



Università degli Studi di Roma "Tor Vergata"
Facoltà di Lettere e Filosofia
Dottorato internazionale di ricerca in Scienze dell'Educazione (XXIV ciclo)



Universidad de Granada
Facultad de Ciencias de la Educación
Doctorado en Ciencias de la Educación

L'esperienza educativa nei mondi immersivi online. Fare etnografia in Second Life

Las experiencias educativas en los ambientes online. Hacer etnografía en Second Life

Marta Sponsiello
2011/2012

Tutor en Italia: Dr. D. Aurelio Simone

Tutora en España: Dra. D^a Maria Jesús Gallego Arrufat

Editor: Editorial de la Universidad de Granada
Autor: Marta Sponsiello
D.L.: GR 867-2014
ISBN: 978-84-9028-902-0

Sommario

Abstract	5
Resumen	7
Las experiencias educativas en los ambientes online. Hacer etnografía en Second Life. Resumen extenso en español	9
Introducción	9
Fundamentación de la investigación	12
1- Relaciones entre los medios de comunicación y la educación	12
2- Los mundos online.....	16
3- Ámbitos del estudio	26
Metodología de la investigación	27
Instrumentos de recogida de información	29
Análisis de los datos	31
Resultados y conclusiones	32
Introduzione e giustificazione della ricerca	45
PARTE A	
PRESUPPOSTI TEORICI DELLA RICERCA.....	49
1. Relazioni tra nuovi media e educazione	50
1.1 Tecniche, tecnologie, media.....	53
1.2 Nuovi spazi di apprendimento: i media come ambiente.....	56
2. Second Life, ovvero la vita possibile? Elementi per un'analisi del contesto della ricerca	62
2.1 Tra realtà e virtualità.....	63
2.2 Oltre lo spazio fisico: il senso del luogo	82
2.3 Mondi online	96
3. Insegnare e apprendere in Second Life. Sull'esperienza educativa nei mondi immersivi	121
3.1 Definire l'esperienza.....	122
3.2 Studi e ricerche in campo educativo sui mondi immersivi.....	137
3.3 Mondi online: quali opportunità per l'apprendimento	152

4. Nuovi metodi per nuovi contesti. Fare etnografia in Second Life.	158
4.1 Obiettivi di ricerca	159
4.2 Metodologia di ricerca.....	165
PARTE B	
LO STUDIO ETNOGRAFICO	178
5. Ambiente.....	206
5.1 Aule e ambienti	206
5.2 Immersione e senso di presenza	225
6. Identità e gruppo.....	233
6.1 Costruire l'identità	233
6.2 Dinamiche di interazione nel gruppo.....	240
7. Strategie didattiche	255
7.1 Il contesto di classe.....	255
7.2 Gli strumenti	261
8. Visione dell'esperienza	270
8.1 Percezione dell'efficacia	270
8.2 Relazioni con la realtà offline.....	278
Conclusioni	283
Bibliografia	295

The educational experience in immersive online worlds. Doing ethnography in Second Life

Abstract

Research interests focus on the social dynamics of educational experiences in Second Life and the opportunity to develop a proper research methodology. The main goal of the research is to catch the value of the educational experience as it shows itself through the stories of participants; the study also takes into account the particular context in which learning occurs and the connections of the educational experiences with the offline dimension.

The observation of different educational initiatives can contribute to understanding the organization and planning of the educational experiences encountered in Second Life; it can also serve to compare practices with the theoretical framework and identify the most effective educational strategies. In this way, the study intends to contribute to the understanding of the potential uses of online worlds in education, so that future educational initiatives can be designed in an appropriate way, consistent with the characteristics of the particular context.

The most appropriate methodology for researching the subject is considered to be ethnography, therefore different traditional tools have been used: participant observation, field notes, individual and group interviews, conversation transcripts, photographs, audio and video recordings. The methodology adopted thus results as an adaptation of the traditional ethnographic method to the innovative context being explored; it can be proposed as a methodology to be adopted, tested and refined in similar future studies.

The educational initiatives to be observed have been identified through a search within Second Life and through some specific mailing lists; in order to account for the variety of educational practices in online worlds, formal and

informal initiatives have been observed.

The research has developed a model which represents elements of the educational experience in online worlds and underline some relationships among them, as they emerged from the study. The model can contribute to understanding dynamics of teaching and learning in the chosen contexts and to facilitating the design of future educational experiences in online worlds. An appropriate use of the available tools and the adoption of innovative teaching strategies can promote the improvement of the educational experience in online worlds; in relation to the learning process, the consideration of the dynamics of relationships and interactions can encourage student participation and motivation.

Keywords:

Educational Technology

Technology Uses in Education

Virtual Classrooms

Qualitative Research

Ethnography

Participant Observation

Las experiencias educativas en los ambientes online. Hacer etnografía en Second Life

Resumen

Esta investigación se centra en las experiencias educativas en Second Life® (SL), las dinámicas sociales que se pueden observar en SL y la oportunidad de construir y proponer una nueva metodología de análisis adaptada al entorno.

Los objetivos de la investigación se dirigen a interpretar las experiencias de aprendizaje a través de las historias de los participantes, a partir del conocimiento y la comprensión del contexto particular en que ocurre el aprendizaje. Para el estudio de las experiencias educativas y su reelaboración, la intención es interpretar el valor que estas iniciativas pueden tener para los participantes.

La observación de la evolución de la iniciativa educativa y la confrontación con el profesorado contribuye a la comprensión de la organización y planificación didáctica de la experiencia de enseñanza, a la comparación de las prácticas con el marco teórico y a la identificación de las estrategias educativas más eficaces. Así, se intenta contribuir a la comprensión de los posibles usos de los mundos online en la educación, para que puedan ser diseñadas futuras iniciativas educativas de una manera apropiada y coherente con las características del contexto elegido.

Teniendo en cuenta los objetivos a alcanzar y con el apoyo de algunas buenas prácticas previas extraídas de la literatura, se considera que la metodología más adecuada para la investigación en Second Life® es la etnografía. Se han utilizado herramientas de uso común en la etnografía tradicional, con las adaptaciones necesarias para este medio: observación participante, entrevistas y grupos de discusión, fotografías, grabaciones de audio y vídeo. Las experiencias educativas han sido identificadas a través de una búsqueda dentro de SL y algunas listas de correo especializadas, con lo que ha sido posible contar con profesorado que

permitiera a la investigadora observar *lecciones*, así como disponer de una variedad de experiencias educativas tanto formales como informales. La metodología de esta investigación es, por tanto, una adaptación de un estilo tradicional de investigación etnográfica a este contexto particular y se propone como una metodología a probar, refinar y, en su caso, adoptar, en futuros estudios sobre las experiencias educativas en los mundos virtuales.

Como resultado mostramos un modelo representativo de los componentes de la experiencia educativa en los mundos online. Este modelo ha sido diseñado con el objeto de contribuir a la comprensión de las dinámicas de enseñanza y aprendizaje en estos contextos, para facilitar el proyecto didáctico de futuras experiencias. Se puede promover la mejora de las prácticas de enseñanza en los mundos online mediante el uso apropiado de las herramientas disponibles y la adopción de estrategias de enseñanza innovadoras que ya han sido experimentadas; en cuanto a los procesos de aprendizaje, se puede contribuir a mejorar la experiencia vivida a través de la identificación de las dinámicas de relación e interacción que promueven la motivación y la participación de los estudiantes.

Palabras clave:

Tecnología Educativa

Usos de la tecnología en educación

Entornos virtuales de enseñanza-aprendizaje

Mundo virtual

Investigación cualitativa

Etnografía

Las experiencias educativas en los ambientes online. Hacer etnografía en Second Life

Resumen extenso

Introducción

La investigación que aquí se presenta se inscribe en el marco de la relación entre educación y tecnologías. Frecuentemente, el análisis de la utilización de la tecnología con fines educativos se ha centrado en su visión como una ayuda a la enseñanza. Sin embargo, en este trabajo se ha adoptado un punto de vista diferente, que tiene en cuenta los cambios profundos a nivel social, y por lo tanto también en la educación, en relación con las innovaciones tecnológicas. El crecimiento de la cultura en red y de diferentes medios digitales ha modificado en parte la vida cotidiana de jóvenes y adultos; el uso de tecnologías y medios en la educación por lo tanto se convierte en una interesante oportunidad para estudiar, evaluar y experimentar. El uso de los medios digitales no es sólo una oportunidad para aprovechar las posibilidades que ofrece la tecnología, sino también para reconocer el papel crucial que estos nuevos entornos pueden ocupar, o ya ocupan en variadas formas, en el ámbito educativo.

Del ecosistema mediático forman parte también los llamados “mundos virtuales”: se trata de entornos tridimensionales online en los que los usuarios interactúan entre ellos y el medio ambiente a través de una “encarnación digital” de ellos mismos, un avatar que es representación en el mundo en línea de su propia identidad y personalidad. La mayoría de los mundos en línea desarrollados hasta ahora están destinados a la diversión o el entretenimiento, pero otros mundos están destinados a actividades educativas dirigidas a la infancia. En este universo, Second Life® se caracteriza por un rasgo fundamental: es, en realidad, un mundo construido por los usuarios que lo habitan. No existe un diseño

original en los lugares que lo constituyen, sino es dado gracias a la mayor libertad creativa de los usuarios que lo viven.

El mundo de la educación ha mostrado interés en estas nuevas realidades, y en los últimos años se han producido varias experimentaciones didácticas sobre la utilización de los mundos virtuales en la educación. La asequibilidad del acceso al mundo, la libertad en la personalización del avatar y del entorno en sí mismo, el grafismo muy sofisticado que hace la experiencia muy inmersiva, son las características que han hecho de Second Life un entorno ideal para la experimentación.

La experiencia educativa en un mundo online ha sido objeto de investigación en el presente estudio. El análisis propuesto está destinado a proporcionar una visión general del fenómeno, tratando de superar los problemas específicos que ha enfrentado la literatura hasta ahora (la representación del yo por el avatar, el sentido de la presencia, el aprendizaje colaborativo, la inmersión, lo virtual) para poder captar en una visión más amplia los elementos comunes experienciales y significativos de aprendizaje (y de enseñanza) vividos en un entorno inmersivo online.

El objetivo general de la presente investigación es la comprensión de los elementos que dan sentido a la experiencia educativa en un mundo online, a través de una metodología de investigación adecuada para el medio que se estudia. Los intereses de la investigación se centran en los aspectos culturales de las experiencias educativas, las dinámicas sociales que contribuyen a la experiencia en su totalidad y la posibilidad de elaborar una metodología de investigación coherente con los propósitos de la encuesta.

Los objetivos de la investigación se pueden resumir como sigue:

1. proponer una metodología de investigación etnográfica adecuada para el contexto en que el estudio se realiza;
2. examinar las dinámicas socio-culturales que se observan en una experiencia educativa;
3. identificar las estrategias de enseñanza más adecuadas para el entorno en el que la experiencia de aprendizaje tiene lugar.

El objetivo metodológico de la investigación es contribuir a la definición de una metodología etnográfica que puede ser utilizada, en la educación, para

futuras investigaciones en los mundos virtuales: el contexto particular de estudio y los propósitos de investigación requieren, de hecho, el desarrollo de una metodología de investigación que toma prestado herramientas y métodos de diferentes tradiciones de los estudios etnográficos y propone un uso original y adecuado para el propósito. La adopción de la misma metodología de investigación para el análisis de diferentes experiencias de aprendizaje es útil para adoptar la mirada global deseada y aportar una contribución más al estudio de las prácticas educativas en los mundos online, hasta ahora caracterizados principalmente por el relato de iniciativas individuales. La mirada de quien participa en la experiencia como simple observador puede ofrecer una nueva contribución a los conocimientos adquiridos hasta ahora sobre el tema. Además, la observación de acciones con diferentes características hace posible la adopción de un análisis comparativo de algunas de las dimensiones significativas para la investigación. La observación participante y los testimonios recogidos quieren ser los medios, el prisma a través del cual analizar diversas experiencias educativas. El intento de interpretar el significado de las mismas a través del relato de la que mira y de los que viven la experiencia tiene por objeto reconocer los elementos que caracterizan a los eventos educativos realizados en un mundo online.

La investigación se dirige hacia la observación del comportamiento de los estudiantes y profesores implicados en el estudio: el conocimiento y la comprensión del contexto particular en que ocurre el aprendizaje, la comprensión del modo de interacción y actuación de la experiencia, la reelaboración de ésta en y para la vida cotidiana de los participantes ayudarán a la comprensión de la dinámica que pueden facilitar las prácticas educativas en los mundos online.

La observación de la evolución de la iniciativa educativa y la confrontación con el profesorado pueden contribuir a la comprensión de la organización y planificación didáctica de la experiencia de enseñanza, a la comparación de las prácticas con el marco teórico y a la identificación de las estrategias educativas que resultan más eficaces. De esta manera, se contribuirá a la comprensión de los posibles usos de los mundos online en la educación, porque las iniciativas educativas futuras pueden ser diseñadas de una manera apropiada y coherente con las características del contexto y porque otros docentes pueden usar el mundo online de maneras innovadoras, y no simplemente como una

transposición digital del contexto de clase offline.

Con la observación de las experiencias educativas en Second Life se pretende contribuir, de manera más general, a identificar los posibles usos innovadores de aplicaciones y entornos similares para la educación, teniendo en cuenta las diferentes características de los numerosos mundos disponibles online.

Fundamentación de la investigación

1- Relaciones entre los medios de comunicación y la educación

En los últimos años se ha hecho cada vez más evidente el impacto de la tecnología en el mundo de la educación. Si en otros sectores del mundo social (trabajo, salud, comunicaciones, transporte) el ingreso de la tecnología ha ocurrido en el tiempo sin demasiados obstáculos, en el ámbito de la educación el proceso de adopción e integración de las nuevas realidades tecnológicas parece ser un proceso lento y agotador. Esta situación ha producido una profunda crisis en las instituciones educativas: en una sociedad donde el acceso a la información es rápido y fácil, decae el monopolio de la escuela sobre el conocimiento y su transmisión a niños y jóvenes. La autoridad misma de la escuela es cuestionada: los estudiantes tienen acceso a una pluralidad de recursos informativos y de conocimiento, a menudo distantes de los que usualmente la escuela quiere transferir, y crean en ellos la sensación de que la información escolástica ha perdido su carácter de esencialidad. Los esfuerzos suplementarios para confirmar la escuela como la única fuente de esos conocimientos útiles y válidos para toda la vida, empujan a los estudiantes a recurrir a otras fuentes de información y conocimiento que importan más, que son el resultado de una relación equitativa entre los que ofrecen la información y los que la reciben, y que se caracterizan por un acceso más abierto, una comunicación bidireccional, la posibilidad de un intercambio de conocimientos y la libertad de decidir, entre otras cosas, el valor de la información misma.

Los múltiples casos de éxito relativos a la adopción de nuevas tecnologías en la formación por lo tanto deben entenderse como el intento de la escuela para hacer frente al cambio de hecho, garantizar un margen de saber de interés para

los estudiantes, renovar su papel en un mundo que cambia rápidamente. Un ejemplo son las iniciativas de algunas instituciones como la Universidad de Berkeley, que ofrece todas sus clases a través de un canal en Youtube, la iniciativa de Apple con el servicio iTunes U, donde se encuentran recursos audio y vídeo producidos por diferentes universidades e instituciones de formación (conferencias grabadas laboratorios del MIT, en la Universidad de Stanford), y entre ellos también en la Universidad de Nápoles Federico II la creación de áreas en Second Life dedicada a las actividades educativas organizadas por varias universidades a nivel internacional. Juntos a estos ejemplos de excelencia hay otras iniciativas de visibilidad menor, pero de cierto interés y valor científico: son las iniciativas de pequeñas escuelas o comunidades de profesores interesados en la experimentación de nuevas acciones educativas. Ya sean limitadas o extensas, estos estudios son señal de la conciencia del cambio promovido por la evolución tecnológica cada vez más rápida, y muestran el intento de superar algunos de los factores de retraso en el uso de los medios digitales en la educación.

Sin embargo, el vínculo indisoluble que une la cuestión de la enseñanza y del aprendizaje con el mundo de la tecnología no puede ser ignorado. Especialmente hoy, cuando tecnologías y medios de nueva generación modifican las dinámicas tradicionales relacionadas con el acceso al conocimiento y la producción del saber, impactando fuertemente en la calidad de la experiencia individual y colectiva.

Los análisis de los estudiosos de los medios como Innis, McLuhan, Ong, Havelock, Meyrowitz apoyan una visión clara de los medios: éstos no son simplemente los canales que transmiten información, sino entornos propios; los cambios en los modelos de comunicación (por lo tanto cultural) que ellos causan contribuyen en gran medida al cambio social, aunque no de manera repentina y radical. No es la intención de los teóricos de los medios, de hecho, sostener que cada nuevo medio sustituye de forma permanente los medios de comunicación anteriores: en vez de erosionar los antiguos sistemas de comunicación, los nuevos medios añaden nuevos elementos y oportunidades a las formas existentes de comunicación. Así como la escritura no reemplazó a la comunicación verbal, la televisión no eliminó la escritura, y tampoco esto ha ocurrido con la aparición de la Web; aunque en otras formas, la escritura ha vuelto a confirmar su papel en el

sistema de los medios de comunicación y ahora es acompañada de formas nuevas de interacción.

Cada nuevo medio no reemplaza al anterior, pero hay que reconocer que cambia su función, su papel y su significado: el advenimiento de la escritura ha modificado la función del lenguaje y de la memoria, el teléfono y el correo electrónico han cambiado los hábitos de la comunicación interpersonal. En esencia: el sistema de los medios ha crecido y se ha enriquecido. La influencia de un nuevo medio en la totalidad del sistema medial y en las relaciones con los medios anteriores no sólo depende de sus características intrínsecas, sino también de los efectos de éstas sobre la utilización y las características de los medios anteriores; un nuevo medio de hecho puede compensar o complementar el uso de los medios anteriores, también pueden competir, si coinciden función, uso o contexto (Meyrowitz, 1995).

Bruce Perry, del Baylor College of Medicine sostiene que los diferentes tipos de experiencias llevan a diferentes estructuras de pensamiento: por esta razón el nuevo entorno digital en el que estamos inmersos puede llevar a las generaciones más jóvenes a procesar la información de manera muy diferente de sus predecesores (Prensky , 2001). Esta es la visión presentada por Prensky en un ensayo breve que se ha convertido a lo largo de los años en un punto de referencia para los estudios del sector. Éste es el texto donde se utilizan por primera vez las expresiones “nativo digital” y “inmigrante digital”. Los nativos digitales son los hijos de las generaciones recientes, nacidos y criados en un ecosistema medial enriquecido. Son estudiantes radicalmente diferentes, para quienes los métodos de enseñanza tradicionales ya no funcionan. Porque, dice Prensky, es la primera generación de estudiantes que ha pasado toda su vida rodeada por la tecnología y los entornos digitales: ordenadores, videojuegos, móvil, reproductores digitales de música, Internet. Y si todavía es difícil determinar que este hecho ha dado lugar a un cambio en la estructura del cerebro, lo que está claro es que los modelos de pensamiento han cambiado: los jóvenes están acostumbrados a un acceso rápido y fácil a una multitud de informaciones, a realizar varias tareas, a la colaboración y las prácticas de red. Todo esto no los hace menos capaces de prestar atención, pero sí menos interesados en prestar atención a las prácticas educativas que sienten demasiado

distantes de sus mundos y su manera de conocer.

El nuevo contexto digital pone a disposición una enorme cantidad de información y actividades, convirtiendo las necesidades de aprendizaje desde la capacidad de conocimiento, de memorización y recuperación de información, hasta las competencias de recuperación, análisis, distribución, discusión y creación de la información. Utilizando la misma expresión que Wesch sugiere en su artículo en la revista en línea Academic Commons (2009), es necesario que los estudiantes pasen del estado de *knowledgeable* (competente, experto, conocedor) hasta el estado de *knowledge-able* (capaz de comprensión). El análisis del ecosistema medial actual demuestra, por tanto, que la idea del aprendizaje como una mera acumulación de información ya no satisface las necesidades actuales, es necesario reconsiderar y configurar de nuevo las formas tradicionales de enseñanza y aprendizaje, para que se abran las puertas al ecosistema de los nuevos medios, que ya constituye un nuevo entorno de aprendizaje.

En el sector de la educación, una corriente en particular ha profundizado en las reflexiones sobre la relación entre la tecnología, los medios y la educación: la *media education*. Las reflexiones propuestas tienen el objetivo de familiarizarse más con las máquinas y, a través de su uso, con el conocimiento tecnológico; pero siempre se ha adoptado una mirada inclusiva: en las reflexiones de la media education el sistema de los medios sigue estando en gran medida fuera de la esfera de la educación, no se obtiene entonces el logro de una conciencia general del sistema de los medios como es hoy y de su relación con el campo de la educación.

Para aclarar los diferentes enfoques posibles dentro del amplio campo de la media education, podemos proponer la siguiente distinción (Maragliano, 2007): la media education puede ser entendida como una educación (y enseñanza)

- *sobre* los medios;
- *con* los medios;
- *en* los medios.

Las posiciones más comunes de la media education acerca de la relación entre la tecnología, los nuevos medios y la educación se colocan generalmente sólo en las primeras dos áreas: la orientación teórica generalmente adoptada consiste por lo tanto en una visión utilitaria de las nuevas tecnologías, por lo

general consideradas como herramientas de soporte u objeto de estudio. La reflexión que se desarrolla en este trabajo está relacionada más bien con la fórmula propuesta en tercer lugar, apoyando así una visión general del sistema de medios y un enfoque diferente sobre la acción educativa que les conciernen. Se consideran los medios - y en particular los mundos online inmersivos - como ámbitos de la experiencia donde se comparten saberes, se construyen conocimientos, se desarrollan nuevas dinámicas sociales: un espacio enriquecido donde el aprendizaje puede tener lugar.

2 - *Los mundos online*

Definir el contexto en el que se realiza el estudio es necesario en todo tipo de investigación, más aún cuando éste está constituido por un entorno digital, si no nuevo sí de características complejas. La expresión común con la que se suele denominar Second Life es *mundo virtual*, pero ésta es muy general y no es muy significativa por varias razones. En primer lugar, porque la definición puede incluir muchos tipos de ambientes en línea desarrollados en los últimos años y caracterizados por funcionalidad y propósitos muy diferentes, pero principalmente porque el mismo adjetivo "virtual" hace superficial la reflexión sobre las características de estos ambientes, muy interesantes cuando se analiza su uso social. Este enfoque, reconociendo las personas como elemento central del significado de los mundos online, recoge varias cuestiones y se trata aquí a través de dos perspectivas diferentes. En primer lugar, la relación entre lo real y lo virtual, es decir, la coexistencia de dos dimensiones y la dificultad en la fijación de límites entre las dos; en segundo lugar el sentido de presencia, como resultado de la percepción del mundo conseguida a través de la interacción con el entorno digital y la experiencia de las prácticas sociales que se viven.

Se cree que las dos vías de reflexión permiten enmarcar el contexto particular elegido en la perspectiva más adecuada para su definición. El estudio para lograr una definición compartida de los ambientes inmersivos online, de hecho, ha comprometido e involucrado numerosos estudios ya en los años setenta y ochenta, y se encuentra en la propuesta de puntos de vista diferentes

acerca de los ingredientes principales y características estructurales que caracterizan a estos ambientes. No se ha conseguido una definición consensuada, sino una pluralidad de definiciones sólo parcialmente comparables, cada una enfocada hacia diferentes aspectos distintivos de los mundos online. Si bien es cierto que el término mundo virtual sigue siendo el más utilizado por los investigadores, no es menos cierto que actualmente aún no se ha llegado a un acuerdo sobre una definición común de este término; por el contrario, el proceso evolutivo que han sufrido los entornos en línea y las características distintivas que ayudan a definirlos pueden ser el terreno común desde donde partir para estudiar y investigar sobre y en los nuevos espacios digitales.

Lo virtual es parte de nuestra experiencia de vida, otro modo de existencia, una forma en que la realidad puede ocurrir y por eso no está necesariamente relacionado con el aspecto tecnológico; la realidad virtual es sólo una de las diversas expresiones de la virtualidad en nuestras vidas (Jones, 2006), que permite interactuar y vivir experiencias reales. No está implicado el ámbito de la materialidad, pero se mantiene en cada caso un vínculo con la corporalidad: el cuerpo, de hecho, aunque en una forma diferente, está implicado en la experiencia digital. Y si las percepciones actuales de un mundo online se definen a través de la vista y del oído, es probable que en el futuro la tecnología mejore la experiencia misma, incluyendo, quizás, otros estímulos perceptivos. En este caso, es probable que se necesite un nuevo debate sobre los términos de la relación entre las experiencias online y offline.

Esto no significa, sin embargo, que el concepto de real no aparece ni que se consolida por contraste a nuestra experiencia en red. La gente vive sus experiencias tanto dentro como fuera de la red, y en cada lugar ciertamente es influenciada por su dimensión física hecha de sufrimientos, deseos, sensaciones, y otros vínculos del mundo externo (Turkle, 1997). La presencia física del mundo offline constantemente recuerda a la forma diferente de la realidad que se presenta a los ojos y los sentidos cuando se está en un lugar que no es físico, pero a pesar de esto en los mundos virtuales se observan situaciones y dinámicas que hacen que sea posible equiparar la experiencia digital con las experiencias que se viven todos los días.

La idea de inmersión está, en su sentido más amplio, vinculada a la

experiencia sensorial de la persona que experimenta la situación y éste es un concepto que se refiere no sólo a los últimos entornos digitales, sino tiene una larga tradición: de los sueños a la pintura, del libro a la película... son los medios y las infinitas situaciones en las que la inmersión juega un papel fundamental. La estrecha relación entre inmersión y transporte es lo que caracteriza a la experiencia de la lectura, por ejemplo: la capacidad de captar al lector y de llevarlo en el mundo narrativo creado es un poder que siempre ha sido reconocido al medio libro. De manera similar, pero con diferentes maneras e intensidades, también otros medios son capaces de transportar al individuo a otra dimensión de la experiencia; en particular, los mundos online tienden a estimular de manera más activa la suspensión de la incredulidad y el rendimiento, el abandono que tradicionalmente caracteriza a la experiencia narrativa (Bizzocchi y Woodbury en Beck et al., 2011).

La sensación de estar presente en el lugar se caracteriza por una acción perceptiva relacionada con la sensorialidad, más que por la semejanza visual en la representación virtual del entorno y las personas que interactúan. No es sorprendente que la expresión frecuente para explicar el elemento sensorial es "hacer experiencia" del ambiente y las personas que aparecen en él. El elemento que afecta a la percepción es, por lo tanto, la interacción mediada por el entorno y por las personas, lo cual no tanto es relativo a la apariencia de los objetos representados como a las condiciones de interacción y los sistemas de comunicación del entorno (Biocca, Harms, y Burgoon, 2003). Cuanto más similares son las dinámicas a las reales, tanto más se estimula la sensación de presencia, incluso cuando se vive en un mundo regido por leyes muy diferentes del mundo físico.

Los estudios recientes sobre los entornos virtuales han dejado atrás el interés en la mejora del realismo gráfico de las representaciones digitales, y se han concentrado en el estudio de las interacciones de los usuarios como generadoras del sentido de presencia que caracteriza los espacios digitales. Estos ambientes, más que simples herramientas tecnológicas, son lugares *reales* donde las maneras de interacción social toman formas nuevas, y hasta ahora poco exploradas.

Una propuesta de definición de los mundos virtuales se puede caracterizar según la elección de términos aportando varios argumentos en torno a la decisión

de usar la expresión mundo online, en lugar de mundo virtual. Un mundo online puede ser descrito como un entorno inmersivo persistente en línea donde los usuarios interactúan en forma de avatares. En esta expresión se encuentran las características distintivas del medio en cuestión:

- **inmersión** (la participación multi-sensorial contribuye a la sensación de estar en y compartir un espacio);

- **persistencia** (la existencia del mundo online no depende de la presencia de los usuarios: Una vez desconectado, el ambiente sigue existiendo, los cambios hechos en él no se desvanecen en el momento de la desconexión. Esto crea una percepción diferente del lugar, que no es consecuencia directa de su interacción con el entorno (como es el caso de los videojuegos), pero vive independientemente de la presencia de uno y por la presencia de una comunidad activa y dinámica);

- **basado en una red de ordenadores** (la red de ordenadores, así como la red de personas que se encuentran en el entorno, puede ser más o menos extensa, pero es el elemento clave que permite la experiencia);

- **multi-usuario** (la red de personas es el elemento que da sentido social al ecosistema en línea, que de otro modo sería un espacio digital vacío);

- **poblado por los avatares** (la representación de sí mismos, ya sea gráfica o textual, es capaz de ejecutar acciones en el ambiente y sobre los demás y se controla en tiempo real. A una acción de la persona que la controla, corresponde una acción del avatar y, en consecuencia, una reacción del elemento del mundo o del avatar sobre el que actúa);

- **que permite la interacción con el entorno y los otros en tiempo real** (que coexisten en un espacio común significa poder comunicar e interactuar en tiempo real, dando lugar a eventos colectivos y momentos de comunidad sociales).

La determinación de las principales características ciertamente no es exhaustiva, porque no recoge todos los aspectos distintivos de estos entornos; sin embargo, no sólo contribuye a aclarar lo que es (o puede ser) un mundo online, sino, más importante, lo que no es. Es esta aproximación la que permite incluir en la definición aún de primera generación los mundos online (aunque se caractericen por una interacción de sólo texto) y excluir otros entornos en línea

tales como foros, chat, videojuegos o redes sociales, con los que con los mundos online comparten solo algunas de las características presentadas.

Los dos conceptos clave que subyacen a Second Life se derivan directamente de algunas de las características innovadoras desarrolladas en los noventa: la libertad de construir en el mundo y una economía de mercado basada sobre el comercio de objetos en moneda “local” ha dado vida en unos pocos años a una comunidad muy activa y creativa de constructores, programadores de scripts, diseñadores, estilistas y vendedores de diferentes tipos.

Permitir a los usuarios la libertad de crear objetos dentro del mundo también significa una mayor libertad para los profesores de personalizar sus contenidos educativos, adaptarlos al medio en cuestión y hacer participar a los estudiantes en la creación del material didáctico, un aspecto pertinente y que no debe ser subestimado, especialmente teniendo en cuenta las dificultades que pueden implicar la creación de un objeto o una simple aplicación. Generalmente las competencias necesarias para la producción de un elemento que debe incluirse en el mundo son limitadas, gracias a una interfaz que facilita la creación de objetos, una gran “biblioteca” de objetos existentes en su inventario y a una comunidad muy abierta, atenta y con disposición a compartir su contenido. Puede suceder, sin embargo, que para elementos específicos o aplicaciones y recursos más complejos no se consideren adecuadas o las competencias requeridas vayan más allá de la experiencia cotidiana de un mundo online. En estos casos incluir a los propios estudiantes en la creación de su propio material didáctico puede ser una solución útil en muchos aspectos: no sólo como una ayuda para el trabajo del profesor, sino como una experiencia de aprendizaje interesante en sí misma. Además, mejores formas de importar contenidos y objetos de otras aplicaciones y la introducción de la voz como vehículo de comunicación pueden ser un importante incentivo para los educadores para experimentar y crear ambientes de aprendizaje ricos y estimulantes, junto con actividades educativas que sean capaces de aumentar la motivación de a los estudiantes. Un entorno fácilmente reconocible por su semejanza con el mundo real, donde la comunicación tiene la apariencia de inmediatez, gracias a un sistema que modula el volumen del sonido en función de su distancia del avatar que está hablando en ese momento, hace las interacciones más intuitivas y puede mejorar la experiencia educativa, tanto para

los que la dirigen, tanto para los beneficiarios.

Las iniciativas experimentales de la comunidad de educadores usuarios de mundos online con fines educativos no sólo han permitido obtener los rasgos distintivos de los ambientes estudiados, sino que han contribuido de manera especial a la definición de las potencialidades y las oportunidades que ofrecen para el aprendizaje. No se trata sólo de las posibilidades técnicas de los programas utilizados (gráficas tridimensionales, modos de comunicación, navegador interno, etc.), tampoco de componentes particulares que facilitan la innovación en la educación: se trata de las características y los aprendizajes que el entorno mismo puede realizar. Se trata de algunas modalidades de aprendizaje a las cuales se puede hacer referencia para un diseño didáctico más adecuado del entorno (Lim, 2009), o de capacidades más generales del uso concedido por él (Dalgarno y Lee, 2010; Warburton, 2009). En este segundo sentido, se ha desarrollado en educación el uso del término *affordance*¹, acuñado en 1979 por el psicólogo norteamericano James Gibson, que se refiere a las propiedades funcionales de un determinado objeto o entorno que sugieren o determinan su posible utilidad o la utilización la más adecuada. El término fue utilizado más tarde por el psicólogo (e ingeniero), Donald Norman en sus estudios sobre la ergonomía y utilizado para referirse a las acciones o finalidades que el objeto "autoriza", aquellas propiedades que determinan de algún modo las formas en que podría ser utilizado ese objeto. El psicólogo señala cómo estas propiedades especiales no son del todo intrínsecas, pero siempre requieren la interpretación del sujeto que observa: la utilidad de un objeto se entiende, por tanto, como el resultado de una mediación entre él y la persona que lo experimenta.

Transferir el término a la educación en referencia al uso de los mundos online significa interpretar el entorno como "facilitador" de ciertos comportamientos y acciones: sin embargo se prefiere, en este texto, el uso del concepto más amplio de oportunidades, para referirse las acciones, las elecciones didácticas y los aprendizajes que son permitidos por el mundo en sí mismo. Las razones de esta elección derivan del significado del término *affordance*, cuando se utiliza en este contexto: analizar las posibilidades del uso de una tecnología sólo a

¹ Traducido como "utilidad" o "utilización más adecuada" en un primer momento en sentido instrumental, y como "posibilidad" en sentido más amplio, que incluye lo social.

través del estudio de su utilidad puede no tener en cuenta la complejidad del medio. Si el mundo online, por sus características, puede sugerir ciertas acciones o actividades educativas, se necesita tener en cuenta que estas “propuestas” sólo muestran cómo la tecnología puede ser utilizada en la educación, pero dejan de lado todo lo que puede ser derivado de las dinámicas socio-culturales que se desarrollan en ella. Si se limita el estudio a la identificación de las posibilidades de los mundos online, se puede reducir la utilidad de estos a simples herramientas tecnológicas al servicio de la educación. Una perspectiva más amplia de sus diversas características y posibilidades permite pensar sobre el mundo online no sólo como una herramienta educativa, sino como un entorno en el que las actividades que ocurren pueden mostrar aspectos interesantes relacionados con el ámbito educativo (de Freitas y Veletsianos, 2010), gracias a sus posibilidades, entonces, también por la dimensión de sociabilidad que lo caracteriza.

Las posibilidades identificadas por Dalgarno y Lee (2010) son sólo algunos de los usos de los mundos virtuales para el aprendizaje, porque son escasas las referencias a los aspectos sociales que también caracterizan la experiencia educativa en los mundos online; éstos se consideran para la elaboración del marco teórico propuesto por Lim (2009) sobre seis modelos de aprendizaje que pueden ocurrir en un mundo en línea y que tienen que ver con determinadas actividades y comportamientos:

- la exploración,
- la colaboración,
- el ser,
- la construcción,
- el soporte,
- la expresión.

Una de las características que suponen claramente una ventaja para la educación es la simulación: la reproducción de los contextos físicos difíciles de observar, debido a limitaciones físicas, espaciales, temporales o económicas (Parisi, 2001). Hace posible el diseño de actividades educativas que permiten una representación visual más eficaz del objeto de estudio. La interacción con el entorno significa poder construir su conocimiento sobre el tema a través de la experimentación directa de reproducciones tridimensionales del fenómeno; el

tipo de aprendizaje relacionado con esta utilidad está vinculada a las actividades de exploración, en el caso de simulaciones de fenómenos a estudiar y observar de cerca, e incluso la construcción, donde se pregunta a los estudiantes una intervención activa sobre el objeto de estudio (por ejemplo, actividades de arqueología: la reproducción de una excavación arqueológica o un esqueleto de animal para ser reconstruido con los estudiantes).

La visualización y la contextualización son las características que distinguen a la reproducción y la producción de contenido de otra manera inaccesible a la experiencia; los mundos online pueden ser utilizados, teniendo en cuenta este aspecto, para realizar tareas de otro modo difíciles (o imposibles) en el mundo físico. La simulación que se ha descrito anteriormente aún puede relacionarse, de hecho, con fenómenos que no se corresponden directamente con los objetos físicos, sino que tienen que ver con los dominios del conocimiento abstracto o que no se puede verificar físicamente. Se hace referencia a la posibilidad de crear micromundos online específicos donde los estudiantes pueden actuar y verificar visualmente las consecuencias: un ejemplo de esto son los ambientes diseñados para el estudio de la geometría y otras disciplinas matemáticas. También en este caso, el aprendizaje está ligado a la exploración y la construcción, por las mismas razones ya explicadas.

La inmersión en un entorno 3D puede ser un factor importante cuando el sentido de la presencia, gracias a la auto-representación a través de un avatar y a los diversos vehículos de comunicación disponibles, afecta a los aspectos motivacionales y empáticos de la experiencia. Las actividades educativas que conduzcan a una mayor motivación e implicación de la presencia son un ejemplo de posibilidad para ese aspecto: un ambiente inmersivo permite al estudiante un enfoque del concepto estudiado más inmediato y transparente, menos simbólico. Las actividades educativas que implican momentos de colaboración son otro ejemplo de posibilidad, que aquí tiene en cuenta no sólo a los aspectos relacionados con la tecnología, sino también a las múltiples dinámicas sociales apoyadas por otras características del entorno, como la rica interacción (no sólo con los objetos y el ambiente, sino también entre las personas, comunidades y grupos) junto con la sensación de presencia de la comunidad, que apoya el sentimiento de pertenencia en un grupo de personas. Los tipos de aprendizaje

habilitados por los aspectos del entorno son varios: en primer lugar, el aprendizaje cooperativo, resultante del trabajo de los estudiantes en un grupo, luego se pueden utilizar en diversas actividades didácticas, tales como tareas de resolución de problemas u otro tipo de investigación en equipo. El aprendizaje colaborativo tiene como objetivo ayudar a los estudiantes a mejorar sus habilidades metacognitivas y la comprensión general de las dinámicas del trabajo en equipo. También es posible un tipo de aprendizaje más reflexivo, como resultado de la exploración del yo y de su identidad; es un aprendizaje que puede resultar de la construcción de su avatar y las relaciones que se construyen a través de él, con los demás y el entorno; puede resultar también de la asunción de papeles específicos, como suele ocurrir en las actividades educativas que implican asumir papeles específicos (juegos de rol, simulación de situaciones, obras de teatro, etc.). Puede ocurrir también un aprendizaje estimulado por las actividades relacionadas con la defensa o soporte de causas sociales. Normalmente se usa en las prácticas educativas relacionadas con la salud; es un aprendizaje vehiculado por iniciativas educativas que requieren que los estudiantes, por ejemplo, diseñen una exposición o un encuentro con el objetivo de sensibilizar sobre ciertas causas o situaciones de interés (discapacidades, enfermedades, trastornos, etc.).

La posibilidad de producir contenido es un aspecto adicional muy interesante para la educación. La oportunidad de crear, administrar y poseer el ambiente de aprendizaje y diversos objetos, aplicaciones y herramientas para la enseñanza, concede la libertad de personalizar y adaptar el entorno a los objetivos educativos, permiten así el diseño de actividades de aprendizaje que apoyen la transferencia de conocimientos y habilidades a las situaciones del mundo offline a través de una contextualización del aprendizaje, lo cual es posible gracias a la preparación adecuada del ambiente. Esta posibilidad también puede coincidir con el tipo de aprendizaje que Lim llama “learning by expressing”, un tipo de aprendizaje no vinculado a las actividades directas realizadas en el mundo, pero conectado con la representación al exterior, al mundo offline, de lo que se ha realizado en el mundo. Es un aprendizaje que incluye no sólo los aprendizajes específicos, relacionados con el contexto y el objeto de estudio, sino también aprendizajes secundarios, en relación con la comunicación de la experiencia (principios de escritura creativa, edición de vídeo y audio u otras características

del medio utilizado).

El desarrollo de nuevas prácticas de interacción online y la difusión global de nuevos hábitos de comunicación también ha despertado interés en el mundo de la educación, donde - aunque en algunas ocasiones con retrasos evidentes - se han iniciado experimentos y desarrollado nuevas propuestas educativas en línea con “el espíritu del tiempo”, en un intento por satisfacer las necesidades de aprendizaje del momento. No es difícil encontrar estudios acerca de las comunidades, grupos y culturas online desde el final de los años 90, no sólo en el ámbito sociológico o antropológico; sino también educativo. A este respecto hay que enfatizar que las numerosas nuevas y diferentes formas de agregación social han conducido inevitablemente a la adopción de diferentes métodos de investigación: el estudio de la comunidad que usa un foro como un lugar de encuentro puede requerir herramientas diferentes de las necesarias para el estudio de una comunidad que se reúne en un mundo online, y todavía es un caso diferente si la misma comunidad utiliza varios entornos para mantenerse en contacto (como foros, blogs, mundos online). También el análisis de la literatura demuestra que, con el tiempo, algunos métodos probados inicialmente en las nuevas situaciones se han encontrado más válidos, indicados y efectivos que otros, y posteriormente se han rehusado y readaptado. Por otra parte, en la investigación no siempre es fácil seguir el ritmo del avance de la tecnología y, sobre todo, de la difusión de nuevas prácticas sociales, con la consecuencia de que las herramientas de investigación más adecuadas a los nuevos contextos tienen un desarrollo lento. Se comienza a experimentar con las herramientas que se poseen y la práctica, la experiencia y los resultados obtenidos contribuyen a mejorar métodos y metodologías.

Los estudios y las investigaciones anteriores en materia de educación realizados hasta ahora en los mundos online son un claro ejemplo de este fenómeno. El análisis de la literatura específica sobre el tema muestra un proceso de evolución en las metodologías utilizadas para el análisis de las experiencias educativas realizadas en entornos tridimensionales online, muy similar a la evolución ocurrida en el análisis de otros tipos de contextos online, también centrados en el ámbito educativo. Esta evidencia suscita una cuestión inevitable: la dificultad del investigador frente a una situación nueva, nunca investigada antes

y que requiere nuevas herramientas o métodos de investigación. Todavía hay pocas referencias que tratan de reflexionar sobre el fenómeno desde un punto de vista socio-antropológico, alargar la visión para poder comprender las diferentes experiencias educativas que se encuentran en ambientes similares y por lo tanto obtener una visión más rica y compleja de la realidad educativa en los mundos online.

3 - Ámbitos del estudio

Los ámbitos sobre los que se enfoca la presente investigación son el resultado del estudio de la literatura específica sobre las experiencias educativas en Second Life, apoyados por la observación realizada en los dos años previos al comienzo de la investigación. Los temas y cuestiones formuladas en las investigaciones examinadas han ayudado a definir los temas sobre los que profundizamos:

1. **El mundo y el entorno:** varios estudios sugieren reflexiones sobre el ambiente tridimensional como un elemento significativo en un proceso de aprendizaje (Edirisingha et al, 2009; Ketelhut et al, 2010; Mallan et al, 2010; Omale, Hung, Luetkehans, & Cooke-Plagwitz, 2009, Pereira et al, 2009; Schroeder, 2002; Tu, 2000). Por lo tanto, se tratan de comprender las sensaciones vividas en la gestión de una experiencia de aprendizaje o de enseñanza en un mundo online, las dificultades encontradas en el acceso y en la realización de la experiencia, el impacto que una iniciativa educativa realizada en un mundo online puede tener sobre los profesores y estudiantes en las relaciones diarias en el mundo y en la interacción con el ambiente mismo.

2. **La identidad y el grupo:** la mayoría de las investigaciones se centran en el análisis del papel del avatar en relación con su ser físico y el proceso de aprendizaje (Benford, Bowers, Fahlén, Greenhalgh y Snowdon, 1995; Dickey, 2005; Falloon 2010; Foster, 2007; Jarmon, 2009; Mallan et al, 2010; Taylor, 2002; Veletsianos, Heller, Overmyer y Procter, 2010; Weusijana, Svihla, Gawel y Bransford, 2009; Zielke, Roome y Krueger, 2009) y en los conocimientos relacionados con el aprendizaje colaborativo (Edirisingha et al, 2009; Fields y

Kafai 2008; Hemmi et al, 2009; M. Lee, 2009). La presente investigación tiene por objeto profundizar en ambas dimensiones con el fin de conocer las maneras de construcción de su propio avatar, del reconocimiento en el grupo a través de él y las relaciones que se forman en la comunidad de aprendizaje.

3. **Las estrategias didácticas:** la profundización en las estrategias didácticas empleadas o el estudio de las estrategias más adecuadas que se pueden utilizar en el diseño de un programa educativo (Bellotti, Berta, De Gloria, 2010; de Freitas, 2006; de Freitas y Veletsianos, 2010; Esteves et al, 2009; Hudson y Degast Kennedy, 2009; M. Lee, 2009; PD Lee, 2009; Pearce, 2009) admite el interés en la comprensión de las prácticas que se observan en el mundo. Estas pueden ser analizadas a través de: la comprensión de las motivaciones de las elecciones educativas adoptadas en los eventos organizados, la investigación sobre las herramientas innovadoras utilizadas o sobre otras actividades realizadas por los profesores, la observación del comportamiento de los profesores y estudiantes y sus opiniones sobre las actividades y propuestas educativas.

4. **La experiencia vivida:** por un estudio centrado en las dinámicas socio-culturales de la experiencia resulta útil (Whitehead, 2009; Mallan et al, 2010; Neulight, Kafai, Kao, Foley y Galas, 2006; Richardson y Swan, 2003; Sardone y Devlin-Scherer, 2008) el conocimiento de la experiencia vivida a través de los testimonios de los participantes directos, a fin de conocer la percepción de la experiencia, las formas de participación en la iniciativa y las conexiones entre la realidad offline y la experiencia vivida online.

Metodología de la investigación

En el análisis de la literatura se ha constatado que una gran cantidad de estudios e investigaciones sobre la sociabilidad, la experiencia vivida y la comprensión de las dinámicas de uso de un medio innovador han adoptado un estilo de investigación, más o menos explícitamente, situado en la tradición etnográfica (Bardzell y Odom, 2008; Bayne, 2008; Browne, 2003; Buege, 2007; Dias, 2009; Evans, 2010; Foster, 2007, 2008; Gillen, 2009; Mallan et al, 2010; Taylor, 2002). Una importante referencia metodológica para la caracterización de

la empleada aquí es el estudio etnográfico realizado por Tom Boellstorff. Boellstorff realizó una búsqueda en Second Life por un período de dos años con el objeto de reflexionar sobre el mundo online como sistema que en sí mismo puede constituir una cultura a estudiar. El trabajo de Boellstorff constituye una referencia útil por su rigor, complejidad e integridad metodológica. Teniendo en cuenta su contribución, las ideas más recientes y las investigaciones sobre el tema específico y los objetivos a alcanzar, se cree que la metodología etnográfica puede ser una solución adecuada para el estudio de las iniciativas educativas en Second Life.

La elección de la metodología puede ayudar a dar un sentido preciso a la definición de mundo online propuesta en esta investigación: como los intereses de la investigación son útiles en la definición de la metodología, de la misma manera la decisión de adoptar una metodología etnográfica, que se centra en la observación de las dimensiones culturales, puede apoyar una visión específica del mundo online. La adopción de la metodología etnográfica parece suponer, por tanto, una característica también "política" por querer reconocer dignidad y sentido a un entorno en el que la gente vive, crea informes y genera conocimiento.

Teniendo en cuenta el ambiente y el fenómeno innovador que se intenta observar, es necesario elaborar una adecuada metodología etnográfica, que tenga en cuenta no sólo las dinámicas entre online y offline, sino que permita analizar diferentes tipos de experiencias propagadas por el mundo. Según la literatura examinada, podemos definir la investigación etnográfica como un proceso de construcción, profundización y adaptación que se realiza durante la investigación misma (Anderson-Levitt, 2006; Geertz, 1988; Massey, 1998; Walford, 2008). El resultado de este procesamiento es una metodología etnográfica, inevitablemente, original y poco experimentada, que reúne las características y herramientas tomadas de diferentes tradiciones de estudios etnográficos: la investigación etnográfica en la antropología, la etnografía utilizada en la educación y la etnografía virtual, utilizada para analizar las realidades de comunidades en línea.

La elección de hacer etnografía en un contexto tan particular, implica la necesidad de adaptar la metodología no sólo en función de los intereses de investigación, sino también respecto al contexto en que es conducida la

investigación. En los últimos años, el debate sobre la aplicación de la metodología etnográfica en nuevos contextos se ha centrado en las diferencias que nuevos contextos, formas de sociabilidad y herramientas a disposición del investigador implican para la metodología, los datos que pueden ser recogidos y las interpretaciones que pueden ser producidas. Blogs, foros, redes sociales y mensajería instantánea, convertidos en objetos de estudio, comportan la dificultad de definir el alcance de la encuesta, la observación participante, el papel de la escritura en la obra del etnógrafo: los espacios en red, con una estructura abierta en la que las fronteras dejan de existir, o al menos dejan de ser insuperables, representan un nuevo reto en el campo de la etnografía.

Las iniciativas seleccionadas para la observación tienen características muy diferentes: algunos cursos incluyen encuentros online y offline (estudiantes y profesores se reúnen online en Second Life y offline en sus clases físicas), otros cursos se imparten completamente online (por lo general, los estudiantes no se conocen en vivo y rara vez encuentran al profesor offline); algunas de las iniciativas observadas son cursos formales universitarios, otras iniciativas del mundo son para usuarios de Second Life o grupos específicos. Entre las experiencias realizadas en Italia hay cursos formales e informales, las experiencias extranjeras (realizadas en los Estados Unidos y en Hong Kong) son exclusivamente iniciativas formales.

Instrumentos de recogida de información

La metodología etnográfica utilizada implica el uso de herramientas de indagación diferentes, tales como:

Observación participante

El modo de observación empleado contempla la participación en la clase junto con los estudiantes, entonces la presencia de la investigadora es visible para todos los participantes.

Notas etnográficas

Durante los momentos de la observación participante se escriben las notas etnográficas con comentarios sobre las conductas observadas, pensamientos o

dudas acerca de lo que se discute en la clase, referencias a otros materiales recogidos o referencias específicas a las transcripciones de las lecciones, para una revisión posterior.

Fotos y audio/video

Durante la observación de clases, además de escribir notas etnográficas, se recogen audio/vídeo y fotografías, para llevar un registro de algunos momentos específicos de la interacción observada en el curso.

Transcripción

En casi todas las clases observadas se catalogan y transcriben las conversaciones a través de chat textual: en algunas lecciones no se ha guardado ningún chat textual, porque las interacciones se han relevado inconsistentes o no se han producido.

Entrevistas

Se utiliza principalmente en la relación con el profesor, con quien es más fácil ponerse de acuerdo sobre el tiempo dedicado específicamente a la entrevista, fuera de las horas de clase.

En las entrevistas semiestructuradas se sigue un guión de preguntas, si bien se deja libertad a la conversación para tomar rutas consideradas interesantes, aunque no previstas. Las entrevistas no estructuradas se componen de conversaciones e intercambios de opiniones y puntos de vista que ocurren en momentos acordados o en ocasiones no previstas (por ejemplo, a la espera del comienzo de la lección, o en momentos diferentes, cuando el profesor está online y disponible para sostener una conversación con la investigadora).

Entrevistas en grupo

El grupo de discusión se consideraba inicialmente como una herramienta útil para la investigación, ya que podría haber sido un momento de enriquecimiento y comparación para toda la comunidad educativa involucrada. Sin embargo, la organización de un grupo focal real se consideró difícil por los tiempos disponibles. Se debería haber pedido una extensión de tiempo en Second Life no sólo a los estudiantes sino también a los docentes. Para los profesores habría sido difícil renunciar a más de una hora de su lección para garantizar un grupo de discusión. También se debe considerar, de hecho, que no todos los estudiantes se conectan desde su casa, tal vez porque están en la universidad para seguir otras

clases el mismo día o simplemente porque no tienen una conexión o un ordenador suficientemente rápido en casa; por eso se conectan desde los laboratorios de la universidad o los bares, cafeterías o puntos de Internet en la zona. Hubiera sido muy difícil, por tanto, una participación significativa de los estudiantes, ya que el número de participantes es reducido general. Se opta por eso por un tipo de entrevista semiestructurada en grupo, que sigue a los temas tratados en las entrevistas individuales y al mismo tiempo deja espacio para el debate y trata de asegurar de otra forma la libertad y la riqueza que caracterizan los grupos de discusión.

En las relaciones con los estudiantes, más que en las relaciones con los profesores, es necesario el envío de un consentimiento informado antes de las entrevistas individual o en grupo, para informar a los estudiantes sobre la investigación, sobre el propósito de las preguntas que deben responder y para garantizar el anonimato de su identidad, tanto online como offline. Esta práctica se considera más necesaria en las relaciones con las comunidades extranjeras, dada la gran atención a las cuestiones éticas de la tradición anglosajona. En cuanto a las entrevistas en grupos, el consentimiento informado se transcribe en chat y cada estudiante tiene que responder en chat con la fórmula de aceptación; para los estudiantes que responden al cuestionario enviado a través de la notecard se indica, antes del texto de la entrevista, que el retorno de la notecard recibida y cumplimentada con las respuestas, es suficiente para declarar su consentimiento para participar en la investigación.

Análisis de los datos

Las actividades de observación de las experiencias educativas se han iniciado el 21 de septiembre 2010 y se han terminado el 05 de mayo 2011; el periodo de observaciones por lo tanto ha durado un total de 8 meses.

La siguiente tabla muestra los datos recogidos y clasificados por tipo de curso; las casillas coloreadas resumen las cifras de la investigación: un total de 37 clases observadas, de las que se recogieron 31 notas etnográficas y 33 transcripciones; los profesores entrevistados fueron 7 de 9 y los estudiantes que

participaron en las entrevistas en grupo, o que han respondido a las preguntas de las entrevistas individuales, fueron en total 49.

Curso	LECCIONES OBSERVADAS	ENTREVISTA PROFESOR	ENTREVISTA ESTUDIANTE	NOTAS ETNOGRÁFICAS	TRANSCRIP.
Curso Samaya	1	no estructurada	-	1	1
Curso MrK	1	no estructurada	en grupo (6 estud.)	1	1
Curso Ramulous	2	semi - estructurada	en grupo (8 estud.)	2	2
Curso Angels	3	no estructurada	cuestionario (2 estud.)	2	3
Curso Gioacchino	4	-	-	2	2
Curso Ela e Tucano	4	-	-	4	2
Curso Lisa	2	no estructurada	cuestionario (3 estud.)	2	2
Curso Maali 1	4	semi - estructurada	en grupo (4 estud.)	4	4
Curso Maali 2	6		en grupo (5 estud.)	3	6
Curso Dolphina	10	semi - estructurada	2 en grupo (21 estud.)	9	10
TOTAL	37	7	49	31	33
	LECCIONES OBSERVADAS	PROFESORES ENTREVISTADOS	ESTUDIANTES ENTREVISTADOS	NOTAS ETNOGRÁFICAS	TRANSCRIP.
		Punto de vista PROFESOR	Punto de vista ESTUDIANTE	Punto de vista INVESTIGADOR	

Resultados y conclusiones

La metodología etnográfica de la presente investigación consta de métodos y herramientas propias de las diferentes tradiciones de los estudios etnográficos, cuyas funciones han sido modificadas y adaptadas al contexto en el que la búsqueda tuvo lugar, por lo que son necesarias algunas reflexiones.

Se observa que los modos de realización de la observación participante en un ambiente de inmersión pueden diferir significativamente de sus usos convencionales. Las formas tradicionales de observación en un contexto offline

no necesariamente pueden ser idénticos a los utilizados en un espacio inmersivo digital, donde las relaciones entre los participantes se caracterizan por la interacción de sus avatares a través del chat textual o de la voz. Aunque este tipo de interacción ha hecho la observación participante aparentemente pobre, también es cierto que por el contrario la cantidad de información recopilada a través de las entrevistas (individuales y en grupo) y las conversaciones informales condujeron a un proceso de interpretación muy rico, pero también bastante complejo.

Las notas etnográficas, el principal instrumento que caracteriza a la etnografía tradicional, adquieren un valor y un uso diferente en un entorno inmersivo online. Por ejemplo, en los contextos de clase donde la lección adopta modelos tradicionales de desarrollo, con los estudiantes sentados para escuchar la lección del profesor realizada a través de la voz, son escasas las interacciones que deben ser observadas. A veces solo se toma nota de las interacciones que ocurren a través del chat de texto o (más raramente) a través de la voz y las situaciones especiales que se han presentado (por ejemplo, una breve comparación entre los estudiantes y el profesor como consecuencia de la intervención de un participante). En estas ocasiones, más allá de esas pocas notas no se puede observar la metodología de enseñanza utilizada (habiendo decidido, por otra parte, no evaluar el contenido temático) y tener en cuenta las interacciones observadas así como cualquier movimiento visible de los avatares.

En este sentido, una característica en la interfaz de Second Life constituye un factor que influye en la observación de las lecciones: es el stand-by de un avatar. En tal situación, que a menudo ha ocurrido con el avatar de algunos estudiantes, el observador no es capaz de obtener información útil sobre la situación que observa. El estudiante cuyo avatar aparece inactivo puede estar simplemente ocupado tomando notas y no darse cuenta de la disminución de la atención de su avatar. Sin embargo se cree que esta modalidad, aunque se puede desactivar, puede ser útil para el profesor, que puede requerir una respuesta inmediata a los estudiantes cuyos avatares aparecen dormidos. La observación participante en un mundo online también puede ser poco útil en algunas situaciones educativas especiales, sobre todo si se limita al único contexto de clase: el aspecto relacional que distingue a las actividades tradicionales de la observación participante es

bastante difícil de manejar. Sin embargo, esto parece una consecuencia de la organización del entorno educativo, en términos generales, en lugar de las características del entorno en línea donde la experiencia tiene lugar: la presencia en los momentos de clase permite observar las interacciones que ocurren, pero no establecer relaciones con los estudiantes, ya que podrían distraer la atención de la lección. Todos los participantes son informados de la presencia del investigador y no parecen afectados por su presencia, sin embargo, no es fácil encontrar el tiempo y el momento oportuno para iniciar una conversación; en un entorno offline no es difícil acercarse a los estudiantes en varias ocasiones, pero en un mundo online es probable que sean muy raros los momentos en que se puede conversar con los estudiantes. Si la participación en el mundo está estrechamente vinculada a las actividades y el calendario de la clase, se entra en el mundo poco antes del inicio de la lección y se sale poco después del final del encuentro; en cambio las iniciativas caracterizadas por una organización menos rígida y que incluye momentos y actividades recreativas han hecho posible la creación de relaciones con los demás participantes.

Durante las entrevistas realizadas en grupos al final del curso, se observa a menudo una actitud diferente por parte de los estudiantes: estando ya acostumbrados a la presencia del investigador, los estudiantes se muestran disponibles para responder a las preguntas, interesados en la investigación y dispuestos a participar en la discusión con sus puntos de vista. Sin embargo, la relación con los estudiantes a menudo terminó con la finalización del curso, especialmente en los casos en que sus presencias en Second Life dependían de la frecuencia del curso en sí: con el término de la experiencia educativa, también terminaron sus ingresos regulares en Second Life. Las relaciones con los profesores, por el contrario, muy fáciles de construir y también muy útiles y fructíferas para la investigación: la frecuencia regular del mundo, motivada por los intereses de estudio y trabajo, permite muchas más oportunidades para la conversación; los profesores están a menudo online, incluso después de la conclusión de las lecciones y del curso, son más propensos a la comparación y el diálogo porque les resulta interesante y estimulante compartir sus experiencias con el investigador.

Aunque las notas etnográficas pueden ser limitadas en los contextos online,

debido a una menor cantidad de elementos observables en comparación con situaciones de observación offline, resultan útiles para varios propósitos: muchas dimensiones y reflexiones de la investigación se han desarrollado, de hecho, gracias al análisis de las notas recogidas. Aunque menos ricas que las observaciones tradicionales, se consideran herramientas fundamentales para estudiar los fenómenos que tienen lugar en un mundo online: estar visiblemente presente en el aula ha permitido compartir la experiencia educativa con los otros participantes y crear una relación de confianza mutua, que luego ha permitido recoger más fácilmente sus opiniones, impresiones e ideas. La inmersión en el contexto es un elemento indispensable para percibir las relaciones y dinámicas que se establecen de manera espontánea en la clase y que sería difícil de percibir sólo a través de entrevistas directas con los participantes.

Un aspecto adicional, fundamental en la reflexión sobre la metodología etnográfica más adecuada para la investigación, tiene que ver con la frecuencia regular de las observaciones. La intención original de observar los cursos con regularidad no se ha cumplido, en parte debido a diferentes -y frecuentes- imprevistos técnicos y algunas dificultades de organización (muchas lecciones a observar al mismo tiempo, las lecciones a veces se superponen). Además, durante las observaciones de la misma experiencia se ha visto repetitiva la recolección de datos e información: observaciones que no aportaron más a la investigación. Esta situación ha revelado que la regularidad en las observaciones no es un factor que en sí mismo es útil de cara a los datos recopilados. Se considera útil, sin embargo, la observación regular de encuentros online en las situaciones donde la clase es más dinámica y con un programa variado de actividades, visitas a diferentes lugares y diferentes experiencias que permiten diferentes opiniones de los participantes y pueden ser útiles en varias ocasiones a la investigación, porque cada vez diferentes. Sin embargo, cuando el curso es de una cierta homogeneidad (clases estáticas con el modelo de enseñanza igual, que se caracteriza por la poca interacción), es más probable que después de los primeros encuentros observados no se encuentre ningún elemento nuevo o importante: las propias notas son reflexiones breves y escasas, también por la escasez de elementos que se pueden observar (falta de gestos, incapacidad de anotar comportamientos individuales).

La función del transcript relativo a las clases observadas está estrechamente

vinculada con el tipo de lección diseñada. En el caso de clases conducidas exclusivamente a través de texto, la transcripción es, para quien observa, el registro puro y objetivo de la lección, sobre la que se puede producir sus propias interpretaciones y reflexiones. El valor de este registro es esencial para la investigación, porque es el punto de vista objetivo de los hechos que se observan. Sin embargo, la utilidad de la transcripción, y su relevancia en las notas etnográficas, se reduce considerablemente en situaciones de interacción por voz, donde el papel del etnógrafo vuelve a tener gran importancia, ya que el único vehículo a través del cual se conoce a la comunidad y al fenómeno observado. En estos casos, la transcripción puede ser útil para llevar un registro de interacciones cortas vía chat. De la misma manera, la grabación audio y video de la lección es principalmente para almacenar, en los casos en que las dificultades técnicas o la densidad de las observaciones no permite tomar nota y realizar muchas tareas al mismo tiempo.

La necesidad de realizar múltiples tareas a la vez puede ser una tarea difícil y frustrante, no sólo a causa de problemas técnicos: grabar audio y vídeo de la lección, tomar fotografías de los momentos significativos y al mismo tiempo escribir notas etnográficas se han demostrado acciones que a veces han amenazado con afectar a los niveles de atención a las conversaciones y las actividades observadas en el mundo. Para evitar la falta de riqueza y exhaustividad de las notas recogidas a menudo ha sido necesario revisar las notas al final de la clase, para completarlas con elementos adicionales y las ideas surgidas durante la observación.

La metodología empleada es, por lo tanto, una adaptación de un estilo tradicional de investigación etnográfica al contexto innovador explorado y se propone como una metodología etnográfica a probar, refinar y adoptar en futuros estudios sobre las experiencias educativas en los mundos online.

La investigación ha permitido desarrollar, además, un modelo representativo de los componentes de la experiencia educativa en los mundos en línea. El modelo ha sido desarrollado con el objetivo de contribuir a la comprensión de las dinámicas de enseñanza y aprendizaje en estos contextos, para facilitar futuros proyectos didácticos y experiencias educativas. La mejora de las prácticas de enseñanza en los mundos online se puede promover mediante el uso apropiado

de las herramientas disponibles y la adopción de estrategias de enseñanza innovadoras que ya han sido experimentadas; en cuanto a los procesos de aprendizaje, se puede contribuir a mejorar la experiencia vivida a través de la identificación de las dinámicas de relación e interacción que promueven la motivación y la participación de los estudiantes.

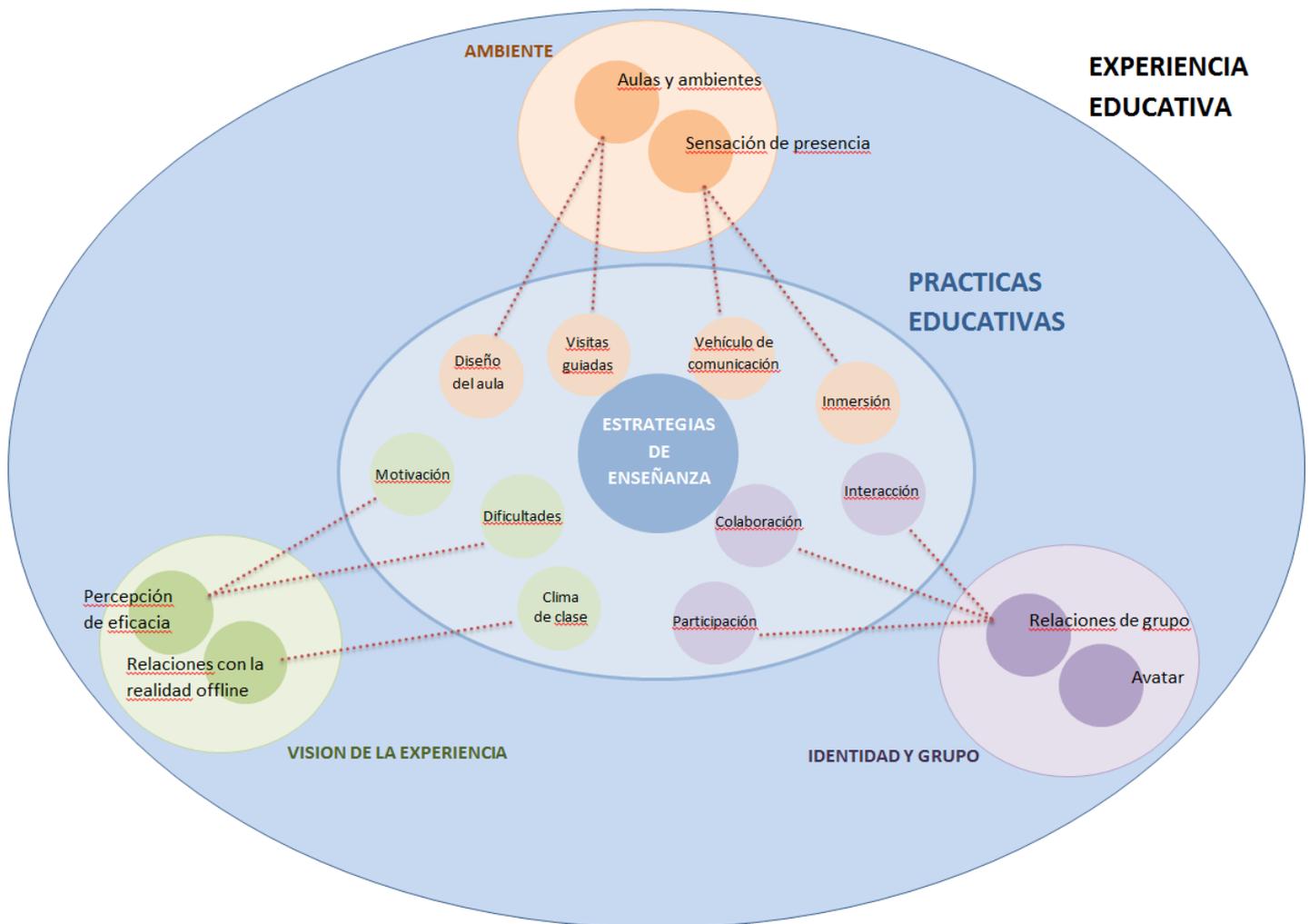


Figura 1. Modelo para el análisis de experiencias educativas

En concreto, la figura muestra las dimensiones analizadas y resalta las relaciones que surgieron durante la investigación. Junto con el estudio de las estrategias de enseñanza adoptadas, han contribuido a la interpretación del

significado general de la experiencia educativa en el mundo online las dimensiones relativas al contexto de clase (Ambiente), a las dinámicas socio-culturales (Identidad y grupo), y a la experiencia vivida (Vision de la experiencia). No sólo eso: durante el estudio etnográfico emergen algunas relaciones significativas entre las dimensiones identificadas. Son relaciones que revelan profundas conexiones entre las dimensiones secundarias analizadas. El elemento central del modelo, las estrategias de enseñanza, son relaciones que muestran el conjunto más rico de prácticas educativas. El modelo muestra, en última instancia, la contribución que el análisis de las dimensiones examinadas ha aportado a la identificación de las prácticas educativas adoptadas en las experiencias educativas realizadas en los mundos online.

En el análisis de la dimension relacionada con el ambiente, se observó que el diseño del aula es un elemento significativo en la experiencia educativa: algunos profesores han optado por reproducir los espacios convencionales de su propia aula física, en muchas otras situaciones los espacios educativos están adaptados al entorno en el que la iniciativa tuvo lugar. La elección de Second Life como mundo en el cual realizar su propio curso permite a los profesores aprovecharse de algunas estrategias de enseñanza gracias a características propias de SL: en muchos casos, las visitas guiadas a otras islas en el mundo han formado una parte fundamental del curso, demostrando ser herramientas útiles para aplicar los conocimientos enseñados y momentos emocionantes e interesantes para los estudiantes.

La sensación de presencia que estimula el entorno no sólo es un resultado de la inmersión en un ambiente, sino también la co-presencia en una clase. Se ha observado que este factor, junto con la elección del vehículo de comunicación utilizado para la conducción de la lección, constituye un elemento que debe tenerse en cuenta en la programación educativa en un mundo online, en relación con la participación en la experiencia educativa en su complejidad.

En la dimension relativa a las relaciones de grupo, se ha observado que promover la interacción con el resto del grupo y el desenvolvimiento en la experiencia educativa original son acciones que facilitan la participación del grupo en las actividades educativas; incluir entre las estrategias didácticas a utilizar diversas actividades colaborativas puede ser una solución viable, siempre

que estén diseñadas con una constante referencia a las características específicas del mundo que se utiliza. No se han encontrado conexiones entre la construcción de su propia identidad digital y las prácticas educativas observadas, aunque la construcción del avatar, en algunos casos, ha constituido una actividad relacionada con los temas del curso.

Entre los relatos de la experiencia vivida se han revelado algunos aspectos interesantes en relación con las prácticas educativas. Se ha observado que la motivación de los estudiantes está de alguna manera relacionada con la percepción de eficacia final de la experiencia educativa. El ambiente nuevo y estimulante no es en sí suficiente para hacer que la experiencia sea positiva: muchos estudiantes notan defectos y deficiencias en el diseño de la enseñanza, aun cuando informan haber disfrutado la experiencia nueva. También debe tenerse en cuenta las inevitables dificultades (sobre todo técnicas) que se pueden encontrar durante la experiencia y proyectar la iniciativa educativa de manera flexible y coherente con las posibilidades ofrecidas por el ambiente.

La constante referencia a situaciones y experiencias de la vida cotidiana puede facilitar la contextualización de los conocimientos aprendidos en el mundo, pero no es necesario que lo que sucede en el mundo sea la reproducción exacta de la vida real: los estudiantes confirman la sensación de pertenecer a una clase, incluso en aquellas situaciones en las que no hay alguna referencia específica al mundo físico, desarrollan actividades en el mundo y muestran facilidad para establecer conexiones entre lo que observan allí y las propias experiencias de la vida diaria.

Este aspecto hace evidente la utilización ulterior del modelo desarrollado. El esquema se propone, de hecho, como referencia para futuras investigaciones sobre las experiencias educativas en Second Life o en otros mundos online similares; puede ser utilizado como la versión inicial de un modelo de experiencias educativas en los mundos online a poner a prueba, modificar y mejorar con la contribución de investigaciones adicionales, puede servir para definir los ámbitos, las dimensiones y las conexiones a explorar y profundizar en futuras investigaciones relacionadas con el uso de los ambientes en cuestión.

Sería interesante que los estudios futuros incluyeran investigaciones empíricas más específicas para comprobar la validez de las relaciones propuestas,

que pueden ser características implícitas del proyecto de estos entornos para actividades didácticas. A partir de la aplicación de este modelo al análisis de realidades educativas específicas, realizadas en otros mundos online, sería posible un estudio más profundo sobre las relaciones surgidas y el logro de una definición más clara de las posibilidades de uso de los mundos online para la educación. Es probable que las dimensiones y relaciones identificadas sólo caractericen las iniciativas educativas diseñadas en Second Life, y no se produzcan en experiencias conducidas en otros espacios inmersivos online. La aplicación del modelo a otras experiencias en contextos similares puede plantear otras preguntas de investigación: un mundo diferente, ¿muestra las mismas dimensiones y relaciones identificadas en esta investigación? Estas relaciones ¿se muestran sólo con determinados modelos educativos? Y si es así, ¿cuáles? Si el entorno en el que se desarrolla la acción no prevé un importante componente social, ¿cómo se caracterizan el aprendizaje y la enseñanza?

Son posibles también trayectorias adicionales de investigación, con un análisis ulterior de los datos recogidos, centrado en el estudio de aspectos específicos o afrontando análisis comparativos más estructurados basados en el tipo de curso, la nacionalidad o el rol desde el cual se ha vivido la experiencia (estudiante, profesor, investigador). Los datos recogidos pueden ser una base de datos inicial a enriquecer con nuevas observaciones o entrevistas con los participantes de la investigación, para comprender cómo la experiencia ha sido trasladada en el tiempo y utilizada en la vida cotidiana, y cómo la inmersión en un mundo online ha afectado el ecosistema medial de los participantes (SL se ha convertido en un sitio de acceso frecuente o, como ya se ha comprobado durante la investigación para algunos participantes, fue un experimento aislado que no importa repetir).

Se ha demostrado que las experiencias más ricas son aquellas referidas a las disciplinas relativas a la comunicación, tanto tradicional (interpersonal y public speaking) como innovadora (cyber communication). Estas son también las experiencias que han propuesto el programa de estudio totalmente online, y así han permitido que los estudiantes tuvieran tiempo para aclimatarse, familiarizarse con el ambiente y potencialmente beneficiarse más de la experiencia. También sería interesante, en el futuro, evaluar si el éxito de la experiencia educativa (al

menos en términos de satisfacción y motivación del estudiante) está relacionado realmente con el método de enseñanza adecuada y adaptado al entorno en el cual se produce el aprendizaje, y no dependen tanto de la temática tratada en clase. Sería oportuno en este caso dirigir el análisis hacia experiencias educativas en diversas disciplinas pero que presenten un método de enseñanza similar.

Una investigación análoga puede realizarse en contextos que no sean Second Life, sobre todo porque las dinámicas interesantes se refieren a aspectos relacionales y de interacción social. Es necesario, sin embargo, tener en cuenta algunos elementos que caracterizan la experiencia en Second Life (en cuanto mundo constituido por una pluralidad de entornos que se pueden visitar libremente y que no son verificables en entornos inmersivos), creado específicamente para la iniciativa educativa. Se hace referencia, por ejemplo, a la capacidad de explotar la riqueza de los lugares que constituyen el mundo para organizar visitas didácticas en el mundo, como se observó en los cursos observados. El interés y entusiasmo demostrado por los participantes en relación con la realización de las excursiones, que también por esta razón se han incluido en el conjunto de las prácticas educativas, puede suponer la existencia de una relación entre esta actividad y la participación de los estudiantes en la experiencia educativa; las excursiones podrían ser consideradas un elemento de las prácticas educativas que ha contribuido a fortalecer la motivación y la participación de los estudiantes.

En futuras ocasiones también sería interesante poder activar colaboraciones más estrechas entre el investigador y el docente, por lo que la investigación se podría incorporar en el programa de las actividades educativas a realizar en el mundo; de esta manera, sería posible un estudio específico de las relaciones entre la dimensión online y offline de la experiencia o, simplemente, se realizaría el deseo expresado por algunos estudiantes: la organización de varios momentos de reflexión, debate y discusión en grupo sobre la experiencia que se vive en el mundo.

Por otro lado, una limitación resaltada por la investigación concierne a las dificultades encontradas en la gestión de las observaciones y más en general en la organización de un estudio etnográfico, que pueden haber afectado negativamente la calidad de los materiales recogidos. La investigación etnográfica

conducida en el mismo periodo sobre situaciones de aprendizaje diferentes, se ha demostrado significativa y útil, pero la gestión de las actividades, hecha individualmente, ha limitado necesariamente las fronteras de la investigación; la conducción de una investigación similar por un grupo de investigadores, sin duda, facilitaría más la recogida de materiales y la coordinación de las distintas actividades a realizar.

Pero la limitación más obvia del estudio es la incógnita sobre el futuro de los mundos online en sí mismos, que ahora están viviendo una fase de profunda transformación. Es difícil predecir como podría evolucionar en los próximos años el desarrollo de estas realidades y, más importante aún, ¿cuál será su empleo en el ámbito educativo?

Second Life sigue mostrando una población y una economía en expansión, a pesar de que la atención de los medios que se ha orientado hacia otras nuevas realidades online, desatendiendo un tanto su evolución después del bienio 2007-2008. Sin embargo, las direcciones del desarrollo futuro de Second Life no son claras: las decisiones de la sociedad que gestiona el mundo afectaran profundamente el uso futuro del medio; la decisión de eliminar el descuento, a las instituciones educativas, del 50% del costo de alquiler de un espacio en Second Life ha causado, al inicio del 2011, el cierre de muchas islas educativas y el abandono de proyectos innovadores de instituciones pequeñas, incapaces de seguir financiando las actividades online. Aún no son claros los proyectos de la compañía y los fines para los que quieren promover el desarrollo del mundo, pero ahora parece claro que la participación en el sector de la educación no estar entre los objetivos de la compañía, aunque Second Life se ha demostrado a lo largo de los años un entorno de gran interés y eficacia para el sector.

No se puede excluir la aparición y propagación de otras soluciones complementarias o similares. Son ya numerosas las plataformas open source abiertas a todos, con características muy similares a Second Life, y también están aumentando las aplicaciones para la creación de entornos tridimensionales, desarrolladas especialmente para la comunidad educativa. Si bien estas últimas no se caracterizan como mundos sociales, sin duda pueden ser soluciones más económicas y fáciles de administrar, personalizar y usar para fines específicos educativos.

El fenómeno de los mundos online no puede ser considerado como un fenómeno de masa, existen varios factores que contribuyen a la situación: posibilidades de acceso a la tecnología, conocimientos informáticos y resistencias culturales frenan la propagación de este tipo de entornos. A pesar de esto, se considera necesario el análisis de las dinámicas que caracterizan a estos ambientes, lo cual puede contribuir a su comprensión y mejora para la educación en el futuro.

Goffman, en un texto publicado póstumo como discurso presidencial en el congreso de la American Sociological Association en 1982, afirmó:

‘Todos estamos de acuerdo, creo, que nuestro trabajo es el estudio de la sociedad. Si usted me pregunta por qué y para qué propósito, yo respondería: porque existe (2006, p. 95).

Esta es también la motivación que impulsa a tantos estudiosos a interesarse en el estudio de pequeñas realidades, comunidades, pueblos. Y es la razón que me llevó a realizar la investigación que aquí se presenta. Independientemente de la extensión del fenómeno, de la consecución de los resultados de aprendizaje predefinidos y de sus características específicas, las experiencias educativas realizadas en un mundo como Second Life son fenómenos que merecen atención y que merece ser estudiados. Porque existen.

Introduzione e giustificazione della ricerca

La ricerca si propone come un contributo agli studi sulle relazioni tra educazione e nuove tecnologie. Sovente le analisi sull'uso della tecnologia per finalità educative hanno sostenuto la visione della stessa come strumento di supporto alla didattica; in questo lavoro viene adottato un punto di vista differente, che tiene conto delle profonde modificazioni nella sfera sociale, e dunque anche nell'educazione, connesse a importanti innovazioni tecnologiche. Con la pervasiva diffusione della cultura di rete differenti media digitali sono entrati a far parte della vita quotidiana di giovani e adulti; l'uso di nuove tecnologie e nuovi media nella didattica diventa dunque un'opportunità interessante da studiare, valutare e sperimentare. L'utilizzo dei media digitali costituisce un'occasione per sfruttare le potenzialità offerte dalla tecnologia, ma soprattutto per riconoscere il ruolo decisivo che questi nuovi ambienti possono ricoprire, o già ricoprono in vari modi, nella sfera educativa.

Dell'attuale ecosistema mediale fanno parte anche i così definiti "mondi virtuali": si tratta di ambienti tridimensionali online in cui gli utenti interagiscono tra loro e con l'ambiente attraverso un'"incarnazione digitale" di se stessi, un avatar che è rappresentazione nel mondo online della propria identità e personalità. La maggior parte dei mondi online sviluppati finora ha scopo ludico o d'intrattenimento, altri mondi sono invece destinati ad attività educative rivolte ai più piccoli. In questo universo, Second Life si distingue per una caratteristica fondamentale: è, difatti, un mondo costruito dagli stessi utenti che lo abitano; non vi è alcun disegno originario sui luoghi che lo costituiscono, ma è data la più ampia libertà creativa agli utenti che lo vivono.

Anche il mondo dell'educazione ha mostrato interesse verso queste nuove realtà e negli ultimi anni sono state condotte diverse sperimentazioni dell'uso dei mondi online in ambito educativo; il basso costo di accesso al mondo, la libertà nella personalizzazione del proprio avatar e dell'ambiente stesso, la resa grafica molto sofisticata che rende l'esperienza fortemente immersiva sono le caratteristiche che hanno reso Second Life ambiente ideale per la sperimentazione.

Oggetto della seguente ricerca è l'esperienza educativa in un mondo online. L'analisi che si propone è volta a offrire una visione d'insieme del fenomeno, tenta di superare le specifiche problematiche teoriche affrontate finora dalla letteratura (la rappresentazione del sé attraverso l'avatar, il senso di presenza, l'apprendimento collaborativo, l'immersione, il virtuale) per riuscire a cogliere con uno sguardo più ampio gli elementi condivisi e significativi dell'esperienza di apprendimento (e di insegnamento) vissuta in un ambiente immersivo online.

Lo scopo generale della ricerca è la comprensione degli elementi che danno significato all'esperienza educativa in un mondo online, attraverso una metodologia di ricerca adeguata all'ambiente preso in esame. Gli interessi di ricerca vertono sugli aspetti culturali di fondo delle esperienze educative, sulle dinamiche sociali che concorrono all'esperienza nel suo complesso e sulle possibilità di elaborare una metodologia di ricerca coerente con le finalità dell'indagine.

Gli obiettivi della ricerca possono essere così sintetizzati:

1. proporre una metodologia di ricerca etnografica adatta al contesto in cui si svolge lo studio;
2. esaminare le dinamiche socio-culturali osservabili in un'esperienza educativa;
3. individuare le strategie didattiche più idonee all'ambiente in cui ha luogo l'esperienza formativa.

L'obiettivo di carattere metodologico che si propone la ricerca è contribuire alla definizione di una metodologia etnografica da utilizzare, in campo educativo, per future ricerche nei mondi online: il particolare contesto di studio e le finalità della ricerca necessitano, infatti, dell'elaborazione di una metodologia di ricerca che prenda in prestito strumenti e metodi da varie tradizioni degli studi etnografici e ne proponga un uso originale e adeguato allo scopo. L'adozione di una stessa metodologia di ricerca per l'analisi di diverse esperienze formative si ritiene utile per assumere quello sguardo d'insieme auspicato e offrire un ulteriore contributo allo studio delle pratiche educative nei mondi online, finora caratterizzato principalmente dal racconto di singole iniziative. Lo sguardo laico di chi partecipa all'esperienza come semplice osservatore esterno può fornire un

apporto nuovo alle conoscenze finora acquisite sul tema; inoltre, l'osservazione di iniziative dalle diverse caratteristiche rende possibile l'adozione di un approccio comparativo nell'analisi di alcune dimensioni significative per la ricerca. L'osservazione partecipante e le testimonianze raccolte vogliono essere il mezzo, la lente attraverso cui analizzare diverse esperienze educative; il tentativo di interpretare il senso delle stesse attraverso il racconto di chi le osserva e di chi le esperisce è finalizzato al riconoscimento degli elementi che caratterizzano gli eventi educativi condotti in un mondo online. La ricerca si concentra sull'osservazione del comportamento degli studenti e degli insegnanti coinvolti nello studio: la conoscenza e la comprensione del particolare contesto in cui avviene l'apprendimento, l'approfondimento sulle modalità di interazione e svolgimento dell'esperienza, la rielaborazione di questa nella e per la vita quotidiana dei partecipanti serviranno alla comprensione delle dinamiche che possono facilitare le pratiche educative nei mondi online.

L'osservazione dello svolgimento dell'iniziativa formativa e il confronto con i docenti possono contribuire alla comprensione dell'organizzazione e della progettazione didattica dell'esperienza, al confronto delle pratiche adottate con le teorie di riferimento e all'individuazione delle strategie didattiche risultate più efficaci. In questo modo, si intende contribuire alla comprensione dei possibili usi in ambito didattico dei mondi online, perché future iniziative educative possano essere progettate in maniera adeguata e coerente con le caratteristiche del contesto scelto e perché altri docenti possano utilizzare il mondo online in maniera innovativa, e non semplicemente come una trasposizione digitale del contesto di classe offline.

Con l'osservazione delle esperienze educative in Second Life si intende contribuire, più in generale, a identificare i possibili usi innovativi di applicazioni e ambienti simili per l'educazione, pur tenendo in considerazione le caratteristiche differenti dei tanti mondi online a disposizione.

Il testo si compone di due parti, ognuna di quattro capitoli: nella prima sezione sono trattate le questioni teoriche inerenti il tema della ricerca; la seconda parte presenta i risultati dello studio etnografico condotto.

Nel primo capitolo sono presentati il quadro più generale dell'ambito nel

quale si iscrive la ricerca e il punto di vista adottato: le relazioni tra educazione e nuovi media e l'interpretazione dei media come spazi di apprendimento. Il secondo capitolo è dedicato all'analisi del contesto in cui si svolge la ricerca, inteso nei termini generali di mondo tridimensionale persistente online e nei termini particolari di Second Life come realtà scelta per lo studio; qui si approfondiscono alcuni aspetti teorici che hanno tradizionalmente caratterizzato le riflessioni sui mondi online e si presentano le caratteristiche del mondo scelto come contesto specifico dello studio etnografico. Le riflessioni sulle attività di insegnamento e apprendimento nei mondi online sono argomento del terzo capitolo, che tratta della definizione di esperienza educativa, presenta l'analisi della letteratura sul tema e definisce le possibilità d'uso di un mondo online in ambito educativo. Nel quarto capitolo si affronta la questione della metodologia di ricerca adottata.

I risultati dello studio etnografico sono presentati nei quattro capitoli successivi, le cui tematiche corrispondono alle dimensioni individuate nella fase di elaborazione delle domande di ricerca: l'ambiente in cui si svolge l'esperienza, la dimensione relativa all'identità e alla socialità nel gruppo, le strategie didattiche adottate e il vissuto dell'esperienza emerso dai racconti dei partecipanti.

Il modello di analisi risultato dallo studio effettuato e le implicazioni della ricerca condotta sono presentati nelle conclusioni del lavoro.

PARTE A

PRESUPPOSTI TEORICI DELLA RICERCA

1. Relazioni tra nuovi media e educazione

Negli anni recenti è diventato sempre più evidente l'impatto delle tecnologie sul mondo della formazione. Se in altri settori del mondo sociale (lavoro, salute, comunicazioni, trasporti) l'ingresso delle tecnologie è avvenuto nel tempo senza troppi ostacoli, nella sfera dell'educazione il processo di adozione e integrazione di nuove realtà tecnologiche sembra essere un processo lento e faticoso. Questa situazione ha prodotto una profonda crisi nell'istituzione scolastica: in una società in cui l'accesso all'informazione risulta agevole e rapido, viene meno il monopolio della scuola sul sapere e sulla sua trasmissione a bambini e giovani. L'autorità stessa della scuola è messa in discussione: gli studenti hanno accesso a una pluralità di informazioni e fonti di conoscenza, spesso distanti da quelle che solitamente la scuola intende trasferire, che creano in loro la sensazione che l'informazione scolastica abbia perduto il suo carattere di essenzialità. Gli ulteriori sforzi impiegati per confermare la scuola quale unica fonte di quella conoscenza utile e valida per la vita, rischiano di spingere gli allievi a volgersi verso altre fonti di informazioni e di conoscenze che interessano maggiormente, frutto di una relazione paritaria tra chi offre l'informazione e chi la riceve, caratterizzate da un accesso più libero, una comunicazione a doppio senso, la possibilità di uno scambio di conoscenze e la libertà di decidere, fra l'altro, del valore dell'informazione stessa.

Il ruolo della scuola come principale fonte informativa è in crisi non solo perché gli studenti hanno trovato altri mezzi che sono risultati loro più utili e affidabili, ma anche perché la scuola stessa non è riuscita a includere le tecnologie nei programmi didattici. Le proposte scolastiche non soddisfano gli studenti, che ricorrono ad altre fonti: la scuola perde, così, il suo ruolo di unica dispensatrice del sapere. La causa di ciò non è da cercare nel disinteresse mostrato dagli studenti, "distratti" dalla tecnologia, ma principalmente nell'incapacità della scuola di riconoscere e rispondere a un cambiamento sociale che ha fortemente

modificato molte logiche tradizionali: la scrittura e la lettura lineare, il lento e difficile reperimento delle informazioni, il sapere nelle mani di pochi, l'apprendimento come atto serio e faticoso (Maragliano, 1998; Papert, 1994).

La crisi del ruolo dell'istituzione scolastica quale principale luogo di educazione – intesa spesso esclusivamente come mera trasmissione della conoscenza – diventa oggetto delle riflessioni di diversi studiosi già negli anni Ottanta del secolo scorso. Meyrowitz offre un ulteriore contributo a questa riflessione nella sua analisi sul cambiamento sociale prodotto dai media elettronici (1995); sebbene il suo discorso si fondi per lo più sugli effetti dovuti alla diffusione del mezzo televisivo (lo studioso accenna solo brevemente ai più recenti prodotti dell'epoca, computer e videogiochi), le sue considerazioni si adattano perfettamente all'analisi di situazioni riscontrate ai giorni nostri, dove ai computer e videogiochi più evoluti si affiancano la Rete e i social media.

Nella sua riflessione sull'influenza della tecnologia nel cambiamento culturale, l'autore dedica spazio anche all'ambito scolastico:

La scuola è, per lo più, un'istituzione che “dispensa informazioni”, perciò qualsiasi importante cambiamento nei sistemi informativi della cultura più vasta dovrebbe influire parecchio sulla sua struttura e sulla sua funzione (1995, p. 421).

Nel ruolo di dispensatrice di informazioni, la scuola ha un potere enorme: è il luogo dove si insegnano non solo le conoscenze, ma anche la tecnica, la capacità necessaria per accedere a quella e a future conoscenze: la lettura. La scuola, per questo, è il tramite, l'elemento di mediazione tra il soggetto che deve apprendere e la conoscenza. Dalla televisione di cui tratta Meyrowitz fino ai videogiochi, alla Rete e alle applicazioni social dei nostri giorni, i nuovi media sembrano insinuarsi in questa relazione: superano la linearità del libro e propongono un flusso formativo non più unidirezionale, ma anzi pluri-direzionale, che provoca un cambiamento nella visione e nella considerazione del sapere.

Far fronte a una nuova visione del mondo può risultare difficile da parte dell'istituzione scolastica, costretta a rivedere il suo stesso ruolo nella società. Perché la scuola sopravviva, suggerisce Meyrowitz, è necessario che conservi un “margine di sapere” (p.426), che si adatti al nuovo sistema dell'informazione e che offra lei stessa una conoscenza più utile e interessante agli occhi degli

studenti. Da Morin giunge il consiglio, rivolto al corpo insegnante, di non chiudersi

come una cittadella assediata dall'irruzione della cultura mediatica esterna alla scuola, ignorata e disdegnata dal mondo intellettuale (Morin, 2000, p. 83),

ma di accogliere quella cultura nella propria missione di insegnamento, per farne conoscere il funzionamento, i modi di produzione ed espressione. Perché in ogni rappresentazione mediale sono presenti i contenuti della vita quotidiana di tutti: esse non sono altro che espressioni proprie al nostro "spirito del tempo".

In verità, la difficoltà di adattamento della scuola ai cambiamenti sociali sembra essere un fenomeno affatto recente, se si ricorda quello che Dewey scrive già nel 1938; nel confronto tra educazione tradizionale e progressiva, l'autore critica il sistema tradizionale perché incapace di coinvolgere attivamente gli studenti nel processo di apprendimento:

Inoltre ciò che è insegnato è pensato come essenzialmente statico. Lo si impartisce come un prodotto finito, senza troppo curarsi della sua origine e dei cambiamenti che subirà certamente in avvenire. Esso, pur essendo in gran parte il prodotto culturale di società che muovevano dalla persuasione che il futuro sarebbe stato come il passato, si porge come alimento all'educazione di una società in cui il cambiamento è la regola e non l'eccezione (1967, p. 5).

I tanti esempi di successo relativi all'adozione di nuove tecnologie nella formazione, anche solo a livello di sperimentazione, sono quindi da interpretare come il tentativo dell'istituzione scolastica di affrontare il cambiamento in atto, garantire quel "margine di sapere" di interesse per gli studenti, rinnovare il suo ruolo in un mondo in rapida evoluzione. Appartengono a questi casi le iniziative di alcune istituzioni quali l'Università di Berkeley, che mette a disposizione di tutti le proprie lezioni attraverso un canale su Youtube; l'iniziativa di Apple con il servizio iTunes U, nel quale sono archiviate risorse audio e video prodotte da diverse università ed enti di formazione (lezioni registrate al MIT, laboratori presso l'Università di Stanford, e tra queste anche l'Università Federico II di Napoli); la creazione all'interno di Second Life di aree dedicate a iniziative didattiche organizzate da numerose università a livello internazionale. A questi casi di eccellenza si affiancano numerose altre iniziative dalla minore visibilità, ma

dall'indubbio interesse e valore scientifico: sono le iniziative di piccole scuole o comunità di insegnanti interessati a sperimentare nuove esperienze educative. Limitate o vaste che siano, queste sperimentazioni sono segno della consapevolezza del cambiamento promosso dalla sempre più rapida evoluzione tecnologica, e mostrano il tentativo di superare alcuni fattori di ritardo nell'utilizzo dei media digitali in ambito educativo.

Eppure il legame indissolubile che unisce la questione dell'apprendere e dell'insegnare con il mondo della tecnologia non si può ignorare. Soprattutto oggi, quando tecnologie e media di nuova generazione modificano le tradizionali dinamiche connesse all'accesso alla conoscenza e alla produzione del sapere, incidendo fortemente sulla qualità dell'esperienza individuale e collettiva.

Per delineare l'ambito in cui si iscrive il particolare oggetto di studio, si ritiene utile definire alcuni elementi della cornice teorica che orienta l'intera riflessione sul tema.

1.1 Tecniche, tecnologie, media

Il discorso può prendere avvio dalla distinzione tra i termini *tecnica* e *tecnologia*: il primo si riferisce alle procedure necessarie a ottenere un determinato risultato, o in generale a uno schema di azioni finalizzate alla produzione di qualcosa. Il termine è dunque connesso all'azione del "fare", ma il suo portato di significazione lo pone in relazione con una conoscenza a supporto, una qualche forma di intenzionalità o di "sapere" che è legato all'azione. Questa connessione è ciò che caratterizza il termine *tecnologia*, che fa riferimento agli aspetti generali implicati nell'uso della tecnica, alla dimensione che lega il sapere al fare; la tecnologia si distingue così sia dalla conoscenza scientifica (relativa al "sapere"), sia dall'esperienza pratica (relativa al "fare") (Gallego Arrufat, 2000).

Nella sua profonda connessione tra il fare e il sapere, la tecnologia risulta espressione di uno stretto legame tra l'oggetto tecnologico e l'uomo che lo utilizza: ciò che gestisce la comunicazione tra l'uomo e l'oggetto è un elemento dell'oggetto stesso, l'*interfaccia*, appositamente studiato per permettere questa comunicazione. Riconoscere alla tecnologia la funzione di interfaccia, quindi di

elemento che media i rapporti tra uomo e oggetto, o per meglio dire tra uomo ed esperienza, significa di conseguenza riconoscere che tutte le forme strutturate di conoscenza sono frutto di attività di mediazioni (Maragliano, 2007). Qualsiasi dispositivo tecnologico non costituisce dunque un semplice aiuto o supporto nello svolgimento di determinate azioni umane: inevitabilmente ogni tecnologia svolge una funzione mediatrice dell'esperienza cognitiva, diventa un mezzo che media tra l'uomo e il mondo agendo sui tradizionali rapporti di spazio, tempo e limiti fisici.

McLuhan così definisce la tecnologia:

ogni invenzione o tecnologia è un'estensione o un'autoamputazione del nostro corpo, che impone nuovi rapporti o nuovi equilibri tra gli altri organi e le altre estensioni del corpo (McLuhan, 2002, p. 55).

In particolare l'autore analizza i media come estensione dei sensi, prolungamenti del nostro sistema nervoso, sostenendo che l'uso di tecnologie diverse influisce in maniera differente sull'organizzazione dei sensi umani. Lo studioso dimostra che ogni invenzione, modesta o di grande rilievo, nel campo dei mezzi di comunicazione ha prodotto conseguenze rivoluzionarie non solo nei modi di comunicare, ma più in generale nei modi di fare esperienza del mondo: a partire dalla scrittura, così è stato anche per la stampa a caratteri mobili, la fotografia, il telegrafo, la radio, il cinema e la televisione. La rapida diffusione e l'uso dei media digitali costituiscono l'attuale, radicale, rivoluzione; i nuovi media hanno portato a un radicale cambiamento del significato dello spazio, del tempo e delle barriere fisiche quali dimensioni della comunicazione, ridefinendo così le situazioni supportate dagli ambienti fisici.

Le analisi di studiosi dei media quali Innis, McLuhan, Ong, Havelock, Meyrowitz sostengono una precisa visione dei media: questi non sono semplicemente dei canali che inviano informazioni, ma piuttosto ambienti essi stessi; i cambiamenti nei modelli comunicativi (quindi culturali) che essi provocano contribuiscono fortemente al cambiamento sociale, seppure non in maniera repentina e radicale. Non è nelle intenzioni dei teorici dei media, infatti, sostenere che ogni nuovo medium soppianta in maniera definitiva i media precedenti: piuttosto che sgretolare i vecchi sistemi comunicativi, i nuovi media aggiungono elementi e opportunità alle forme comunicative esistenti. Come la

scrittura non ha sostituito la comunicazione orale, così la televisione non ha eliminato la scrittura, e tanto meno questo è successo con l'avvento del web; seppure in altre forme, la scrittura ha riconfermato il suo ruolo nel sistema mediale ed è ora affiancata da nuove modalità di interazione. Emblematico, in questo discorso, ciò che scrivono Asa Briggs e Peter Burke nella prefazione del loro testo:

il medium che abbiamo scelto rispecchia il nostro relativo ottimismo sul futuro del libro, che a nostro avviso continuerà a esistere accanto a forme di comunicazione più nuove, così come i manoscritti hanno continuato a vivere nell'età della stampa, nel quadro di una nuova divisione del lavoro tra media (Briggs & Burke, 2007, p. 7).

Per quanto ogni nuovo medium non sostituisca il precedente, bisogna però riconoscere che ne modifica funzione, ruolo e significati: l'avvento della scrittura ha modificato la funzione della parola e della memoria, il telefono e le email hanno modificato le abitudini della comunicazione interpersonale. In sostanza: il sistema dei media è cresciuto e si è arricchito; come sostengono ancora Briggs e Burke:

pensare i media come un sistema significa dare rilievo alla divisione del lavoro tra i diversi mezzi di comunicazione disponibili, in un dato luogo e in un dato momento, senza dimenticare che i media vecchi e nuovi possono coesistere e coesistono; e che i diversi media possono competere l'uno con l'altro, farsi eco a vicenda o essere complementari (Briggs & Burke, 2007, p. 33).

L'influenza di un nuovo medium nell'intero sistema mediale, e nelle relazioni con i media precedenti, non dipende solo dalle sue caratteristiche intrinseche, ma anche dagli effetti di queste sull'uso e le caratteristiche dei media precedenti; un nuovo medium può infatti compensare o rivelarsi complementare all'uso di media precedenti, così come può risultarne in competizione, quando coincidono funzionalità, uso o contesto di utilizzo (Meyrowitz, 1995).

1.2 Nuovi spazi di apprendimento: i media come ambiente

Scrive Dieuzeide in un suo saggio:

La rapida estensione delle molteplici forme di comunicazione di massa (ed in particolare della comunicazione audio-visiva combinata con la generalizzazione dell'informatica) sembra dare una nuova dimensione alla problematica educativa. [...] la comunicazione è generatrice di un "ambiente educativo", sembra strappare alla scuola il monopolio educativo e condurla ad utilizzare, a proprio vantaggio le forme moderne della comunicazione (Unesco, 1982, p. 161).

Per quanto il discorso sul futuro dell'educazione in mondo in costante mutamento possa sembrare argomento di recente discussione, il saggio di Dieuzeide del 1980 ci rende partecipi, a distanza di anni, di una presa di coscienza già in atto in quel periodo. Più precisamente, le parole di Dieuzeide si inseriscono in una riflessione che tra gli anni Sessanta e Ottanta del secolo scorso ha prodotto importanti risultati e fornito le basi per l'attuale riflessione sulle relazioni tra educazione e (nuovi) media.

Gli elementi da tenere in considerazione per questa riflessione, e che anche Dieuzeide sottolinea, riguardano le nuove forme della comunicazione audio-visiva combinata con l'informatica; non si tratta solo della necessità di riflettere sul ruolo delle tecnologie nella didattica. Questo compito è stato assunto inizialmente dagli studi sull'istruzione programmata, avviati da Skinner nel 1954; tali studi partivano dalla considerazione della tecnologia come ausilio alla didattica ed erano focalizzati principalmente sull'uso delle macchine nei processi di apprendimento. A seguire, altri filoni di studio hanno riguardato principalmente le possibilità di utilizzo del computer per la didattica, riconoscendo in esso un nuovo strumento, una nuova tecnologia a disposizione del mondo dell'educazione. La potenza di calcolo del computer è stata considerata, inizialmente, l'elemento rivoluzionario di una tecnologia digitale che avrebbe potuto facilitare in vari modi i processi di insegnamento e apprendimento.

Tuttavia, l'ambito che si vuole approfondire in questo studio è la relazione tra le tecnologie della comunicazione e l'educazione. La tecnologia è un elemento dinamico in ogni cultura e la sua influenza agisce sia sull'ordine sociale su cui regge la società, sia sulle sue istituzioni; è per questo che

i nuovi mezzi di comunicazione portano a una conseguenza importantissima nel campo generale dei rapporti umani, alla conseguenza, cioè, che si sviluppano nuove, rivoluzionarie possibilità

nel settore dell'educazione (Richmond & Laeng, 1973, p. 24).

Negli anni recenti importanti innovazioni tecnologiche nel campo delle comunicazioni hanno significativamente modificato la sfera sociale, di cui l'educazione è parte fondamentale: il fenomeno discusso negli anni Settanta è ben evidente e osservabile ancora oggi. A partire dall'affermarsi di una cultura della Rete si assiste al sorgere e alla diffusione di innumerevoli “nuovi” media, sempre più presenti nelle vite di bambini, giovani e adulti; sulla “pervasività” dei media e sul significato di media come ambiente Silverstone riflette in questo passaggio del suo testo:

il nostro movimento quotidiano implica un passaggio attraverso differenti spazi mediali e un passaggio dentro e fuori di essi. I media ci offrono strutture per la giornata, punti di riferimento, punti dove fermarsi, punti per lo sguardo, punti per l'impegno e opportunità per il disimpegno. I flussi infiniti della rappresentazione mediale vengono interrotti dalla nostra partecipazione. [...] I media costituiscono il quotidiano e allo stesso tempo forniscono alternative ad esso (Silverstone, 2002, p. 27).

Papert nel suo libro *I bambini e il computer* (il cui titolo originario è, però, *The children's machine*) sostiene:

I videogiochi insegnano ai bambini ciò che i computer incominciano a insegnare agli adulti, e cioè che alcune forme di apprendimento sono rapide, coinvolgenti e gratificanti. Il fatto che richiedano un immenso dispendio di tempo e nuovi modi di pensare è un piccolo prezzo da pagare (e forse addirittura un vantaggio) per avere accesso al futuro. Non c'è da stupirsi che la scuola, al loro confronto, appaia a molti giovani lenta, noiosa e decisamente avulsa dalla realtà (Papert, 1994, p. 130).

L'uso del computer apre a nuove possibilità per la scuola, da esplorare e sperimentare non solo per sfruttare le potenzialità della “nuova” tecnologia, ma soprattutto perché, come evidenziato dallo stesso titolo del volume, il computer è la *macchina* dei bambini. È un elemento, cioè - insieme al libro, alla televisione, al cinema, etc. - di quell'*ecosistema mediale* con cui e attraverso cui i bambini degli ultimi decenni hanno conosciuto il mondo, hanno fatto esperienza della realtà e dell'immaginario, hanno imparato e sono cresciuti. Il computer (oggi insieme alla Rete e ad altri media digitali) è per i bambini parte del “tessuto dell'esperienza”, così come lo è stata la televisione per le generazioni precedenti, e il cinema per

quella più lontane. Così come avvenuto in passato, anche adesso è quindi inevitabile che l'intero sistema mediale, ancora più ricco e complesso, influisca sui modi e le abitudini di apprendimento, generando nuove dinamiche e situazioni conoscitive. Ciò che Papert scrive nel 1984 sull'uso del computer a scuola - e che può riguardare l'odierno uso dei nuovi media - è però ancora lontano dalla sua piena realizzazione nelle pratiche educative attuali.

Bruce Perry del Baylor College of Medicine sostiene che diversi tipi di esperienze conducono a diverse strutture di pensiero: per questo motivo il nuovo ambiente digitale in cui si è immersi porterebbe le nuove generazioni a processare l'informazione in maniera sostanzialmente diversa dai loro predecessori (Prensky, 2001). È questa la visione presentata da Prensky in un breve saggio diventato, nel corso degli anni, un punto di riferimento per gli studi di settore². È infatti questo il testo in cui viene utilizzata per la prima volta le espressioni *nativo digitale* e *immigrante digitale*. Secondo l'autore i nativi digitali sono i bambini e ragazzi delle ultime generazioni, nati e cresciuti in un ecosistema mediale accresciuto e arricchito. Sono studenti radicalmente diversi, per i quali i tradizionali metodi di insegnamento non funzionano più. Perché, spiega Prensky, sono le prime generazioni di studenti che hanno trascorso l'intera vita circondati da tecnologie e ambienti digitali: computer, videogiochi, cellulari, lettori musicali, internet. E se ancora è difficile accertare che questo abbia effettivamente portato a un cambiamento nella struttura cerebrale, quel che è evidente è che i modelli di pensiero sono mutati: i giovani nativi sono stati abituati alla rapidità, al facile accesso a una moltitudine di informazioni, a svolgere più attività contemporaneamente, alla collaborazione e alle pratiche di rete. Tutto questo li rende non meno *capaci* di attenzione, ma meno *interessati* a prestare attenzione a pratiche scolastiche che sentono troppo distanti dal loro mondo e dal loro modo di conoscere:

from the Natives' point of view their Digital Immigrant instructors make their education not worth paying attention to compared to everything else they experience”(ivi, p.3).

Nel 2008 Michael Wesch, docente di antropologia della Kansas State

² Seppure talvolta criticato per le posizioni eccessivamente entusiastiche e ottimistiche sostenute. Peraltro, il suo ragionamento non tiene conto delle diverse condizioni di sviluppo e di accesso alla tecnologia che caratterizzano alcune aree del mondo sociale.

University, produce insieme agli studenti del suo corso un interessante video³ in cui vengono messe in evidenza le caratteristiche degli studenti e dell'ambiente odierno. Un passaggio significativo del video presenta le attività che gli studenti svolgono in media in una giornata: trascorrono del tempo online, guardano la televisione, ascoltano musica, studiano, telefonano, lavorano (e ovviamente mangiano, dormono e frequentano l'università). La giornata-tipo di uno studente universitario è composta, in totale da 26,5 ore; la chiusura di questo segmento del video è una riflessione, se vogliamo, inevitabile: "I am a multi-tasker (I have to be)."

Il nuovo ambiente digitale mette a disposizione un'enorme quantità di informazioni e attività, spostando le esigenze di apprendimento dalla capacità di conoscenza, memorizzazione e ricordo dell'informazione, alle capacità di recupero, analisi, condivisione, discussione e creazione dell'informazione; usando un'espressione che lo stesso Wesch propone in un suo intervento sulla rivista online Academic Commons (2009), è necessario che gli studenti passino dallo stato di *knowledgeable* (competente, informato, esperto) allo stato di *knowledge-able* (capaci di conoscenza). L'analisi dell'odierno ecosistema mediale dimostra, dunque, che l'idea di apprendimento come mera acquisizione di informazioni non risponde più alle attuali esigenze; è necessario per questo riconsiderare e riconfigurare i modi tradizionali dell'apprendere e dell'insegnare, in modo da aprire le porte all'ecosistema dei nuovi media che già costituisce un nuovo ambiente di apprendimento.

Nel settore educativo, una particolare corrente ha approfondito gli studi e le riflessioni sulle relazioni tra tecnologia, media ed educazione: la *media education*.

Per comprendere il punto di vista che è stato adottato nelle riflessioni sul tema è utile evidenziare il differente significato del termine *education*: infatti, questo non corrisponde al termine italiano *educazione*, ma ha un significato più simile al termine *insegnamento*. Le finalità della *media education* non riguardano quindi il raggiungimento di una consapevolezza generale del sistema dei media com'è oggi e delle sue relazioni con l'ambito dell'educazione; le riflessioni sono invece mirate ad acquisire maggiore familiarità con le macchine e, attraverso il

³ Il video è intitolato "A Vision of Students Today" ed è reperibile su YouTube a questo indirizzo: <http://www.youtube.com/watch?v=dGCJ46vyR9o>

loro uso, con il sapere tecnologico, ma viene adottato sempre uno sguardo non inclusivo: nelle riflessioni il sistema dei media resta sostanzialmente fuori dalla sfera dell'educazione. Per chiarire i diversi approcci possibili all'interno della vasta area della media education, si può proporre la seguente distinzione (Maragliano, 2007): la media education può essere intesa come educazione (e insegnamento)

- *sui* media;
- *con* i media;
- *nei* media.

La prima espressione rimanda alla concezione dei media come materia di studio e colloca quindi la tematica delle nuove tecnologie tra le discipline d'insegnamento. Un atteggiamento di questo tipo mostra, però, la tendenza a ridurre la tecnologia a semplice tecnica da insegnare, sottovalutando la portata del cambiamento sociale proprio di ogni medium.

La seconda definizione fa riferimento all'azione di supporto alla didattica per la quale sono spesso utilizzati vari media: dalla televisione al cinema, fino al computer; questo è il tipo di approccio che più si è diffuso nella tradizione pedagogica italiana. In questa accezione, considerare i media come nuova risorsa didattica, accanto al libro (che però raramente viene considerato un medium esso stesso), permette di non intaccare l'autorità pedagogica riposta nel libro, ma semplicemente supportare la didattica e renderla più adeguata a eventuali particolari esigenze. In sostanza, l'uso dei media come sussidio didattico non influisce sulla rimodellazione delle aree del sapere, ma anzi comporta un adattamento dei vari strumenti tecnologici alle specificità di ogni area, che resta spesso modellata sullo strumento-libro; è in questa tipologia di utilizzo dei media che rientra l'abitudine di far usare internet agli studenti esclusivamente come risorsa per ricerche e fonti.

Le posizioni più diffuse della media education riguardo al rapporto tra tecnologia, nuovi media ed educazione si collocano generalmente esclusivamente nei primi due ambiti: l'orientamento teorico generalmente adottato risponde perciò a una considerazione utilitaristica delle nuove tecnologie, generalmente intese come strumenti di supporto o come oggetto di studio. La riflessione che si intende sviluppare in questo lavoro è legata invece alla terza formula proposta, poiché sostiene una visione d'insieme del sistema dei media e un diverso

approccio all'azione educativa che li riguarda. Si intendono assumere i media, nello specifico i mondi immersivi online, come ambienti dell'esperienza, dove si condividono saperi, si costruiscono conoscenze, si sviluppano nuove dinamiche sociali: uno spazio arricchito in cui può avvenire l'apprendimento.

2. Second Life, ovvero la vita possibile? Elementi per un'analisi del contesto della ricerca

Definire il contesto in cui si svolge lo studio è atto necessario in ogni tipo di ricerca, ancor più quando questo è costituito da un ambiente digitale non tanto nuovo, quanto dalle complesse caratteristiche. La comune espressione con cui si è soliti definire Second Life è *mondo virtuale*, ma risulta assai generica e poco significativa per vari motivi. Innanzitutto, perché nella definizione possono rientrare innumerevoli tipologie degli ambienti online sviluppati negli ultimi anni e caratterizzati da funzionalità e scopi molto diversi; ma soprattutto perché lo stesso aggettivo “virtuale” rischia di banalizzare e far rimanere in superficie una riflessione sulle caratteristiche di tali ambienti, estremamente interessanti quando se ne analizza l'uso sociale. Tale approccio, nel riconoscere le persone quale elemento centrale di significazione dei mondi online, raccoglie diverse tematiche pregnanti e viene qui affrontato attraverso due prospettive diverse. In primo luogo la relazione tra reale e virtuale, ovvero la coesistenza delle due dimensioni e la difficoltà nello stabilirne i confini; in secondo luogo il senso di presenza, come effetto della percezione del mondo intorno a sé dovuto non solo all'interazione con l'ambiente digitale, ma anche all'esperienza delle pratiche sociali che si vivono.

Si ritiene che i due percorsi di riflessione permettano di inquadrare il particolare contesto scelto nella prospettiva più idonea al successivo approfondimento della sua definizione. Lo studio verso una definizione condivisa degli ambienti online di tipo immersivo ha infatti impegnato e coinvolto numerosi studiosi già negli anni Settanta e Ottanta del secolo scorso, ed è risultato nella proposta di varie visioni in merito agli ingredienti salienti e strutturali che caratterizzano tali ambienti. Non si è raggiunta una definizione concordata, quanto piuttosto una pluralità di definizioni soltanto in parte

equiparabili, in quanto ognuna focalizzata su alcuni, diversi, aspetti distintivi dei mondi online. Se dunque è vero che il termine “mondo virtuale” resta il più utilizzato da studiosi e ricercatori, è altrettanto vero che attualmente non si è ancora raggiunto un accordo su una definizione condivisa di questa espressione; il processo evolutivo che hanno subito gli ambienti online e le caratteristiche distintive che contribuiscono a definirli vengono infine presentati come il terreno comune da cui partire per lo studio e la ricerca dei e nei nuovi spazi digitali.

2.1 Tra realtà e virtualità

Le riflessioni sulle dimensioni del reale e del virtuale hanno avuto inizio ben prima dell'avvento del digitale, sebbene la questione sia divenuta con esso ancora più ricca e stimolante. Il notevole interesse suscitato dalla questione della rappresentazione visuale come esperienza immediata, cioè senza (la percezione di) mediazione alcuna, caratterizza il periodo storico che viviamo così come l'epoca della pittura illusionista, della fotografia analogica, del cinema (Bolter & Grusin, 2002). L'immaterialità dell'esperienza che si vive online, assieme alle pressoché infinite possibilità consentite dalla tecnologia digitale, sembra costituire la ragione della radicalizzazione di alcune visioni basate su posizioni apocalittiche, che finiscono con il perdere di vista il significato del cambiamento in atto. Come sostenuto da Stewart e Nicholls, può essere un errore soffermarsi sulla necessità di categorizzare l'una o l'altra esperienza come reale o virtuale ignorando poi quanto di virtuale esiste già in molte delle nostre esperienze quotidiane:

We ought to be much less concerned about whether something is virtual or actual and more interested in the type of virtuality possessed by certain actualities” (Stewart and Nicholls in Jones 2006, p. 96).

L'approccio utilizzato da Lehdonvirta (2011) affronta la questione della definizione degli ambienti online proprio da questo punto di vista e percorre quindi una nuova direzione. Lo studioso sostiene che l'espressione “mondo virtuale” porta a formulare assunti scorretti in riferimento agli ambienti descritti: l'uso della metafora che richiama i concetti di “mondo”, “terra”, “paese”, “città”, contribuisce a creare dei confini alle realtà descritte e a perpetuare il modello

dicotomico “mondo reale” vs “mondo virtuale”. Questo atteggiamento si rivela influenzato dal concetto di “cerchio magico” utilizzato negli studi sui giochi (Huizinga, 2002) e richiama le posizioni sostenute nelle prime formulazioni teoriche sulla Rete.

Avvalorare una simile dicotomia porta a ritenere che i mondi esperiti dagli utenti appartengano in maniera esclusiva alla sfera del “virtuale” e non abbiano alcun legame con le esperienze “reali” delle persone; utilizzare invece una diversa prospettiva, che rimanda al concetto di mondo sociale di Anselm Strauss (1978), può restituire secondo Lehdonvirta una descrizione più efficace della situazione in esame. La vita “virtuale” degli utenti non si limita ai confini digitali: così come altri mondi sociali - come le relazioni familiari e affettive - superano i confini “reali” (fisici) e invadono altri territori, allo stesso modo l’esperienza vissuta online non resta confinata all’interno dello spazio digitale, ma diventa parte dell’universo sociale che costituisce la persona. Come suggerisce lo stesso Strauss, d’altronde, a costituire un mondo sociale non sono solo le reti di relazioni, discorsi e simbologie condivise; anche le attività, i luoghi e gli artefatti comuni possono creare legami sociali non necessariamente subordinati a una spazialità condivisa:

though the idea of social worlds may refer centrally to universes of discourses, we should be careful not to confine ourselves to looking merely at forms of communication, symbolization, and universes of discourses, but also examine palpable matters like activities, memberships, sites, technologies, and organizations typical of particular social worlds. [...] Some worlds are small, others huge; some are international, others local. Some are inseparable from given spaces; others are linked with sites but are much less spatially identifiable. Some are highly public and publicized; others barely visible (Strauss, 1978, p. 235)

Ciò che sostiene Rheingold nel suo testo sulle comunità virtuali (1993) è ormai esperienza quotidiana di molti: che un’amicizia nata e cresciuta in rete possa avere la stessa profondità, forza e importanza di un’amicizia gestita fuori dalla rete è un’affermazione che sempre meno viene messa in discussione. La difficoltà resta, però, nel riuscire a distinguere tra relazioni “virtuali” e relazioni “reali” nel momento in cui, come è evidente, molte relazioni non rimangono confinate in una dimensione o nell’altra. Parlare al telefono, scambiare SMS,

condividere contenuti su Facebook, incontrarsi in un ambiente online e andare insieme al cinema sono modi di gestire una relazione ormai molto comuni e che non si escludono a vicenda: come poter definire una tale relazione, dunque? A quale dimensione appartiene? È evidente, in questo caso, che la dicotomia reale/virtuale non è più sufficiente, se mai lo sia stata, a descrivere la realtà che viviamo.

Riva (2010) interpreta il nuovo spazio sociale come il risultato dell'interazione tra l'esperienza sociale reale e la dimensione del virtuale, di fatto annullando i confini tra i due mondi; lo psicologo propone il termine “interrealtà” per indicare lo spazio ibrido e malleabile in cui

la fusione di reti virtuali e di reti reali [...] permette di controllare e modificare l'esperienza e l'identità sociale in maniera totalmente nuova rispetto al passato (2010, p. 17).

Però, considerare l'interrealtà come una nuova dimensione significa aggiungere uno spazio terzo a due mondi già esistenti, che si considerano ambienti stagni e finora senza possibilità di interazione. Si ritiene che una simile prospettiva, nel riconfermare la lontananza tra reale e virtuale, non sia in grado di spiegare la complessità del fenomeno: possono risultare utili, a questo proposito, alcune esemplificazioni delle inevitabili relazioni tra la dimensione della realtà fisica e della realtà virtuale.

Un primo esempio degli intimi legami tra reale e virtuale è costituito dalle esperienze che si vivono nei mondi online in ambienti costruiti con l'obiettivo di rappresentare la “realtà fisica”, per poter studiare la “fisica della realtà”. Ad esempio, la possibilità di utilizzare la tecnologia per migliorare la visione delle cose, per simulare la realtà rendendola “visibile” e più comprensibile può portare a rappresentare fenomeni che vanno oltre il tangibile e l'accessibile: si contribuisce così a definire la realtà stessa, e talvolta anche a ri-definirla. Una simulazione permette infatti di riprodurre e studiare dei fenomeni che per diversi motivi non è possibile osservare in un tradizionale laboratorio di fisica; si tratta di fenomeni complessi, che coinvolgono diversi fattori altrimenti ingovernabili: fenomeni molto grandi, molto piccoli o molto distanti nel tempo, che possono durare intervalli di tempo eccessivamente brevi o troppo lunghi, o ancora che sono avvenuti nel passato. Attraverso una simulazione è possibile allo stesso

modo rappresentare fenomeni futuri, o anche semplicemente possibili:

il mondo creato da una simulazione potrà somigliare al mondo reale, [...] ma potrà anche essere qualcosa di più del mondo reale, almeno nel senso che ci mostra le potenzialità che sono dentro al mondo reale ma che non sono espresse, o non sono ancora espresse, nel mondo reale (Parisi, 2001, p. 69).

Nei mondi online può quindi capitare di trovarsi di fronte alla presentazione di una fisica astratta e distante dalla realtà quotidiana vissuta dagli studenti, che rischia di diventare la fisica di un mondo ideale: non è, in fin dei conti, molto diverso da ciò che tuttora avviene con lo studio e l'insegnamento della fisica tra i banchi di scuola. Nel tentativo di rappresentare o di studiare la realtà nei suoi dettagli e nelle sue potenzialità, per poter andare oltre l'esperienza materiale di questa, si può giungere alla situazione paradossale di poter riprodurre, per mezzo di rete e computer, ambienti "più reali del reale" (dos Santos, 2009; Parisi, 2001; Turkle, 1997).

Negli ambienti virtuali, alla necessità di rappresentare oggetti reali si affianca, inevitabilmente, la necessità di rappresentare se stessi. Per affrontare la problematica relativa alla gestione della propria identità tra situazioni online e offline, diversi studiosi sono ricorsi alla dicotomia reale/virtuale; la mancanza di esperienza in prima persona degli ambienti di cui si scrive, o la scarsa considerazione della complessità del tema ha però spesso portato a descrizioni di fenomeni poco rappresentativi della situazione effettiva.

Un esempio di ciò è l'idea che Bartle – un'autorità nel campo, data la sua esperienza storica nella progettazione di mondi online – sostiene in un suo famoso post in rete:

Virtual worlds are just that, virtual. People play them to get away from reality; they play them to get away from themselves. In a virtual world, you can be someone else. By being someone else, you can become a better you (Bartle, 2003).

Una posizione così radicale risulta saldamente ancorata all'idea di evasione dal reale e ricorda, per questo, le visioni apocalittiche sugli effetti del computer e della Rete, molto diffuse nei passati decenni. Se tale è la posizione da chi ha peraltro contribuito alla creazione e diffusione di quei mondi, la questione

diventa significativa e merita considerazione. Bisogna, però, tenere conto del momento storico in cui questa opinione viene espressa e quindi dello specifico riferimento dell'autore: fino a quel momento, infatti, i mondi online sono stati sviluppati principalmente per finalità ludiche. L'evasione dalla realtà a cui si riferisce Bartle non dipende quindi dal mezzo in questione, ma dall'attività che in esso si svolge; l'attività ludica, infatti, è tradizionalmente considerata come un momento di evasione dalla realtà:

il gioco si isola dalla vita ordinaria in luogo e durata. [...] Ha uno svolgimento proprio e un senso in sé (Huizinga, 2002, p. 13).

Ad un periodo più recente appartiene invece la posizione eccessivamente entusiastica di Castronova, secondo il quale i mondi online concedono una libertà finora impossibile, cioè quella di diventare chiunque si voglia essere:

[virtual worlds] give you a freedom that no one has on Earth: the freedom to be whomever you want to be (Castronova, 2001, p. 17).

Questa affermazione, condivisibile nell'idea generale di libertà che i mondi online concedono, sembra sottintendere, però, alcune convinzioni erranee: l'idea di un'identità duplice che emerge dalla sua affermazione (i mondi “virtuali” renderebbero possibile l'espressione di una identità altra da quella “reale”) si sosterebbe proprio con il presupposto di una netta separazione delle due espressioni, reale e virtuale, nella sfera culturale umana. Eppure è la stessa posizione dell'autore in merito alla dicotomia reale/virtuale a non supportare questa visione; l'autore riconosce infatti che il termine “virtuale” sta perdendo di significato: ciò che avviene all'interno degli ambienti online non è un semplice riferimento metaforico a ciò che avviene all'esterno, ma ha comunque sempre a che fare con faccende letteralmente umane, così che il fondersi della sfera del “virtuale” in quella del “reale” rende la distinzione tra le due difficile da riconoscere (Castronova, 2005).

Poter essere qualsiasi cosa si desidera non significa necessariamente fare esperienza in modi totalmente distanti dalla quotidianità; se i rapporti tra reale e virtuale in altri ambiti appaiono più facili da riconoscere e da spiegare, può capitare che nel discorso sull'identità questi vengano tenuti meno in considerazione, oppure vengano spiegati facendo ricorso a espressioni più immediate e forse meno ponderate. Sembra ricorrere alla dicotomica opposizione

reale/virtuale anche Gianfranco Pecchinenda, nel suo studio sui mutamenti antropologici indotti dai videogiochi nella costruzione sociale dell'identità: l'autore spiega che negli ambienti di simulazione online si è liberi di

esprimere uno o più aspetti inesplorati del proprio Sé, di scegliere di recitare un ruolo molto vicino o molto lontano dal proprio Sé reale, di essere contemporaneamente uno o più «personaggi» (2003, p. 69).

La libertà nella rappresentazione del proprio Sé che le realtà online consentono non è una però conquista esclusiva del digitale: sebbene in misura minore, anche il mondo offline permette di rappresentarsi in modi diversi. Il concetto di identità molteplice, superficiale ed elastica dell'uomo post-moderno che secondo Pecchinenda alcuni studiosi avevano teorizzato con ampio anticipo non trova realizzazione solo nell'esperienza online; l'individuo

che – in un gioco che si fa sempre più reale – elabora la propria immagine di sé e, attraverso essa, interagisce e comunica con i suoi simili (*ibidem*)

per Goffman è sempre esistito. La nostra identità non è una né immutabile, non lo è mai stata. Non è stabile, né duratura nel tempo, ma è anzi un prodotto contingente di ogni situazione sociale che si viene a creare nella vita quotidiana: è il sé *rappresentato*,

una specie di immagine – in genere attendibile – che l'individuo, su un palcoscenico e nelle vesti di un personaggio, cerca con ogni mezzo di far passare come suo proprio. Ma se l'individuo è visto in questo modo – tanto che gli viene attribuito un sé –, quest'ultimo non ha origine nella persona del soggetto, bensì nel complesso della scena della sua azione, in quanto scaturisce da quegli attributi degli eventi locali che la rende comprensibile ai testimoni. Una scena ben congegnata e rappresentata induce il pubblico ad attribuire un sé a un personaggio rappresentato, ma ciò che viene attribuito – il sé – è il *prodotto* di una scena che viene rappresentata e non una sua *causa*. Il sé, quindi, come personaggio rappresentato non è qualcosa di organico che abbia una collocazione specifica, il cui principale destino sia quello di nascere, maturare, e morire; è piuttosto un effetto drammaturgico che emerge da una scena che viene presentata (Goffman, 1969, pp. 288–289).

La metafora drammaturgica utilizzata da Goffman per studiare le interazioni sociali e la gestione sociale dell'identità, e che permette di interpretare le azioni dell'individuo nelle sue funzioni fondamentali di attore e personaggio, è di uso

piuttosto comune; a differenza di altri, però, lo studioso coinvolge nella riflessione la struttura stessa del sé e la mette in discussione. Non rifiuta radicalmente la natura psico-biologica dell'identità, tuttavia riconosce un ruolo fondamentale alle circostanze sociali che derivano dalla messa in scena di rappresentazioni: in definitiva, secondo l'autore, in ogni rituale dell'interazione, in ogni situazione sociale che viviamo decidiamo che ruolo assumere e come rappresentarci davanti agli altri. La natura sociale – quindi relazionale – dell'identità viene messa in evidenza, in particolare, da due principi organizzativi della società, che Goffman presenta in questo modo:

La società è organizzata sul principio che qualsiasi individuo che possieda certe caratteristiche sociali ha il diritto morale di pretendere che gli altri lo valutino e lo trattino in modo appropriato. Esiste un secondo principio connesso a questo, e cioè che un individuo il quale implicitamente o esplicitamente dichiara di avere certe caratteristiche sociali dovrebbe in effetti essere ciò che pretende di essere (*ivi*, pag 23).

L'espressione delle adeguate caratteristiche da possedere, o meglio da dichiarare, in relazione alla situazione sociale in cui ci si trova è funzione del ruolo, unità fondamentale della socializzazione che consente l'organizzazione della società e l'assegnazione dei vari compiti, garantendone l'esecuzione (Goffman, 2003). In questa accezione, il ruolo sociale non risulta tanto diverso dal ruolo che viene interpretato da un attore; non è né più né meno che una posizione da occupare, una “facciata” da mostrare facendo in modo che le proprie caratteristiche risultino agli altri compatibili con le qualità appropriate al ruolo ricoperto. Quando qualcuno assume un ruolo

trova già, quindi, virtualmente, un sé: egli non deve far altro che aderire alle pressioni che subirà e troverà un io bell'e fatto per lui (*ivi*, p. 103-104).

Quel sé *virtualmente* presente non costituisce, però, l'unico ruolo che l'individuo assumerà nel corso della sua vita; poiché ogni individuo è inserito in vari sistemi sociali (famiglia, lavoro, amicizie), è necessariamente chiamato a ricoprire diversi ruoli, anche simultaneamente, e di conseguenza a dover gestire le sue diverse espressioni del sé. Il risultato di ciò è evidente: se ogni persona racchiude una molteplicità di sé, la questione che sorge riguarda le modalità di relazione che si instaurano tra tutti i sé di un individuo. In questa riflessione il

concetto tradizionale di ruolo che la sociologia classica ha sviluppato viene utilizzato nella declinazione di “ruolo situato”, cioè specifico di una situazione sociale e viene usato per sostenere sia l’evidenza della molteplicità dei sé che possono attribuirsi a un individuo:

la realtà è che l’assorbimento pieno ed esclusivo di un ruolo situato costituisce più l’eccezione che la regola. [...] l’individuo non assorbe il ruolo situato che trova a sua disposizione al punto da tenere quiescenti tutti gli altri sé (*ivi*, pag 155),

sia il costante rapporto che vige tra questi sé:

un sistema di attività situato e l’organizzazione che sorregge questo sistema forniscono all’individuo quello fra i suoi ruoli cui verrà dato il peso principale in questa occasione. Ma anche quando lo scenario locale stabilisce ciò che l’individuo dev’essere in prima istanza, molte delle sue altre appartenenze ricevono contemporaneamente il loro piccolo tributo (*ivi*, pag 167-168).

Quel complesso di informazioni che l’individuo raccoglie dall’ambiente in cui si svolge l’azione e dalle persone con cui condivide quello spazio, oltre a dare indicazioni sul ruolo più idoneo da ricoprire, lo aiuta anche a suggerire ciò che decide di non essere.

Pecchinenda affronta il tema percorrendo un percorso interpretativo diverso e avvalendosi di metafore narrative; l’identità di un individuo è paragonata, appunto, a una narrazione, una storia in cui le esperienze passate sono elementi fondamentali per la costruzione dell’identità; l’autore sostiene quindi che “un individuo non *ha* una storia, ma *è* una storia” (Pecchinenda, 2003, p. 17).

Una storia che però muta nel tempo, si arricchisce per mezzo delle esperienze accumulate e di conseguenza, nel ricostruirsi, si modifica. Diventa necessariamente altro, per poter rispondere all’esigenza di integrare in un tutto una serie di eventi e situazioni che l’individuo stesso ricostruisce, secondo delle connessioni rilevanti e significative. Nella narrazione di sé l’autore riconosce un ruolo fondamentale alla tecnologia attraverso cui questa viene comunicata: se con il linguaggio le narrazioni assumono la forma di riflessioni orali che contribuiscono a mantenere unitario il sé, la mediazione di altre tecnologie, a partire dalla scrittura fino alle tecnologie audiovisive, contribuisce a mettere in atto il meccanismo del “raddoppiamento” che già si manifesta nelle narrazioni

autobiografiche. Un meccanismo per il quale l'individuo è portato a ricoprire sia il ruolo di autore che quello di protagonista del racconto (così come Goffman attribuiva all'individuo la doppia funzione di attore e personaggio), e che evidenzia, ancora una volta, la natura sociale dell'identità, in quanto risultato di

un processo di continua costruzione sociale di un'entità *soggettivamente* percepita e *oggettivamente* condivisa (*ivi*, pag 19).

L'esperienza soggettiva e condivisa del mondo viene mediata da tecnologie che coinvolgono in maniera sempre maggiore la sfera percettiva dell'uomo e i suoi diversi contesti sociali, queste tecnologie diventano così ambienti in cui hanno luogo interazioni sociali di vario tipo e in cui si trascorre gran parte del proprio tempo. Quando ciò avviene diventa evidente che la costruzione sociale dell'identità prende forma anche attraverso le esperienze vissute negli ambienti digitali; sono infatti proprio queste modalità di interazione e comunicazione che portano l'autore a concludere che

il Sé solido, unico, durevole nel tempo, proprio della modernità, comincia a «destabilizzarsi» e ad essere sostituito da un essere nomade, in grado di soggiornare in una situazione spazio-temporale frammentata, in una serie di identità provvisorie, mutevoli e fluttuanti. (*ivi*, pag 68)

Nell'affrontare il tema delle nuove forme di identità e relazioni sociali al tempo di Internet, Sherry Turkle ragiona della stessa condizione destabilizzata e destabilizzante, di mondi sociali fluidi piuttosto che stabili, di capacità di cambiamento e adattamento. Secondo la psicologa, impegnata in diversi studi sul campo per comprendere le trasformazioni psico-sociali osservabili nei nuovi ambienti online, l'ampio panorama culturale e sociale in cui collocare l'esperienza su Internet è caratterizzato da

“l'erosione dei confini tra il reale e il virtuale, l'animato e l'inanimato, l'io l'unitario e l'io multiplo” (Turkle, 1997, p. X);

questo costituisce inoltre il fattore da tenere in considerazione per poter comprendere a pieno il significato dei cambiamenti in atto⁴. Il coinvolgimento

⁴ Nel tempo, la studiosa ha modificato il suo pensiero in merito: nel suo ultimo lavoro (2011) affronta il tema con uno sguardo diverso, arrivando a posizioni molto distanti da quelle sostenute nei suoi studi precedenti. L'entusiasmo di un tempo è senza dubbio svanito, le promesse e le ipotesi proiettate sono state sostituite da una realtà, secondo l'autrice, caratterizzata da solitudine, disorientamento ed illusione.

degli utenti nell'attività di ricerca e la condivisione delle loro esperienze online sono la base empirica a cui l'autrice fa riferimento nel sostenere che la gestione del sé online, spesso rappresentato da più identità “virtuali”, consente di riflettere sui significati del proprio sé, sui vari aspetti che lo compongono e che spesso nella vita quotidiana vengono ignorati. La gestione di un'identità multipla non è da considerarsi manifestazione patologica di un disturbo, quanto espressione delle nuove abitudini di socializzazione e interazione, che vedono nella rete un nuovo canale di mediazione: più che una personalità multipla, dunque, la rete esprime un “sé flessibile”.

Un sé flessibile che presenti un'essenza non unitaria, come pure parti stabili. In cui sia facile passare ciclicamente dall'uno all'altro dei suoi diversi aspetti, che mutano in continuazione attraverso la costante comunicazione reciproca. [...] Nessun aspetto particolare può essere rivendicato come il sé vero, assoluto. [...] Quel che maggiormente caratterizza il modello di un sé flessibile consiste nel fatto che le linee di comunicazione tra i suoi vari aspetti rimangono aperte. La comunicazione aperta incoraggia un atteggiamento di rispetto nei confronti dei molti che vivono dentro di noi e dei molti che vivono dentro gli altri. (*ivi*, p. 393-394)

La funzione riflessiva che può caratterizzare la gestione di uno o più avatar in un ambiente online è riconosciuta spesso anche dagli stessi utenti, per i quali la possibilità di assumere diverse personalità, di diventare diverse *personae*

è la possibilità, per tutti noi che non siamo attori, di interpretare varie maschere. E pensiamo alle maschere che indossiamo ogni giorno” (*ivi*, p. 386).

Indossare una maschera implica scegliere, a volte in maniera inconsapevole, come ci si vuole rappresentare agli altri, quale posto si vuole (o si vorrebbe) occupare nella situazione che si sta vivendo. Ciò che avviene nel mondo fisico si replica anche nel mondo online, con la radicale differenza che l'identità da comunicare diventa, in ogni occasione online, una scelta più consapevole, o quanto meno una scelta che necessita una riflessione iniziale.

In una discussione di gruppo sulle modalità di espressione della propria identità in rete, che fa emergere più profonde, non sembra casuale la scelta del termine *maschera*; d'altronde le relazioni tra i termini *persona*, *personalità*, *maschera* e i loro significati originari sono stati storicamente oggetto di studi e

riflessioni.

Come ben illustrato da Park:

probabilmente non è un caso che la parola «persona», nel suo significato originale, volesse dire maschera. Questo implica il riconoscimento del fatto che ognuno sempre e dappertutto, più o meno coscientemente, impersona una parte... è in questi ruoli che ci conosciamo gli uni gli altri; è in questi ruoli che conosciamo noi stessi. In un certo senso, e in quanto questa maschera rappresenta il concetto che ci siamo fatti di noi stessi – il ruolo di cui cerchiamo di essere all'altezza –, questa maschera rappresenta il nostro vero «io», l'io che vorremmo essere. Alla fine la concezione del nostro ruolo diventa una seconda natura e parte integrante della nostra personalità. Entriamo nel mondo come individui, acquistiamo un carattere e diventiamo persone (in Goffman, 1969, p. 31).

Se per comprendere la nostra esperienza sociale quotidiana si può far ricorso alla metafora del teatro, comparando quindi le situazioni di interazione sociale a una messa in scena teatrale e gli individui ad attori che ricoprono il duplice ruolo di persona e personaggio, ci si può chiedere se e come sia possibile utilizzare la stessa metafora per riferirci alla nostra esperienza digitale.

Nello studio riguardante la struttura degli incontri sociali, Goffman presenta un parallelismo tra il personaggio teatrale e il personaggio che si può costruire in una situazione di interazione sociale, rivelando la relazione esistente tra la figura del personaggio e la persona che lo interpreta:

un personaggio rappresentato in teatro non è per certi versi reale, né ha lo stesso tipo di conseguenze reali che può avere il personaggio costruito da un imbroglione; ma il mettere in scena con successo questi due tipi di figure non corrispondenti a realtà implica l'uso di tecniche reali – quelle stesse che servono alle persone comuni per sostenere la loro situazione sociale (*ivi*, p. 291).

Quello che Goffman sostiene riguardo al personaggio rappresentato in teatro può valere in parte anche per i personaggi rappresentati negli ambienti online. La relazione esistente tra le due figure personaggio/persona differisce poco dalla relazione che si crea tra le due figure avatar/persona; a ciò è necessario, però, aggiungere una precisazione: si può a volte sostenere che i personaggi negli ambienti online non sono reali (si pensi ad esempio ad avatar dalle sembianze animali o fantastiche); tuttavia la situazione vissuta è certamente più simile a una

situazione quotidiana, piuttosto che a una situazione rappresentata in teatro. Anche laddove l'identità espressa in rete, quindi, non sia connessa all'identità fisica e non sia strettamente corrispondente alla "realtà", l'utilizzo delle comuni tecniche quotidiane di interazione tra le persone costituisce il nesso tra le due dimensioni⁵. Quel processo di costruzione dell'identità che ha da sempre riguardato l'individuo nelle sue interazioni sociali, con il digitale si fa in qualche maniera più visibile ed esplicito, ma diventa anche più complesso. Perché ha a che fare con un corpo digitale disseminato in più luoghi, in più contesti di rete, che è così in grado di superare il confinamento fisico davanti a una tastiera, un mouse, un monitor.

Come il corpo fisico è, per gli attori e le persone, strumento di comunicazione attraverso il quale essi operano e vengono giudicati dagli altri, così è l'avatar. Il corpo digitale non può essere considerato uguale al corpo fisico, ma in qualche modo ne estende le capacità; nello spazio digitale opera e partecipa in attività il cui significato e le cui conseguenze escono dai confini dell'online. È un corpo che, proprio per la sua fluidità, non può sostenere un'identità stabile e fissa; è un corpo che deve abbandonare quell'idea originale di unicità e immutabilità, per poter funzionare come strumento di relazione nell'ambiente digitale in cui naturale e artificiale si confondono sempre di più (Caronia, 1996; Jones, 2006).

È d'uso comune, specialmente in Second Life, riferirsi alla propria vita nella dimensione fisica con le espressioni *first life* o *real life*; il rischio insito in simili espressioni che rimandano a un significato oppositivo è di contribuire all'idea che sia la tecnologia a rendere quell'esperienza online meno reale, o in altre parole che la realtà sia solo quella dimensione che non prevede l'uso del computer, che non ha nulla a che fare con il digitale e la rete. Si finisce spesso, quindi, con l'attribuire al virtuale un valore negativo, come fosse un rimando a qualcosa di fittizio, ingannevole, pericoloso; nella pratica quotidiana di chi vive in entrambe le dimensioni, invece, l'utilizzo del termine non mostra alcun riferimento a opposizioni ontologiche più profonde. Per chi vi partecipa, i mondi online non sono spazi in cui la dimensione offline resta lontana, distinta e separata, neanche

⁵ Per un'argomentazione più approfondita si veda il paragrafo 2.2.

quando riesce difficile definire con precisione l'esperienza vissuta nella dimensione online; vi sono fenomeni che riguardano in maniera esclusiva una dimensione o l'altra, e altri che appartengono a entrambe. Ciò che succede nei mondi “virtuali” è altrettanto reale e significativo per i partecipanti, che si trovano ad abitare proprio quegli spazi in cui i confini svaniscono (Taylor, 2006) .

È in queste situazioni che si riconosce la stretta relazione tra virtuale e reale, i confini tra i due mondi che sfumano e si confondono, l'evidenza che le due sfere non costituiscono due mondi distanti e isolati ma sono entrambi parte dell'esperienza reale del mondo: il virtuale, l'attuale e l'immaginato, come sostiene Lévy (1997), non sono altro che modalità dell'essere.

L'autore sostiene più specificamente la differenza tra virtuale e attuale, che costituiscono insieme a reale e possibile le quattro modalità dell'essere; sebbene virtuale e possibile abbiano in comune la caratteristica di essere latenti, essi non sono sinonimi: “il reale *assomiglia* al possibile mentre l'attuale *risponde* al virtuale” (Lévy, 1997, p. 129). La relazione tra virtuale e attuale è così spiegata dall'autore:

Il virtuale [... è] una configurazione dinamica di tendenze, forze, finalità e limitazioni che si risolvono in un'attualizzazione. L'attualizzazione è un *evento*, nel senso forte del termine. Si compie un atto che non era predefinito in alcun luogo e che a sua volta modifica la configurazione dinamica nella quale assume significato. L'articolazione dell'attuale e del virtuale anima la dialettica stessa dell'evento, del processo, dell'*essere come creazione (ibidem)*.

Come distingue Deleuze – a cui Lévy fa riferimento – il possibile è già costituito ma non è realizzato, il virtuale è invece il complesso di forze che accompagna una situazione e richiede un processo di trasformazione, l'attualizzazione.

Non è obiettivo di questo lavoro approfondire ulteriormente le distinzioni di natura filosofica sulle varie dimensioni del reale, tuttavia si ritiene utile tenere in considerazione le posizioni dei filosofi fin qui presentate per poter riflettere sulla proposta suggerita da Boellstorff in merito alla dicotomia reale/virtuale ⁶.

⁶ Il contributo fondamentale dell'autore per il disegno progettuale di questo lavoro è illustrato nel paragrafo 4.2. Per comprendere le motivazioni del riferimento al suo pensiero nella trattazione di questo specifico tema è utile sapere che Boellstorff è stato il primo antropologo a svolgere una ricerca etnografica in Second Life con l'obiettivo di conoscere le dinamiche culturali che hanno luogo in un mondo online; la riflessione sui rapporti tra reale e virtuale è stata dunque una delle prime questioni su cui l'autore si è soffermato.

Boellstorff sposta la comune riflessione dicotomica tra reale e virtuale sui due termini virtuale e attuale, condividendo in parte anch'egli la visione di Deleuze. Sebbene il termine virtuale derivi direttamente dal latino *virtus* e abbia tra i suoi più immediati significati quello di virtù, virtuosità e virilità, il significato derivante dall'uso contemporaneo del termine si avvicina al senso di “potenziale”, dunque in opposizione a ciò che è attuale: il virtuale esiste ovunque esista “a perceived gap between experience and 'the actual’” (Boellstorff, 2008, p. 19). Sarebbe dunque questa l'interpretazione più adatta all'analisi dei mondi online: il virtuale come esperienza che si avvicina a quella attuale, ma che non lo diventa mai, confermando così la distanza tra i due ambiti. Una distanza che però è determinante nella definizione stessa di entrambe: se la distanza si annullasse, non esisterebbe alcun mondo virtuale, e in un certo senso neanche un mondo attuale. Per questo l'autore sostiene la necessità di mantenere la dicotomia tra le due dimensioni dell'esperienza (che riconfigurano la dicotomia tra natura e cultura) e vede nella distinzione tra online e offline i semplici marcatori del confine esistente. Sottolinea inoltre che la riconfigurazione della dualità natura e cultura non deve portare ad associare il virtuale alla cultura e l'attuale alla natura, poiché l'uomo è parte della natura e crea cultura in contesti indifferentemente attuali e virtuali; il virtuale è un prodotto dell'intenzionalità umana, è naturale come qualsiasi altro prodotto o azione umana nel mondo attuale.

Diventa necessario sottolineare la natura comune della sfera reale e virtuale dell'esperienza quando ci si deve confrontare con i sostenitori di una visione ben diversa, per i quali il virtuale apparterebbe alla sfera dell'illusione e del simbolico, e sarebbe per questo causa di alienazione dalla realtà che si vive ogni giorno:

la nostra vita psichica in un tale ambiente diventerebbe molto simile a uno “stato vegetativo”, a uno stato di “coma abitativo” (Maldonado, 2007, p. 53).

In realtà, questa prospettiva risulterebbe minacciosa se si prendesse per vero la possibilità (sostenuta principalmente dagli “entusiastici” e gonfiata efficacemente dai mass media) di una realtà totalmente colonizzata dal virtuale; basarsi su previsioni sensazionalistiche, o su una suggestiva immagine di futuro proposta da fautori della realtà virtuale come realtà sostitutiva, porta ovviamente ad affrontare il tema con un rigido atteggiamento critico:

la virtual life contro la real life, le informazioni vere e la fisicità versus la moltitudine invadente dei bit senza corpo. A ben vedere questa contrapposizione non solo è piuttosto bigotta, ma è anche assai dannosa. Si tratta solo di una nuova versione di due questioni ricorrenti: la classica antinomia tra entusiasmo acritico e paura irriflessiva di fronte alle nuove tecnologie, e la ben nota disputa tra moderno e post-moderno (Candalino in Jacobelli, 1998, p. 36).

Un tale atteggiamento sembra ripetersi periodicamente nel tempo⁷, e sarebbe facilmente evitabile se si assumesse un punto di vista moderato, aperto e informato.

Lo stesso Maldonado, d'altronde, nel suo impianto teorico sostanzialmente critico nei confronti del cyberspazio, concede spazio a un dubbio riguardo le qualità positive della realtà virtuale:

È giusto sostenere che l'emergente *cultura della virtualità* ... debba prefigurare sempre e comunque una sorta di irreversibile straniamento del nostro rapporto con il mondo reale? In altri termini: è corretto escludere, in linea di principio, che la frequentazione delle realtà virtuali sia in grado di contribuire a un arricchimento, e non sempre a un impoverimento, del nostro rapporto conoscitivo e in ultima analisi operativo con il mondo reale? (*ivi*, p.57).

Sostenere che la virtualizzazione è un processo che tocca molti ambiti del vivere quotidiano non è sbagliato, ma ciò chiaramente non implica una inevitabile perdita di contatto con la realtà: i modi e gli effetti di questa virtualizzazione sono spiegati con efficacia proprio dallo stesso Lévy, che illustrando con precisione il fenomeno di virtualizzazione ne ridimensiona la portata e le conseguenze effettive:

la virtualità non ha assolutamente niente a che fare con quel che se ne sente dire alla televisione. Non è affatto vero che si tratta di un mondo falso o immaginario. Anzi, la virtualizzazione è la dinamica stessa del mondo comune, è ciò in virtù del quale noi condividiamo una realtà. Lungi dal circoscrivere la dimensione del falso, il virtuale è precisamente la forma di esistenza da cui nascono sia la verità sia la finzione (Lévy, 1997, p. ...).

Il virtuale è dunque parte della nostra esperienza di vita, un altro modo di

⁷ Si pensi ad esempio alle resistenze che proprio il mondo dell'educazione ha mostrato di fronte a cambiamenti che si prospettavano radicali, ad esempio la diffusione di varie tecnologie, prime tra tutte la scrittura (Havelock, 2001, 2005; Manacorda, 1977; Maragliano, 1998, 2007; Papert, 1984).

esistere, una forma in cui la realtà si può manifestare, un'estensione di essa (Malpas, 2009) e per questo non è necessariamente connesso all'aspetto tecnologico; la realtà virtuale è solo una delle diverse espressioni della virtualità delle nostre vite (Jones 2006), che permette di interagire e vivere delle esperienze reali. Non viene coinvolto l'ambito della materialità, ma si mantiene in ogni caso un legame con la corporalità: il corpo, infatti, sebbene in maniera diversa, è comunque coinvolto nell'esperire digitale. E se attualmente le percezioni di un mondo online si definiscono attraverso vista e udito, è probabile che nel futuro la tecnologia permetterà di migliorare la stessa esperienza includendo, chissà, anche altri stimoli percettivi. In tal caso, si renderà forse necessaria una ulteriore discussione dei termini del rapporto tra esperienze online e offline.

Difficile, in questo ambito, prevedere come evolverà nel tempo la discussione su reale e virtuale, dato che molto dipenderà dalle innovazioni nelle interfacce tecnologiche, i nuovi ambienti a disposizione e gli usi sociali che ne deriveranno. Sono indicative, a riguardo, alcune ipotesi di evoluzione elaborate negli primi anni di diffusione dei mondi online.

Il fondatore di Second Life, Phillip Rosedale, dichiara nel 2003:

Longer term, I think interface technologies that allow really interacting with others and touching the world you are immersed in, will bring BIG changes in the way we experience these things. The various technologies that can rapidly acquire facial expressions from an inexpensive camera are probably a nearer term example of that future. Imagine how much easier and fun it would be to communicate in a world where, just for example, something as simple as the movement of your character's eyebrows could follow those of your own (Kosac, 2003).

L'esperienza dei mondi online potrebbe arrivare dunque a incidere in maniera ancora più profonda e radicale sulla nostra percezione del mondo, il senso di immersione in esso, le relazioni tra l'esperienza online e il vivere quotidiano. Sebbene le previsioni di Rosedale siano ancora lontane dal diventare realtà, la sua dichiarazione rende evidente la necessità di riconsiderare gli effetti delle innovazioni tecnologiche che abilitano a nuove modalità di interazione online.

La quasi impossibilità di previsione degli effetti dei futuri sviluppi tecnologici sull'esperienza vissuta negli ambienti online dipende in gran parte

dall'imprevedibilità degli usi sociali che caratterizzeranno gli ambienti stessi; questi sono il risultato di una negoziazione di significati, finalità e necessità degli utenti che si manifestano spontaneamente e spesso non risultano coincidere con le intenzioni e le finalità pensate dagli sviluppatori in fase di progettazione. Si pensi ad esempio alla posizione sostenuta da Richard Bartle, indiscussa figura di riferimento nel settore, in un commento sull'introduzione della voce come veicolo comunicativo all'interno dei mondi online:

[I do] care passionately about virtual worlds (also known as MMORPGs, MMOGs, MOGs and MUDs). Putting voice on one of these right now is as bad as it is unavoidable. [...] If you introduce reality into a virtual world, it's no longer a virtual world: it's just an adjunct to the real world. It ceases to be a place, and reverts to being a medium. Immersion is enhanced by closeness to reality, but thwarted by isomorphism with it: the act of will required to suspend disbelief is what sustains a player's drive to *be*, but it disappears when there is no disbelief required. Adding reality to a virtual world robs it of what makes it compelling – it takes away that which is different between virtual worlds and the real world: the fact that they are *not* the real world. Voice is reality (Bartle, 2003).

I mondi online a cui Bartle fa riferimento nel suo post sono gli ambienti “di prima generazione”, hanno cioè una finalità quasi esclusivamente ludica: gli utenti vi accedono per diventare guerrieri, maghi, cavalieri, elfi, per giocare con altri appassionati e conoscere nuovi amici. Sono in effetti ambienti che riproducono realtà fantastiche e che risultano molto distanti dall'esperienza quotidiana; consentono l'immersione in un ambiente altro dalla realtà, rispondo ai tradizionali obiettivi di evasione dal reale che qualsiasi gioco, se ben progettato, è in grado di ottenere. E prevedono l'utilizzo della voce⁸. Perché temere che nei mondi online l'introduzione di un elemento del reale (la voce dei giocatori) possa interrompere quella sospensione del giudizio necessaria a garantire l'efficacia del gioco stesso? Lo scambio vocale tra giocatori non è di per sé un fattore di disturbo in grado di spezzare il cerchio magico di una situazione ludica, né fuori né dentro la rete, come è evidenziato anche in alcune risposte di commento all'articolo di Bartle: “I can think of nothing more immersive than pen-and-paper RPGs like D&D. And I used my real voice to play those. Immersion is in the

⁸ Nelle situazioni faccia-a-faccia, peraltro, questa è una condizione talmente scontata e inevitabile da non venire mai messa in discussione.

brain, not in the ear”.

Sembra quasi che la “potenza evasiva” che egli riconosce ai mondi online (e a cui fa ricorso per sostenere che questi sono altro dalla realtà) non sia però paragonabile a quella di un gioco tradizionale, che nel definire i suoi confini riconferma la realtà al suo esterno (Huizinga, 2002). Temere che la voce possa avere effetti negativi sull'attività nei mondi online forse non è solo indice di una diversa considerazione di questi ambienti rispetto ai giochi (di ruolo) tradizionali, sembra piuttosto ricordare quella ricorrente paura verso l'innovazione tecnologica, verso il nuovo che minaccia di stravolgere una condizione conosciuta o, nel caso di Bartle, che si è contribuito a creare. L'introduzione della voce viene temuta perché se ne intuisce l'importanza, ciò che Bartle esprime è il timore di un rapido cambiamento, un'evoluzione repentina nella finalità dei mondi da lui stesso realizzati, che apre così strade inattese; la preoccupazione espressa non riguarda tanto la rottura del cerchio magico della situazione ludica, quanto la modifica di una situazione sotto controllo, l'influenza che il nuovo elemento può esercitare sulla natura degli ambienti. Gli anni in cui Bartle scrive sono anche gli anni che vedono cambiare gli scopi per cui questi ambienti vengono frequentati; iniziano a diffondersi i mondi che non hanno alcuna caratterizzazione particolare, che sempre più spesso riproducono ambientazioni realistiche e che permettono alle persone collegate da ogni parte del mondo di incontrarsi, creare luoghi di socializzazione, svolgere varie attività all'interno dei mondi (portando anche all'emergenza di veri e propri micro-mondi economici); l'idea che Bartle conserva degli ambienti online non è più obiettiva e rappresentativa della situazione che vige al momento in cui scrive. Nelle sue previsioni l'introduzione della voce avrebbe attirato nuovi fruitori, che si sarebbero abituati rapidamente all'uso della voce e avrebbero costretto i mondi online in sviluppo ad adeguarsi alle nuove esigenze degli utenti; in compenso i giocatori, i vecchi utenti, sarebbero andati via velocemente, infastiditi dall'introduzione di un elemento reale nella loro esperienza esclusivamente virtuale. Nell'errore di continuare a considerare i mondi online (tutti) come ambienti che permettono di evadere dalla realtà, la sua previsione del cambiamento futuro è però, di fatto, lucida e veritiera. E risulta di minore interesse comprendere se l'introduzione della voce sia stata effettivamente la causa di questa evoluzione negli usi degli ambienti online, o piuttosto l'effetto,

la risposta di un'esigenza nuova dettata dal cambiamento in atto; le conseguenze di tale innovazione sono chiare, anche per l'autore: l'introduzione di un elemento del reale fa perdere al mondo virtuale la sua caratteristica di radicale alterità rispetto al vissuto quotidiano, rivelandone con maggior forza la sua funzione di mediazione.

In un momento storico in cui una buona parte delle attività quotidiane si svolge inevitabilmente, per molti, attraverso la rete, è facile constatare che la funzione assunta dai mondi online è quella pronosticata da Bartle solo pochi anni fa. L'attuale ecosistema mediatico è molto cambiato dagli anni Novanta in cui l'autore scrive e dai primi anni del nuovo millennio; ci si muove ormai con poche difficoltà dentro e fuori la Rete, si coabitano spazi online e offline e la considerazione verso quegli ambienti è lentamente mutata: non più spazi di pura evasione dalla realtà, destinazioni che consentono di sfuggire al quotidiano, ma parte di un più ricco sistema che soddisfa nuove esigenze comunicative e sociali, di svago e di relazione.

Molti ambienti online necessitano ormai la creazione di un profilo personale, avente spesso modalità e caratteristiche diverse⁹: si è già diffusa, in qualche modo, l'abitudine alla gestione di identità multiple. Come nel reale, il mondo online non rende possibile l'espressione di un'altra identità, ma di molteplici rappresentazioni che hanno inevitabilmente legami con la propria rappresentazione di sé nella vita quotidiana; è così aperta la strada all'abbandono di un concetto unitario e stabile del sé. Non solo, la gestione delle proprie relazioni sociali e affettive si avvale indistintamente di pratiche analogiche e digitali, i modi per mantenere il contatto con parenti, amici e colleghi di lavoro prevedono con maggiore frequenza ambienti online, dalle mailing list tematiche ai social network “generalisti” o professionali. Anche in ambito educativo si ricorre ad ambienti online di vario tipo, per scopi e finalità diverse: webquest per la raccolta di informazioni da siti specializzati (riviste di settore, blog di riferimento, enciclopedie online), forme ibride di libri digitali o veri e propri e-book in sostituzione del tradizionale libro di testo, videogame didattici per un maggior coinvolgimento degli studenti, ambienti tridimensionali per l'immersione in contesti specifici.

Come poter dunque stabilire i confini tra l'esperienza vissuta online e fuori

⁹ Si pensi alle varie tipologie di profilo personale in Facebook, Twitter, LinkedIn, il proprio blog, un mondo immersivo, o anche a come si sceglie di comunicare se stessi nei diversi ambienti.

dalla rete? Attitudini, atteggiamenti e comportamenti avvengono nel virtuale nelle stesse modalità con cui avvengono nel reale: la realtà che si può vivere nel “virtuale” è già parte della propria esperienza del mondo. Rispetto alla tradizionale dicotomia reale vs virtuale, pertanto, si ritiene che l'opposizione *online* vs *offline* sia in grado di rappresentare con maggior efficacia le diverse categorie dell'esperienza sociale contemporanea: la dimensione online si configura così come prolungamento del mondo sociale della vita quotidiana nell'ambiente digitale.

Ciò non significa, tuttavia, che il concetto di reale venga meno, né che si rafforzi per contrapposizione alla nostra esperienza in rete. Le persone vivono le proprie esperienze dentro e fuori la rete, e in ogni luogo certamente influenzate dalla propria dimensione fisica fatta di sofferenze, desideri, sensazioni e ogni altro vincolo del mondo esterno (Turkle, 1997). La fisicità del mondo offline ricorda costantemente la diversa forma di realtà che si presenta agli occhi e ai sensi quando ci si trova in un luogo che fisico non è; nonostante ciò nei mondi online si osservano situazioni e dinamiche che permettono di equiparare il vissuto digitale alle esperienze che si vivono ogni giorno.

Si ritiene opportuno, pertanto, soffermarsi sugli elementi che consentono alla dimensione online di essere considerata parte dell'esperienza di vita quotidiana; è utile, in particolare, approfondire alcuni concetti chiave nella caratterizzazione delle esperienze online: il significato del luogo abitato e il senso di presenza, elementi che risultano strettamente connessi.

2.2 Oltre lo spazio fisico: il senso del luogo

Discutendo sulle relazioni tra la dimensione online e offline della realtà che viviamo si è fatto sovente ricorso a termini quali esperienza quotidiana, esperienza sociale, esperienza del mondo. Svelandone i riferimenti impliciti, si constata che queste non sono altro che espressioni dei comportamenti che assumiamo nel mondo, delle diverse interazioni che viviamo con l'ambiente che ci

circonda e con le persone che incontriamo, sono per lo più espressione delle situazioni che viviamo quotidianamente.

Nella tradizione degli studi sulla situazione, questa viene solitamente definita in relazione ai comportamenti che si tengono in un determinato luogo fisico (Goffman, 1969, 2003, 2006; Meyrowitz, 1995), ma l'innovazione tecnologica, e la conseguente diffusione di altre forme di mediazione diverse dall'interazione faccia a faccia, possono influire così profondamente sui comportamenti che si adottano in una particolare situazione da rendere necessaria una revisione della consueta definizione della stessa. Secondo Goffman il termine *situazione* denota le occasioni in cui hanno luogo le interazioni sociali, ma l'autore limita in senso stretto i domini di applicazione della sua definizione facendo riferimento all'ambito nel quale "due o più individui sono *fisicamente* l'uno alla presenza dell'altro" (corsivo di chi scrive; Goffman, 2006, p. 43). Nella definizione rientrano anche le occasioni di interazione mediata da altre tecnologie (ad esempio l'uso del telefono e della posta), ma è premura dell'autore specificare che le occasioni di interazione che non prevedono la co-presenza fisica costituiscono solo "versioni ridotte" della situazione .

Per poter meglio comprendere il significato e le dinamiche delle situazioni che hanno luogo in ambienti online è necessario riuscire ad andare oltre la formulazione elaborata da Goffman, che risulta ora inevitabilmente restrittiva. Occorre superare cioè l'idea che le esperienze mediate siano di qualità inferiore rispetto alle esperienze caratterizzate dalla copresenza fisica, solo perché avvengono in ambienti diversi da quelli che si conoscono e riconoscono facilmente. È quindi utile cercare di individuare ciò che caratterizza sia un'interazione faccia a faccia che un'interazione mediata; secondo Meyrowitz (1995) è la natura stessa dell'interazione, determinata dai "modelli di flusso informativo" che la caratterizzano piuttosto che dall'ambiente fisico in cui si svolge l'azione. La situazione è definita dalle possibilità di "accesso all'informazione" negli spazi di *scena* e *retroscena* (che secondo lo stesso Goffman la costituiscono):

In quest'analisi, l'informazione non si riferisce all'ordine naturale, ma a quello sociale. L'interesse è più orientato verso l'"esperienza sociale" che verso la "conoscenza" generale. [...] La situazione sociale può anche essere considerata un "sistema informativo", vale a dire, un

determinato modello di accesso alle informazioni sociali, un determinato modello di accesso al comportamento di altre persone (Meyrowitz, 1995, p. 61).

Nell'accezione di "sistema informativo", diventa più facile comprendere in che modo la diffusione di nuovi mezzi di comunicazione possa essere in grado di influire sui comportamenti e le situazioni sociali: la situazione sociale stabilita da una chiamata telefonica non risulta più tanto diversa da una situazione sociale caratterizzata dalla co-presenza fisica dei partecipanti.

Nella definizione di situazione sociale come sistema informativo il luogo fisico in cui si svolge l'azione non occupa un ruolo determinante, eppure il concetto di *luogo* non scompare del tutto, anzi **acquisisce nuovi significati**. Dalla trasformazione di uno spazio virtuale in luogo abitato, come suggerito da Diodato:

è evidente l'interesse a diversi livelli, psicologico, antropologico, sociologico, di un'analisi di questi quasi-spazi virtuali che tenga conto della specificità delle tecnologie e dei loro usi, almeno perché lo spazio in quanto abitato, soprattutto emotivamente, si trasforma in luogo (la spazialità e la temporalità di posta elettronica, forum, chat, mud, ipertesto, web sono differenti, oltre che simili, e producono peculiari situazioni percettive, emotive, cognitive) (Diodato, 2005, p. 121).

si giunge alla trasformazione del mondo online da luogo a medium, come pronosticato da Bartle nel suo articolo già citato nelle pagine precedenti:

if you introduce reality into a virtual world, it's no longer a virtual world: it's just an adjunct to the real world. It ceases to be a place, and reverts to being a medium (Bartle, 2003).

Le espressioni utilizzate rimandano, seppur con sfumature diverse e talvolta opposte, al concetto di *presenza* sia quando si concepisce il *luogo* quale spazio che si presume abitato da sé e da altri, sia quando questo spazio assume la connotazione di *medium* (termine che peraltro rende evidente la funzione mediatrice degli ambienti in questione nelle situazioni sociali). L'interpretazione di realtà proposta da Mantovani e Riva valorizza l'aspetto relazionale del luogo in cui si svolge l'azione e contribuisce a rendere evidente la connessione esistente tra spazi fisici e sociali; la realtà viene definita dagli autori "a place held in common by both environment and mind" (in Beck, Fishwick, Kamhawi, Coffey, & Henderson, 2011, p. 5), in cui le persone percepiscono sé stesse, gli altri e gli

oggetti che sono intorno non solo in quanto co-abitanti dello stesso spazio fisico, ma come soggetti attivi nella costruzione della rete socio-culturale condivisa.

Con l'avvento della realtà virtuale e la diffusione delle tecnologie digitali nella vita quotidiana, molti studiosi provenienti da diversi settori di studio - dalla comunicazione alla psicologia, all'interazione uomo-macchina - si sono interrogati sui processi e i meccanismi che regolano il senso di presenza negli ambienti online, condizione che rimanda in maniera diretta alla sensazione di sentirsi immersi e coinvolti in eventi e spazi digitali. Già nel 1997 viene pubblicato un interessante articolo a opera di Lombard e Ditton che intende fare il punto sulle varie concettualizzazioni sul tema della presenza fino a quel momento sviluppate, nel tentativo di portare un po' di chiarezza e ordine sulla questione sollevata dai media digitali: di seguito si illustrano brevemente le sei interpretazioni rilevate.

1. *Ricchezza sociale*

In questa accezione, la presenza è la sensazione che deriva dall'uso di un medium per l'interazione con gli altri, che fa percepire il medium stesso come personale e intimo. Legati a questa interpretazione sono i concetti di *intimità* e *immediatezza*¹⁰: il primo si riferisce ai comportamenti che si attuano per stabilire una relazione con gli altri (contatto visivo e fisico, tono della voce, risata), il secondo si riferisce alla sensazione di prossimità, di vicinanza non necessariamente fisica. Gli autori, supportati da alcune ricerche pregresse, rilevano che possono influire sulla percezione di immediatezza sia alcuni comportamenti legati all'aspetto dell'intimità, sia la natura del medium scelto.

2. *Realismo*

L'espressione si riferisce al grado di somiglianza al reale che un medium è capace di riprodurre nella rappresentazione di ambienti e oggetti, oltre che di situazioni. Se infatti il realismo che si avverte più facilmente riguarda la credibilità visiva di oggetti e ambienti simili alla realtà fisica (realismo percettivo), esiste un'altra forma di realismo che si riferisce, per esempio, alla credibilità di una situazione che si sta vivendo (realismo sociale). Si pensi a un ambiente educativo tridimensionale che riproduce la fisica dei

¹⁰ I termini vengono comunemente utilizzati nella loro traduzione inglese: *intimacy* e *immediacy*.

terremoti, o che tenta di spiegare il principio del teletrasporto: pur rappresentando l'ambiente con dettagli anche molto particolari e aderenti alla realtà fisica, la situazione rappresentata può rivelarsi meno realistica. È altrettanto chiaro che ciò avviene non solo con medium che utilizzano grafica tridimensionale, ma anche con medium molto più tradizionali come il cinema o la tv: capita spesso di assistere a rappresentazioni di situazioni che pur essendo molto simili alla realtà, per esempio per l'ambiente rappresentato, sono da essa molto distanti per la credibilità dell'azione a cui si assiste (per lo più in alcuni generi specifici come fantascienza e horror).

3. *Trasporto*

È ciò che avviene con i media più disparati, dal racconto orale al libro, al cinema, agli ambienti digitali. La “direzione” del movimento non è però una sola: l'utente può essere trasportato in un altro luogo, in una dimensione altra dalla sua realtà (interpretazione da cui derivano le numerose riflessioni sull'alienazione causata dall'uso delle nuove tecnologie); oppure il luogo e gli oggetti rappresentati possono essere trasportati nella realtà dell'utente (si pensi ancora una volta al genere horror e alle sensazioni di “presenza dell'altro” che caratterizzano la lettura di un libro o la visione di un film dell'orrore). Si può parlare di trasporto anche quando utenti e oggetti rappresentati convivono in un terzo spazio comune; quest'ultimo è, più precisamente, il caso degli ambienti online che permettono l'interazione tra diversi utenti e la coabitazione di tutti in un ambiente comune, dando così vita alla sensazione di condivisione di uno stesso spazio. Alla tipologia appena descritta appartengono, per esempio, i sistemi di video-conferenze, le chat e i “mondi virtuali”: sistemi e ambienti che, poiché funzionano in modalità sincrona, oltre a permettere la condivisione di uno stesso spazio permettono anche la condivisione dell'esperienza temporale, elemento di forte impatto sulla sensazione di immersione e presenza.

4. *Immersione*

L'immersione, nell'ambiente e nell'esperienza, coinvolge non solo i sensi ma anche la coscienza, che è al contempo percettiva e mentale. A volte è abilitata dall'utilizzo di tecnologie immersive come caschi e guanti per la

realtà virtuale, altre volte (ed è ciò che accade di sovente nelle pratiche quotidiane) è abilitata dall'esclusiva componente psicologica e sociale che caratterizza l'esperienza, nei termini di coinvolgimento, interesse, assorbimento nella narrazione.

5. *Attore sociale nel medium:*

gli autori indicano in questa tipologia il caso di chi parla con un personaggio televisivo attraverso lo schermo, oppure di chi interagisce con un software che ha le sembianze di un personaggio virtuale, sottolineando:

the mediated nature of the interaction is ignored and the media personality is incorrectly perceived as social actor. [...] users' perceptions and the resulting psychological processes lead them to illogically overlook the mediated or even artificial nature of an entity within a medium and attempt to interact with it; this phenomenon represents a fifth type of presence (Lombard & Ditton, 1997).

Ciò che gli autori nel 1997 hanno definito illogico è però ciò che avviene normalmente negli ambienti sincroni online, quando l'attore sociale nel medium non è un'entità virtuale o un soggetto con il quale la comunicazione è impossibile (come nel caso della televisione), ma un utente in carne e ossa collegato da un'altra parte del mondo e presente nello stesso spazio online.

Fra l'altro, la concettualizzazione proposta dagli autori, nel ritenere che “la personalità del medium” vinca sulla logica dei sensi e sulla percezione umana, sembra fare lontano riferimento a posizioni di determinismo tecnologico. La situazione in esame potrebbe essere invece interpretata adottando una prospettiva mediologica che tenga conto della differenza tra forma e contenuto di un medium (Bolter & Grusin, 2002): si potrebbe sostenere allora che non è la personalità del medium a essere erroneamente percepita come attore sociale con cui potersi relazionare, quanto piuttosto la forma di un medium a diventare impercettibile. Accade cioè che l'evidenza del medium attraverso cui avviene l'interazione lascia il posto a una percepita e presunta immediatezza nella comunicazione tra attori sociali rappresentati: da una parte l'utente e dall'altra parte il personaggio televisivo. La forma medium, la televisione, diventa trasparente e l'interazione si fa immediata. L'attore sociale non è la personalità del

medium, peraltro, ma il contenuto che esso ospita (seppure non si possa considerare totalmente indipendente dal medium che lo veicola), con cui coerentemente ci si relaziona nel momento in cui non si percepisce più la natura mediata dell'interazione.

6. *Medium come attore sociale:*

riguarda i comportamenti sociali degli utenti in risposta agli stimoli suggeriti e ai “comportamenti” attuati dal medium stesso e, anche in questo caso, rivela la logica della trasparenza nella mediazione dell'interazione. Gli autori sostengono che, poiché un computer è in grado di utilizzare un linguaggio naturale e interagire in tempo reale, è facile che gli utenti attribuiscono motivazioni sociali al suo comportamento; allo stesso modo chi segue un programma da una tv in un luogo pubblico può decidere di non allontanarsi da questa prima della fine di un segmento di contenuto perché il gesto potrebbe essere percepito come maleducato e irrispettoso.

Nelle definizioni di Lombard e Ditton vi sono alcuni elementi interessanti e particolarmente significativi, che non a caso ricorrono anche in altri studi successivi. Un esempio è il termine *immersione*, che i due autori individuano come una interpretazione possibile del concetto di presenza. A riguardo, Seegert (2009) fa notare che alcuni studiosi sostengono una distinzione fondamentale tra i termini “immersione” e “presenza”, caratterizzando il primo in riferimento al senso di “being in” e il secondo in riferimento alla sensazione di “being before”¹¹. L'interpretazione comune, però, vuole l'immersione come una dimensione abilitante al senso di presenza, come una delle sue concettualizzazioni possibili, così come individuato da Lombard e Ditton e confermato da un lavoro di revisione della letteratura sul tema di recente pubblicazione (Beck et al., 2011). Quest'ultimo studio sottolinea infatti la lunga tradizione delle riflessioni sulla *presenza* in atto da secoli sotto diverse forme e prende in prestito dagli studi di Gerrig tre termini con i quali storicamente si è usato riferirsi alla presenza: trasporto, coinvolgimento e, appunto, immersione.

¹¹ Si è scelto di lasciare i termini in lingua originale per permettere di cogliere il pieno significato delle due espressioni che la traduzione in italiano avrebbe potuto rendere, in maniera imprecisa o poco scorrevole, nelle due possibili proposte “essere in” ed “esserci prima”.

L'idea di immersione è, nel suo senso più ampio, legata all'esperienza sensoriale del soggetto che vive la situazione ed è per questo un concetto che non si riferisce unicamente ad ambienti digitali di ultima generazione, ma anzi ha una lunga tradizione: dai sogni alla pittura, dal libro al cinema sono infiniti i media e le situazioni in cui l'immersione gioca un ruolo fondamentale. La stretta relazione tra immersione e trasporto è ciò che caratterizza l'esperienza della lettura, ad esempio: la capacità di catturare il lettore e di trasportarlo nel mondo narrativo creato è un potere da sempre riconosciuto al medium libro. Analogamente, ma con modi e forze differenti, anche altri media sono in grado di trasportare il soggetto in un'altra dimensione dell'esperienza; in particolare, i mondi online tendono a stimolare in maniera più attiva la sospensione dell'incredulità e la resa, l'abbandono che caratterizzano tradizionalmente l'esperienza narrativa (Bizzocchi & Woodbury in Beck et al., 2011). Nell'analisi dei media dal punto di vista dell'immersione, il paragone tra la potenza evasiva dei mondi online e dei media più tradizionali ricorre in diversi studi: in un lavoro di Biocca e Levy del 1995 la metafora del libro viene utilizzata di proposito per spiegare la capacità immersiva della realtà virtuale in riferimento alle sensazioni di immersione stimulate dal libro; il tradizionale medium di cui tutti conoscono le capacità diviene così strumento esemplificativo nei confronti del nuovo medium analizzato:

virtual reality may share common elements with reading a book in a quiet corner, but this book has stretched in all directions and wrapped itself around the senses of the reader -- the reader is swallowed by the story (Biocca & Levy in Lombard & Ditton, 1997).

D'altronde, ciò che sembra costituire un elemento distintivo tra l'esperienza immersiva dei mondi online e l'esperienza immersiva dei media precedenti è l'elemento legato alla sensorialità:

“In D&D, what happens is described to the imagination; in (graphical) virtual worlds, it is presented to the senses” (Bartle, 2003);

il senso della presenza in un mondo online necessariamente coinvolge l'apparato sensoriale dell'utente. Schroeder e Bailenson (2008) lo spiegano nei termini di una necessaria differenza che sarebbe in grado di evitare l'“effetto libro”, da loro considerato persino un problema: il *trasporto* in uno spazio altro da quello in cui ci si trova fisicamente, provocato da un libro, è un effetto di pura immaginazione,

un apparente senso di presenza che poco ha a che vedere con l'esperienza che si vive in un mondo online, in cui si percepiscono gli altri utenti e l'ambiente intorno in tempo reale e con i propri sensi (principalmente vista e udito). Se così non fosse, d'altronde, escludere dalle caratteristiche distintive dei mondi online l'aspetto sensoriale potrebbe equivalere a un ampliamento della definizione di mondo virtuale, tale da rendere la stessa priva di significato:

If the sensory element of experiencing a place or space other than the one you are physically in, or of experiencing other people as being there with you, is taken away, then anything goes and definitions become meaningless: why shouldn't books, text-based Multi-User Dungeons (MUDs), dreams or many other phenomena be called virtual environments or virtual worlds? (Schroeder, 2008, p. 2).

L'esperienza immersiva dei mondi online, che si caratterizza nella percezione sensoriale dell'ambiente intorno e delle persone con cui si condivide quello spazio, è diretta espressione dell'illusione di immediatezza; questa si verifica quando una persona interagisce con l'ambiente e gli altri ignorando l'esistenza del medium e la sua funzione di mediazione nella situazione comunicativa. Il concetto di presenza può essere così interpretato come una misura personale e soggettiva del grado di immersione e della sensazione di essere in un ambiente online (Beck et al., 2011). La logica della non mediazione, di immediatezza nell'interazione è molto diffusa nell'ambito delle teorie della comunicazione; in particolare nel campo della mediologia; fa riferimento alle logiche utilizzate da diversi media (vecchi e nuovi: dalla pittura trompe-l'œil, al cinema, fino al casco per la realtà virtuale) con l'obiettivo di dare all'utente la sensazione di "essere lì". La trasparenza del medium è ciò che consente di far scomparire lo strumento di mediazione e lasciare l'utente solo con l'oggetto rappresentato (Bolter & Grusin, 2002): il medium scompare e lascia il posto a una interazione percepita come non mediata e diretta, che genera nell'utente il senso di presenza. Se con diversi media tradizionali si esperiscono sensazioni di presenza di grado ridotto (è il caso del telefono, del cinema, della radio), con le tecnologie digitali diffuse negli ultimi anni si possono raggiungere gradi di presenza molto elevati, in cui l'esperienza di interazione si fa molto più vicina a una situazione "reale" e "diretta" del mondo fisico (Lombard & Ditton, 1997). Accanto alle interpretazioni che sostengono, attraverso la logica della non mediazione, la vicinanza tra una situazione di

interazione mediata e una situazione di interazione faccia a faccia (comunemente intesa come situazione diretta e non mediata), si trovano posizioni differenti; queste associano alla logica dell'immediatezza negli ambienti virtuali una situazione di allontanamento dalla realtà (piuttosto che di analogia con essa), seppure con la consapevolezza della costante compresenza dei piani del virtuale e del reale:

Quanto più l'ambiente virtuale fa perdere provvisoriamente il contatto con la realtà, tanto più è pervasivo, tanto più è efficace. Si interpreta quindi la situazione in cui l'utente è insieme in un doppio ambiente, virtuale e reale, e costantemente in grado di focalizzare l'attenzione sull'uno o sull'altro; si tratta allora di incoraggiare l'immersione nel virtuale innanzitutto per mezzo di opportuni stimoli atti a legare, vincolare l'attenzione (Diodato, 2005, p. 34).

Quanto discusso finora rende evidente un ulteriore elemento significativo nel discorso sulla presenza: la sensazione di essere presente in un luogo, come si è visto, è caratterizzata da un atto percettivo legato alla sensorialità più che alla somiglianza visiva nella rappresentazione "virtuale" dell'ambiente e delle persone che si hanno di fronte; non a caso l'espressione usata da Schroeder per spiegare l'elemento sensoriale, precedentemente citata, è "fare esperienza" dell'ambiente e delle persone intorno a sé. L'elemento che agisce sulla percezione è dunque l'*interazione* mediata con l'ambiente e con gli altri, che non riguarda tanto l'aspetto degli oggetti rappresentati, quanto le condizioni di interazione e i sistemi di comunicazione dell'ambiente (Biocca, Harms, & Burgoon, 2003). Quanto più le dinamiche sono simili a quelle "reali", tanto più viene stimolato il senso di presenza, anche quando si abita un mondo governato da leggi molto diverse dal mondo fisico.

L'interpretazione del concetto di presenza in relazione all'interazione dell'avatar con l'ambiente appartiene tradizionalmente all'ambito dell'Interazione Uomo-Macchina (Human Computer Interaction); essa riguarda alcuni aspetti dell'esperienza sensoriale che si può vivere in un mondo online, precisamente le condizioni tecniche che possono permettere il raggiungimento di un senso di presenza ottimale ed efficace. Si riconosce come interazione il movimento effettivo di un corpo all'interno di un ambiente virtuale a cui segue una "reazione" e ciò può declinarsi in varie forme: dalla tradizionale interazione con

un'interfaccia (si clicca su un punto e appare un menu), all'interazione con altre persone o con l'ambiente in un mondo online (si saluta e si ha una risposta, si clicca su un oggetto e si ottiene un'informazione, si clicca su oggetto animato e questo reagisce all'azione svolta, si cammina, si balla, si nuota, si guida, si vola, etc.); tuttavia, l'interazione non ha una natura puramente fisica, ma è anche di origine mentale, e i due tipi di interazione concorrono a rafforzarsi a vicenda (Beck et al., 2011).

Gli studi recenti sugli ambienti virtuali sembra abbiano lasciato in secondo piano l'interesse per il miglioramento del realismo grafico delle rappresentazioni digitali, per concentrarsi sullo studio delle interazioni degli utenti quali generatrici di quel senso di presenza che caratterizza gli spazi digitali. Tali ambienti, più che semplici strumenti tecnologici, sono veri e propri luoghi in cui le modalità di interazione sociale assumono forme nuove e finora poco esplorate.

L'utilizzo del mondo fisico come metafora di interazione nei mondi digitali non è tuttavia un'interpretazione sufficiente a spiegare il significato di ciò che si può osservare (o vivere) in essi. Equiparare i mondi digitali a riproduzioni tridimensionali della realtà fisica permette di spiegarne il loro funzionamento e comprendere le modalità di interazione con l'ambiente; le condizioni necessarie per fare esperienza del mondo in maniera convincente e appagante sono garantite dall'immersione in un ambiente che replica la prospettiva fisica e da alcune modalità di funzionamento base dell'umano muoversi nel mondo (se vedo un muro davanti a me, so che questo può nascondermi qualcosa alla vista; se vedo qualcuno di fronte a me, so che anche lui è in grado di vedermi, se cammino senza guardare davanti, so che potrei sbattere contro qualcosa o qualcuno). Adottare il mondo fisico come metafora può servire dunque a guidare le nostre azioni nel mondo, ma non ci dà alcuna informazione sulle modalità di interazione con gli altri. Limitandosi a questa interpretazione, si descriverebbero gli utenti come cittadini di un mondo che è metafora di qualcos'altro, semplici osservatori immersi in un ambiente in cui sono sì capaci di muoversi, ma che non abitano direttamente.

Un elemento attinente all'approccio fenomenologico alla teoria della percezione può contribuire a chiarire alcuni punti rilevanti per l'argomentazione in atto: ci si riferisce al concetto di *embodiment*, un tema assai comune nell'area

della fenomenologia, in particolare tra gli esponenti della fenomenologia della percezione: Husserl, Schutz, Merleau Ponty. Il termine può essere usato e interpretato, nei e per i contesti che interessano questo lavoro, in riferimento al senso di *presenza fenomenologica*; ci si riferisce con esso al modo in cui una varietà di fenomeni di interazione scaturiscono da una partecipazione diretta nel mondo, ai modi in cui si fa esperienza delle realtà fisiche e sociali di ogni giorno (includendo così sia fenomeni che si realizzano fisicamente, sia fenomeni socialmente situati):

“we, and our actions, are embodied elements of the everyday world”

(Dourish, 2004, p. 100).

In questa interpretazione, il corpo non è l'unico mezzo di relazione con il mondo: la nostra esperienza quotidiana è tanto fisica quanto sociale, le nostre interazioni con l'ambiente e gli altri non sono caratterizzate solo da una interazione fisica, ma, come già sostenuto (Beck et al., 2011), hanno anche una natura sociale, così come socialmente costruito è il mondo in cui si vive. Il sociale e il fisico si rivelano essere dunque, ancora una volta e sotto un diverso punto di vista, aspetti inevitabilmente interconnessi della nostra esperienza quotidiana (Dourish, 2004). Sotto questa nuova luce le esperienze che si vivono negli ambienti online, seppure non comportino azioni necessariamente vincolate alla realtà fisica, restano esperienze che avvengono nella realtà di ogni giorno e rimandano a una qualche forma di interazione, partecipazione e presenza.

Gli attori dell'esperienza sono diversi: nel concetto di embodiment possono rientrare tanto le relazioni del proprio corpo con l'ambiente digitale, quanto le funzioni del corpo dell'altro come strumento di mediazione dell'esperienza. È necessario rimarcare, infatti, che queste forme di azione negli ambienti online, così come nella vita quotidiana, non riguardano esclusivamente la relazione del proprio sé con l'ambiente, digitale o fisico che sia; l'interazione mediata non avviene solo nei confronti dello spazio digitale, ma passa anche dalla presenza dell'altro:

the body of the other is a key medium. In mediated interactions the other is frequently embodied by some avatar, agent, or simpler representational device (Cassell, Sullivan et al. in Biocca et al., 2003, p. 15).

Riprendendo una delle concettualizzazioni presentate da Lombard e Ditton,

lo stesso senso di presenza può e deve essere interpretato nell'accezione di co-presenza, intesa come senso di essere con altri, percezione degli altri attraverso un medium. Un'ulteriore formulazione del concetto di presenza emerge da un lavoro del 2003 di Biocca et al. in cui questo viene presentato come la combinazione di due fenomeni interrelati: la *telepresenza* e la *presenza sociale*. Il primo viene definito come il senso fenomenico dell'"essere lì", è in sostanza il concetto di cui si è trattato finora; il secondo fenomeno riguarda la sensazione dell'"essere insieme con", il sentimento di una "unione relazionale" come prodotto dell'essere e del percepirsi insieme in uno spazio (Beck et al., 2011; Biocca et al., 2003; Lombard & Ditton, 1997).

Il concetto generale di co-presenza, il cui senso viene generalmente spiegato con l'espressione "being together"¹², si può inoltre declinare nella formula di una reciproca consapevolezza, in cui si pone l'accento sull'attenzione orientata verso le proprietà sensoriali dell'altro; coscienza che quindi si rileva sia nell'utente osservatore che nell'altro mediato: entrambi sono consapevoli, cioè, della presenza dell'altro, seppure in una interazione mediata. In alcune definizioni (Heeter in Biocca et al., 2003), la consapevolezza dell'esistenza dell'altro è accompagnata dalla reazione di questo nei confronti dell'utente; in tali interpretazioni la reazione dell'altro viene giustificata come azione utile a far comprendere la sua presenza e la consapevolezza dell'"esserci insieme": la definizione del sé attraverso la reazione generalizzata dell'altro sembra richiamare nozioni chiave dell'interazionismo simbolico (l'"altro generalizzato" concettualizzato da Mead).

Il senso di uno spazio digitale, in quanto luogo vissuto da persone, non dipende esclusivamente dall'ambiente, ma dallo spazio sociale in cui si svolge l'interazione; poiché non composto solo da oggetti, ma abitato da persone, va inteso come *luogo* anche in senso culturale.

Il mondo online ha valore solo in quanto spazio vissuto da persone reali, come sottolinea Boellstorff nella sua ricerca:

the presence of other persons was key to a sense of place; no amount of dazzling graphics could compensate for the role of sociality in

¹² Inteso come "esserci insieme", riferito alla consapevolezza reciproca di due o più utenti di sapersi insieme in uno spazio virtuale.

filling an otherwise “empty” virtual world. As one resident explained, “the people that inhabit this space are what make it real” (Boellstorff, 2008, p. 182).

Gli studi di Goffman si riferiscono a situazioni di interazione faccia a faccia e non è sempre possibile trasporre e riferire concettualizzazioni elaborate nell’ambito dell’interazione “diretta” a situazioni di interazione mediata; tuttavia, alcuni elementi del suo pensiero si rivelano tuttora utili per interpretare fenomeni di interazione sociale caratterizzati da un processo di mediazione tecnologica (peraltro, negli incontri faccia a faccia, la stessa funzione di mediazione si può intendere svolta dall’abbigliamento, dalla voce, dagli ambienti, etc.).

Come illustra lo studioso

quando gli individui per qualsiasi ragione si trovano alla immediata presenza l'uno dell'altro, diviene chiarissima una fondamentale condizione della vita sociale, il suo carattere di visibilità pubblica (Goffman, 2006, p. 46).

Allo stesso modo, il carattere di visibilità pubblica è un elemento che si ritrova nella vita di un mondo online, dove si cerca di comprendere status e finalità degli individui intorno attraverso l'osservazione dell'aspetto, delle maniere, del comportamento di questi (che nello spazio digitale si traducono in sembianze e atteggiamenti, pose, espressioni, tono della voce degli avatar presenti); similmente alle situazioni offline, in un mondo online si presentano le dinamiche relative alla comunicazione del proprio status e alla costruzione della propria facciata personale, così come sottolineato da Goffman:

Qualunque cosa un individuo faccia e quali che siano le sue apparenze, egli, consapevolmente o inconsapevolmente, rende disponibili delle informazioni relative alle qualifiche che possono essergli attribuite e quindi alle categorie in cui può essere collocato. Il simbolismo di status della sua “facciata personale” fornisce informazioni sulla sua appartenenza di gruppo e sulle sue origini sociali; il modo in cui gli altri lo trattano suggerisce l'idea che si ha di lui; lo stesso ambiente fisico fornisce indicazioni relative all'identità di quelli che vi si trovano dentro (Goffman, 2003, p. 118).

Nei mondi online capita sovente di assistere a momenti di interazione che in parte riproducono le tradizionali e riconosciute dinamiche sociali dell'interazione faccia a faccia, ma in parte se ne discostano: generano così nuove dinamiche e

interazioni, tipiche dello specifico ambiente digitale. Si crea un rituale del tutto nuovo e lo si condivide. Le dinamiche sociali che si sviluppano in Second Life esprimono in una realtà altra quella che Simmel (1997) definisce *sociazione*, ossia “la forma in cui gli individui crescono insieme in un'unità” (cit., p. 38), dove è la condivisione di interessi, passioni, finalità, sentimenti e visioni a trasformare

la mera vicinanza degli individui in forme determinate di convivenza e collaborazione che rientrano nel concetto generale di interazione (*ibidem*).

La rilevanza dell'aspetto sociale nelle dinamiche di interazione degli ambienti digitali è l'elemento chiave che consente di dare un'interpretazione alla realtà dei mondi online: uno spazio (sociale) che abilita alla costruzione di mondi altri, con le finalità più disparate e che non può prescindere dalla presenza attiva delle persone.

Come evidenzia anche Jenkins, il senso di immersione è principalmente un prodotto della partecipazione sociale e della negoziazione di significati messi in comune all'interno del mondo, non è dunque sempre strettamente legato alla credibilità dell'ambiente fisico in cui avviene l'interazione (Jenkins, 2007).

L'ambiente digitale si fa *medium*, e in quanto tale contribuisce a dar forma alla nostra esperienza di vita.

2.3 Mondi online

Numerosi sono gli acronimi utilizzati per indicare i gli ambienti tridimensionali immersivi online: MUVE (Multi-User Virtual Environments), MMO (Multi-Player Online games) e MMORPG (Massively Multiplayer Online Role-Playing Game) sono solo i più frequenti.

Quello che solitamente viene definito “mondo virtuale” è un ambiente immersivo online che riproduce (il più delle volte, ma non in maniera esclusiva) l'aspetto e i luoghi del mondo fisico ed è caratterizzato da interazioni sociali di vario tipo: chiunque può accedervi liberamente, solitamente dopo aver scaricato un programma e creato un avatar (la propria rappresentazione nel mondo digitale). Questa prima descrizione dei mondi online, volutamente informale e di

ampio respiro, dà conto della complessità del tema e apre alla discussione delle varie definizioni proposte da alcuni dei principali studiosi e ricercatori sul tema.

La recente necessità di pervenire a una definizione condivisa di “mondo virtuale” coinvolge esperti appartenenti a più di un ambito: la comunicazione, il mondo dei videogiochi e quello della tecnologia (intesa come hardware e software). Una definizione esclusivamente legata agli aspetti tecnologici rischia di divenire obsoleta in poco tempo, data la rapida evoluzione degli strumenti a disposizione: è dunque necessaria una definizione che accolga elementi di ogni ambito e che sia sufficientemente flessibile da risultare valida anche a seguito di cambiamenti delle tecnologie o piattaforme utilizzate, e delle finalità o motivazioni degli utenti. Tra le numerose definizioni proposte in questi anni, quelle presentate di seguito costituiscono alcuni recenti tentativi formali di soluzione della questione, in cui gli autori giustificano con precisione le proprie scelte terminologiche.

La definizione proposta da Bruce Damer, studioso di mondi online dagli anni Novanta, è la seguente:

a place described by words or projected through pictures which create a space in the imagination, real enough that you can feel you are inside it (Damer, 2008, p. 2).

Sebbene non ci siano dubbi sull'efficacia della definizione, che fa leva sulla percezione, sull'aspetto sensoriale dell'esperienza vissuta in un ambiente immersivo, essa è talmente generica da far ammettere allo stesso autore la possibilità di far corrispondere anche molti altri tipi di mondi virtuali: un libro, un'opera teatrale, un film¹³. Questo accade perché la definizione non presenta riferimenti all'aspetto tecnologico che caratterizza i mondi online. Nello specificare la definizione dei mondi virtuali “digitali”, l'autore annovera tra i diversi tipi di ambienti gli sparatutto in prima persona, i giochi di ruolo fantasy, i simulatori e i mondi virtuali sociali. Lo scopo primario di questi ultimi è così presentato dallo studioso:

the creation of meaning through the manipulation of the world and communication with others within the world (*ibidem*),

¹³ La dinamica che si presenta con la definizione di Damer è molto simile a quella già trattata nelle precedenti pagine, in riferimento alla questione del senso di presenza e dell'aspetto sensoriale che distingue i mondi online, come sostenuto da Schroeder (si veda paragrafo 2.2).

i “mondi virtuali sociali” vengono quindi differenziati dai mondi ludici in base alle principali attività che si svolgono al loro interno, che vengono riconosciute come caratteristiche distintive. I giochi di ruolo online, sebbene prevedano la possibilità di interagire con gli altri utenti e creare nuovi contenuti, hanno come scopo primario il gioco; nella maggior parte dei mondi sociali, spiega invece Damer, agli utenti viene chiesto di fare tutto da sé.

Ralph Schroeder, ricercatore dell'Oxford Internet Institute, propone nel 2008 la seguente definizione per i mondi online:

environments in which people experience others as being there with them - and where they can interact with them (Schroeder, 2008, p. 2).

Più nel dettaglio, con l'intenzione di distinguere tra un generico ambiente virtuale e la definizione a suo dire più specifica di “mondo virtuale”, precisa che con il secondo termine vengono definiti gli ambienti che le persone esperiscono

as ongoing over time and that have large populations which they experience together with others as a world for social interaction (*ibidem*).

La peculiarità che caratterizzerebbe i mondi virtuali rispetto ad altri ambienti online a scopo ludico, come ad esempio i giochi di ruolo, secondo Schroeder è quindi l'aspetto “socializzante”.

A riguardo, è interessante notare come la sua definizione si sia evoluta nel tempo. Nel 1996 l'autore sottolineava la necessità di una chiara definizione degli ambienti e della realtà virtuale, proponendo la seguente:

a computer-generated display that allows or compels the user (or users) to have a sense of being present in an environment other than the one they are actually in, and to interact with that environment (*ibidem*).

L'accento, in questa prima definizione, è posto non solo sulla percezione dell'utente di un ambiente altro da quello in cui si trova fisicamente, ma anche sulla possibilità di interazione con l'ambiente stesso. È pur vero che la natura sociale dei mondi online non si definisce solo nelle interazioni che avvengono tra gli utenti, ma anche nelle interazioni con l'ambiente in cui si co-abita e con gli spazi condivisi che si co-costruiscono (Pecchinenda 2003, de Freitas, Veletsianos 2010); in questa prima proposta, però, non si trova alcun riferimento all'interazione tra gli utenti. Dieci anni dopo, la sua definizione cambia in alcuni,

significativi dettagli:

multi-user or collaborative or shared virtual environments are environments or systems which users experience other participants as being present in the same environment and interacting with them – or «being there together» (*ibidem*).

Con l'evoluzione tecnologica e la maggiore diffusione di questi ambienti, anche la considerazione degli aspetti distintivi varia: l'interesse dapprima esclusivamente rivolto alle possibilità di interazione con l'ambiente è adesso richiamato dall'aspetto sociale e socializzante dei mondi online, che si manifesta anche nelle modalità di interazione tra utenti e dalla condivisione di un'esperienza comune: l'essere insieme, il sentirsi insieme in un luogo.

La proposta di Mark Bell (2008), studioso di media e profondo conoscitore dei mondi online, è un tentativo di combinazione e integrazione in un'unica, formale definizione, di tre definizioni proposte da influenti studiosi ed esperti del settore: Richard Bartle¹⁴, Edward Castronova¹⁵, Raph Koster¹⁶.

Bartle spiega così l'accezione di “mondo” nell'espressione “mondo virtuale”:

a world is an environment that its inhabitants regard as being self-contained. It doesn't have to mean an entire planet: It's used in the same sense as “the Roman world” or “the world of high finance” (*ibidem*).

Il punto di vista che l'autore assume per definire l'ambiente è dunque quello dell'utente che lo esperisce direttamente.

Koster elabora la seguente definizione:

a virtual world is a spatially based depiction of a persistent virtual environment, which can be experienced by numerous participants at once, who are represented within the space by avatars (*ibidem*).

Questa proposta, seppur priva di riferimenti all'aspetto tecnologico, tiene conto di alcune, importanti caratteristiche degli ambienti in esame: la persistenza, la presenza di numerosi partecipanti in contemporanea, l'utilizzo di avatar per rappresentare il proprio sé.

La definizione presente nel testo di riferimento scritto da Castronova

¹⁴ Creatore di mondi online testuali negli anni Settanta e Ottanta.

¹⁵ Ricercatore e autore di uno dei principali riferimenti testuali del campo (Castronova, 2001).

¹⁶ Sviluppatore di mondi online negli anni Novanta.

introduce un ulteriore elemento peculiare: i “mondi virtuali” vengono infatti definiti “crafted places inside computers that are designed to accommodate large numbers of people”. In essa compare l'elemento tecnologico, ma la definizione resta in sé abbastanza vaga e senza alcun riferimento ad altri aspetti distintivi, potendo quindi includere nella definizione anche un wiki, una chat, un forum.

La proposta formale di Mark Bell, nella combinazione delle tre definizioni indicate, è la seguente:

a synchronous, persistent network of people, represented as avatars, facilitated by networked computers (*ibidem*).

Il punto debole della definizione, che pure utilizza termini utili a descrivere le caratteristiche salienti di questa tipologia di ambienti online (sincronicità, persistenza, rete, avatar), risiede nell'aver posto come soggetto la rete di persone e di aver assegnato a essa le caratteristiche di persistenza e sincronicità. Il risultato è la mancanza di riferimenti alla funzione fondamentale dell'ambiente digitale quale luogo in cui si svolge l'interazione, ambiente che sembra non poter esistere se privo di una comunità che lo abita. Sebbene si possa riconoscere che un ambiente online non ha significato senza la presenza delle persone che lo abitano, questo tuttavia tecnicamente sussiste anche se disabitato. D'altronde, la funzione abilitante da riconoscere alla tecnologia non consiste solo nella possibilità di connettere utenti provenienti da ogni parte del mondo, tanto meno solo nella possibilità di elaborare e gestire una gran quantità di oggetti, ambienti e interazioni nello stesso momento. Le caratteristiche degli ambienti progettati e delle applicazioni che permettono agli utenti di fare, creare, comunicare in modi diversi sono determinanti nell'esperienza del mondo.

Un termine alternativo per indicare questo tipo di ambienti online è *metaverso*, una parola *portmanteau* (o parola macedonia) composta dal prefisso *meta-* (oltre, al di là) e *universo*. Il termine si incontra per la prima volta nel 1992 nel romanzo *Snow Crash* di Neal Stephenson, ed è usato per descrivere un ipotetico successore di Internet, basato sulla realtà virtuale: un mondo immaginario dove gli esseri umani, attraverso un avatar, interagiscono tra loro online.

Hiro is approaching the Street. It is the Broadway, the *Champs Elysées* of the Metaverse. It is the brilliantly lit boulevard that can be seen, miniaturized and backward, reflected in the lenses of his goggles. It

does not really exist. But right now, millions of people are walking up and down it (in Damer, 2008, p. 16).

Dalle suggestioni del romanziere, il termine si è diffuso maggiormente negli ambienti dei giocatori e degli abitanti dei mondi online, per il notevole rimando evocativo all'esperienza vissuta in prima persona.

Val la pena sottolineare come le definizioni finora analizzate, seppur nelle loro differenti declinazioni, riconoscano grande importanza, quando non esclusiva centralità (M. W. Bell, 2008), alla percezione e l'esperienza che gli utenti fanno del mondo, dunque all'aspetto sociale dei mondi online. Kenneth Lim sostiene che la mediazione sociale nei mondi online non varia la sua funzione rispetto a quella che ricopre nella realtà fisica:

we find virtual representations of self meaningful and believable only to the extent that these same representations are able to participate in constructions and collaborations with other avatars (2009, p. 4);

se si accetta l'idea di poter concepire l'umanità in quanto definita in relazione all'altro (prospettiva che si ritrova, oltre che nella massima africana “una persona è una persona attraverso altre persone” citata dall'autore, anche nei principi dell'intersoggettività di Schutz e dell'interazionismo simbolico di Mead e Blumer), allo stesso modo si può (e occorre) farlo in riferimento alla rappresentazione digitale di questa in un ambiente online.

Caratteristiche

La difficoltà nel formulare una definizione sintetica, completa, esaustiva e condivisa degli ambienti tridimensionali immersivi online è conseguenza dal diverso valore che si assegna ad alcune particolari caratteristiche dei mondi online, che più di altre si rendono visibili o vengono ritenute significative; alcuni studiosi, ancor prima di elaborare una proposta di definizione, hanno perciò approfondito lo studio sull'individuazione degli aspetti distintivi degli ambienti in esame. Anche in questo ambito le varie formulazioni sono in larga parte coincidenti, risultando comunque utili a evidenziare aspetti interessanti e rilevanti; in alcuni casi, si tratta di veri e propri tentativi di classificazione dei numerosi

mondi online esistenti, secondo alcune peculiari dimensioni individuate. La tabella di seguito sintetizza i risultati di due interessanti lavori di categorizzazione (successivamente analizzati nel dettaglio) e rende evidenti le dimensioni essenziali che vengono identificate da entrambi, pur nella differenza di obiettivi e metodologia adottata.

	Messenger, Stroulia, Lyons 2008	Robbins 2011
SCOPO Finalità del mondo online	<u>CONTENUTO</u> Legato all'età, tematico o aperto	<u>CONTENUTO</u> Testuale o visuale <u>NATURA DELLE RELAZIONI TRA UTENTI</u> collaborativo, competitivo, ibrido
AMBIENTE Proprietà dell'ambiente in cui avviene l'interazione	<u>LUOGO</u> Solo virtuale o ibrido; popolazione locale o dispersa <u>PIATTAFORMA</u> Sincrono, asincrono o entrambi	<u>ACCESSO ALL'AMBIENTE</u> pubblico, con abbonamento, privato <u>NATURA DELLE RELAZIONI DEGLI UTENTI CON L'AMBIENTE</u> Collaborativo, competitivo, ibrido <u>FORMA DI COMUNICAZIONE DOMINANTE</u> Testuale, vocale, combinato <u>LIVELLO DI PERSISTENZA</u> persistente, non persistente, a persistenza limitata
ORGANIZZAZIONE SOCIALE Dimensioni riferite agli utenti e alle relazioni sociali	<u>POPOLAZIONE</u> Numero di utenti, (legami sociali), target	<u>ACCESSO AI GRUPPI</u> ambienti pubblici, privati, senza gruppi <u>NUMERO DI GRUPPI</u> senza gruppi, a gruppo singolo, multigruppo
MODELLO ECONOMICO Regole economiche che governano il mondo online	<u>MODELLO DI PROFITTO</u> Quota fissa, quota variabile, abbonamento, pubblicità extra, accessori	<u>PROPRIETÀ DEGLI OGGETTI</u> Con proprietà privata, senza, condivisa
IDENTITÀ Caratteristiche dell'avatar	---	<u>COSTRUZIONE DELL'IDENTITÀ</u> Statico, personalizzabile, vincolato

Tabella 1 - Caratteristiche dei mondi online secondo le classificazioni di Messenger, Stroulia, Lyons 2008 e Robbins 2011

È evidente già a una prima analisi il maggiore livello di dettaglio della classificazione elaborata da Robbins, che tiene in considerazione numerosi fattori per la definizione del concetto. L'autrice adotta l'approccio della classificazione sfaccettata (faceted classification), sviluppata da Herring nel 2007 nell'ambito della Comunicazione Mediata dal Computer, per comparare e analizzare diversi mondi online. Il metodo si basa sul precedente sistema di classificazione dei testi sviluppato da Ranganathan negli anni '30: questo tipo di classificazione viene usato per categorizzare e analizzare oggetti e permetterne una veloce individuazione, comparazione e differenziazione. Il metodo utilizzato consente non solo l'analisi contemporanea di un gran numero di oggetti dai diversi attributi, ma anche una facile e coerente comparazione; si tratta di un modello di classificazione che, sebbene originariamente sviluppato per la categorizzazione di libri, è stato applicato e adattato con successo a diversi tipi di oggetti; per un certo verso, la sua efficacia può essere equiparabile all'attuale sistema di classificazione mediante tag, che si è diffuso universalmente con il Web 2.0. La ricercatrice classifica con questo metodo più di 75 mondi online, categorizzandoli in base alle diverse tipologie di utenti, generi, aree geografiche di sviluppo e modi e finalità di utilizzo; dalla sua classificazione derivano alcune caratteristiche utilizzate per descrivere i mondi online, che consentono di esaminarne le complesse relazioni tra interazioni sociali, apprendimento, attività ludiche, economiche e di ogni altro tipo.

La categorizzazione proposta da Messinger, Stroulia e Lyons è invece il risultato dell'elaborazione di un precedente lavoro del 2004 sviluppato da Porter per la classificazione delle comunità virtuali, da loro ampliato e adattato per includere non solo i mondi online, ma anche i giochi elettronici e i social network; una scelta che va a discapito però della ricchezza della classificazione stessa (nella tabella sono considerati esclusivamente le dimensioni utilizzate per la categorizzazione dei mondi online). Dall'analisi degli elementi individuati nelle due classificazioni, emergono 5 macro-aree, nelle quali sono raccolti gli elementi utili alla definizione dei mondi online:

1. SCOPO – Finalità del mondo online.

Messinger et al. si limitano alla definizione di un solo elemento, relativo al tipo di **contenuto** (tema) che caratterizza i mondi, che può essere legato a

una particolare fascia di età, a una particolare ambientazione, oppure senza alcuna caratterizzazione specifica, quindi aperto, libero. Riguardo la classificazione proposta da Robbins, possono venire attribuiti a quest'area due elementi: il **contenuto** e la **natura delle relazioni tra utenti**. Il primo riguarda la forma dominante di contenuto, che può essere testuale o visuale. La forma testuale appartiene prevalentemente ad ambienti online di prima generazione, in cui la scrittura non è solo veicolo comunicativo, ma l'unico mezzo di costruzione dello spazio in cui si svolge l'azione. Attualmente non sono numerosi gli ambienti online che mantengono questa caratteristica, poiché l'evoluzione tecnologica ha consentito lo sviluppo di sistemi in grado di riprodurre ambientazioni tridimensionali; alla scrittura resta solo la funzione di canale comunicativo.

Il secondo elemento è relativo agli scopi e agli usi principali dell'ambiente: la natura delle relazioni che si instaurano tra gli utenti possono assumere diverse caratteristiche, a seconda che ci si trovi in un ambiente collaborativo, competitivo o con entrambe le caratteristiche. Gli ambienti collaborativi vengono così indicati in forza della loro relazione oppositiva con gli ambienti che l'autrice definisce competitivi, in cui la competizione tra utenti è parte integrante della specificità del mondo online. Negli ambienti che vengono definiti ibridi è possibile trovare sia competizione che collaborazione, in base alle situazioni createsi.

2. AMBIENTE – Proprietà dell'ambiente in cui avviene l'interazione.

In merito a quest'area la differenza tra le due classificazioni è notevole. Nell'elaborazione di Messinger et al. si trovano due elementi, uno dei quali, il **luogo**, affronta la questione da un punto di vista puramente teorico, in base al quale si tenta di comprendere se il luogo dell'interazione sia esclusivamente virtuale o in parte anche fisico. Il secondo elemento viene indicato come relativo alla **piattaforma** e riguarda la tipologia di comunicazione che avviene nel mondo, che può essere sincrona, asincrona o presentare entrambe le caratteristiche.

In quest'area confluiscono numerosi elementi della classificazione di Robbins, tra cui uno relativo alla tipologia di comunicazione (che presenta però delle caratteristiche differenti rispetto alla proposta di Messinger).

Accesso all'ambiente: le modalità di accesso al mondo online riguardano non solo la possibilità di entrare nell'ambiente, ma anche il numero massimo di persone consentite e la disponibilità di spazi ad accesso limitato. Negli ambienti ad accesso pubblico l'accesso è aperto a tutti, talvolta subordinato all'acquisto del software o a una più semplice registrazione gratuita online; l'accesso ad alcuni mondi online, invece, è subordinato al pagamento di un abbonamento mensile; infine, gli ambienti con accesso riservato sono la terza tipologia: è il caso, ad esempio, della Second Life Teen Grid, il cui accesso, sotto controllo, è riservato ai minorenni.

Natura delle relazioni degli utenti con l'ambiente. Le modalità di interazione con l'ambiente contribuiscono in maniera sostanziale al senso di presenza che si può esperire in un mondo online, scrive Bell a riguardo:

A user can go into the World of Warcraft and not speak to anyone but still interact with the environment. Even these solitary actions affect the world for every other participant (2008, p. 3)

in un ambiente collaborativo l'utente collabora con l'ambiente stesso senza alcun tipo di pericolo; in un ambiente competitivo l'utente può trovarsi ad affrontare nemici creati dall'ambiente stesso: quest'ultima è, tipicamente, la tipologia degli ambienti ludici. Negli ambienti ibridi, in base alle diverse situazioni, questo può diventare collaborativo o competitivo nei confronti dell'utente.

Forma di comunicazione dominante: la modalità di comunicazione tra gli utenti è caratteristica essenziale nella determinazione dell'interazione nel mondo online, poiché le diverse modalità influenzano in modo diverso la comunicazione tra gli utenti. La situazione comunicativa, sia essa a scopo ludico, didattico o di semplice interazione sociale tra gli utenti, risente fortemente dei mezzi a disposizione. È anche per questo che alcuni mondi dedicati ai minori mettono a disposizione un set di frasi già determinate senza la possibilità di comunicare liberamente: in questo modo si cerca di garantire che i minori non diffondano informazioni personali.

La forma testuale – anche per via del percorso evolutivo che caratterizza i

mondi online – è certamente la più diffusa, che si tratti di chat locale, messaggi privati utente-utente o di gruppo. In alcuni mondi è possibile comunicare via voce, sia in privato che in pubblico, oppure scegliere, tra testo e voce, la forma comunicativa più adatta alla tipologia di interazione sociale in corso.

Livello di persistenza. La caratteristica, in riferimento ai mondi online, indica la possibilità di creare del contenuto durevole, che rimane nel mondo anche dopo la disconnessione dell'utente che l'ha creato. In alcuni mondi è possibile intervenire sull'ambiente stesso, oppure trasferire oggetti ad altri utenti anche quando questi non sono online, in altri mondi tutte le modifiche apportate dall'utente durante la sessione di collegamento svaniscono nel momento della disconnessione (questo avviene, per lo più, in mondi online con finalità ludiche). Negli ambienti a persistenza limitata gli utenti possono apporre modifiche o creare contenuto solo in spazi limitati, spesso i propri spazi privati, e con oggetti predefiniti.

3. ORGANIZZAZIONE SOCIALE – Dimensioni riferite agli utenti e alle relazioni sociali

In merito alle caratteristiche relative alla popolazione dei mondi online e alle differenti tipologie di organizzazione sociale che si hanno a disposizione, le due categorizzazioni prendono due percorsi molto differenti.

La categoria individuata da Messinger segue la classificazione di partenza, con un focus sulla dimensione della **popolazione**, definendo i mondi online in base al numero di utenti e a specifiche tipologie di target. La debolezza di questo elemento si rivela immediatamente, poiché propone tipologie che non necessariamente si escludono a vicenda, ma che potrebbero anzi essere tutte caratteristiche di un unico mondo online (es. ragazzi/mercato di massa/cinesi).

La classificazione di Robbins riguarda invece, più nel dettaglio, le dinamiche sociali relative all'organizzazione in gruppi: il gruppo, infatti, in un ambiente online, costituisce un elemento indicativo del grado di adesione alla comunità, interazione sociale e appartenenza culturale; non

tutti i mondi online consentono la costituzione di gruppi, e laddove vi sia la possibilità, due sono le **tipologie di accesso al gruppo**: gli ambienti pubblici permettono l'adesione a qualsiasi gruppo, negli ambienti definiti privati l'accesso è subordinato alla ricezione di un invito. Second Life, in questo caso, viene classificato come ambiente sia pubblico che privato poiché offre la possibilità di costituire gruppi aperti o ad accesso ristretto. La possibilità di **accesso a più di un gruppo**, inoltre, consente all'utente di personalizzare maggiormente la propria esperienza nel mondo online, rinforzando l'appartenenza a più di una piccola comunità. In questo modo diventa possibile seguire le attività di gruppi anche molto diversi tra loro, in base ai propri interessi ed esigenze.

4. MODELLO ECONOMICO – Regole economiche che governano il mondo online

In questa dimensione il lavoro di Messinger si arricchisce di variabili, rispetto al modello di Porter usato come riferimento e limitato alla definizione di ambienti con o senza transazioni economiche, e definisce un **modello di profitto** del mondo in base alla presenza di: una quota una tantum per la registrazione (quota unica di accesso al mondo), una quota per tipologia di ingresso (la quota di accesso al mondo varia in base all'opzione di ingresso scelta), una sottoscrizione a scadenza (un abbonamento per l'accesso al mondo della durata di un anno, oppure variabile), pubblicità (presenza di inserzioni pubblicitarie all'interno del mondo o dei prodotti disponibili), extra a pagamento (prodotti virtuali da acquistare nel mondo, come oggetti, abbigliamento, porzioni di terreno, applicazioni e programmi *in-world*¹⁷) oppure vendita di prodotti accessori (acquisto di oggetti reali la cui copia virtuale viene resa disponibile nel profilo dell'account per permetterne l'uso anche nel mondo online).

In quest'ambito rientra una sola dimensione individuata da Robbins, che oltre a risultare indicativa in merito al sistema economico che vige nel mondo, si rivela una caratteristica che può fornire importanti informazioni sul tipo e le finalità della comunicazione tra gli utenti: esistono mondi in cui **la proprietà di oggetti** è contesa tra i giocatori e viene ottenuta solo

¹⁷ Espressione gergale comunemente riferita a tutto ciò che si può trovare e fare nel mondo online.

in seguito alla vincita di battaglie o al raggiungimento di determinati obiettivi di gioco; altri mondi, invece, permettono di modificare e possedere oggetti liberamente, potendo anche decidere di trasferirli o venderli ad altri utenti.

5. IDENTITÀ – Caratteristiche dell'avatar

Delle due proposte di categorizzazione presentate, solo quella di Robbins prende in considerazione una dimensione relativa **alla personalizzazione dell'avatar**, aspetto dell'esperienza tanto importante quanto influente nella definizione delle caratteristiche di un mondo. L'aspetto con cui un utente decide di rappresentare se stesso in un mondo online, la scelta dell'avatar che lo identifica costituiscono fattori di grande rilevanza teorica, per le loro implicazioni in diversi ambiti: psicologico, sociale, pedagogico, poiché proprio attraverso l'identità dell'utente passano molte delle informazioni che lui stesso sceglie di comunicare e rivelare. Le caratteristiche del mondo in questo ambito sono quindi determinanti: in alcuni ambienti agli utenti viene assegnata un'identità decisa dall'ambiente stesso, senza alcuna possibilità di intervenire su essa; in altri ambienti l'utente è totalmente libero di rappresentarsi come preferisce: l'avatar è personalizzabile nell'aspetto, nella scelta del nome, degli indumenti e degli oggetti indossati, fino alla possibilità di assumere sembianze animali o fantastiche. Negli ambienti con esplicite finalità ludiche, l'aspetto dell'avatar è spesso condizionato dallo status del giocatore e varia con la progressione del gioco.

Sebbene l'elaborazione di una categorizzazione degli elementi che costituiscono i mondi online si ritenga funzionale all'elaborazione di una definizione in grado di identificare ciò che può essere incluso o escluso da essa, una classificazione così complessa rende ancora più arduo l'obiettivo preposto.

Una proposta conclusiva di definizione degli ambienti in esame può, intanto, caratterizzarsi nella scelta dei termini: la decisione di utilizzare nel testo l'espressione mondo online, anziché mondo virtuale, deriva dalle argomentazioni presentate nel paragrafo 2.2. Un mondo online può, dunque, essere descritto come *un ambiente immersivo persistente online, dove gli utenti interagiscono nella forma di*

avatar. In questa espressione si ritrovano i tratti distintivi degli ambienti in questione:

- **immersione** (il coinvolgimento multi-sensoriale contribuisce a dare il senso di *trovarsi in* e *condividere* uno spazio altro);
- **persistenza** (l'esistenza del mondo online non dipende dalla presenza degli utenti: una volta disconnessi, l'ambiente continua a esistere, le modifiche effettuate su esso non svaniscono nel momento della disconnessione. Questo crea una diversa percezione del luogo che si abita, che non è diretto risultato della propria interazione con l'ambiente (come accade con i videogiochi), ma vive *indipendentemente dalla* presenza di uno e *per la* presenza di una comunità attiva dinamica);
- **basato su una rete di computer** (la rete di computer, così come la rete di persone che popola l'ambiente, può essere più o meno estesa, ma è l'elemento fondamentale che permette l'esperienza);
- **multi-utente** (la rete di persone è l'elemento che dà senso sociale all'ecosistema online, altrimenti costituito da uno spazio digitale vuoto);
- **popolato da avatar** (la rappresentazione di sé, grafica o testuale che sia, è in grado di compiere azioni sull'ambiente e sugli altri ed è controllata in tempo reale. A una azione della persona che controlla l'avatar, corrisponde una reazione dell'elemento del mondo o dell'avatar su cui si agisce);
- **che permette l'interazione con l'ambiente e gli altri in tempo reale** (coesistere in uno spazio comune significa poter comunicare e interagire in tempo reale, dando vita a eventi collettivi e momenti sociali di comunità).

La determinazione dei tratti salienti così ottenuta non è certamente esaustiva, poiché non raccoglie tutti gli aspetti distintivi di tali ambienti, eppure contribuisce non solo a chiarire cosa è (o può essere) un mondo online, ma, soprattutto, cosa non lo è; proprio questa elaborazione consente infatti di includere nella definizione anche i mondi online di prima generazione, sebbene caratterizzati da una interazione esclusivamente testuale, e di escludere altri ambienti online come forum, chat, videogiochi o social network che con i mondi online condividono solo alcune delle caratteristiche presentate.

Evoluzione storica

Gli attuali mondi online costituiscono una tipologia di ambiente digitale difficilmente paragonabile ad altro anche in presenza di caratteristiche simili: convive accanto a videogiochi, social network e simulazioni scientifiche condividendo con essi alcuni aspetti, ma differenziandosi per molte altre caratteristiche, come è stato finora illustrato. Per quanto innovativi e unici, dietro di essi è possibile rintracciare un percorso storico ben preciso¹⁸, che aiuta a spiegarne l'evoluzione e gli attuali sviluppi.

Molti studiosi sono concordi nel sostenere che il concetto di “mondo virtuale” vede la nascita con il primo MUD (Multi User Dungeon/Domain) a opera di Trubshaw e Bartle nel 1978: chiamato semplicemente *MUD-1*, l'ambiente permetteva per la prima volta la condivisione di un'esperienza online a un ampio numero di utenti. L'interazione, all'epoca esclusivamente testuale, permetteva di condividere uno spazio immaginario comune in cui i personaggi, seppur solo tramite la comunicazione scritta delle proprie azioni, esploravano l'ambiente, socializzavano, esprimevano sentimenti: un primo esempio di sensazione di presenza (Smith-Robbins, 2011). Pochi anni prima, precisamente nel 1974, era stato sviluppato dalla Nasa il primo software utilizzato per ambientare uno sparatutto in prima persona: *Maze War*. Sebbene si trattasse di una piattaforma con scopo specificatamente ludico e non sociale, di fatto aveva già molte delle caratteristiche innovative che avrebbero negli anni a seguire definito i mondi online: comunicazioni testuali immediate (instant messaging), personaggi-robot all'interno del mondo e costruzioni nell'ambiente; proprio le sue caratteristiche hanno poi portato lo stesso ambiente a perdere la sua finalità ludica per diventare principalmente una piattaforma sociale, in cui gli utenti entravano per socializzare e fare nuove amicizie, piuttosto che prendere parte al gioco (Damer, 2008).

Gli anni Ottanta vedono un significativo sviluppo dei MUD, diversi mondi testuali di fantasia vengono infatti progettati, insieme ad altri giochi, su *PLATO*, la prima piattaforma multi utente. Tutto ciò resta ancora confinato agli ambienti di ricerca e ai laboratori aziendali, in quelle realtà, cioè, attrezzate con la

¹⁸ Timeline della storia dei mondi virtuali:
http://www.dipity.com/WebHistoryProject/Virtual_Worlds/#timeline

strumentazione necessaria: i sistemi sono infatti ancora troppo costosi per poter essere diffusi anche sulle prime macchine che si utilizzano in ambito domestico. Ma la situazione cambia velocemente: l'arrivo dei primi personal computer come il Commodore 64, le prime connessioni a bassa velocità e soprattutto le innovazioni nelle potenzialità grafiche dei sistemi che permettono la progettazione di veri e propri spazi grafici rendono possibile il successo di *Habitat*, primo ambiente MUD grafico in commercio. Progettato nel 1986 da Randall Farmer e Chip Morningstar, due dipendenti della LucasFilm, Habitat si presenta come un mondo sociale in rete dove gli utenti possono interagire tra di loro tramite la chat testuale, scambiare oggetti e muoversi in ambienti grafici modificabili; la sensazione di immersione e presenza non è più demandata al solo potere evocativo della scrittura, l'aspetto visivo diventa elemento attivo nella generazione del senso di co-presenza: creare contenuti personalizzati attraverso la descrizione testuale dei personaggi e dello spazio di azione non è più l'unica alternativa a disposizione. Con Habitat gli utenti hanno la possibilità di arredare spazi virtuali con oggetti presenti nel mondo, o creare avatar personalizzati a partire da una varietà di parti ed elementi del corpo a disposizione; si afferma in questo periodo anche l'uso del termine *avatar* per indicare i personaggi che rappresentano gli utenti nel mondo.

Negli anni Novanta si assiste alla prima ondata di diffusione dei mondi online, grazie anche alle migliori prestazioni grafiche garantite dai computer domestici che sono ora in grado di visualizzare grafica tridimensionale. Sebbene gli avanzamenti tecnologici relativi alla realtà virtuale si concentrino anche sulla grafica immersiva, che attraverso l'utilizzo di un apposito equipaggiamento (caschi, occhiali o guanti) permette un'esperienza visuale e sensoriale di realtà immersiva in un ambiente virtuale, lo sviluppo dei mondi online prende un'altra strada, puntando non tanto sul miglioramento hardware quanto sul miglioramento dell'esperienza dell'utente attraverso lo sviluppo di spazi, strumenti e applicazioni sempre più orientati all'interazione sociale. A metà degli anni Novanta viene lanciato *Worlds Chat*, un ambiente dalla ricca esperienza visiva e sonora in cui gli utenti possono teletrasportarsi, muoversi e interagire facilmente con gli altri. a esso seguono, in pochi anni: *Alphaworld* (nome originario del più conosciuto *ActiveWorlds*, dove gli utenti possono costruire

oggetti, usando un set di elementi definiti), *Blaxxun*, *WorldsAway*, *Online Traveler* (il primo a implementare l'uso della voce), *The Palace* (dove agli utenti è permesso gestire uno spazio privato, seppure solo in bidimensione). Nel 1998 si svolge uno dei primi grandi eventi organizzati in-world: si tratta di una conferenza sul tema dal titolo "Avatar98: Inside Cyberspace", i cui appuntamenti principali sono organizzati in ActiveWorlds. Sono previsti, però, anche incontri minori su altre piattaforme: Blaxxum, Traveler, The Palace, WorldsAway; la partecipazione alla conferenza è un successo, gli organizzatori stimano la presenza di oltre 300 avatar.

Dopo un periodo di relativa calma nel settore, anche dovuto allo scoppio della bolla finanziaria delle Dotcom¹⁹ nel 2000, alcuni ulteriori avanzamenti tecnologici (che hanno permesso la diffusione di applicazioni per il social networking, la collaborazione e la comunicazione sincrona come MySpace, Facebook, Wikipedia, Skype, YouTube) hanno dato una nuova spinta al settore. Lo sviluppo non più orientato verso il miglioramento della prestazione grafica, ma volto al miglioramento dell'interazione fra gli utenti, ha reso possibile una partecipazione sempre più massiccia, che ha coinvolto aree geografiche sempre più estese e raccolto utenti provenienti da ogni parte del mondo. Con il miglioramento delle piattaforme e dei modelli comunicativi a disposizione cresce anche la popolazione dei mondi e si generano nuovi bisogni di interazione; più complessa e necessaria diventa l'interazione, più complesso deve diventare il modello che regola il mondo, le sue caratteristiche e finalità. Uno sguardo di insieme sui mondi online attualmente presenti e le relative finalità è fornito dalla figura che segue.

¹⁹ Aziende il cui business è improntato all'erogazione di servizi via web.

Virtual worlds /MMOs
by sector
Q2 2011

- Live or open beta
- In development/private beta
- Closed/Not available

Sponsored by
Dubai
Virtual World Developers
Association

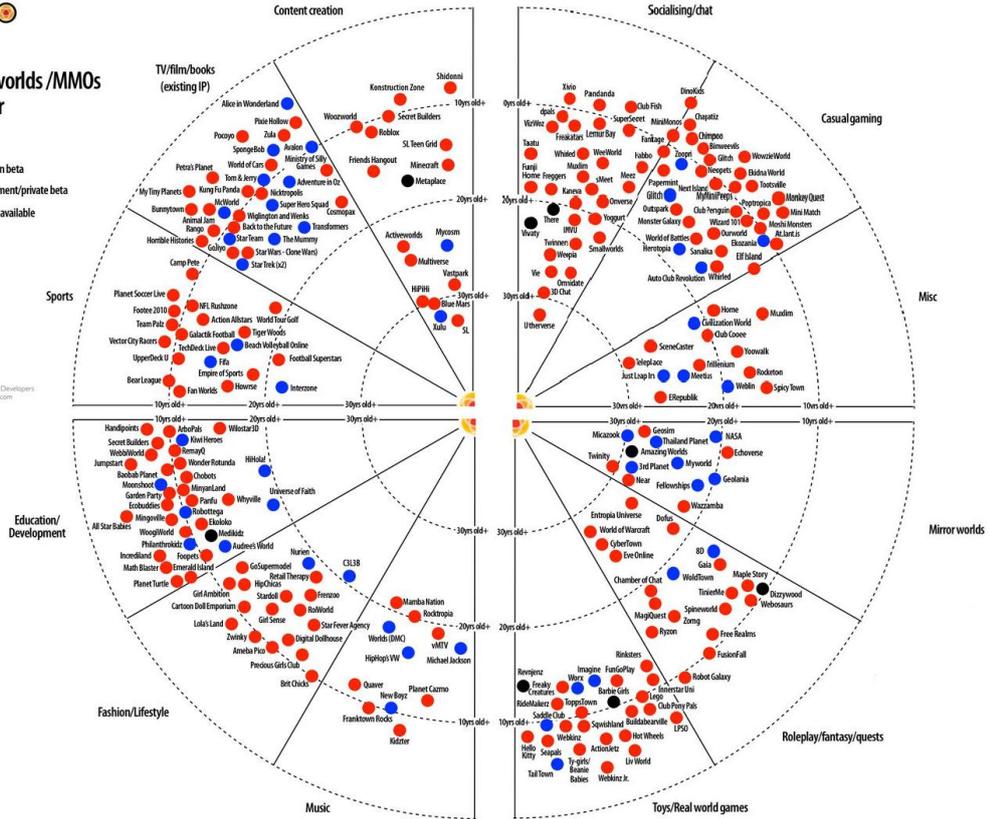


Figura 1 - Universo dei mondi virtuali

Second Life

Second Life appartiene alla tipologia di mondi online appena descritta, non è un gioco (sebbene il gioco sia una delle sue possibili finalità, ma certamente non la principale) e soprattutto mostra un'altra caratteristica che lo distingue nettamente dagli altri ambienti online: la mancanza di una narrazione predeterminata. Non esistono scopi già costituiti: è infatti un mondo interamente costruito dagli utenti che lo abitano; l'interazione sociale esiste non in funzione di un'azione orientata a uno scopo, ma avviene in un ambiente aperto che offre ampi margini di libertà e creatività agli utenti (Warburton, 2009). Questo rende Second Life un metaverso pressoché unico nel suo genere e un interessante oggetto di studio per le implicazioni in ambito sociologico, comunicativo ed educativo.

In Second Life le attività sono rese possibili grazie al motore grafico

sottostante che supporta una discreta qualità nella grafica tridimensionale. A differenza dei comuni videogiochi, dove tutto l'ambiente grafico e gli oggetti presenti sono già presenti nel sistema locale, in Second Life l'intero spazio in cui ci si muove viene elaborato sul computer dell'utente in tempo reale. Se da una parte ciò rende il sistema aperto alla modifica, e dunque alla libera creazione di contenuti anche da parte degli utenti, dall'altra può rendere l'esperienza utente più problematica e difficoltosa: richiedendo molte risorse in termini di connessione, prestazioni grafiche e resa dello computer stesso, infatti, la conseguenza più probabile e immediata è un peggioramento della sensazione di immersione, poiché l'interazione con l'ambiente e gli altri diviene lenta, non immediata e quindi poco naturale²⁰. In più, la continua evoluzione delle tecnologie di supporto alla gestione del mondo – miglioramenti nell'interfaccia, interoperabilità fra sistemi, aggiunta di nuove applicazioni e soluzioni comunicative – costringe gli utenti a frequenti aggiornamenti del sistema, che non sempre risultano compatibili con l'attrezzatura che si possiede. È facile immaginare come questi elementi possano influire negativamente anche sulla diffusione dell'uso dei mondi online per scopi didattici: spesso gli strumenti digitali a disposizione degli insegnanti sono scarsi e poco aggiornati e la gestione di progetti su larga scala può risultare difficoltosa, se non agevolata dal costante miglioramento nell'interoperabilità della piattaforma con altri sistemi di gestione didattica, o applicazioni utili a condividere materiali nel mondo (la possibilità di gestire e condividere direttamente all'interno del mondo contenuti web, audio e video hanno costituito notevoli passi in avanti in questa direzione).

I due concetti chiave che fondano Second Life derivano direttamente da alcune caratteristiche innovative dei mondi sviluppati negli anni Novanta: la libertà di costruire interi ambienti in-world e un'economia di mercato fondata sul commercio di oggetti in valuta locale²¹ ha dato vita in pochi anni a una comunità molto attiva e creativa di costruttori, programmatori di script, designer, stilisti e commercianti di varia natura.

Consentire agli utenti la libera creazione di oggetti all'interno del mondo

²⁰ Tale fenomeno, solitamente indicato dal termine *lag*, si può riscontrare in situazioni di sovraffollamento di avatar o di oggetti presenti in uno stesso spazio.

²¹ La moneta che si usa per gli scambi commerciali nel mondo è il "Linden Dollar"; il tasso di cambio è di circa 250 Dollari Linden per 1 Dollaro Statunitense.

significa anche dare ampia libertà ai docenti di personalizzare i propri contenuti didattici, adattarli al medium in questione e coinvolgere gli studenti nella creazione del materiale didattico: un aspetto rilevante e da non sottovalutare, soprattutto in considerazione della difficoltà che spesso la creazione di un oggetto o una semplice applicazione può comportare. Solitamente le capacità richieste per la produzione di un elemento da inserire nel mondo sono limitate, grazie a un'interfaccia che facilita la creazione di oggetti, una vasta "libreria" di oggetti già presenti nel proprio inventario e una comunità molto aperta, attenta e disponibile a condividere i propri contenuti. Può accadere, però, che per oggetti o applicazioni specifici e più complessi, le risorse già presenti non risultino sufficienti e le capacità richieste vadano oltre la quotidiana esperienza di un mondo online, in questi casi coinvolgere gli stessi studenti nella creazione del proprio materiale didattico può rivelarsi una soluzione utile sotto più punti di vista: non solo come aiuto al lavoro di docente, ma come interessante esperienza didattica. Inoltre, una migliorata modalità per importare contenuti e oggetti da altri applicativi e l'introduzione della voce come veicolo comunicativo possono costituire degli importanti incentivi per gli educatori a sperimentare e creare ambienti di apprendimento ricchi e stimolanti, insieme ad attività didattiche che siano in grado di coinvolgere gli studenti. Un ambiente facilmente riconoscibile per le sue somiglianze con il mondo reale, in cui la comunicazione ha parvenza di immediatezza grazie a un sistema che modula il volume dell'audio in base alla propria distanza dall'avatar che sta parlando in quel momento, rende le interazioni più intuitive e può migliorare l'esperienza didattica, sia per chi la gestisce, sia per chi la fruisce. Non bisogna a riguardo dimenticare, però, che l'affinità visiva con il mondo fisico è in realtà solo superficiale: in Second Life si può infatti volare o usare un sistema di *teleport* (teletrasporto) per muoversi da un luogo a un altro (facilitando così gli spostamenti necessari in caso di attività dislocate in più ambienti), camminare sott'acqua (permettendo visite virtuali ad ambienti sottomarini, ritrovamenti o relitti) e, in ultimo, non si corre mai il pericolo di morire.

Come già scritto, ciò che muove il metaverso è il sistema di relazioni sociali (oltre al sistema economico che si è sviluppato spontaneamente di conseguenza) che sostiene e stimola la permanenza nel mondo e lo rende adatto a essere luogo

di attività ricreative, incontri, eventi, rappresentazioni e iniziative educative sperimentali. La presenza di diversi canali comunicativi, di un motore di ricerca interno che permette di conoscere nuovi luoghi o gruppi e singole persone con cui si condividono interessi e passioni, la gestione del proprio profilo personale in cui poter scrivere di sé e delle proprie attività rendono evidente l'importanza dell'aspetto sociale del mondo.

Second Life è stato lanciato a metà del 2003 da Linden Lab e dopo i primi anni di lenta e costante crescita nei primi mesi del 2007 ha registrato un vertiginoso aumento delle iscrizioni, per poi mostrare un significativo calo nella seconda metà dello stesso anno. Questo fenomeno, per nulla allarmante e insolito agli occhi di chi si occupa di tecnologia e nuovi media, è stato annunciato da molti giornalisti come un flop, la conferma dell'ennesimo insuccesso di una tecnologia che aveva promesso grandi rivoluzioni ma che nei fatti non era riuscita a scardinare alcuna abitudine radicata. Il presunto flop, in realtà, dovrebbe essere riconosciuto e analizzato come una delle fasi del *ciclo di hype*²²: superata la fase di disillusione, Second Life ha continuato a espandersi e a migliorarsi, e anche i numeri lo confermano. Le ultime statistiche ufficiali diffuse da Second Life risalgono a ottobre 2011²³ e attestano oltre 1 milione di accessi unici al mese e circa 790mila accessi ripetuti (utenti che accedono al mondo almeno due volte in un mese), le aree costruite hanno raggiunto una superficie di oltre 2mila chilometri quadrati. Non è in assoluto il metaverso più popoloso, nonostante i numeri: i mondi online con più di 1 milione di iscritti sono ormai numerosi (figura 2); è però il più frequentato dei mondi in cui è possibile creare oggetti e contenuto liberamente, specialmente dagli over30 (figura 3).

²² Teoria (e curva grafica) grazie alla quale è possibile spiegare la successione delle varie reazioni all'introduzione di una nuova tecnologia o nuovo medium nel sistema sociale.

²³ <http://community.secondlife.com/t5/Featured-News/The-Second-Life-Economy-in-Q3-2011/ba-p/1166705>

Virtual Worlds
Registered Accounts
Q4 2011

- Live or open beta
- Launchedin

No data shown for worlds
under 1m registered accounts.
Includes estimates.
Copyright KZero 2006-2012

Sponsored by
dubit

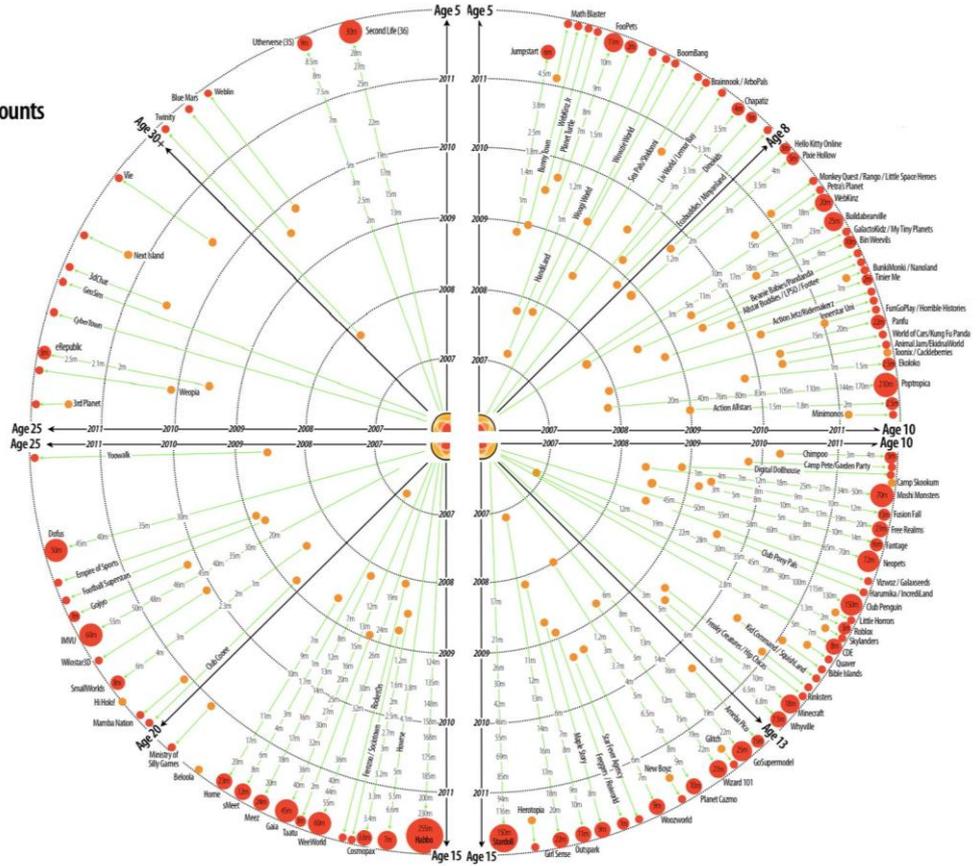


Figura 2 - Account registrati per mondo

Virtual worlds /MMOs
by sector
Q2 2011

- Live or open beta
- In development/private beta
- Closed/Not available

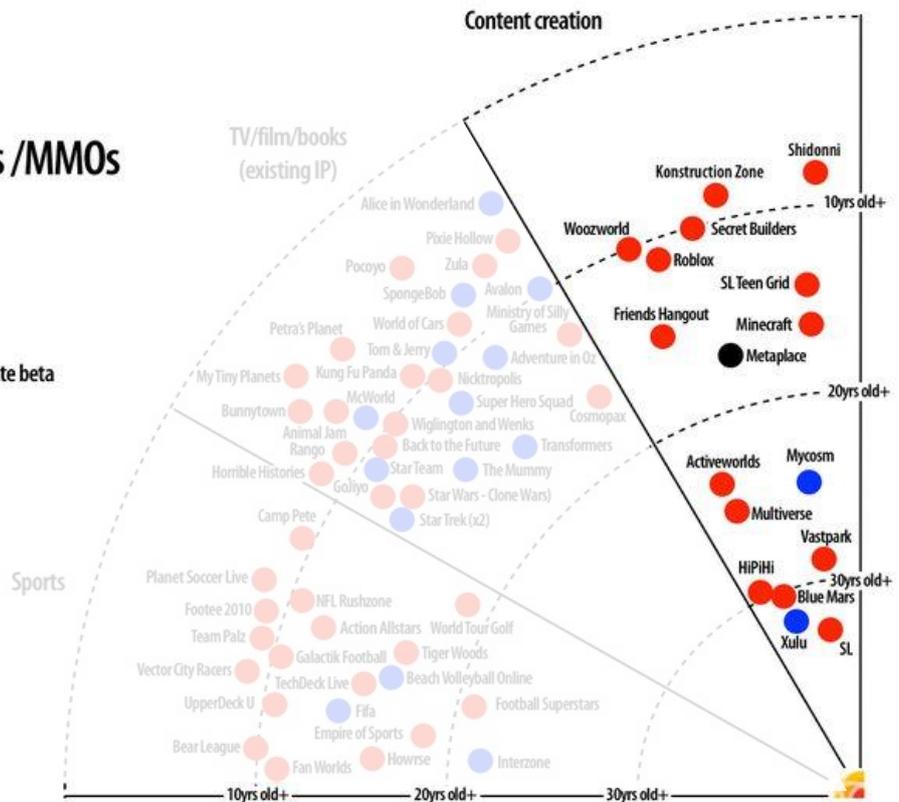


Figura 3 - Second Life e altri mondi nella categoria "Content creation"

Riguardo all'assiduità nell'accesso, comportamento riferito a un uso costante e abituale di Second Life, le statistiche ufficiali relative al secondo quarto del 2009²⁴ mostrano che in un mese il 18% degli utenti trascorre più di 50 ore nel mondo, costituendo così l'87% dell'ammontare totale delle ore trascorse in Second Life; il 54% degli accessi mensili viene effettuato da coloro che trascorrono meno di tre ore al mese all'interno del metaverso, e che contribuiscono per il 2% delle ore totali trascorse in SL.

In occasione di una tavola rotonda in Second Life sull'educazione nei mondi virtuali²⁵ (figura 4), un membro di Linden Lab fornisce alcuni dati sulle attività educative nel mondo: il settore educativo è rappresentato da oltre 800 istituzioni educative, circa 600 delle quali sono Università.

Le *land o isole*²⁶ in possesso di organizzazioni con scopi educativi costituiscono il 50% dell'intero mondo, sebbene le attività che possono essere riferite al settore educativo siano solo il 5% dell'intero "traffico" di Second Life²⁷. Un altro dato, però, dà una chiara indicazione dell'importanza del settore educativo nella realtà di Second Life: circa il 10% degli utenti di Second Life afferiscono al settore educativo, sia in qualità di docenti che di studenti. In altre parole: il 10% degli utenti di Second Life accedono al mondo anche (o esclusivamente) per motivi di studio o ricerca.

²⁴ Nelle statistiche successivamente pubblicate da Linden Lab, disponibili sul blog ufficiale (http://community.secondlife.com/t5/Featured-News/bg-p/blog_feature_news), non sono più presenti dati relativi a queste attività.

²⁵ Il verbale completo della tavola rotonda "*A Linden Perspective*" with Terrence Linden, Manager of Customer è reperibile a questo indirizzo: <http://www.vwer.org/2010/09/09/sept-9-2010-%E2%80%9Ca-linden-perspective%E2%80%9D-with-terrence-linden-manager-of-customer-strategy-and-development-at-linden-lab/>

²⁶ Espressioni comunemente utilizzate per riferirsi alle porzioni di terreno (*region*) che si possono affittare in Second Life. Queste possono appartenere alla main grid (il "continente" di Second Life, la "terraferma" composta dalle varie porzioni di terreno) o esserne distaccate, oppure possono avere accesso libero o limitato; al di là delle proprietà tecniche di ogni terreno, la differenza tra i due termini si riferisce generalmente alle caratteristiche topografiche dell'area progettata.

Per l'affitto di una land con piene funzionalità si paga una quota mensile di 300\$, oltre alla quota una tantum di 1000\$ da versare al momento dell'apertura dell'isola.

²⁷ Questo dato va interpretato: molte delle organizzazioni educative utilizzano Second Life per attività di orientamento, come repository di contenuti, o per offrire percorsi di apprendimento continuo e individuale. Le attività che si svolgono in questi ambiti, seppur presenti, non vengono considerate come attività didattiche, quindi non sono incluse nel calcolo



Figura 4 - Virtual Worlds Education Roundtable, 9 settembre 2010, Second Life

3. Insegnare e apprendere in Second Life. Sull'esperienza educativa nei mondi immersivi

Con la diffusione dei mondi immersivi e la loro inclusione nel sistema dei media, le tradizionali nozioni di realtà, comunità, identità hanno necessitato una nuova e più idonea riconfigurazione. Come è stato finora argomentato, tali nozioni, basilari nella riflessione su nuove forme di socialità e interazione, giocano un ruolo altrettanto importante e imprescindibile nella comprensione delle dinamiche educative, fuori e dentro la rete. Se si riconosce che le esperienze condotte all'interno dei mondi online costituiscono parte dell'esperienza sociale dell'individuo dentro e fuori la rete, si può pensare all'opportunità di utilizzare i mondi immersivi persistenti online con finalità educative; ragionare su tale possibilità implica da una parte cercare di chiarire il ruolo dell'esperienza nell'apprendimento e, dall'altra, individuare quali aspetti e caratteristiche del mondo online possono essere considerati utili in ambito educativo.

Il costo di accesso relativamente basso, la libertà nella costruzione dei luoghi da abitare che consente di creare ambienti e oggetti secondo le proprie necessità, la resa grafica molto sofisticata e precisa, l'esperienza fortemente immersiva e l'ampia diffusione che il mezzo ha riscontrato nel mondo costituiscono le caratteristiche particolari di Second Life che motivano l'interesse per un'analisi più approfondita delle esperienze didattiche in-world, che riguardano principalmente iniziative di singoli docenti interessati a sperimentare il possibile utilizzo dell'ambiente tridimensionale online nella propria attività di insegnamento. La totale libertà dell'ambiente, se da un lato richiede la conoscenza delle funzionalità basilari del sistema, dall'altro stimola la creatività stessa degli insegnanti nella sperimentazione del mezzo secondo diverse modalità; l'analisi della letteratura finora prodotta, tra resoconti di esperienze sul campo e sperimentazioni didattiche più strutturate, può contribuire a individuare

funzionalità e potenzialità dell'uso dei mondi online per l'educazione.

3.1 Definire l'esperienza

La molteplicità delle situazioni di apprendimento che si possono trovare in Second Life evidenzia la necessità di un'espressione di ampio respiro che includa le diverse forme dell'esperienza possibile, riconoscendo nella differenza e nelle singole peculiarità di ognuna una ricchezza da tenere in considerazione. Nel tentativo di definire in maniera univoca le iniziative didattiche e le situazioni di apprendimento che hanno luogo in Second Life si è scelto indicarle come *esperienze educative*. La motivazione principale risiede nella varietà di iniziative da considerare oggetto della discussione: le numerose proposte didattiche che si progettano, infatti, rispondono spesso a diversi modelli di insegnamento, sono talvolta sperimentazioni concepite da docenti interessati all'utilizzo di nuovi media in campo educativo e altre volte sono iniziative organizzate da utenti del mondo per altri utenti, frutto di idee scaturite dall'uso del mezzo, dall'esperienza di comunità e dalla voglia di proporre qualcosa di nuovo. La definizione connota in senso educativo le esperienze vissute all'interno dei mondi online, è perciò necessario chiarire l'espressione scelta in ogni sua parte: cosa si intende per esperienza e quando un'esperienza può caratterizzarsi come "educativa".

Una risposta alla questione sollevata può provenire dagli studi svolti da John Dewey: il ruolo dell'esperienza nell'educazione costituisce infatti uno dei capisaldi del suo pensiero, al quale l'autore dedica uno degli ultimi saggi della sua carriera, scritto nel 1938 e dal titolo *Experience and Education*. L'intimo legame che Dewey riconosce tra il concetto di esperienza e il processo educativo è alla base della sua fondamentale riflessione sulle relazioni esistenti tra esperienza ed educazione, che ha dato vita alla corrente della pedagogia attivistica. In numerosi momenti della sua carriera e in diversi testi da lui elaborati si trovano riflessioni sul ruolo dell'esperienza nell'educazione, che rendono evidente l'importanza della questione nel suo sistema di pensiero; la breve ma pregnante pubblicazione del 1938 è un contributo maturo al tema, in cui lo studioso sembra tentare di

bilanciare gli orientamenti spontaneistici che si sono diffusi all'interno della corrente; questo testo, teorico e al contempo politico, diventa quindi occasione per reindirizzare l'orientamento della scuola attiva verso un atteggiamento più equilibrato e fondato scientificamente.

Nella definizione di esperienza, secondo l'autore, concorrono un elemento attivo e un elemento passivo: il primo è costituito dall'azione del soggetto su qualcosa, l'elemento passivo dell'esperienza è invece la reazione di quel qualcosa in risposta all'azione del soggetto. Perché si possa parlare di esperienza è necessario che siano presenti entrambi gli elementi, la semplice azione del soggetto sul qualcosa non è sufficiente se non è seguita da una reazione; ciò che dà significato all'azione è infatti dovuto alla reazione successiva: l'atto di mettere in relazione l'azione compiuta dal soggetto con le conseguenze che derivano da quell'atto è ciò che dà senso all'esperienza; il nesso che si crea tra i due momenti è misura del valore complessivo della stessa.

Imparare dall'esperienza significa dare una connessione indietro e in avanti fra quel che facciamo alle cose e quel che ne godiamo o ne soffriamo in conseguenza. In queste condizioni, il fare diventa un tentare; un sperimentare il mondo fuori di noi per formarcene un'idea; e il sottostare diventa istruzione: la scoperta del nesso fra le cose (Dewey, 2008, p. 152).

L'effettivo apprendimento si raggiunge quando l'azione su qualcosa si traduce in un cambiamento nel soggetto che ha compiuto l'azione. L'esperienza, quindi, non è di per sé conoscitiva: si può solo affermare che un'esperienza è valida se serve alla comprensione di certe relazioni e ha valore di conoscenza se è cumulativa o ha un significato. Il principio del *continuum sperimentale* proposto dall'autore è un riferimento alla visione dell'esperienza come fenomeno cumulativo: tale principio riguarda la capacità di un'esperienza di vivere fecondamente nelle esperienze successive; in questo senso, un'esperienza diseducativa può essere definita come un'esperienza che arresta la possibilità di svolgimento di altra esperienza, che limita il campo dell'esperienza futura. L'obiettivo non deve essere dunque incentivare la possibilità di *fare* esperienza, quanto piuttosto la possibilità di *collegare* questa con esperienze ulteriori, di indirizzare verso un percorso proficuo e valido di esperienze future perché, sostiene Dewey:

“in completa indipendenza dal desiderio o dall'intenzione ogni esperienza continua a vivere nelle esperienze future” (1967, p. 13).

L'indipendenza dal desiderio o dall'intenzione è quella che l'autore caratterizza come *abitudine* e spiega perché l'esperienza (agita o subita) sia in grado di modificare il soggetto che esperisce e le possibilità – e la qualità – delle esperienze future. Ogni esperienza non è dunque mai separata né da quelle che la seguono, né tanto meno da quelle che la precedono. In definitiva, l'autore sostiene che il significato profondo della continuità dell'esperienza è che ogni esperienza dovrebbe poter preparare a esperienze ulteriori, più vaste e profonde.

Fondare il processo educativo sull'esperienza personale potrebbe permettere una più intima relazione tra l'insegnante (il maturo) e l'alunno (l'immaturo), permettendo quella più proficua comunicazione tra *interno* (il soggetto che apprende) ed *esterno* (il mondo, la situazione, gli altri, il soggetto che insegna) che l'autore identifica come fondamentale fattore di influenza sul processo formativo. Ogni esperienza umana è di fatto un processo sociale, che avviene nel contesto comunitario o di gruppo a cui appartiene l'individuo; ritenere l'esperienza un evento che coinvolge esclusivamente il soggetto agente e avviene solo all'interno del suo sistema mente-corpo significherebbe ignorare che il mondo e la cultura stessi sono il risultato delle azioni umane compiute nella storia (Geertz, 1988). L'esperienza non si compie in maniera esclusiva all'interno della persona, ma è un processo che prende forma per mezzo dell'*interazione*²⁸: se è evidente che “l'esperienza non si compie nel vuoto” (Dewey, 1967, p. 24), deve essere altrettanto chiaro che esistono fonti esterne all'individuo che danno luogo all'esperienza e che costantemente la alimentano. Riconoscere l'intima e necessaria relazione fra il processo dell'esperienza e l'educazione significa dunque riconoscere l'esistenza di fattori sociali che operano nella costituzione dell'esperienza individuale; l'educazione si configura così come “svolgimento dentro, mediante e per l'esperienza” (*ivi*, p. 13). Il principio dell'interazione consente di mettere in comunicazione i fattori esterni e interni che operano nella costituzione dell'esperienza individuale e nel processo formativo della persona;

²⁸ Peraltro anche Blumer nel suo testo sostiene che “l'interazione sociale è un processo formativo in sé [...] nell'interazione la gente non solo esprime quei fattori, essenziali e determinanti, che entrano a far parte dell'azione, ma guida, controlla, piega e trasforma le proprie direttrici d'azione in base a quanto incontra nelle azioni degli altri” (2008, p. 87).

sotto questa luce, l'esperienza può essere intesa come lo scambio reciproco tra le condizioni obiettive dell'ambiente in cui avviene l'interazione (inteso come ambiente, oggetti e persone che partecipano alla situazione) e le condizioni interne proprie del soggetto che esperisce; di conseguenza, si arriva a concludere che la situazione e l'interazione sono elementi inscindibili l'uno dall'altro.

L'autore afferma con convinzione, dunque, l'importanza dell'elemento sociale nella definizione del concetto di esperienza educativa, proprio perché non ne limita la portata alle sole condizioni interne della persona. E la definizione di *situazione* è di aiuto per chiarire la sua posizione a riguardo: vivere nel mondo, secondo Dewey, significa vivere *in* una serie di *situazioni*, vale a dire in una serie di momenti di scambio – di interazione, appunto – tra il soggetto, gli oggetti e le altre persone. In sostanza, affermando come elemento costitutivo dell'esperienza educativa il principio dell'interazione, Dewey afferma che “l'educazione è essenzialmente un processo sociale” (*ivi*, p. 44). E in quanto processo sociale, è inevitabilmente influenzata dal gruppo in cui si compie l'esperienza: nel caso di iniziative o attività cooperative, didattiche o meno che siano, lo “spirito motore” dell'esperienza risiede nel gruppo stesso, che genera per sua natura un controllo sociale sulla gestione della situazione, senza che alcun membro del gruppo lo percepisca come una violazione della propria libertà. In ambito educativo, questa situazione genera la necessità di un ruolo diverso per il docente:

se l'educazione è basata sull'esperienza e l'esperienza educativa viene concepita come un processo sociale, la situazione cambia radicalmente. L'insegnante perde la sua posizione esterna di padrone o dittatore per assumere quella di direttore di attività associate. (1967, p. 44)

Un elemento che Dewey sottolinea, nella costituzione dell'esperienza, è l'uso dei sensi inteso come attività fisica: i sensi non solo come veicolo attraverso il quale viaggia l'informazione, dal mondo esterno all'interno del soggetto e viceversa, ma come “partecipanti organici” (2008, p. 154) all'esperienza, che diventa significativa quando la percezione è in grado di collegare la qualità delle cose percepite con qualcos'altro; il valore dell'esperienza è nelle connessioni che è in grado di stabilire. L'idea di movimento che caratterizza la relazione tra le due fasi dell'esperienza, e che nel discorso di Dewey è legata sostanzialmente a un tipo di esperienza fisica e diretta, non svanisce in una società in cui i media digitali diventano parte dell'esperienza quotidiana, ma si riconfigura: a questo

movimento si richiama, ad esempio, il senso di flusso che caratterizza l'era dell'informazione" secondo la visione di Castells (2002). Ci si muove in spazi fisici e mediali, con lo stesso corpo con cui si fa esperienza diretta di qualcosa. Sostenere che tutte le esperienze, anche quelle mediali, sono concrete, non significa ignorare il ruolo che il corpo e la fisicità ricoprono nella costituzione dell'esperienza, significa invece riconoscere al corpo un ruolo che va oltre la fisicità; significa intendere i media come estensioni del corpo, come protesi tecnologiche che influenzano e agiscono sull'intero campo dei sensi e sono continuamente presenti nell'esperienza corporea (McLuhan, 2002; Silverstone, 2002).

Nella stessa esperienza diretta spiegata da Dewey sono del resto riconoscibili degli elementi di mediazione: il filosofo sostiene che ciò di cui si fa esperienza non viene assorbito o riprodotto in maniera passiva, ma che l'individuo agisce su esso e lo percepisce mediante la sua azione²⁹. Si potrebbe implicare, dunque, che l'immagine della realtà che ne risulta è codificata dall'azione che viene svolta su essa, e che quindi la conoscenza risultante sia di per sé mediatizzata da una forma di attività umana. Diverse forme di apprendimento mediato sono state riconosciute valide dagli studi psicologici; in questa prospettiva le tre forme di rappresentazione definite da Bruner (attiva, iconica e simbolica) fanno riferimento a tre modi di fare esperienza, e di conseguenza di apprendere: tramite azione diretta (esperienza contingente), tramite modelli (apprendimento mediante osservazione) e tramite sistemi di simboli (apprendimento attraverso sistemi di simboli), dove il mezzo di eccellenza è rappresentato dal linguaggio, strumento che più di ogni altro viene utilizzato per insegnare fuori dal contesto di studio (Bruner & Olson, 1982).

A questo proposito è interessante riportare l'interpretazione di Papert sulla situazione attuale:

da tempo immemorabile la saggistica pedagogica tende a dare per scontato che la lettura sia la principale via d'accesso al sapere per gli studenti. Si ritiene che un analfabeta sia condannato all'ignoranza, o quanto meno limitato al modesto bagaglio conoscitivo che può essere trasmesso oralmente.

²⁹ Il pensiero dell'autore ricorda, fra l'altro, alcuni elementi della concezione sulla formazione della conoscenza elaborata da Piaget (1993).

Si pensa quindi che il processo educativo debba necessariamente dipendere dall'apprendimento della lettura in tempo prestabiliti. La prospettiva offerta dalla Macchina del Sapere fa nascere dubbi sulla validità assoluta di questo assunto, che potrebbe di fatto cominciare a vacillare nell'arco di un decennio o due. Con questo non intendo affatto suggerire – né sarebbe una conseguenza logica – che la lingua scritta abbia probabilità di essere accantonata. Voglio solo dire che s'impone un ripensamento per quanto riguarda la posizione dell'alfabetizzazione come prerequisito all'apprendimento di nozioni utili da parte degli studenti (1994, p. 21).

Ciò che accomuna le posizioni di Dewey, Bruner, Piaget, Papert è l'importanza che viene data al ruolo dell'esperienza nell'apprendimento, criticando un sistema scolastico che, con un quasi totale affidamento al linguaggio come unico mezzo di trasmissione e acquisizione delle conoscenze, rischia di ignorare la natura più profonda dell'apprendimento e l'importanza, insieme alle conoscenze, del saper fare e della riflessione: “trascurare il saper fare equivale a dimenticare come l'individuo acquisisce e utilizza le conoscenze” (Bruner & Olson, 1982, p. 33). L'auspicio di trovare nel sistema scolastico tradizionale più occasioni di applicazione dell'apprendimento per esperienza, opportunamente strutturate e organizzate per far comprendere al meglio le connessioni e le relazioni delle attività proposte, si traduce, nell'odierna situazione, nelle numerose sperimentazioni didattiche che vedono impiegati numerosi nuovi mezzi di comunicazione.

Quanto argomentato finora permette di sostenere che

Second Life and other virtual worlds are themselves experiences. When they become the site for pedagogical exploration and application, they become educational experiences and therefore, by definition, become curricula (Carpenter, 2009, p. 2);

l'esperienza educativa vissuta in Second Life non limita la sua influenza ai confini digitali, non esiste intrinsecamente all'interno del mondo, ma agisce direttamente sul soggetto che vive quell'esperienza, sui modi in cui costui elabora il proprio pensiero dentro e fuori dal mondo. È altresì chiaro che l'esperienza, anche in Second Life, non riguarda solo il contenuto di conoscenza, ma è costituita dai numerosi fattori che vi concorrono: l'ambiente in cui si fa esperienza, i modi in cui questa si svolge, le persone con cui la si condivide, le motivazioni per le quali

si compie. Il lavoro di Garrison e Anderson (2000) pone al centro dell'esperienza di apprendimento, quale elemento fondamentale per il successo della stessa, la capacità sia dello studente che dell'insegnante di proiettarsi nello spazio di apprendimento. La natura immersiva del mondo online, che coinvolge la dimensione fisica, sociale e culturale dell'esperienza, è così in grado di supportare un'esperienza educativa avvincente, in special modo quando questa viene strutturata e progettata tenendo conto degli obiettivi da conseguire e delle peculiarità dell'ambiente.

Lo studio condotto dai due ricercatori parte da alcuni presupposti del pensiero di Dewey per elaborare uno schema che rappresenti gli elementi coinvolti nella definizione di una esperienza educativa e per proporre un quadro concettuale riguardante la CMC e l'uso dei sistemi di teleconferenza a supporto delle esperienze educative. Le premesse del loro lavoro riconoscono la grande influenza del contesto sociale sulla natura e i risultati delle attività di apprendimento e la stretta relazione tra il mondo personale di chi apprende e il mondo esterno, fatto di collaborazione e finalizzato alla conoscenza per mezzo di un ambiente di apprendimento adeguatamente progettato; secondo la prospettiva adottata, un'efficace esperienza educativa si configura come un processo collaborativo di comunicazione con lo scopo di costruire conoscenza utile e significativa.

Nel modello da loro elaborato (figura 5), l'esperienza educativa si configura come un processo che avviene in una comunità composta dai partecipanti all'esperienza, sia docenti che studenti, in cui l'apprendimento avviene attraverso l'interazione di tre elementi principali che, come mostrato in figura, costituiscono differenti declinazioni del concetto di presenza: *cognitiva*, *sociale* e *di insegnamento*. La prima viene indicata come la misura della capacità dei partecipanti di costruire del significato attraverso la comunicazione; la seconda forma di presenza si riferisce alla capacità dei partecipanti di proiettare le proprie caratteristiche "reali" all'interno della comunità nello spazio digitale, per consentire di riconoscersi a vicenda come persone "reali". Questo costituirebbe, secondo gli autori, un supporto alla presenza cognitiva, poiché sarebbe in grado di facilitare lo sviluppo di pensiero critico da parte dell'intera comunità. Il terzo aspetto riguarda l'insegnamento ed è generalmente responsabilità del docente, in maniera però

non esclusiva: nella progettazione dell'esperienza educativa e nella facilitazione all'apprendimento, infatti, le responsabilità possono essere anche condivise tra il docente e gli studenti partecipanti.



Figura 5 - Modello dell'esperienza educativa, elaborato da Garrison e Anderson (2000)

Sebbene tale modello sia stato sviluppato con riferimento alle esperienze educative supportate da sistemi di videoconferenza (dalle caratteristiche notevolmente diverse rispetto a quelle possedute da Second Life, precedentemente esposte), esso si dimostra adatto a essere utilizzato per descrivere alcuni elementi delle esperienze educative che avvengono in Second Life.

Il sistema comunicativo di Second Life è ricco e caratterizzato da varie modalità di interazione possibili, a supporto della capacità dei partecipanti nella costruzione della conoscenza che distingue la presenza sociale nel modello in figura. L'introduzione della voce, veicolo comunicativo ampiamente utilizzato dai docenti, non ha eliminato la modalità comunicativa tradizionale con cui sono stati progettati i primi mondi online, la parola scritta, che caratterizza ancora la maggior parte delle interazioni degli studenti. Inoltre, la possibilità di effettuare

chiamate o avviare conversazioni testuali private (cioè non visibili alle persone presenti nello stesso spazio digitale) individuali o di gruppo, moltiplica le occasioni di discussione della comunità intera o di parte di essa. Ad esempio: se il docente, fuori dall'orario della lezione, vuol comunicare agli studenti un avviso, o vuole inviare un link utile o segnalare un posto interessante appena scoperto nel mondo, può avviare una chat testuale con il resto del gruppo e coinvolgere così gli studenti in quel momento presenti nel mondo, anche se situati in luoghi differenti.

La rappresentazione di sé attraverso un avatar è la traduzione, nei mondi online, della funzione della presenza cognitiva nella definizione di esperienza educativa proposta dai due autori. Second Life consente una totale libertà nella personalizzazione del proprio avatar, al punto da poter modificarlo ogni volta che si vuole e avere così a disposizione più outfit³⁰ già pronti, da sostituire in base alle occasioni a cui si partecipa nel mondo. Chi vuol rappresentarsi sotto forma di animale o essere fantastico, può ritornare velocemente ad assumere sembianze umane al momento di iniziare la lezione, se desiderato o richiesto dal docente. L'uso della propria voce, al di là dell'aspetto esteriore dell'avatar, è un ulteriore elemento che contribuisce a proiettare la comunità nello spazio condiviso, con tale efficacia da rendere a volte necessaria la sollecitazione alla partecipazione: gli studenti si mostrano, qui come in altre situazioni di apprendimento tradizionale, a volte restii a comunicare attraverso la voce. Anche la presenza di un profilo personale visibile a tutti consente di portare nel mondo qualcosa di sé: seppure limitato a poche voci, esso consente infatti di descriversi, di segnalare i propri luoghi preferiti e di far coesistere il proprio profilo digitale con quello reale, in spazi distinti ma collegati.

Il coinvolgimento degli studenti nella progettazione di oggetti o applicazioni da utilizzare nel progetto educativo, oppure nella costruzione dello spazio di apprendimento è un'abitudine frequente in Second Life; la scelta di condividere questa fase dell'azione educativa può derivare da precise scelte didattiche dei docenti (che vedono nel coinvolgimento degli studenti un'occasione di apprendimento o anche di semplice rafforzamento della comunità e della partecipazione all'iniziativa educativa) oppure da esigenze puramente pratiche,

³⁰ Insieme delle caratteristiche fisiche e degli abiti e oggetti indossati dall'avatar.

legate alla maggiore esperienza di questi ambienti immersivi che potrebbero avere gli studenti più giovani (non solo per la somiglianza con alcune tipologie di videogiochi, ma per la grande diffusione che hanno avuto, come luoghi di interazione, negli ultimi anni). Analogamente, la funzione di facilitatore dell'apprendimento può essere ricoperta sia dal docente, che aiuta gli studenti ad ambientarsi nello spazio online, educativo e non, che dagli studenti più a loro agio in questi ambienti, che aiutano i nuovi utenti a muoversi nel mondo e partecipare alle attività didattiche.

L'esperienza in Sardinia

Se le iniziative legate alla sfera dell'educazione condotte in Second Life sono numerose, siano esse condotte da istituzioni o da singoli docenti interessati all'approfondimento della conoscenza dell'ambiente, non è raro trovare iniziative didattiche di tipo informale; l'analisi di esperienze di apprendimento di questo tipo risulta utile alla comprensione delle dinamiche che hanno luogo all'interno di un mondo online. Nelle situazioni che spontaneamente emergono, prendono forma e si auto-organizzano nell'ambiente online si possono distinguere con più immediatezza i modi dell'esperire che li caratterizzano; in un secondo momento questi possono essere riapplicati con successo alle pratiche educative anche di tipo formale, dove l'idonea strutturazione dell'esperienza di apprendimento può determinare l'esito positivo dell'azione educativa nel suo complesso. È auspicabile, infatti, nell'esplorazione di un nuovo ambiente digitale, tentare di cogliere il senso più profondo del mezzo che si utilizzerà per scopi didattici, cercare di capirne i meccanismi di funzionamento e come il suo utilizzo può agevolare o tradursi in forme di apprendimento; nel caso di Second Life Bell suggerisce:

what also is at stake [...] is learning from Second Life - making sense of the place and its inhabitants, their ways and whys, in order to think more fully about how forms of learning might work with, but also challenge, the emerging culture and economy of Second Life (2009, p. 517).

Per questo motivo diventa di fondamentale importanza, per gli educatori che

hanno interesse a scoprire le potenzialità dei mondi online, fare esperienza all'interno dell'ambiente in prima persona (Salmon, 2009): questa modalità di esperire il mondo può contribuire enormemente all'individuazione delle nuove dinamiche di apprendimento e di relazione che si sviluppano all'interno di un nuovo ambiente come il mondo online. Nei primi anni di diffusione, l'utilizzo dei mondi online per finalità educative è stato caratterizzato da mere riproduzioni di ciò che ben si conosce nella realtà offline; ciò è avvenuto non solo da un punto di vista architettonico (con il tentativo di riprodurre aule e spazi esattamente corrispondenti agli ambienti nel mondo fisico), ma anche da un punto di vista metodologico, per cui il primo istinto è stato quello di replicare situazioni e comportamenti già consolidati: classi tradizionali, lezioni frontali, slide da visualizzare. Questa attitudine, d'altronde, è comprensibile e tutto sommato giustificabile; Wesch la spiega nei termini di una abitudine cognitiva che si impone rispetto alle ampie possibilità di azione che un nuovo ambiente può offrire e che può costituire un ostacolo alla libera sperimentazione:

even in situations in which a spirit of exploration and freedom exist, where faculty are free to experiment to work beyond physical and social constraints, our cognitive habits often get in the way. Marshall McLuhan called it “the rear-view mirror effect,” noting that “We see the world through a rear-view mirror. We march backwards into the future” (2009).

Come già sottolineato da numerose ricerche, i mondi virtuali stimolano modelli di apprendimento fortemente centrati sulla auto- e co-costruzione della conoscenza attraverso l'esperienza, l'esplorazione e la scoperta (Atlas, 2008; de Freitas, 2006; Dena, 2008; Dickey, 2005; DiSalvo, Crowley, & Norwood, 2008; Esteves, Fonseca, Morgado, & Martins, 2009; Falloon, 2010; Hansson, 2005; Hew & Cheung, 2010; Lang & Kobilnyk, 2009; Mallan, Foth, Greenaway, & Young, 2010; Martin & Deuze, 2009; Pearce, 2009; Pereira, Martins, Morgado, & Fonseca, 2009); Il lavoro svolto nell'isola di Sardinia è risultato un utile punto di partenza per alcune riflessioni sugli aspetti che caratterizzano i mondi online e che contribuiscono a dare forma all'esperienza dell'utente in una maniera totalmente nuova e ancora in parte inesplorata.

La comunità di Sardinia in Second Life è nata nel maggio del 2007 con

l'obiettivo di valorizzare, promuovere e diffondere nel mondo la conoscenza della cultura sarda; l'isola di Sardinia è stata concepita e realizzata come punto di convergenza e contemporanea esaltazione dell'originalità locale dell'Isola e insieme della sua partecipazione alle grandi correnti di innovazione culturale di livello globale. Sin dall'inizio l'isola ha costituito il luogo di aggregazione di coloro che, sardi e non, sono interessati a saperne di più sulla storia e cultura della Sardegna. La spontanea costituzione di un gruppo di staff/manager dell'isola, che volontariamente hanno dato la propria disponibilità per le attività più disparate, e la conseguente organizzazione di eventi ricreativi e formativi hanno contribuito a far accrescere la comunità di Sardinia, che attualmente conta più di mille membri, un centinaio dei quali costituiscono il nucleo dei visitatori più assidui e più attivi nell'isola. Questa gente è stata ed è tuttora il vero motore di Sardinia che ha permesso di conseguire i risultati ottenuti. Infatti, pressoché tutte le costruzioni presenti nell'isola sono state costruite dai membri della comunità, persone che si sono conosciute nell'isola, che ne hanno condiviso lo spirito e che hanno messo a disposizione le loro competenze per contribuire allo sviluppo dell'isola.

Tra i luoghi di Sardinia, oltre agli spazi di aggregazione e svago, sono numerosi i luoghi di interesse storico e culturale che riproducono monumenti spesso ormai quasi totalmente distrutti nel mondo fisico (per lo più risalenti al periodo nuragico), e che richiamano numerosi visitatori: costituiscono non solo una vetrina ed esposizione del passato di una cultura, ma anche la possibilità per il visitatore di esplorare e rivivere un periodo storico sul quale tuttora si concentrano numerosi studi. Questi luoghi mostrano una doppia valenza formativa: in primo luogo per gli stessi costruttori, che per ogni nuovo progetto sono portati ad approfondire diversi aspetti come lo studio delle strutture, la funzionalità e le finalità degli spazi, le proporzioni reali e la loro conversione in digitale. Insomma, uno studio che a partire dalle esigenze architettoniche nel digitale sfocia inevitabilmente nella discussione e condivisione di pareri, opinioni e conoscenze su particolari aspetti storico-culturali del periodo in questione. In secondo luogo per i visitatori dell'isola, che mostrano una viva curiosità per i luoghi presenti, pongono domande sulla loro storia, richiedono approfondimenti.

È spesso la stessa comunità a richiedere l'organizzazione di lezioni su

specifici temi legati all'Isola: aspetti culturali, storici o relativi a flora e fauna; la partecipazione ai vari eventi finora organizzati è sempre molto numerosa (rispetto alla media dei partecipanti a eventi simili in altre land in Second Life). In media 25-30 persone prendono posto sui gradini dell'auditorium di Sardigna per partecipare alle lezioni, la cui durata è difficilmente prevedibile: capita infatti di rado che le lezioni siano tenute come tradizionali monologhi, la maggior parte delle volte, seppure sia presente l'esperto della materia, gli incontri diventano momenti di narrazione co-partecipata, durante i quali ognuno può intervenire e condividere la propria conoscenza.

Nell'esperienza dell'isola di Sardigna finora descritta si possono dunque ritrovare i principali aspetti delle esperienze educative che i mondi online rendono possibili:

greater emphasis upon learner control, greater engagement, learner-generated content and peer-supported community (de Freitas, Rebolledo-Mendez, Liarakapis, Magoulas, & Poulouvassilis, 2010, p. 71).

Se da un lato alcuni studi legati alla computer science evidenziano lo stretto rapporto causale che esisterebbe tra la fedeltà della rappresentazione grafica e un elevato livello di immersione insieme a un forte senso di presenza (Dalgarno & Lee, 2010), dall'altro lato esiste il rischio di sottovalutare l'importanza dell'aspetto sociale nella fruizione di questi nuovi ambienti, che, come è stato precedentemente argomentato, influenza la sensazione di essere presenti, di essere in un luogo spesso al pari o più della rappresentazione grafica che intende riprodurre il mondo reale. Ciò può essere considerato il segnale di un cambiamento di significato che è avvenuto nel tempo: dalle modalità della realtà virtuale degli anni Novanta – per lo più forme di realtà virtuale messe in atto dalle tecnologie abilitanti (prima fra tutte, il casco) – a modalità che nella rete e nel computer trovano la loro ideale interfaccia. Sherry Turkle individua questo processo di mutamento anche nel modo in cui gli studenti ora si avvicinano alla simulazione:

students who had grown up with video games experienced screen objects as, if not real, then real enough. This was a generation more likely than their elders to take the screen world “at interface value” (2011, p. 41).

La fedeltà nella rappresentazione dell'ambiente rimane un aspetto sicuramente centrale nella costruzione del senso di immersione, ma non ne costituisce l'unico elemento determinante; se si dovesse sostenere ciò, si dovrebbe analogamente sostenere che negli ambienti online in cui il realismo grafico non è presente, fenomeni legati a immersione e presenza non sono possibili. Ci sono invece numerosi esempi di ambienti che non sono basati su una fedele rappresentazione della realtà, ma che comunque consentono e abilitano un forte senso di immersione e presenza: molti mondi online per bambini, come *Habbo* o *Whyville*, sono in grado di attivare negli utenti sensazioni di presenza e immersione nell'ambiente nonostante lo stile cartoon che li caratterizza; *World of Warcraft* è un mondo ludico in stile fantasy, e in ultimo anche in Second Life può capitare non di rado di imbattersi in draghi o unicorni volanti.

Se l'immersione viene considerata, come sovente succede, risultato o conseguenza della fedeltà della rappresentazione, lo stesso non può senza dubbio dirsi del senso di presenza, o meglio di co-presenza, concetto strettamente connesso all'aspetto della socialità. Ancora una volta, l'esperienza di Sardinia può costituire un esempio efficace. Molti membri della comunità spesso dichiarano di frequentare la land perché sentono di far parte di una comunità, o perché nell'isola avvertono “aria di casa”, un clima che li avvicina ai luoghi a cui sentono di appartenere. Questo senso di naturale appartenenza deriva dall'ambiente in cui sono immersi, che è visivo e sociale nello stesso tempo: non solo si muovono attraverso luoghi che (ri)conoscono, ma soprattutto incontrano persone che hanno accento, o che spesso parlano una lingua, a loro familiare. La gente si incontra, si conosce, la comunità si rinforza. Ogni volta che viene completato un nuovo monumento, la stessa sistemazione della struttura sul suolo della land diventa un momento di aggregazione per i membri della comunità, che si radunano a osservare i costruttori alle prese con le ultime manovre, si congratulano con loro, iniziano a porre domande sulla storia o la struttura del monumento. In poco tempo, i primi membri ad aver assistito alla “nascita” della nuova architettura sull'isola diventano anche le prime guide turistiche per i visitatori successivi. Anche a causa di questo fenomeno, la visita guidata dell'isola è diventata un'esperienza che i membri della comunità ripetono volentieri più e più volte, in occasione dell'arrivo di nuovi visitatori nell'isola. Al punto che è

stato chiesto ad alcuni membri della comunità di costruire mezzi di trasporto più idonei e capienti, con il risultato che ora, a disposizione di tutti, ci sono: tappeti volanti, minibus personalizzati, e altri oggetti costruiti in formato “gigante” che possono ospitare fino a 15-20 avatar.

Gli esempi riportati mostrano come la dinamicità dell'isola sia strettamente legata all'attività dei suoi membri, per questo negli ultimi tempi la comunità ha risentito della scarsa visibilità mediale attorno al fenomeno dei mondi virtuali; se da un lato una delle conseguenze di questa situazione è stata la minore crescita del numero dei membri nell'ultimo semestre, dall'altro lato si è assistito a un rafforzamento tra i membri della comunità, specie nel nucleo composto dai costruttori e partecipanti alla gestione delle attività nell'isola.

James Clifford (1997) usa paragonare la cultura a un'isola in movimento, per sottolinearne lo stato di trasformazione continua: Sardinia rappresenta questa analogia, in quanto isola e in quanto cultura. I monumenti presenti sull'isola, i vari oggetti sparsi per il mondo altro non sono che oggetti sociali, artefatti culturali: oggetti sociali in quanto costruiti dalla gente dell'isola e i cui significati "contestuali" sono condivisi dai membri della comunità (e spesso in generale dal mondo di Second Life); artefatti culturali per il significato condiviso che assumono e rappresentano in quello specifico contesto, per il senso che danno alla comunità che creano e per il senso che ricevono dalla comunità a cui appartengono. Sardinia, come altri contesti in Second Life (praticamente tutti, a eccezione di quelle land ormai deserte e non frequentate) è caratterizzata da una continua mutazione dei suoi contenuti e significati culturali, muta nelle forme e nei contenuti della cultura che rappresenta; forme rappresentate dalle costruzioni che nel tempo hanno trovato spazio sul territorio dell'isola, forme che però non si possono scindere dal significato che veicolano, dal loro contenuto: sono oggetto e soggetto dell'isola, della cultura che veicolano, creano e rappresentano.

3.2 Studi e ricerche in campo educativo sui mondi immersivi

Le numerose possibilità di adattare Second Life a diversi scopi lo rendono un ambiente in grado di soddisfare ogni esigenza e, potenzialmente, ogni necessità educativa. Anche in questo caso, come per lo sviluppo di altri social media, si assiste a un “movimento dal basso”: gli spazi a disposizione, e con essi l'intero mondo online, crescono grazie al lavoro e alle iniziative individuali. Nel corso degli ultimi anni, notevole è stata la presenza in Second Life di grandi realtà che lavorano nell'ambito educativo: oltre 150 istituzioni, tra università, consorzi e college di tutto il mondo, possiedono o hanno posseduto un proprio spazio in Second Life, alcune delle quali di assoluto prestigio: Università di Stanford, Open University di Londra, Massachusetts Institute of Technology, NASA. Accanto a esse sono presenti anche numerosi singoli docenti che intendono sperimentare l'ambiente con i propri studenti, ma che non hanno il sostegno dell'istituzione di appartenenza, o piccole comunità che costruiscono spazi e intere isole con finalità educative per interessi di studio e ricerca nel mondo online, o per soddisfare specifiche richieste ed esigenze che possono emergere nella quotidiana esperienza di vita di un mondo online. La versatilità di Second Life consente di sperimentare diverse soluzioni metodologiche, così che si riscontra una notevole diversità anche nelle iniziative didattiche organizzate. A volte riguardano la progettazione di intere land o isole dedicate a specifici temi e aperte a tutti: il visitatore ha a disposizione filmati da guardare, documenti da leggere e ricostruzioni di ambienti grandi e piccoli che stimolano un processo di apprendimento più esperienziale e diretto. Altre volte le iniziative sono legate invece a specifici obiettivi di apprendimento: l'apprendimento delle lingue e delle materie scientifiche, oppure di temi nel settore dell'archeologia e dell'arte, della psicologia, della educazione interculturale e del turismo, dell'economia e finanza, dei nuovi linguaggi dei media e non solo.

La novità dell'ambiente e il carattere di sperimentazione che ancora assume ogni iniziativa organizzata al suo interno fanno sì che il resoconto dell'esperienza, l'analisi dei risultati ottenuti in termini di efficacia o lo studio di specifici aspetti che hanno costituito l'iniziativa didattica diventino di fondamentale importanza

per la comunicazione e la diffusione delle possibilità di utilizzo didattico del mezzo in questione. Molte delle ricerche svolte sulle esperienze didattiche nei mondi virtuali non riguardano Second Life, ma altri mondi specificatamente creati per attività educative (figura 6), probabilmente meno conosciuti ma altrettanto frequentati (Bayne, 2008; Fields & Kafai, 2008; Gillen, 2009; Hansson, 2005; Hudson-Smith, 2002; Twining, 2009); molte altre ricerche sono studi di caso o analisi di specifiche dimensioni di esperienze didattiche condotte in ambienti virtuali creati ad hoc (Edirisingha, Nie, Pluciennik, & Young, 2009; Ketelhut, Nelson, Clarke, & Dede, 2010; Sardone & Devlin Scherer, 2008).

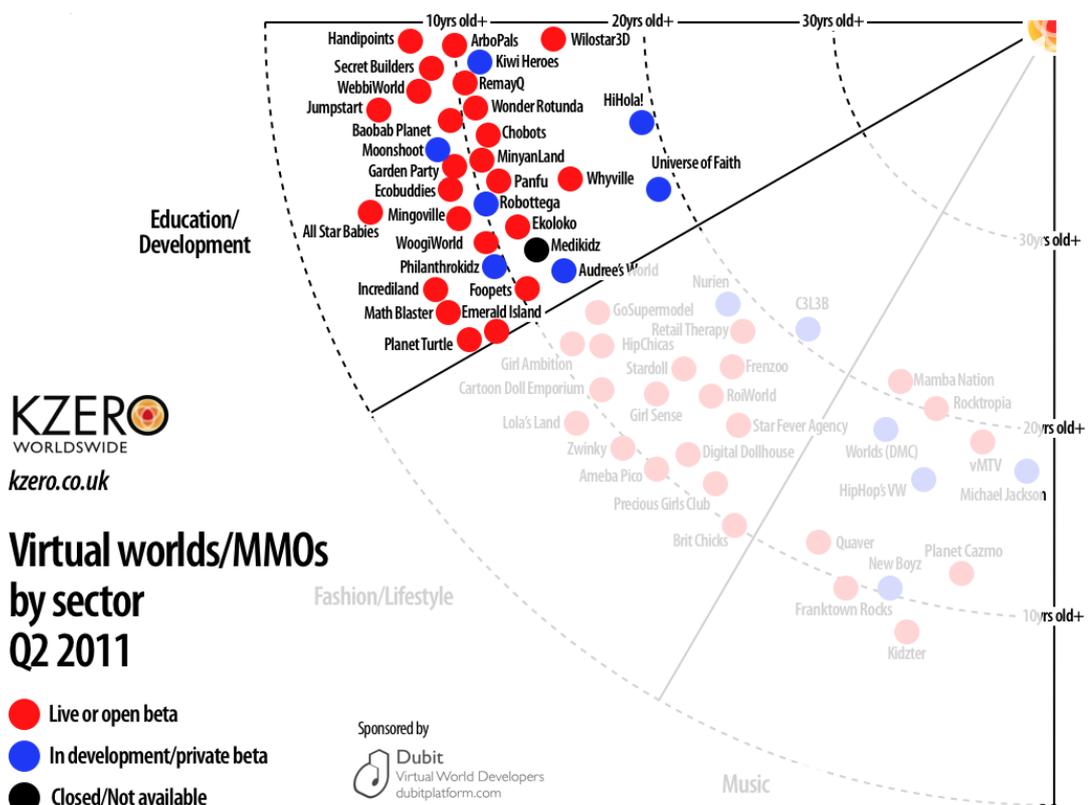


Figura 6 - Mondi virtuali e destinazioni d'uso

Le posizioni di ambito sociologico e mediologico in merito all'interpretazione della sensazione di presenza, anche sociale, all'interno degli ambienti digitali sono in larga misura condivise anche in ambito educativo, per cui le ricerche e le riflessioni successive hanno spesso approfondito la relazione tra la sensazione di presenza e l'efficacia educativa. Una sensazione di presenza che non può essere il risultato di una interazione esclusiva del proprio sé o del

proprio personaggio con l'ambiente, ma che si rileva necessariamente legata alla presenza di altri partecipanti, oltre che alle caratteristiche specifiche del medium o dei media utilizzati: come diversi media supportano diverse modalità di interazione, azione e vari gradi di immediatezza, così diversi partecipanti utilizzano e sfruttano le potenzialità dei vari mezzi in maniere differenti (Beck et al., 2011).

In un significativo lavoro, Tu (2000) analizza il concetto di presenza sociale nell'educazione a distanza, sostenendo la necessità di una ridefinizione del concetto stesso: quando si studiano esperienze educative in contesti online dalle caratteristiche molto lontane dalla tradizione è necessario che la presenza sociale venga presa in esame come un complesso di fattori e dimensioni che la caratterizzano, elementi inscindibili l'uno dall'altro come il contesto sociale, la comunicazione online e l'interazione. Nell'analisi della relazione tra il concetto di presenza sociale e l'efficacia dell'apprendimento sociale, infatti, un elemento fondamentale è proprio l'interazione sociale. Un ambiente tridimensionale in cui la lezione si svolge all'aperto, o in luoghi diversi dal tradizionale spazio fisico delimitato quale è l'aula (si pensi a studenti liberi di camminare in un ambiente che ospita una rivisitazione storica o che riproduce il sistema solare) è un chiaro esempio che fa emergere l'importanza della presenza sociale in quelle situazioni in cui mancano dei chiari vincoli fisici o degli espliciti riferimenti di contesto; se manca la presenza sociale, sostiene l'autore, le modalità di apprendimento possono essere molto diverse da quelle attese, ed è per questo, dunque, che migliorare la presenza sociale nelle esperienze di educazione online può portare a un miglioramento nell'efficacia dell'apprendimento.

Diverse ricerche che affrontano la questione presentano risultati molto simili riguardo agli elementi che permetterebbero un rafforzamento della sensazione di presenza sociale e alla ricaduta positiva della sensazione di presenza sui risultati dell'apprendimento. Ad esempio, un importante fattore di influenza sulla percezione della presenza sociale negli studenti risulta essere il grado di capacità di interazione degli insegnanti (Gunawardena, 1995, Kearney et al., 1985; Anderson et al., 1981 in Tu, 2000); altre ricerche mostrano inoltre come la presenza sociale, intesa come capacità di vivere in un ambiente online come persone "reali" (cioè esprimendo liberamente e in pieno la propria personalità),

sia un elemento importante e a volte essenziale nell'ottenimento di risultati educativi utili e significativi (Warburton, 2009); in altri casi si riscontra che ad alti livelli di percezione della presenza sociale negli studenti corrispondono alti livelli di apprendimento percepito e di soddisfazione nella relazione studente-insegnante (Richardson & Swan, 2003).

Alcuni resoconti di ricerche sul tema presentano delle riflessioni sulle potenzialità degli ambienti tridimensionali per l'apprendimento sulla base delle esperienze condotte (Bayne, 2008; D. Bell, 2009; de Freitas et al., 2010; Eaton, Guerra, Corliss, & Jarmon, 2011; Falloon, 2010; Jauregi, Canto, de Graaff, Koenraad, & Moonen, 2011; Mallan et al., 2010), senza specifici approfondimenti sulle metodologie utilizzate; altri ancora si limitano a presentare ambienti tridimensionali, a descriverne la struttura e le fasi di progettazione (Hew & Cheung, 2010). Sebbene probabilmente poco significativi dal punto di vista strettamente educativo e metodologico, alcuni lavori di questo tipo ricoprono comunque un ruolo importante per lo scambio di conoscenze sulle possibilità di utilizzo dei mondi online per l'educazione, forniscono idee per la progettazione e permettono di mettere in condivisione i punti di forza e debolezza riscontrati in ogni progetto.

Il lavoro di Eaton et al. (2011) presenta un'esperienza condotta in Second Life e gestita dall'Università del Texas negli anni 2008-2010: i 16 campus dell'università del Texas entrano in Second Life nel 2008, con l'obiettivo dichiarato di utilizzare la tecnologia del 21esimo secolo per sviluppare conoscenze e competenze idonee all'attuale periodo storico. A un anno dall'inizio ufficiale del progetto (Giugno 2010) ogni facoltà ha progettato almeno un corso di studio con attività da svolgere in-world, ha predisposto uno spazio in Second Life a disposizione della comunità di ricerca, ha organizzato attività collaborative tra i diversi campus, ha lavorato per il miglioramento nell'accesso ai corsi e alle sessioni di discussione. Le attività riguardano sia facoltà scientifiche (scienze e matematica, salute e medicina), che umanistico-sociali (studi interculturali e internazionali). La ricerca ha previsto la distribuzione di due questionari inviati a ogni campus, uno all'avvio della sperimentazione e uno conclusivo; la maggior parte delle dimensioni analizzate hanno riguardato gli aspetti organizzativi e di

collaborazione tra campus, e non è stata prevista alcuna analisi in relazione ai risultati di apprendimento, che hanno costituito, non a caso, un punto critico del progetto, insieme alla valutazione, la preparazione necessaria dei docenti e le capacità di coinvolgimento degli studenti. Dal punto di vista educativo, infatti, è presente solo qualche accenno su come poter utilizzare Second Life per coinvolgere i ragazzi nel processo, dato che alcuni campus hanno segnalato uno scarso interesse da parte dei ragazzi.

La collaborazione tra campus viene ripetutamente indicata come un punto di forza dell'utilizzo di Second Life, oltre a una generica soddisfazione da parte degli studenti e l'intenzione di alcuni campus di riconfermare le attività svolte per l'anno successivo. Tra i problemi riscontrati vi sono la capacità di gestione del tempo e degli impegni dei docenti, la necessità di frequente supporto tecnico per la gestione delle attività e la necessità di trovare i finanziamenti per sostenere l'iniziativa dopo il primo anno.

A differenza del lavoro appena descritto, relativo a una iniziativa ambiziosa con lunghi tempi di svolgimento e numerose persone coinvolte, il report prodotto da Mallan et al. (2010) si riferisce a un workshop esplorativo sulla pianificazione urbana condotto in una scuola superiore e indirizzato a un piccolo gruppo di venti studenti liceali, di età compresa tra i tredici e i quindici anni. L'iniziativa è finalizzata all'uso di Second Life come uno strumento di pianificazione, per progettare un ambiente di comunità come parte di un progetto di sviluppo urbano. In occasione del workshop viene testato Second Life come ambiente immersivo per la progettazione urbana, con l'obiettivo di lavorare alla progettazione di uno spazio e vivere l'esperienza di apprendimento in maniera piacevole; gli studenti sono stati coinvolti in attività ludiche, ma non competitive, da svolgere in maniera collaborativa. Il primo obiettivo dei ricercatori è stabilire una relazione di rispettosa collaborazione tra tutti i partecipanti: studenti, docenti e ricercatori, perché il rispetto risulti, come nelle intenzioni dei ricercatori, parte importante della natura collaborativa del progetto ed elemento fondamentale per lo svolgimento del workshop e la discussione dei risultati. Il lavoro si basa, infatti, su una metodologia di ricerca di tipo interpretativo, che si avvale dell'analisi di diversi materiali raccolti nel corso del workshop: interviste informali, foto, piante di progetto e note. Sono gli stessi autori a riconoscere l'impossibilità di fornire

discussioni in profondità sul mezzo, o descrizioni consistenti dell'esperienza, vista la natura breve e con finalità di studio preliminare del workshop organizzato, eppure i dati raccolti e analizzati forniscono utili informazioni sui contesti sociali e di apprendimento creati dallo studio. Sebbene dai risultati poco generalizzabili, il resoconto si rivela interessante per la modalità di presentazione dei dati, che a partire dai temi generali individuati esplora problematiche specifiche collegandole ai risultati ottenuti dall'analisi dei materiali raccolti.

Altri tipi di resoconti, solo indirettamente legati alla sfera educativa, si rivelano interessanti per le informazioni relative ai processi di socializzazione e di creazione di una comunità, comunque sempre rilevanti nella progettazione e nello svolgimento di una attività didattica nei mondi online. È il caso del racconto-diario elaborato da Hudson-Smith (2002), un resoconto in stile etnografico (pur senza una chiara definizione della metodologia utilizzata) che presenta l'esperienza vissuta in Active World nell'osservazione della nascita e sviluppo di una comunità che si auto-costruisce.

Le ricerche finalizzate a un'analisi dei risultati ottenuti, con un focus sull'efficacia didattica di specifici casi e situazioni di apprendimento, risultano poco numerose; ancor più rare sono quelle con una chiara presentazione della metodologia adottata. Questa solitamente è di tipo misto, insieme qualitativa e quantitativa: si tratta di casi di studio e disegni sperimentali o quasi-sperimentali (Esteves et al., 2009; Hansson, 2005; Ketelhut et al., 2010; Twining, 2009), altre volte le ricerche prevedono una metodologia esclusivamente quantitativa, ad esempio relativa ad aspetti più generici dell'esperienza vissuta dai docenti (Bowers, Ragas, & Neely, 2009).

Uno studio pilota del 2005 (Hansson, 2005), condotto in una scuola elementare in Danimarca³¹, ha come obiettivo lo studio delle potenzialità del mondo online e la possibile integrazione del mondo online con attività offline legate al *problem solving* nell'apprendimento di una lingua straniera. La cornice teorica presentata è un'analisi, a livello storico-culturale, dell'adozione della tecnologia in campo educativo e fa riferimento all'uso del medium come artefatto culturale da utilizzare in maniera adeguata: tale premessa teorica giustifica la

³¹ Nel testo non esiste alcuna indicazione esplicita né della tipologia di scuola, né dell'età degli studenti, che si inferisce solo da alcune descrizioni del contesto presentato.

successiva analisi dei dati raccolti dalle attività degli studenti, interpretandoli come fattori dipendenti dalle scelte di progettazione dell'artefatto culturale (ovvero: il fallimento dell'integrazione della tecnologia a scuola non è dovuto alle caratteristiche intrinseche del mezzo utilizzato, ma dipende da come questo viene adoperato, implementato e progettato). Elementi del disegno sperimentale sono stati, oltre alla divisione della classe in due gruppi con attività affini condotte offline e online: l'utilizzo del software, le registrazioni video, le interviste, l'osservazione delle attività. Il software utilizzato, *AWEDU*, è stato implementato appositamente per il progetto: si tratta di un mondo online simile ad altri, ma non è aperto a tutti; l'ambiente risulta sicuro poiché impedisce l'ingresso a sconosciuti, ma anche meno ricco di posti da visitare; considerata l'età degli studenti, ciò non viene ritenuto un aspetto negativo.

Come sostenuto dall'autore, l'integrazione tra procedure tradizionali (in classe, con il docente, guidate da libro di testo) e innovative (in aula computer, auto gestite, creative e collaborative) è cruciale per la comprensione del funzionamento di una "didattica virtuale": si evince che l'interesse dell'autore è maggiormente orientato verso l'innovazione della metodologia di insegnamento e meno verso l'innovazione del software, poiché una metodologia di insegnamento innovativa ed efficace è ritenuto l'unico modo per poter ottenere i massimi risultati dall'integrazione tra vecchio e nuovo.

Un interessante esempio di ricerca con metodologia mista è descritto nell'articolo di Peter Twining (2009), che riflette sugli sviluppi del progetto *Schome Park* connessi agli aspetti pedagogici del sistema sviluppato. L'autore illustra brevemente anche la metodologia di ricerca utilizzata: si tratta di uno studio di caso e di un disegno quasi sperimentale; nel corso della sperimentazione l'ambiente di apprendimento appositamente creato ha subito dei significativi cambiamenti in alcune sue variabili, quali il curriculum e la progettazione degli spazi virtuali. Il materiale raccolto nel corso della ricerca è di vario tipo: registrazioni delle chat, fotografie delle attività e degli artefatti prodotti, *machinima*³², note da osservazione partecipante, forum, wiki, blog, interviste

³² Termine derivante dall'abbreviazione di *machine* e *cinema* o *machine* e *animation*. Si tratta di una particolare tipologia di video prodotto con immagini girate in ambienti tridimensionali (quindi con sfondi, ambienti e personaggi presenti nell'ambiente, sia esso un gioco 3D o un mondo online) e attraverso l'ausilio di diversi strumenti presenti nell'ambiente stesso:

informali, dati del sensore che localizza gli avatar nella land, registrazioni delle riunioni di staff. La scelta degli strumenti da utilizzare per la raccolta dati e dei termini usati nella presentazione della ricerca evidenziano il riferimento metodologico a stili di ricerca qualitativi, e nello specifico all'approccio etnografico.

L'esperienza del progetto è indicativa per la comprensione dei processi di ambientamento e adattamento che coinvolgono docenti e studenti nei nuovi spazi da utilizzare per l'educazione: inizialmente Schome Park è stato costruito in maniera molto simile agli ambienti fisici esistenti (un approccio comune a molte università presenti in SL, che hanno riproposto in versione digitale gli ambienti dei propri campus), per evitare un eventuale disorientamento iniziale e per le maggiori opportunità di socializzazione che un spazio già conosciuto avrebbe potuto stimolare. Con la conoscenza dell'ambiente e il proseguimento della ricerca, la comprensione di quella che viene definita la “grammatica della progettazione” cambia e si riflette nel diverso design dell'ambiente, che si allontana dalla concezione tradizionale di riproduzione degli spazi educativi fisici per muoversi verso concezioni più legate allo “spazio di gioco online”. Se la progettazione originaria rifletteva la mancanza di comprensione delle differenze tra spazio fisico e spazio virtuale, l'esperienza accumulata nello svolgimento della ricerca ha modificato la visione dell'ambiente stesso, evidenziando la differenza nelle aspettative delle persone riguardo al comportamento in un mondo fisico o in un mondo online. Questo risultato potrebbe altresì essere interpretato come una conferma dell'approccio che riconosce la non neutralità del mezzo, il quale andrebbe invece considerato come elemento che svolge un ruolo nell'esperienza: il mondo online, intervenendo sull'esperienza delle persone con le proprie caratteristiche, ne modifica le aspettative:

virtual worlds provide an environment in which space take on new meaning and people bring different understandings about how to behave (Twining, 2009, p. 506)

Nell'analisi delle esperienze educative condotte all'interno di mondi online, risultano più numerose le ricerche di tipo qualitativo, focalizzate su specifiche

azioni didattiche o aspetti dell'esperienza, oppure finalizzate a una conoscenza più complessiva dell'esperienza vissuta (Bayne, 2008; Gillen, 2009, 2009; Hemmi, Bayne, & Land, 2009; Jauregi et al., 2011; Oliver & Carr, 2009; Sardone & Devlin- Scherer, 2008); le soluzioni metodologiche più frequentemente adottate risultano essere lo studio di caso o la ricerca etnografica. Alcune delle ricerche che tentano di riflettere sui significati di fondo dell'esperienza educativa all'interno dei mondi virtuali si rivelano però essere per lo più delle descrizioni di esperienze specifiche, con alcune rare riflessioni di natura teorica; il metodo etnografico dichiarato, quando anche basato su osservazione ed esperienza diretta, raramente prevede una chiara struttura metodologica, una dichiarazione delle attività svolte o un approfondimento relativo al metodo di analisi dei materiali raccolti.

Il lavoro di Bayne (2008) è una riflessione sulle sensazioni di smarrimento, senso di vuoto, morte e instabilità che si provano in un ambiente online e che vengono interpretate come una situazione ideale per stimolare l'apprendimento nei percorsi di istruzione superiore: l'autore sostiene che anche i mondi online possono ben rappresentare quella estraneità necessaria a produrre e stimolare nuovo apprendimento.

Le sue considerazioni, così come le riflessioni di Hemmi et al. (2009) sul ruolo delle tecnologie sociali nell'istruzione superiore, prendono avvio dai risultati di uno studio etnografico che ha coinvolto un centinaio di studenti iscritti in tre corsi di laurea di due grandi università scozzesi; I dati raccolti sono il risultato di interviste a studenti e docenti condotte sia offline che online (via chat, in Second Life, via telefono o faccia a faccia), lettura dei blog degli studenti (parte del lavoro per la valutazione), dei wiki utilizzati e delle discussioni nei forum. Gli studenti sono stati osservati giornalmente nelle loro interazioni offline e in quelle online, avvenute in vari mondi virtuali.

In nessuno dei due lavori relativi allo studio etnografico sono presenti degli approfondimenti di natura metodologica sullo studio effettuato: non è chiaro il numero di ricercatori coinvolti, tantomeno la durata delle osservazioni e dell'intera ricerca, né si spiega in che modo sono stati analizzati i dati. Tuttavia, un punto di forza del progetto è nel numero degli studenti coinvolti nella ricerca; allo stesso momento si individua un ulteriore punto di debolezza della ricerca: le

considerazioni finali si riferiscono non solo ad ambienti come Second Life, ma anche ad altri tipi di social network e ambienti online: wiki, blog, Facebook rientrano indifferentemente nelle riflessioni della ricerca, seppure concorrano a esperienze molto diverse.

Un altro esempio di ricerca sull'utilizzo di Second Life e simili ambienti per l'apprendimento e la pratica di una lingua straniera è lo studio di caso svolto da Jauregi et al. (2011) che, a differenza della ricerca sullo stesso ambito precedentemente descritta (cfr. Hansson, 2005), utilizza una metodologia puramente qualitativa. Il piccolo studio di caso è stato concepito con lo scopo di testare l'applicazione di una griglia per la progettazione di task in situazioni di interazione in rete elaborata nell'ambito di un progetto europeo. Gli obiettivi specifici della ricerca hanno riguardato l'analisi delle tipologie di interazione sollecitate dai compiti da portare a termine, lo studio delle possibilità dei luoghi di Second Life già esistenti per migliorare l'interazione e l'approfondimento delle condizioni di anonimato e familiarità e ruoli di questi sul modellamento delle interazioni. Alla ricerca hanno partecipato quattro persone: due studenti olandesi dell'Università di Utrecht con buone conoscenze della lingua spagnola e due insegnanti in formazione (pre-service teacher) di madrelingua spagnola, provenienti dall'Università di Valencia e dall'Università di Granada. Ai partecipanti è stato chiesto di svolgere alcune attività nel mondo, visitare posti, interagire con altri avatar e rispondere a un questionario a risposta aperta per valutare l'esperienza; nel questionario le domande erano tese alla individuazione delle attività portate a termine con successo o con difficoltà, alla comprensione dell'adeguatezza dell'ambiente per l'apprendimento di una lingua straniera, al confronto di questo ambiente con quelli precedentemente utilizzati (videoconferenza). Altri dati utili sono stati poi raccolti con la registrazione delle sessioni svolte in Second Life e un'intervista informale di debriefing.

I punti di debolezza di questa ricerca sono vari: ai partecipanti vengono talvolta assegnati dei task forse eccessivamente vaghi, senza ulteriori indicazioni utili; viene successivamente chiesto di valutare l'esperienza vissuta, la cui riuscita, però, non dipende esclusivamente dalla progettazione didattica dell'esperienza. Inoltre, le domande vengono fornite a tutti e quattro i partecipanti solo in lingua spagnola, rendendo potenzialmente più difficile la risposta alle domande e

dunque la valutazione dell'esperienza. Sembra quasi che gli obiettivi di apprendimento della lingua spagnola siano stati confusi con gli obiettivi di ricerca: per una maggiore efficacia comunicativa nella raccolta delle opinioni degli studenti, fondamentale per la ricerca, si sarebbe dovuta preferire la lingua madre. L'utilità di un piccolo studio di caso si riconosce nell'analisi di una situazione nello specifico, in profondità e su pochi elementi particolari, risulta meno utile se l'obiettivo è decretare la qualità o l'efficacia di qualcosa. Sebbene la ricerca sia organizzata e presentata con rigore metodologico, pretendere di utilizzare i dati raccolti dai questionari di soli quattro partecipanti per avere informazioni sull'utilità e l'efficacia di Second Life per attività di apprendimento interattivo è un obiettivo alquanto ambizioso; anche gli autori della ricerca riconoscono questo punto debole, sottolineando che la metodologia scelta ha comunque permesso un'analisi in profondità delle interazioni avvenute in-world.

Diversi interessanti progetti di ricerca hanno preso avvio dall'implementazione di un mondo online sviluppato a partire dal 2000 grazie alla collaborazione del Massachusetts Institute of Technology con la facoltà di Educazione dell'Università di Harvard e altre importanti istituzioni statunitensi. Il mondo in questione, *River City*, è stato inizialmente progettato per l'insegnamento delle materie scientifiche attraverso una lente storico-sociale agli studenti della scuola media; l'ambiente è costituito da una cittadina del diciannovesimo secolo attraversata da un fiume e con diverse costruzioni intorno, tra cui alcune industrie, un ospedale e un'università. Il mondo è progettato come un vero e proprio gioco di simulazione virtuale il cui obiettivo è affrontare un'emergenza sanitaria e scoprire perché gli abitanti si ammalano; fattori storico-sociali, geografici e biografici risultano rilevanti per lo svolgimento della storia, lo status socio economico e di impiego dell'avatar malato sono, ad esempio, tra gli elementi da considerare come potenziali fattori che contribuiscono alla malattia.

Una di queste ricerche (Ketelhut et al., 2010) si focalizza sulle capacità degli studenti di affrontare e risolvere problemi in maniera collaborativa e analizza i risultati di tre iniziative didattiche che sono state condotte nel mondo nel 2004-2005 e che hanno coinvolto circa 2mila studenti e 12 insegnanti, collocati in 8 scuole e 61 classi. Il mondo è stato utilizzato per tre settimane, nelle quali agli studenti, divisi in gruppi, è stato chiesto di affrontare l'emergenza sanitaria

cittadina; per la ricerca sono stati raccolti dati sia di tipo qualitativo che quantitativo, attraverso misurazioni dell'efficacia, test sul contenuto, interviste semi-strutturate e questionari pre e post intervento.

Riferito allo stesso ambiente anche il progetto di Sardone e Devlin-Scherer (2008), che documenta l'esperienza di un gruppo di insegnanti in formazione (pre-service teacher) quando immersi in un mondo online. 18 studenti tra i venti e i venticinque anni hanno partecipato al gioco di simulazione virtuale effettuando una sessione di gioco della durata di un'ora, dopo aver già frequentato corsi relativi all'introduzione della tecnologia nei curriculum didattici e nella progettazione educativa. La ricerca si è avvalsa di un questionario composto da cinque domande a risposta aperta, elaborato per conoscere le attitudini dei futuri insegnanti verso il valore educativo dell'esperienza di gioco e avere una auto-valutazione della capacità di gestione di un curriculum che preveda l'uso dei mondi online; sono state raccolte inoltre delle note sul campo e organizzati dei focus group una settimana dopo la sessione iniziale. I ricercatori hanno preso nota dei comportamenti osservati durante la sessione svolta dai partecipanti in una sala computer (un computer ciascuno); nel corso della sessione di navigazione nel mondo i ricercatori hanno riproposto le cinque domande del questionario a intervalli di dieci minuti, per verificare un eventuale cambiamento di opinione legato al maggiore coinvolgimento nel gioco. Il questionario ha valutato le seguenti dimensioni: dubbi e perplessità che scaturiscono dall'uso del software, opinioni sulle potenzialità del gioco, opinioni sull'utilità del gioco per studenti di scuole medie, opinioni sul valore pedagogico della simulazione per gli obiettivi specifici, preoccupazioni sull'uso dei mondi virtuali in ambito educativo. Ogni domanda del questionario rappresenta un tema che i ricercatori ipotizzano possa servire a meglio definire gli iniziali vaghi concetti di *self efficacy* e *attitude*.

Punto di forza della ricerca è l'utilizzo di strumenti di indagine diversi, che ha consentito di triangolarizzare i dati raccolti e ridurre potenziali errori e incoerenze nei risultati elaborati; inoltre, il ruolo di giocatore assunto dai futuri insegnanti ha permesso loro di vivere l'esperienza in prima persona e di ragionare su essa in maniera più approfondita e da un diverso punto di vista. Il più evidente punto debole della ricerca è la sua durata: ci si chiede se un'esperienza di una sola

ora sia in grado di dare informazioni pertinenti e significative sulla tematica generale e fornire un'idea chiara dell'esperienza dello studente.

Tra le ricerche che intendono riflettere sull'esperienza generale di apprendimento che ha luogo in un mondo online, studiarne gli aspetti di novità e i modi di apprendimento all'interno osservati, val la pena indicare due esempi di ricerche condotte in ambienti in parte diversi da Second Life.

Il primo esempio è uno studio etnografico del progetto extra scolastico analizzato in precedenza³³, *Schome Park* (Gillen, 2009); l'ambiente è parte di *Second Life Teen Grid*, mondo sviluppato da Second Life appositamente per la fruizione dei minorenni e la progettazione di iniziative educative in uno spazio controllato e senza libero accesso da parte degli adulti; l'obiettivo dello studio etnografico è legato alla comprensione del funzionamento di questa piattaforma e all'analisi delle pratiche di comunicazione e di uso della lingua per una riflessione complessiva sulle opportunità offerte all'apprendimento dai mondi online. L'osservazione delle interazioni testuali avvenute nella comunità di Schome Park è stata condotta per quindici mesi ed è stata affiancata all'analisi degli scambi comunicativi avvenuti anche sul forum e nello spazio wiki predisposto.

Il secondo esempio è una ricerca qualitativa svolta in due ambienti molto diversi tra loro, *Second Life* e *World of Warcraft* (Oliver & Carr, 2009). Il lavoro espone delle premesse in parte originali: gli autori lamentano, infatti, la mancanza di studi che spieghino nello specifico cosa e come imparano le persone negli ambienti immersivi online, abbiano essi finalità dichiaratamente ludiche (*World of Warcraft*) o sociali (*Second Life*); nel tentativo di colmare questo vuoto, lo studio intende rivolgersi a entrambe le comunità. Gli autori sottolineano, inoltre, come molte ricerche effettuate nell'ambito dei giochi digitali non vengano prese per nulla in considerazione dagli educatori impegnati in ricerche sul potenziale pedagogico dei mondi online; è però anche vero che molte ricerche condotte in ambito educativo, anche senza considerare le precedenti esperienze nell'ambito dei mondi ludici, presentano soluzioni appartenenti a quell'ambito e giungono a conclusioni simili (Twining, 2009). Ancora, bisogna tenere in considerazione la diversa natura dei due ambienti, che costituisce una differenza sostanziale in

³³ Cfr. Twining, 2009.

riferimento all'apprendimento: World of Warcraft è un vero e proprio MMORPG (Massively Multiplayer Online Role Play Game), prevede quindi regole, obiettivi e forme particolari di avanzamento del gioco. Second Life, invece, è un ambiente immersivo senza finalità ludiche, in cui l'esperienza si può acquisire attraverso lo svolgimento di molte più attività: scripting, costruzione, produzione di machinima o semplicemente esplorazione e socializzazione nel mondo. Ognuna di queste attività prevede forme di apprendimento diverso, invece il “curriculum” proposto da World of Warcraft risulta essere più limitato e specifico.

Se è vero che la ricerca intende esplorare il modo in cui le persone apprendono nei mondi online in generale, considerare nella scelta del mondo da esplorare le caratteristiche proprie di entrambi dovrebbe portare a non dichiarare che la ricerca è indirizzata a entrambe le comunità, ma che, tuttalpiù, sarebbe possibile sfruttare lo stesso tipo di approccio e ricerca per entrambi gli ambienti. Nella ricerca si fa riferimento anche alla dimensione offline e si esplicita la volontà di non separare i due contesti; per studiare i comportamenti di apprendimento delle persone e i legami tra il gioco e gli altri aspetti della loro vita, sono state quindi selezionate 5 coppie di partecipanti, le cui relazioni coinvolgevano entrambe le dimensioni. Come strumento di ricerca è stata scelta l'intervista semi-strutturata, della durata di 60-90 minuti e inviata alle coppie via chat; i testi delle interviste sono stati poi categorizzati secondo i temi affrontati. Le iniziali categorie sono state rifinite e riconfrontate con i dati raccolti in modo da assicurarne rilevanza e coerenza; sono state successivamente raccolte e riviste nuovamente, per determinare macro categorie che potessero contenerle e per fornire una visione d'insieme.

Lo sviluppo dei giochi multi-utente e degli ambienti sociali immersivi nell'ultimo decennio ha indotto molti studiosi a focalizzare le proprie ricerche sullo studio dei vari aspetti innovativi che caratterizzano tali ambienti, sulle loro potenzialità di utilizzo e sulle possibilità di sfruttamento per finalità educative. Inevitabilmente, il settore di provenienza influisce sullo stile delle ricerche condotte: dalla sociologia alla psicologia, dalla comunicazione alla cibernetica, i ricercatori osservano il fenomeno dal loro punto di vista e applicano i metodi già conosciuti per l'analisi nei nuovi spazi digitali, spesso focalizzandosi su

esperienze specifiche e ottenendo risultati e interpretazioni difficilmente applicabili ad altre tipologie di esperienze. Una vera comprensione delle nuove possibilità per l'insegnamento e l'apprendimento può derivare dall'adozione di uno sguardo di insieme, dalla visione del quadro generale: concentrarsi su specifici aspetti fornisce una visione frammentata e non precisa di ciò che è in atto. L'obiettivo di profonda comprensione del mezzo è reso difficile dalla sua stessa natura, poiché cambia "naturalmente" con l'evoluzione tecnologica e gli usi che gli utenti fanno di esso: gli spazi virtuali non seguono un percorso di sviluppo predefinito, ogni nuovo applicativo supporta nuove funzionalità e nuovi modi di comunicare, quindi potenzialmente anche nuovi modi di apprendimento; tutto ciò non giova alla comprensione di ciò che avviene nello spazio digitale, inteso come esperienza educativa nel suo significato più complesso (Smith-Robbins, 2011).

La debolezza che si evidenzia dall'analisi delle ricerche descritte ha a che vedere con il tentativo di adottare uno sguardo d'insieme del fenomeno e cercare di ragionare sul significato dell'esperienza didattica nel suo complesso, provando anche a uscire dal proprio spazio conosciuto. Ragionare sul significato dell'esperienza implica essere costretti ad aggiungere altre esperienze alla propria, a non fermarsi ad analizzare solo l'iniziativa in cui si è coinvolti, ma volgere lo sguardo verso iniziative diverse organizzate in vari luoghi, con delle caratteristiche comuni che ne permettano la comparazione. Certo nella letteratura non mancano esempi di questo tipo (Dalgarno & Lee, 2010; M. Lee, 2009; Lim, 2009; Warburton, 2009), ma sono per lo più review di numerose singole ricerche effettuate nel corso degli ultimi anni da differenti ricercatori, con vari approcci e diversi metodologie e strumenti. Nel ritenere questo tipo di ricerca senza dubbio utile e necessario alla definizione delle potenzialità dei mondi online per le pratiche educative, si ritiene altrettanto utile la proposta di una ricerca che, garantendo nell'analisi di varie esperienze l'adozione di una stessa metodologia di raccolta e analisi dei dati, sia in grado di assumere quello sguardo di insieme auspicato e offrire un ulteriore contributo allo studio delle esperienze educative nei mondi online, nei loro aspetti caratteristici e condivisi.

3.3 Mondi online: quali opportunità per l'apprendimento

Le numerose iniziative di sperimentazione della comunità di educatori sull'uso dei mondi online con finalità educative hanno permesso di far emergere non semplicemente le caratteristiche distintive degli ambienti studiati, ma hanno contribuito soprattutto a definire le potenzialità d'uso dei mondi online, le opportunità che questi offrono per l'apprendimento. Non si tratta semplicemente delle possibilità tecniche dei programmi utilizzati (grafica tridimensionale, modalità comunicative, browser interno, etc.), né di particolari componenti che faciliterebbero l'innovazione in campo educativo: ci si riferisce alle caratteristiche e agli apprendimenti che lo stesso ambiente rende possibile. Si tratta in parte di alcune modalità di apprendimento a cui si può fare riferimento per una più adeguata progettazione didattica dell'ambiente (Lim, 2009), o di più generiche possibilità di utilizzo concesse da esso (Dalgarno & Lee, 2010; Warburton, 2009). In questa seconda accezione, si è sviluppato, anche nell'ambito educativo, l'uso del termine *affordance*, originariamente coniato nel 1979 dallo psicologo statunitense James Gibson e che fa riferimento alle proprietà funzionali di un determinato oggetto o ambiente che ne suggeriscono o determinano la possibile utilità o l'uso più idoneo. Il termine è stato poi ripreso dallo psicologo (e ingegnere) Donald Norman per i suoi studi di ergonomia e utilizzato per riferirsi alle azioni o finalità che l'oggetto "autorizza", quelle proprietà che in qualche modo determinano i modi in cui potrebbe essere utilizzato quell'oggetto; lo psicologo sottolinea come queste particolari proprietà non siano totalmente intrinseche, ma necessitino sempre dell'interpretazione del soggetto che lo osserva: l'affordance di un oggetto viene intesa, quindi, come il risultato di una mediazione tra questo e la persona che lo esperisce.

Trasferire il termine in ambito educativo con riferimento all'uso dei mondi online significa interpretare l'ambiente come "abilitante" rispetto a determinati comportamenti e azioni: tuttavia si preferisce, in questo testo, usare il più ampio concetto di opportunità, per riferirsi alle azioni, alle scelte didattiche e agli apprendimenti che lo stesso ambiente permette. Le motivazioni di questa scelta derivano dal significato che il termine *affordance* spesso veicola, quando utilizzato in questo ambito: analizzare le possibilità d'uso di una tecnologia solo

attraverso lo studio delle sue affordance rischia di non tenere conto della complessità del medium. Se pure il mondo online, per le sue caratteristiche, può suggerire determinate azioni educative o progettazione di attività didattiche, bisogna tenere conto che queste “proposte” mostrano solo come la tecnologia può essere utilizzata in ambito educativo, ma lasciano fuori tutto ciò che può essere derivato dalle dinamiche socio-culturali che si sviluppano al suo interno. Se si limita lo studio all’individuazione delle affordance dei mondi online, si rischia di ridurre l’uso di questi a semplici strumenti tecnologici al servizio dell’educazione; una più ampia considerazione delle varie caratteristiche e possibilità d’uso consente, invece, di pensare il mondo online non solo come *strumento* didattico, ma come *ambiente* in cui le attività che si svolgono possono mostrare interessanti risvolti legati alla sfera educativa (de Freitas & Veletsianos, 2010), per merito delle sue affordance, dunque, ma anche grazie alla dimensione di socialità che lo caratterizza.

Il modello elaborato da Dalgarno e Lee (2010) propone una rappresentazione delle dimensioni che contribuiscono a definire l’utilizzo dei mondi online per finalità educative, attraverso l’individuazione di specifiche caratteristiche relative a due macro-categorie: fedeltà della rappresentazione e interazione (figura 7). Le caratteristiche individuate, e di conseguenza le affordance descritte successivamente, fanno esclusivo riferimento alla tecnologia utilizzata, mentre ulteriori aspetti legati alle dinamiche socio-culturali che potrebbero entrare in gioco nelle esperienze educative condotte nei mondi online risultano solo velocemente accennate, e di fatto non prese in considerazione per l’elaborazione dei benefici di apprendimento risultanti.

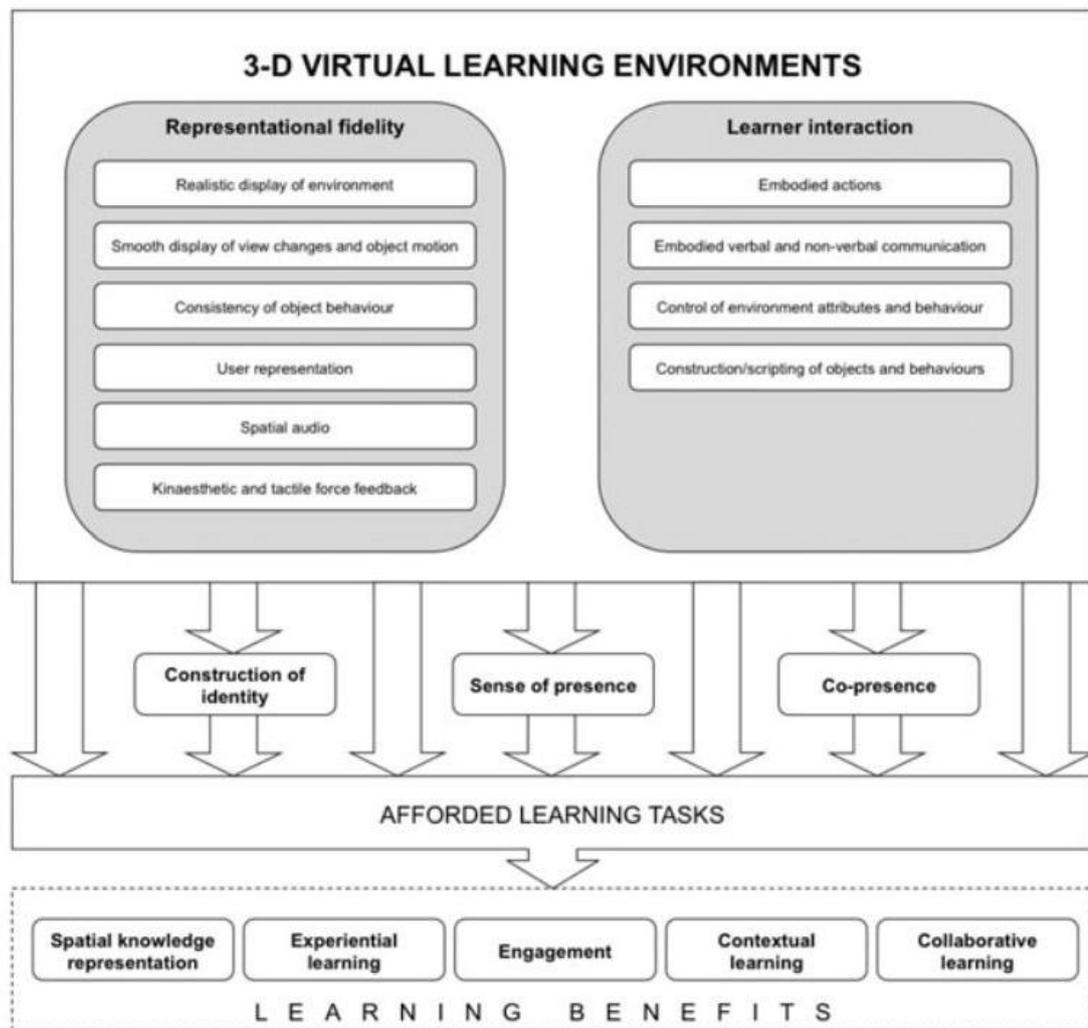


Figura 7 - Modello delle affordance dei mondi online, elaborato da Dalgarno e Lee (2010)

Le affordance individuate sono solo alcune delle opportunità dell'uso dei mondi online per l'apprendimento, poiché sono scarsi i riferimenti agli aspetti sociali che pure caratterizzano l'esperienza educativa nei mondi online; questi sono invece tenuti in considerazione per l'elaborazione dell'impianto teorico proposto da Lim (2009), relativo ai sei modelli di apprendimento che si possono attuare in un mondo online e che hanno a che fare con determinate attività e comportamenti:

- l'esplorazione,
- la collaborazione,
- l'essere,
- la costruzione,
- il sostegno,

- l'espressione.

Affordance e apprendimenti sono resi possibili da alcune delle caratteristiche dei mondi online precedentemente descritte³⁴, il cui risvolto educativo risulta particolarmente interessante (Warburton, 2009). Una delle caratteristiche di ormai chiaro vantaggio per l'educazione è la simulazione: la riproduzione di contesti fisici, altrimenti difficili da osservare a causa di limiti fisici, spaziali, temporali o economici (Parisi, 2001), rende possibile la progettazione di attività didattiche che permettono una più efficace rappresentazione visiva dell'oggetto di studio. Interagire con l'ambiente significa poter costruire il proprio bagaglio di conoscenze sull'argomento attraverso la sperimentazione diretta di riproduzioni tridimensionali del fenomeno; il tipo di apprendimento connesso a questa affordance è dunque legato alle attività di esplorazione, nel caso di simulazioni di fenomeni da studiare e osservare da vicino, o anche di costruzione, nei casi in cui allo studente viene richiesto un intervento attivo sulla riproduzione oggetto di studio (si pensi, ad esempio, ad attività inerenti l'archeologia: la riproduzione di uno scavo archeologico o di uno scheletro di animale da ricostruire insieme agli studenti).

La **visualizzazione** e la **contestualizzazione** sono le caratteristiche che contraddistinguono la riproduzione e la produzione di contenuti altrimenti inaccessibili all'esperienza. I mondi online possono essere usati, in considerazione di questo aspetto, per svolgere compiti altrimenti impossibili o difficili da mettere in pratica nel mondo offline: la simulazione sopra descritta può anche riguardare, infatti, fenomeni che non corrispondono direttamente a oggetti materiali, ma che hanno a che fare con domini di conoscenza astratti o non fisicamente verificabili. Si fa riferimento alla possibilità di riprodurre nell'ambiente online specifici micromondi in cui gli studenti possono agire e verificare le conseguenze visivamente: sono un esempio gli ambienti predisposti per lo studio della geometria o di altre discipline matematiche. Anche in questo caso l'apprendimento è legato ad attività di **esplorazione** e **costruzione**, per gli stessi motivi già illustrati.

L'**immersione** in un ambiente 3D può costituire un elemento significativo

³⁴ Cfr. paragrafo 2.3.

quando il senso di presenza, per mezzo della rappresentazione di sé attraverso un avatar e dei vari veicoli comunicativi a disposizione, influisce sugli aspetti empatici e motivazionali dell'esperienza. Le attività didattiche che portano a una maggiore motivazione e coinvolgimento della presenza sono un esempio di affordance connessa all'immersione: un ambiente immersivo permette allo studente un approccio al concetto studiato più immediato e trasparente, meno simbolico.

Le attività didattiche che prevedono momenti collaborativi sono un ulteriore esempio di affordance, relativa non esclusivamente ad aspetti legati alla tecnologia utilizzata, ma anche alle numerose dinamiche sociali supportate da altre caratteristiche dell'ambiente, come la ricca **interazione** (che può avvenire non solo con gli oggetti e l'ambiente, ma anche tra persone, comunità e gruppi) o il senso di presenza della **comunità**, che supporta la sensazione di appartenenza e la comunanza di finalità in un gruppo di persone. I tipi di apprendimento abilitati dagli aspetti descritti sono vari: innanzitutto si tratta di un apprendimento **collaborativo**, risultante dal lavoro degli studenti in gruppo; possono poi essere impiegate varie attività didattiche, come compiti di problem-solving o altri tipi di ricerche di gruppo. L'apprendimento collaborativo punta ad aiutare gli studenti a migliorare le proprie capacità meta-cognitive e la comprensione delle generali dinamiche del lavoro di gruppo. È anche possibile un tipo di apprendimento più riflessivo, legato all'**essere**, che risulta dall'esplorazione del sé e della propria identità; si tratta di un apprendimento che può scaturire dalla costruzione del proprio avatar e dalle relazioni che attraverso esso si stabiliscono, oppure dall'assunzione di specifici ruoli o identità, come spesso avviene nelle attività didattiche che prevedono l'assunzione di ruoli specifici (giochi di ruolo, simulazione di situazioni, rappresentazioni teatrali, etc.). Può avere luogo anche un apprendimento stimolato da attività legate alla difesa o al **sostegno** di cause sociali. Solitamente utilizzato in pratiche legate all'educazione alla salute, si tratta di un apprendimento veicolato da iniziative didattiche che richiedono allo studente, per esempio, di progettare un'esibizione, una mostra o un incontro con l'obiettivo di sensibilizzare il pubblico verso alcune cause o situazioni significative per lo studente o il gruppo coinvolto (disabilità, patologie, disturbi, etc.).

La possibilità di **produrre contenuto** è un ulteriore aspetto altamente

interessante per l'ambito educativo. Le opportunità di creare, gestire ed essere proprietari dell'ambiente di apprendimento e di vari oggetti, applicazioni e strumenti per la didattica concedono la libertà di personalizzare e adattare l'ambiente agli obiettivi educativi preposti; permettono, così, di progettare attività didattiche che sostengano il trasferimento di conoscenze e competenze verso situazioni del mondo offline, attraverso una contestualizzazione dell'apprendimento resa possibile dall'ambiente adeguatamente predisposto. A questa affordance si può inoltre far corrispondere quel tipo di apprendimento che Lim definisce "learning by expressing", un tipo di apprendimento meno legato alla diretta attività compiuta nel mondo, ma connesso con la rappresentazione all'esterno, verso il mondo offline, di ciò che è stato svolto in-world. È un apprendimento che include non solo gli apprendimenti specifici dell'oggetto di studio, veicolati dal racconto della propria esperienza in-world, ma anche apprendimenti secondari, legati alle modalità di comunicazione dell'esperienza: principi di scrittura creativa, montaggio audio-video o altre caratteristiche del mezzo utilizzato.

4. Nuovi metodi per nuovi contesti. Fare etnografia in Second Life.

L'evolversi di nuove pratiche di interazione online e la diffusione globale di nuove abitudini comunicative sono fenomeni di grande interesse per il mondo della ricerca; già negli anni Novanta è possibile trovare i primi importanti studi relativi a comunità, gruppi e culture di rete, non solo in ambito sociologico o antropologico, ma anche educativo. Le tante, nuove e diverse forme di aggregazione sociale hanno inevitabilmente portato all'adozione di metodologie di ricerca diverse: studiare una comunità che usa un forum come luogo di incontro e confronto può richiedere strumenti diversi da quelli necessari per lo studio di una comunità che si incontra in un mondo virtuale, ed è un caso ancora diverso se una stessa comunità utilizza più ambienti per tenersi in contatto (ad esempio più forum, vari blog, vari mondi virtuali). È anche l'analisi della letteratura a evidenziare come, nel corso del tempo, alcune delle metodologie sperimentate inizialmente su nuove situazioni siano risultate più valide, indicate ed efficaci di altre, e quindi successivamente riutilizzate e riadattate. D'altronde, nella ricerca non sempre risulta facile tenere il passo con l'avanzamento della tecnologia e, soprattutto, la diffusione di nuove pratiche sociali, con il risultato che gli strumenti di ricerca più idonei ai nuovi contesti spesso tardano a essere messi a punto; si inizia a sperimentare utilizzando gli strumenti di cui si è in possesso, e la pratica, l'esperienza e i risultati ottenuti contribuiscono a perfezionare metodi e metodologie.

Lo studio e le ricerche a sfondo educativo svolte finora nei mondi online sono un caso esemplare di questo fenomeno. L'analisi della specifica letteratura sul tema mostra un processo di evoluzione, nelle metodologie utilizzate per l'analisi delle esperienze educative condotte in ambienti tridimensionali online, molto simile all'evoluzione avvenuta per l'analisi di altri tipi di contesti online, anche non focalizzati sulla sfera educativa. Tale evidenza solleva un punto tanto

problematico, quanto inevitabile: la difficoltà del ricercatore davanti ad una situazione nuova, mai studiata prima e che richiede strumenti o metodi d'indagine nuovi. Come rilevato, si riscontrano ancora pochi riferimenti che tentano di riflettere sul fenomeno in atto da un punto di vista socio-antropologico, cercando di ampliare lo sguardo per poter comprendere in esso le diverse esperienze educative che si incontrano in simili ambienti e tentare così di avere una visione più ricca e complessa della realtà educativa nei mondi online.

La decisione di analizzare iniziative didattiche di varia natura condotte in Second Life costituisce, per i motivi illustrati, la prima scelta metodologica che caratterizza la ricerca; si ritiene che adottare lo sguardo laico di chi partecipa all'iniziativa educativa come semplice osservatore esterno, quindi come membro non coinvolto attivamente nella progettazione dell'iniziativa, insieme alla osservazione di iniziative differenti per tipologia, destinatari e durata, possa portare un contributo nuovo e originale alle conoscenze finora acquisite sul tema in esame.

4.1 Obiettivi di ricerca

L'esperienza personale svolta all'interno del mondo ha contribuito alla definizione degli obiettivi della ricerca: nel novembre 2006 chi scrive è entrata a far parte di Second Life avviando nel tempo alcune attività esplorative e partecipative, prendendo parte, tra l'altro, a un progetto di gestione dell'isola Sardinia. L'attività di gestione della comunità dell'isola di Sardinia ha permesso di osservare dall'interno le dinamiche sociali che hanno portato nel tempo alla creazione spontanea di una comunità di utenti che condivide temi, scambia opinioni, produce contenuti a disposizione di tutti nell'isola e che, in sostanza, tuttora produce e condivide conoscenza. L'interesse di studio ha portato ad approfondire le conoscenze sulle attività didattiche organizzate e promosse nel mondo; per avere costanti aggiornamenti sulla situazione si è deciso di partecipare a diversi gruppi di interesse che si sono costituiti in Second Life, a conferenze, convegni e seminari nel mondo, e a due mailing list ancora molto

frequentate: SLED (Second Life Educators) e SLRL (Second Life Researchers List).

Dall'esperienza personale sono sorti numerosi interrogativi sulle tipologie di esperienze educative che vengono organizzate all'interno di Second Life, sulle modalità di svolgimento e organizzazione della vita educativa nel mondo online preso in esame e sulle possibilità di analizzare le iniziative didattiche. L'osservazione partecipante condotta nel mondo online negli anni precedenti all'avvio della ricerca, sebbene utile a conoscere in maniera approfondita il contesto della ricerca, non può essere considerata parte di alcuna precisa definizione metodologica; l'avvio della ricerca sul campo rende perciò necessaria la scelta di una strategia metodologica coerente con gli interessi di studio, che sia in grado di tradurre l'esperienza precedentemente vissuta in un bagaglio di conoscenze utili alla ricerca stessa.

Gli interessi di ricerca vertono sugli aspetti culturali di fondo delle esperienze educative in Second Life, sulle dinamiche sociali che si possono osservare in esso e sulle possibilità di costruire e proporre una nuova metodologia di ricerca adatta al contesto e alla finalità dello studio; questa si può così sintetizzare: il tentativo di interpretare le esperienze di apprendimento attraverso il racconto di chi le osserva e di chi le esperisce, per poter riconoscere e individuare gli elementi socio-culturali che caratterizzano gli eventi educativi all'interno di un mondo online, indipendentemente dalla loro efficacia didattica e dai risultati di apprendimento. Si intende interpretare il significato delle iniziative osservate per coloro che le hanno vissute; attraverso la conoscenza e la comprensione del particolare contesto in cui avviene l'apprendimento, l'approfondimento sulle modalità di interazione, di socializzazione, di svolgimento dell'esperienza e la rielaborazione di questa nella e per la vita quotidiana si intendono individuare le migliori soluzioni didattiche adottate e le dimensioni che risultano più significative nella definizione e progettazione di un'esperienza educativa in-world di successo.

Gli ambiti di approfondimento sui quali si concentra la ricerca sono il risultato dello studio della letteratura specifica relativa alle esperienze educative in Second Life finora indicata, supportata dalle riflessioni e considerazioni successive all'osservazione svolta in-world nei due anni antecedenti l'avvio della

ricerca; le tematiche e problematiche sollevate nelle ricerche prese in esame hanno contribuito a definire così i temi sui quali approfondire lo studio:

1. **il mondo e l'ambiente:** diverse ricerche propongono riflessioni riguardanti l'ambiente tridimensionale come elemento significativo in un processo di apprendimento (Edirisingha et al., 2009; Ketelhut et al., 2010; Mallan et al., 2010; Omale, Hung, Luetkehans, & Cooke-Plagwitz, 2009; Pereira et al., 2009; Schroeder, 2002; Tu, 2000); si intendono quindi conoscere le sensazioni provate nella gestione di un percorso di apprendimento o insegnamento in un mondo online, le difficoltà riscontrate nell'accesso e nello svolgimento dell'esperienza, l'impatto che un'iniziativa educativa svolta in un mondo online può avere su docenti e studenti nelle quotidiane relazioni in-world e nell'interazione con l'ambiente stesso;
2. **l'identità e il gruppo:** molte ricerche vertono sull'analisi del ruolo dell'avatar nella relazione con il proprio sé fisico e nel percorso di apprendimento (Benford, Bowers, Fahlén, Greenhalgh, & Snowdon, 1995; Dickey, 2005; Falloon, 2010; Foster, 2007; Jarmon, 2009; Mallan et al., 2010; Taylor, 2002; Veletsianos, Heller, Overmyer, & Procter, 2010; Weusijana, Svihla, Gawel, & Bransford, 2009; Zielke, Roome, & Krueger, 2009) e su approfondimenti legati alle relazioni con il gruppo e l'apprendimento collaborativo (Edirisingha et al., 2009; Fields & Kafai, 2008; Hemmi et al., 2009; M. Lee, 2009); in questa ricerca si intendono approfondire entrambe le dimensioni con l'obiettivo di conoscere le modalità di costruzione del proprio avatar, del riconoscimento di sé nel gruppo attraverso di esso e delle relazioni che si instaurano nella comunità di apprendimento;
3. **le strategie didattiche:** l'approfondimento sulle strategie didattiche impiegate o lo studio delle strategie più indicate da utilizzare quando si progetta un percorso educativo (Bellotti, Berta, De Gloria, & Primavera, 2010; de Freitas, 2006; de Freitas & Veletsianos, 2010; Esteves et al., 2009; Hudson & Degast-Kennedy, 2009; M. Lee, 2009; P. D. Lee, 2009; Pearce, 2009) sostiene l'interesse verso la comprensione delle pratiche che si osservano nel mondo. Queste possono venire analizzate attraverso:

la comprensione delle motivazioni delle scelte didattiche adottate nelle iniziative organizzate, l'indagine sugli strumenti innovativi eventualmente utilizzati o su altre attività intraprese dai docenti, l'osservazione dei comportamenti di docenti e studenti, i loro feedback relativi alle attività didattiche proposte o progettate;

4. **l'esperienza vissuta:** per uno studio focalizzato sulle dinamiche socio-culturali dell'esperienza vissuta risulta utile, come è emerso da alcune ricerche (Life, Whitehead, Activities, & Environment, 2009; Mallan et al., 2010; Neulight, Kafai, Kao, Foley, & Galas, 2006; Richardson & Swan, 2003; Sardone & Devlin-Scherer, 2008), la conoscenza dell'esperienza vissuta attraverso i racconti diretti e le testimonianze dei partecipanti, per conoscerne la percezione dell'esperienza, le modalità di partecipazione all'iniziativa e gli eventuali collegamenti effettuati tra il vissuto online e le realtà offline.

Nello specifico, le domande di ricerca relative a ogni dimensione individuata possono essere organizzate in ulteriori sub-dimensioni e così esplicitate:

1) il mondo e l'ambiente

a) resistenze culturali iniziali

- i) ci sono studenti che rifiutano di sperimentare l'esperienza in-world?
- ii) con quali motivazioni spiegano il loro rifiuto?
- iii) qualcuno cambia idea dopo l'esperienza degli altri studenti?

b) disorientamento dell'ambiente

- i) quali sono le principali difficoltà che gli studenti (e gli insegnanti) incontrano nel muovere i primi passi all'interno del mondo?
- ii) trovano frustrante l'esperienza? quali soluzioni si trovano (o si potrebbero trovare) per migliorare il primo impatto con il nuovo ambiente?
- iii) l'eventuale disorientamento da cosa può dipendere? l'utilizzo pregresso di videogames influisce o può influire sul primo impatto con l'ambiente?

c) trasparenza del mezzo

i) il mezzo diventa “trasparente” con il tempo e la conoscenza della piattaforma?

ii) è possibile individuare in quale fase e/o attraverso quali pratiche ciò avviene?

iii) gli studenti (e gli insegnanti) percepiscono l'eventuale cambiamento di prospettiva?

d) *senso di presenza e immersione*

i) l'aspetto grafico dell'ambiente come viene percepito? attraverso quali aspetti si sviluppa il senso di immersione nel mondo?

ii) il livello di realismo grafico è fonte primaria del senso di immersione?

iii) la negoziazione di significati, la condivisione dell'esperienza aiutano a generare il senso di immersione?

iv) si riscontrano nuove interpretazioni dei concetti di tempo-spazio-luogo abitato?

v) l'utilizzo della voce contribuisce al senso di presenza?

vi) si verificano resistenze nell'uso della voce?

2) l'identità e il gruppo

a) *ricostruzione dell'identità*

i) come costruiscono il proprio avatar gli studenti?

ii) quali tipologie di avatar si preferiscono?

iii) quanto tempo si dedica alla personalizzazione dell'avatar?

iv) il proprio riconoscimento nel gruppo passa anche dalla scelta dell'avatar?

b) *relazioni con il gruppo*

i) come si svolgono le interazioni con il resto degli studenti?

ii) si creano conferenze private di chat con gli altri studenti?

iii) che tipo di rapporto si instaura con il docente?

iv) ci si incontra, in-world, anche fuori dagli orari di lezione?

v) si parla in classe dell'esperienza in-world?

vi) cosa si condivide dell'esperienza?

3) le strategie didattiche

a) *gioco, simulazione, coinvolgimento*

- i) come viene inteso il gioco all'interno del mondo?
 - ii) la didattica in-world viene organizzata sotto forma di attività a sfondo ludico?
 - iii) l'attività ludica attrae gli studenti? si utilizza il mondo per attività di simulazione di ambienti fisici o situazioni di “vita reale”?
 - iv) gli studenti si sentono coinvolti nelle attività didattiche?
 - v) trovano l'esperienza interessante e/o divertente?
 - vi) attraverso quali modalità l'insegnante stimola gli studenti nelle attività in-world?
- b) *co-costruzione della conoscenza*
 - i) il mondo agevola l'organizzazione di attività di collaborazione?
 - ii) l'ambiente stimola la cooperazione tra gli studenti?
 - iii) gli studenti attuano pratiche collaborative anche di propria iniziativa?
- c) *integrazione didattica in aula e in world*
 - i) l'esperienza in-world riesce a integrarsi con le attività in aula?
 - ii) come sono organizzate le attività in-world?
 - iii) gli insegnanti valutano le attività in-world?
 - iv) hanno modificato il loro metodo di valutazione?

4) l'esperienza vissuta

- a) *percezione dell'efficacia*
 - i) come descrivono la loro esperienza gli studenti (e gli insegnanti)?
 - ii) riconoscono un valore aggiunto all'esperienza in-world?
 - iii) percepiscono un'efficacia formativa delle pratiche didattiche svolte nel mondo?
- b) *relazioni con la realtà offline*
 - i) hanno facilità a collegare l'esperienza in-world con esperienze di vita pratica quotidiana?
 - ii) ritrovano nelle loro attività quotidiane dei riferimenti a esperienze vissute in-world?

4.2 Metodologia di ricerca

Nell'analisi della letteratura è stato rilevato che numerose ricerche legate allo studio di aspetti come la socialità, il vissuto dell'esperienza e la comprensione delle dinamiche di utilizzo di una tipologia di medium innovativo hanno adottato uno stile di ricerca che, più o meno esplicitamente, rimanda alla tradizione etnografica (Bardzell & Odom, 2008; Bayne, 2008; Browne, 2003; Buege, 2007; Dias, 2009; Evans, 2010; Foster, 2007, 2008; Gillen, 2009; Mallan et al., 2010; Taylor, 2002). Un importante riferimento metodologico utile alla definizione della metodologia di ricerca è lo studio etnografico svolto da Tom Boellstorff; lo studioso ha condotto in Second Life una ricerca della durata di due anni, con l'obiettivo di riflettere sul mondo online come sistema, come un mondo che di per sé può costituire una cultura da descrivere³⁵. Il lavoro di Boellstorff costituisce un utile riferimento per complessità, completezza e rigore metodologico; in considerazione del suo contributo, delle ultime riflessioni e ricerche sul tema specifico e degli obiettivi da raggiungere, si ritiene che la metodologia etnografica possa essere un'adeguata soluzione anche per lo studio delle iniziative educative in Second Life.

La scelta metodologica adottata può contribuire a dare una direzione di senso alla definizione di mondo online proposta nella ricerca: come gli interessi di ricerca sono d'aiuto nella definizione metodologica della stessa, così la decisione di adottare una metodologia etnografica, che verte sull'osservazione delle dimensioni culturali presenti, può sostenere e delineare una determinata visione del mondo online. L'adozione della metodologia etnografica pare assumere, dunque, un connotato anche "politico", nel voler riconoscere dignità e significato a un ambiente in cui le persone vivono, creano relazioni e producono

³⁵ Boellstorff, pur riconoscendo il superamento del termine virtuale, nel suo lavoro utilizza il termine non nella comune opposizione con il reale, bensì nella più particolare contrapposizione all'attuale. Il suo ragionamento, in realtà, ha delle motivazioni più metodologiche che ontologiche: per il suo studio etnografico su SL come cultura "virtuale", il mantenimento della dicotomia risulta funzionale al mantenimento dei confini tra i due mondi. È proprio il mantenimento di questi confini che garantisce a una cultura diversa dalla attuale di sussistere come cultura a sé. Sebbene questa non sia nettamente separata dalla cultura attuale, trae dalla differenza e relazione (quindi legame) con essa il suo senso. Nei mondi virtuali esistono culture distinte, anche se derivano da espressioni di culture del mondo attuale; è per questo che analizzarle, come spiega l'autore, "in their own terms" è una strategia possibile e consigliata.

conoscenza.

In considerazione dell'ambiente innovativo e del fenomeno che si intende osservare, è necessario elaborare una metodologia etnografica adatta, che tenga conto non solo delle dinamiche esistenti tra online e offline, ma che consenta di analizzare diverse tipologie di esperienze dislocate nel mondo. Come riconosciuto dalla letteratura etnografica presa in esame, la precisa definizione della ricerca etnografica risulta essere un processo di costruzione, approfondimento e adattamento che avviene nel corso della ricerca stessa (Anderson-Levitt, 2006; Geertz, 1988; Massey, 1998; Walford, 2008); il risultato di tale elaborazione è una metodologia etnografica inevitabilmente originale e finora poco sperimentata, che unisce in sé caratteristiche e strumenti presi in prestito da diverse tradizioni di studi etnografici: la ricerca etnografica in antropologia, l'etnografia utilizzata in ambito educativo e la così detta etnografia virtuale, sperimentata e utilizzata per analizzare le realtà di comunità in rete.

L'obiettivo in ambito metodologico che si propone la ricerca è, dunque, contribuire alla definizione di una proposta di metodologia etnografica da utilizzare, in campo educativo, per future ricerche nei mondi online.

La scelta di fare etnografia in un contesto così particolare comporta altresì la necessità di adattare la metodologia non solo sulla base di interessi di ricerca, ma anche in relazione al contesto in cui viene effettuata. Negli ultimi anni il dibattito sulla applicazione della metodologia etnografica nei contesti online è stato incentrato sulle differenze che nuovi ambienti, nuove forme di socialità e nuovi strumenti a disposizione del ricercatore comportano per la metodologia, per i dati che possono essere raccolti e per le interpretazioni che possono essere prodotte. Quando blog, forum, social network e chat sono diventati oggetto di studio sono tornate alla ribalta questioni come la difficoltà nel definire il campo d'indagine, l'osservazione partecipante, il ruolo della scrittura nel lavoro dell'etnografo: gli spazi in rete con una struttura aperta in cui i confini cessano di esistere, o quantomeno cessano di essere insormontabili, pongono una nuova sfida in ambito etnografico.

An ethnography of purely virtual spaces is certainly the most radical attempt to move beyond the traditional "fieldwork" approach. It stretches ethnographic practice into an unknown area. On the other

hand however, it moves so far beyond tradition that a virtual ethnography has to deal with a set of serious difficulties (Wittel, 2000).

La chiara separazione negli stili di ricerca tra l'etnografia convenzionale e quella definita online, digitale o virtuale rimanda, ancora una volta, alla distinzione già affrontata tra il "reale" e il "virtuale". A riguardo, è interessante ciò che Wittel scrive nello stesso articolo menzionato sopra:

I argue for a perspective, that does not separate the virtual or online world from the real or offline world. On a theoretical level such a perspective is problematic, because it suggests the existence of a real reality, a reality that is not mediated. After all, the introduction of the term virtual did not contribute to a better understanding of current transformations of and within society. [...] Rather than emphasising the differences between material and digital spaces, we should introduce a more relational perspective and concentrate on the similarities, connections and overlappings. No method would be more appropriate to achieve this objective than a modernised version of fieldwork (2000).

D'altra parte, simili riflessioni sono state proposte anche da Boellstorff nella sua etnografia condotta in Second Life e su Second Life:

my research has convinced me that the pivotal issue with regard to virtual worlds is their character as social worlds (2008, p. 31)

e da Guimarães, nel presentare l'approccio metodologico usato in un'etnografia del cyberspazio:

The term "social groups" is intentionally used here [...]. The everyday use (and to some extent abuse) of the world 'virtual' attributes meaning to it that seems to refer to non-real entities, to experiences realized in a fantastic or imaginative sphere that lacks 'reality'. However, research has shown that in many cases users do not perceive their online experiences as 'not-real', as Watson describes: "My experience has been that people in the off-line world tend to see on-line communities as virtual, but that participants in the online communities see them as quite real" (2005, p. 145).

Il termine etnografia virtuale raccoglie diversi approcci, visioni e tematiche: dalla possibilità di usare diversi strumenti digitali per la ricerca etnografica in ambienti tradizionali ai cambiamenti nei discorsi metodologici dovuti allo studio di contesti nuovi e inesplorati. Riguardo a quest'ultima questione, che comporta notevoli cambiamenti nella metodologia, la considerazione del mondo online

come un nuovo contesto di ricerca non può portare alle stesse conclusioni o soluzioni proposte per altri contesti di ricerca, anche se online.

Come già scritto da Paccagnella diversi anni fa, la ricerca nei mondi online

can potentially take the task of the researcher extraordinarily close to that of traditional field anthropologists. [...] Research on virtual communities will then be even more similar to research on traditional communities in "real life" (Paccagnella, 1997).

La scelta di studiare un ambiente online di tipo immersivo richiama metodi etnografici tradizionali: se il concetto di campo è stato messo in discussione dall'ampio numero di nuovi spazi a disposizione del ricercatore, un mondo online come Second Life – che nonostante sia un grande spazio, conserva dei suoi confini – ripropone nuovamente alcune delle caratteristiche del tradizionale concetto di campo (*field*). Prima di tutto la condivisione di uno stesso spazio in uno stesso tempo e il bisogno, per il ricercatore, di essere presente nella comunità osservata. Lo scopo dell'etnografia, che sia in uno spazio tradizionale o digitale, è quello di comprendere e rivelare i contesti osservati, tenendo sempre in considerazione la complessità dei significati di una cultura, cercando di interpretare – con l'espressione usata da Geertz (1988) – quelle “reti di significato” che hanno senso per la comunità e sforzandosi di produrre “thick descriptions”: descrizioni significative che consentano di comprendere e descrivere la cultura studiata e che è possibile ottenere solo con l'immersione in quella cultura. Il significato di etnografia virtuale a cui si fa riferimento in questa ricerca si riferisce dunque a un nuovo modo di immergersi nella cultura da studiare, a un nuovo modo di concepire i tradizionali metodi dell'etnografia, piuttosto che alla riflessione sulle possibilità di utilizzo di nuovi strumenti digitali per lo studio di contesti tradizionali. In altre parole, la questione dell'etnografia virtuale viene interpretata in questa nuova luce: la metamorfosi di un tradizionale metodo di ricerca per la comprensione di contesti educativi totalmente nuovi, più che la possibilità di utilizzare strumenti totalmente nuovi per lo studio di contesti tradizionali (o anche innovativi).

I principali attributi della metodologia elaborata sono proposti nei tre termini: *online*, *immersiva* e *multi-situata*. Il primo termine rimanda alla tradizione

del filone dell'etnografia virtuale e digitale (Beaulieu, 2004; Hine, 2000, 2008, 2005; Jeffrey, Bradshaw, Twining, & Walsh, 2010; Kozinets, 2009; Murthy, 2008; Sade-Beck, 2004), dalla quale però è necessario allontanarsi nel momento in cui si intende osservare un contesto che non si può definire semplicemente un contesto *online*, poiché implica l'*immersione* in un ambiente tridimensionale: il superamento della mediazione della tecnologia della scrittura, tipica forma di mediazione negli ambienti online, riavvicina a modalità di interazione – e quindi a possibilità di osservazione – meno mediate e più simili a tradizionali interazioni faccia a faccia. Il terzo termine riprende una definizione coniata da George E. Marcus (1995) che si intende riadattare per questa ricerca.

L'osservazione di un contesto di classe in Second Life implica la necessaria considerazione del campo in cui si svolge la ricerca, elemento che inevitabilmente influenza le scelte metodologiche e l'atteggiamento del ricercatore nelle relazioni che instaura, con l'ambiente e gli altri partecipanti della ricerca. Il campo di osservazione non è costituito solo dall'ambiente scolastico, dall'aula in cui viene condotta l'esperienza educativa, ma anche dall'ambiente esterno, online e tridimensionale, in cui si compie l'esperienza. Questo è a tutti gli effetti un ulteriore livello di mediazione, un nuovo elemento che contribuisce a definire la situazione educativa che si sta studiando: la situazione sociale viene definita - così come avviene nella vita offline – non solo dalle persone che si hanno intorno (nell'ambiente online) e che contribuiscono a definire la situazione educativa (“sono qui per frequentare un corso, vedo intorno a me altri colleghi, il mio docente, riconosco l'ambiente intorno a me come la mia aula, etc”), ma anche da un ulteriore livello di mediazione che è proprio lo stesso ambiente digitale.

Si ha a che fare con una profonda metamorfosi del concetto di campo: dalla classe tradizionale verso l'ambiente immersivo, dallo spazio digitale aperto si ritorna verso spazi dotati di propri confini e definiti da un tempo preciso, dalle realtà offline si avanza verso l'indefinitezza dei vincoli dei contesti online. Una vera e propria comparazione tra ambienti online e offline potrebbe portare a riflessioni inconsistenti e poco rilevanti, vista la difficoltà nel confronto di ambienti che non sempre è possibile paragonare. In ogni caso, è necessario chiarire le differenze tra i due contesti nell'ottica della definizione di un approccio metodologico della ricerca, che intende prendere in prestito metodi

convenzionali dalla tradizione per cercare di adattarli a nuovi contesti.

L'ambiente della classe subisce una mutazione, in primo luogo fisica, strutturale: uno spazio chiuso da chiari e definiti confini fisici diventa altro in un mondo online. Non necessariamente tanto diverso dalla classe nella sua organizzazione, ma potenzialmente differente nella struttura: diventa uno spazio che si adatta molto facilmente ai bisogni specifici dell'insegnante. Si trasforma in auditorium, salotto, in uno spazio da progettare e costruire insieme. La sua organizzazione sociale, però, non cambia, consentendo così di ritrovare in un ambiente molto diverso dal tradizionale molte delle caratteristiche di una classe convenzionale. Di fatto, ciò che tiene insieme la classe e contribuisce a definirla, anche in un mondo online, è, più che la sua struttura fisica, la sua struttura sociale: la presenza dell'insegnante, il gruppo che crea legami, condivide esperienze, crea e diventa cultura.

L'uso di diversi ambienti online nell'ambito educativo implica l'espansione della struttura della classe, che tende a diffondersi nella Rete e replicare se stessa in diversi spazi: un esempio di questo fenomeno è l'uso, anche combinato, di forum, blog personali o di classe, Facebook o suoi gruppi specifici, Twitter, wiki, spazi in cui la classe si muove in differenti tempi, per la costruzione di una conoscenza condivisa. In maniera differente da questo tipo di organizzazione educativa nella Rete, l'organizzazione della classe in un ambiente immersivo presenta gli stessi vincoli di tempo e spazio di una classe tradizionale, poiché il gruppo si riunisce in e luoghi precisi e in orari programmati: il bisogno di condividere spazio e tempo per l'azione educativa ripropone, nuovamente, il tradizionale modello di classe. L'ambiente online assume dunque nuove caratteristiche rispetto a quelle solitamente identificate: se di solito un ambiente online

transcends the constraints of time, place and pace and adds a dimension to the experience of the learner (Browne, 2003, p. 247) ,

i mondi online sono spesso ambienti più rigidi di altri ambienti online convenzionali, e costringono a riconsiderare i limiti delle categorie di spazio e tempo.

Il modello di classe di un ambiente immersivo, comunque, differisce dal tradizionale per altri aspetti: l'ambiente chiuso della classe tradizionale perde i

suoi confini nell'ambiente immersivo, aprendosi a una varietà potenzialmente infinita nella tipologia di ambienti in cui svolgere l'azione educativa. Aree tematiche, città storiche, terre lontane o distrutte, ambienti di fantasia che gli studenti possono visitare individualmente o con l'insegnante spesso sono parte integrante dell'esperienza educativa, sia che siano usati come opportunità per la discussione e condivisione di idee, sia che costituiscano parte del curriculum della classe.

Per questo motivo un'etnografia multi-situata può essere una soluzione appropriata:

Multi-sited research is designed around chains, paths, threads, conjunctions, or juxtapositions of locations in which the ethnographer establishes some form of literal, physical presence, with an explicit, posited logic of association or connection among sites that in fact defines the argument of the ethnography. [...] Multi-sited ethnographies define their objects of study through several different modes or techniques. These techniques might be understood as practices of construction through (preplanned or opportunistic) movement and of tracing within different settings of a complex cultural phenomenon given an initial, baseline conceptual identity that turns out to be contingent and malleable as one traces it (Marcus, 1995, p. 12).

Individuare connessioni nei simili approcci e nelle esperienze di classe in Second Life permette di considerare nel progetto di ricerca l'osservazione di attività di iniziative differenti: in questo senso, un approccio multi-situato consente di includere in un singolo studio etnografico diversi luoghi collocati nel più ampio contesto online scelto per la ricerca. Inoltre, la possibilità di seguire la classe nei propri percorsi, passando dall'ambiente di classe ai diversi luoghi visitati dai gruppi di studenti, aggiunge ulteriore significato all'approccio multi-situato che si è scelto di adottare.

Così come cambia il concetto di campo, anche il ruolo dell'etnografo si trasforma, e con esso la relazione tra il ricercatore e il gruppo osservato. In un contesto online convenzionale il ricercatore è solitamente una presenza invisibile: ha a che fare con spazi testuali (blog, forum, wiki, piattaforme e-learning) in cui la presenza del ricercatore viene ignorata per la maggior parte del tempo, anche quando la sua presenza in qualità di ricercatore è stata comunicata ai partecipanti in fase di avvio della ricerca. Di conseguenza, è facile per le persone osservate

ignorare il fatto che le loro produzioni scritte saranno utilizzate ed esaminate per diversi scopi, nonché interpretate in maniere differenti (Beaulieu, 2004). Non è così per il ricercatore nei mondi online: se costui è spesso un *lurker*³⁶ negli ambienti online dove l'interazione si svolge in forma testuale, negli ambienti immersivi online la sua diventa inevitabilmente una presenza visibile, un terzo elemento nella classe che richiama situazioni analoghe di osservazione nelle realtà online, in contesti di classe tradizionali.

Il ruolo del ricercatore è centrale nella raccolta e interpretazione dei dati, poiché ciò che viene prodotto viene considerato più un modello socialmente costruito, basato su racconti personali (di studenti, insegnanti e dello stesso ricercatore), che un resoconto oggettivo di una realtà indipendente (Oliver & Carr, 2009); in una situazione simile anche la conoscenza del contesto in cui si svolge la ricerca è un aspetto rilevante, poiché è in grado di influire sull'esperienza del ricercatore stesso (Delamont, 2002; Gupta & Ferguson, 1997). Se il ricercatore non conoscesse l'ambiente online in cui compie l'attività di osservazione, potrebbe accorgersi con facilità di aspetti ed elementi nuovi e inusuali, che potrebbero passare inosservati al ricercatore che conosce bene il contesto e che li dà già per scontati, perdendo così la possibilità di includerli nella riflessione; potrebbe inoltre avere l'opportunità di conoscere l'ambiente insieme ai partecipanti e per questo avvicinare (o allontanare, in base alla reazione del gruppo) la sua visione a quella dei membri della comunità osservata. Se il ricercatore, invece, conoscesse l'ambiente, sarebbe in grado di muoversi agevolmente e meglio, superando così eventuali rallentamenti dovuti alle difficoltà di interazione (spesso inevitabili) con l'ambiente che non si conosce; saprebbe cosa cercare e dove cercarlo, saprebbe dove andare e come partecipare attivamente alle iniziative interessanti per il proprio lavoro. Inoltre, conoscere l'ambiente può costituire un motivo di più agevole integrazione nel gruppo, poiché si può diventare una figura di riferimento e supporto per il resto del gruppo, in caso di difficoltà tecniche o di semplici dubbi e curiosità sull'ambiente in cui si svolge l'azione³⁷.

³⁶ Termine utilizzato di frequente negli ambienti di comunità virtuali di vario tipo (newsgroup, blog, forum), per indicare gli utenti che non partecipano alle discussioni in corso, ma si limitano a leggere i contenuti pubblicati e condivisi nelle varie discussioni presenti sui forum. Così facendo la loro presenza, anche quando costante e assidua, passa inosservata al resto della comunità.

³⁷ Una simile situazione si è venuta a creare con alcuni gruppi osservati, per cui le conoscenze

Con il contesto di ricerca che diviene meno definito e definibile, sorgono questioni riguardanti i confini stessi della ricerca:

Ethnographic research in and on a network requires careful consideration about which areas and parts of the network to include, which ones to partially include and which ones to exclude. The necessity of spatially limiting the research area is nothing new. The classic field had to be constructed as well. However the construction of the field was facilitated by the fact that fields seemed to have supposedly pre-constructed borders anyway, geographic, social or cultural borders. Networks in contrast are somehow infinite, they are open structures and highly dynamic. By drawing boundaries, as indicated above, the ethnographer actively and consciously participates in the construction of spaces and in the spatialisation of difference (Wittel, 2000)

Una dimensione problematica, a tal proposito, è emersa nell'individuazione delle varie esperienze educative che si svolgono nel mondo online: accanto a esperienze educative sviluppate in ambito formale, dove il contesto di classe permane anche in Second Life generando spontaneamente dei confini e degli spazi limitati e de-limitati, esistono molte esperienze educative informali, indirizzate alla comunità online nel suo insieme. Poiché Second Life è per sua natura ambiente aperto in cui tutti possono decidere cosa fare, cosa creare e come utilizzare ciò che si è creato, la prima difficoltà con cui ci si deve confrontare riguarda la capacità di riconoscere e definire un'iniziativa come “esperienza educativa”, poiché la decisione di limitare l'analisi a iniziative di apprendimento esclusivamente formali rischia di essere una soluzione riduttiva rispetto alla ricchezza e alla varietà di esperienze che vengono organizzate nel mondo. I contesti di apprendimento in Second Life possono essere vari, l'osservazione condotta nel mondo ha permesso di individuare tre aree di classificazione delle iniziative educative: se da un lato esistono iniziative **formali** ben strutturate e inserite all'interno del curriculum accademico, gestite da docenti che decidono di organizzare l'intero corso universitario, o una sola parte del programma, all'interno di Second Life, dall'altro lato è molto facile trovare

pregresse del mondo hanno permesso di creare un rapporto di fiducia sia con i docenti che con gli studenti, al punto da essere diventata parte attiva nell'esperienza di apprendimento osservata.

situazioni di apprendimento **non formali** ma non per questo meno strutturate: ad esempio corsi di lingua, di teatro o di musica, oppure corsi in contesti e con finalità che hanno senso esclusivamente all'interno del mondo online, come corsi per diventare modelle/i o corsi per imparare a costruire e programmare nell'ambiente tridimensionale (spesso frequentati da docenti interessati a un successivo utilizzo dell'ambiente per scopi educativi). Si tratta di corsi aperti a tutti i residenti di Second Life e non inseriti in alcun curriculum, ma che prevedono una precisa organizzazione interna: orari prefissati, un programma di studio, verifiche regolari, eventuali certificazioni finali. Vi sono poi le iniziative, altrettanto diffuse, che si potrebbero a ragione definire **informali**: sono i cicli di lezioni su innumerevoli temi organizzati in molte isole tematiche, gli appuntamenti o incontri di scienze, di archeologia, di storia. Tra le esperienze di tipo formale e quelle non formali o informali la differenza è sostanziale e diventa determinante per l'elaborazione della metodologia etnografica: da un lato si evidenzia un contesto di classe che mantiene i suoi legami sia nella dimensione offline che in quella online (la classe, costituita sempre dagli stessi soggetti, si ritrova sia in contesti fisici che in contesti digitali), dall'altro lato il contesto di classe è una situazione che si crea esclusivamente online, poiché i soggetti che fanno parte della comunità in Second Life spesso non hanno alcun contatto al di fuori.

La ricerca si focalizza solo sui contesti online, per diverse ragioni: non solo per l'impossibilità fisica di osservare alcuni contesti di classe e le loro relazioni tra le occasioni di incontro online e i momenti offline, ma anche per l'interesse e la volontà di considerare gli spazi online per il loro proprio significato. Come scrive Boellstorff:

to demand that ethnographic research always incorporate meeting residents in the actual world for "context" presumes that virtual worlds are not themselves contexts, it renders ethnographically inaccessible the fact that most resident of virtual worlds do not meet their fellow resident offline.

If one wants to study collective meaning and virtual worlds as collectivities exist purely online, then studying them in their own terms is the appropriate methodology, one that goes against the grain of many assumption concerning how virtual world works. (Boellstorff, 2008, p. 62).

Nelle attività di ricerca, ad ogni modo, è necessario considerare alcune conseguenze di questa decisione, in special modo il sottile confine tra le dimensioni online e offline come punto di partenza per riflettere sulla fluidità delle relazioni sociali nelle esperienze educative, tra contesti online e offline e tra gli stessi contesti online.

Scegliendo di limitare l'osservazione partecipante ai contesti online, nell'attività di osservazione e di raccolta delle testimonianze degli utenti e del gruppo nel suo insieme è fondamentale tenere in considerazione il labile confine tra dimensione online e offline, nel tentativo di rilevare, ed eventualmente mettere in evidenza e riflettere su, la fluidità delle relazioni sociali nelle esperienze educative, tra online e offline e tra contesti online. Diverse situazioni possono generare nuove questioni da affrontare, e quindi richiedere diverse modalità di gestione della ricerca etnografica: nell'osservazione di esperienze educative in ambito formale può risultare interessante approfondire la questione del confine tra online e offline in maniera più esplicita, attraverso domande che puntino a conoscere la vita di comunità e di gruppo anche all'esterno di Second Life; la stessa questione non rappresenta un elemento rilevante nelle esperienze non formali o informali (dove le persone che si incontrano online non hanno solitamente alcun contatto al di fuori del contesto educativo).

Insieme a questo, altri elementi rimandano alla possibilità di adottare un approccio comparativo nell'analisi di alcune dimensioni significative della ricerca: non solo l'osservazione di contesti formali e informali caratterizzati da un'organizzazione didattica differente, ma anche la diversa rielaborazione dell'esperienza vissuta; a partire dalle testimonianze raccolte, le riflessioni si potranno focalizzare non solo sulla funzione educativa svolta, ma anche sull'esperienza socializzante vissuta nelle diverse tipologie di iniziative educative.

La metodologia etnografica deve dunque potersi adattare alle diverse situazioni da osservare, includendo strumenti utili all'analisi dei fenomeni osservati: se per i contesti formali possono essere utili interviste di gruppo o focus group in cui coinvolgere l'intera classe e nei quali indagare le dinamiche che si sviluppano nella gestione delle dimensioni online e offline, per i contesti

informali può risultare più utile concentrare l'attenzione sulle dinamiche individuali e di interazione sociale che si sviluppano esclusivamente in contesti online, dando spazio a descrizioni personali e multi-situate, in base ai vari contesti in cui si svolgono le diverse esperienze educative. Le tradizionali note autobiografiche usate nell'etnografia classica possono così prendere la forma di brevi racconti i viaggi: dalla dimensione offline a quella online per chi entra nel mondo per la prima volta e tra i tanti luoghi di Second Life per chi è nativo del mondo e decide di intraprendere un percorso educativo.

A questo proposito è interessante soffermarsi sul significato che il termine *nativo* può assumere nel contesto che si intende studiare. Second Life non è un mondo in cui si nasce senza un atto di volontà propria: è un mondo in cui si entra, a cui si decide di appartenere, e nel quale si possono condividere delle regole, delle abitudini, dei modi di comunicare, dei comportamenti. Il nativo è, in questi casi, chi si considera un *residente* di Second Life, poiché ci *vive* da diverso tempo e ha già acquisito dimestichezza con le regole e i comportamenti del mondo. In molte esperienze formali i partecipanti non sono nativi di Second Life, perché sono entrati nel mondo per la prima volta successivamente a un'esplicita richiesta del docente; invece, nelle iniziative educative di tipo informale è frequente incontrare utenti nativi che, avendo interiorizzato gli elementi culturali del mondo, hanno deciso di intraprendere un'attività di formazione all'interno del mondo, per motivi di crescita personale o professionale (fuori e/o dentro Second Life).

Nonostante alcune evidenti differenze, le ricerche etnografiche nei contesti immersivi online rivelano le stesse profonde connessioni che si trovano nella tradizione etnografica tra le tre fasi principali che costituiscono uno studio etnografico: l'analisi, l'interpretazione e la scrittura: anche quest'ultima, come forma di organizzazione del pensiero durante la fase del lavoro sul campo, può costituire un punto di partenza per ulteriori riflessioni finalizzate a "scrivere le culture" (J. Clifford & Marcus, 1997). Nel lavoro quotidiano di osservazioni partecipanti, raccolta di note e interviste, l'influenza e il potere della scrittura è ben evidente: la semplice azione del prender nota diventa un primo processo di elaborazione e interpretazione dei dati; il quadro generale della ricerca è di fatto un riferimento costante, nei tentativi di far emergere aspetti interessanti e trovare

elementi su cui focalizzarsi nelle interviste successive. Questo fenomeno richiama le posizioni di Geertz sulla natura della scrittura antropologica, quando scrive:

gli scritti antropologici sono essi stessi interpretazioni, e per di più di secondo o terzo ordine. (Per definizione solo un «indigeno» fa quelle di prim'ordine: è la sua cultura). Sono quindi invenzioni, invenzioni nel senso che sono «qualcosa di fabbricato», «qualcosa di confezionato» (1988, p. 24).

Il confine tra cultura come un fatto naturale, osservato e come un'entità costruita è confuso e indefinito anche in un ambiente online, e il fatto che la maggior parte dei testi raccolti possono essere stati scritti dagli stessi partecipanti studiati non è un vantaggio. Marcus sostiene che il lavoro sul campo

è sinonimo dell'attività di scrivere i diversi contesti del discorso orale in forma di appunti di campo o registrazioni (1997, p. 352);

in un ambiente online convenzionale i discorsi sono costruiti esclusivamente attraverso la scrittura, invece in un ambiente immersivo i discorsi vengono creati anche oralmente. La dimensione dell'oralità, persa nella fase iniziale dell'etnografia virtuale/digitale, può essere ora riconquistata: negli spazi online e offline, tra discorsi orali e scritti, si continuano a seguire persone, tracciare percorsi, scrivere culture.

PARTE B

LO STUDIO ETNOGRAFICO

Modalità di individuazione delle iniziative

L'interesse per l'osservazione di iniziative educative di diversa natura (formale e informale), su discipline diverse e con varie metodologie didattiche, ha ristretto le caratteristiche comuni delle esperienze da osservare a due principali elementi: i destinatari e la modalità di conduzione del corso. La scelta di selezionare per lo studio esclusivamente corsi per adulti è stata una necessità dettata dal mondo in cui si è deciso di effettuare la ricerca: Second Life è infatti indirizzato esclusivamente a un pubblico adulto (sebbene siano presenti alcune iniziative didattiche per minorenni, in spazi ad accesso limitato e autorizzato); l'interesse per l'osservazione delle dinamiche online ha ulteriormente limitato la scelta delle iniziative osservabili. Anche a causa dell'impossibilità di osservare una stessa iniziativa negli incontri sia online che offline, si è deciso di concentrare l'analisi esclusivamente sugli incontri online e, di conseguenza, di escludere dalla ricerca le esperienze i cui incontri online sarebbero risultati determinanti nella programmazione del corso e degli incontri online; è il caso, ad esempio, delle lezioni offline che prevedono dei momenti di interazione della classe in uno spazio in Second Life, dove vengono organizzate delle attività collaborative in-world: se fossero stati scelti casi simili, l'esclusiva osservazione dei momenti online – contemporanei ai momenti offline – non avrebbe potuto fornire indicazioni complete e utili sullo svolgimento della lezione, dato che non si sarebbe potuto assistere al contemporaneo svolgimento della lezione offline. Individuare le specifiche tipologie di iniziativa da escludere ha permesso di poter considerare nella ricerca anche alcune iniziative progettate con incontri sia online che offline: si tratta di quelle iniziative che, pur prevedendo incontri offline, sono comunque caratterizzate dalla conduzione di lezioni interamente ed esclusivamente condotte in Second Life, in momenti distinti rispetto agli incontri faccia a faccia previsti.

Per la ricerca delle iniziative sono stati utilizzati vari canali: le mailing list SLED (Second Life EDucators) e SLRL (Second Life Researcher List), che contano comunità tuttora numerose; la ricerca diretta sul motore interno di

Second Life, che consente non solo di individuare corsi, lezioni e attività didattiche con semplici ricerche testuali, ma anche di contattare le persone individuate; la partecipazione in-world a gruppi di interesse ed eventi legati alla sfera dell'educazione, come ad esempio le tavole rotonde VWER (Virtual Worlds Education Roundtable) settimanali o l'evento annuale VWBPE (Virtual Worlds: Best Practice Education) che si tiene in-world dal 2008.

Le prime proposte di partecipazione sono state inviate a ottobre 2009: sono stati contattati via email i membri delle mailing list che mostravano gli stessi interessi di ricerca, chiedevano collaborazioni e confronti con altri docenti e ricercatori in Second Life o erano impegnati in ricerche di dottorato con obiettivi simili. Le poche risposte ricevute non si sono rivelate utili ai fini della ricerca, poiché relative a corsi dalle caratteristiche non conformi agli obiettivi di ricerca.

Nello stesso periodo è stata inviata pubblicamente una proposta di partecipazione alla mailing list spagnola ELEARN, grazie alla quale sono stati presi contatti con una ricercatrice e formatrice spagnola che da anni lavora e studia le possibilità di utilizzo dei mondi virtuali in ambito educativo, e un dottorando dell'Università di Cordoba in procinto di iniziare un progetto di insegnamento in Second Life, presso la Facoltà di Giurisprudenza della stessa Università. In entrambi i casi, però, la collaborazione non si è concretizzata, nel primo caso per mancanza di iniziative da osservare, nel secondo caso perché il progetto si è rivelato troppo poco definito e in fase sperimentale per poter costituire oggetto di osservazione.

Ad aprile 2010 è stata inviata una comunicazione formale attraverso la mailing list ufficiale SLED:

*Dear SLED members,
I am a doctoral student in Education Sciences, my research project is about the analysis of the educational experience in SL
I have decided to conduct an ethnographic research in 2 or 3 SL classrooms, as I am interested in observing and describing the cultural and social dynamics of a class (completely?) held in SL.
I have just begun to design the in-world research, therefore I am about to begin with a brief pilot study on a single experience of this kind, in order to better focus my research questions.
For this purpose, I'm looking for (preferably university) educational initiatives in SL where I can conduct a participant observation activity: if you are a teacher, or a researcher, involved in this kind of initiative and you are interested in being involved in the research, please contact me. :)*

I hope someone will collaborate!

Alla comunicazione hanno risposto tre docenti, con cui si è avviato uno scambio di email per conoscere più nel dettaglio le caratteristiche delle iniziative da questi organizzate. Solo una delle tre proposte di collaborazione ricevute è stata inclusa nella ricerca, poiché rispondente ai requisiti richiesti. Delle due proposte non incluse nella ricerca, una riguardava un corso universitario di Women's Studies organizzato da una docente statunitense e che sarebbe stato ripetuto in Second Life in due periodi diversi: da aprile 2010 a giugno 2010 e da settembre 2010 a novembre 2010; i due corsi avrebbero previsto due modalità di conduzione differente: il primo interamente in Second Life e il secondo in modalità blended, con incontri in Second Life e faccia a faccia. Dopo i primi scambi di email, la comunicazione con la docente si è interrotta e non è stato possibile ricontattarla nei mesi successivi per organizzare le attività di osservazione. La seconda proposta era legata a un'iniziativa nel campo dell'educazione artistica, tenuta da una docente interessata allo studio degli effetti del suono negli ambienti di apprendimento. L'utilizzo di Second Life sarebbe stato finalizzato alla partecipazione degli studenti a una discussione relativa al momento di creazione e personalizzazione del proprio avatar, inteso come rappresentazione artistica del sé; l'esperienza sarebbe inoltre stata supportata da Blackboard, piattaforma online di gestione dell'apprendimento. Anche in questo caso, la comunicazione con la docente si è interrotta dopo i primi scambi di email.

A settembre 2010 è stata nuovamente inviata una email alla mailing list SLED e sono stati contattati in maniera diretta altri docenti intervenuti nelle mailing list; questo ulteriore tentativo ha permesso di individuare altre iniziative interessanti, solo una delle quali si è concretizzata, però, come collaborazione per la ricerca.

Uno dei docenti che ha risposto alla proposta di collaborazione appartiene a una Università dell'Illinois e al momento del contatto insegnava il corso in economia "Building and research in virtual worlds: entrepreneurship and innovation"; il corso era finalizzato ad acquisire conoscenze sui mondi virtuali quali ambienti sociali più che ludici, imparare a progettare e costruire ambienti nei mondi online, apprendere i passi fondamentali della progettazione e

implementazione di attività imprenditoriali, sia online che offline. Le modalità dell'edizione del corso in programmazione sarebbero però state differenti dalle precedenti, visto anche il numero di iscritti (tre studenti): non più un corso interamente in-world, ma incontri faccia a faccia nel laboratorio dell'università, con docente e studenti collegati in Second Life solo in alcuni specifici momenti del corso. È stato il docente stesso, in questo caso, a sconsigliare un'osservazione che avrebbe considerato solo i momenti online previsti dal corso, poiché questi sarebbero stati strettamente connessi a ciò che si sarebbe discusso e svolto in laboratorio.

Una docente ha invece segnalato un'iniziativa di ricerca da lei condotta presso l'Institute of Education della London University (Oliver & Carr, 2009), ma dalle informazioni fornite non sono risultati altri corsi in programma, e la docente non ha risposto alle successive email di richiesta di informazioni.

La mailing list non si è dunque rivelata uno strumento efficace per l'individuazione delle iniziative da osservare, che sono state individuate, invece, attraverso il motore di ricerca interno di Second Life e la segnalazione di alcuni docenti già conosciuti e contattati personalmente.

Iniziative osservate

Le iniziative selezionate per l'osservazione hanno caratteristiche molto diverse: alcuni contesti di classe includono incontri online e offline (studenti e insegnanti si incontrano online in Second Life e offline nelle loro classi fisiche), altri corsi sono tenuti interamente online (gli studenti solitamente non si conoscono dal vivo e raramente incontrano il loro insegnante offline); alcune delle iniziative osservate sono corsi universitari formali, altre sono iniziative nate all'interno del mondo per utenti di Second Life o per specifici gruppi di persone. Tra le esperienze condotte in Italia vi sono corsi formali e informali, le esperienze straniere (condotte negli Stati Uniti e a Hong Kong) sono costituite esclusivamente da iniziative formali.

Di seguito vengono presentati i corsi ordinati secondo il periodo di osservazione, ogni corso viene identificato con il nome dell'avatar del docente che lo ha condotto e descritto nelle sue caratteristiche principali.

1. Corso di Angels (settembre 2010)

Corso non formale indirizzato agli utenti di Second Life che vogliono iniziare una carriera di modello/a nel mondo; è organizzato periodicamente da una delle maggiori agenzie di modelli che lavora in Second Life e la partecipazione prevede un costo di 6mila Linden Dollars, la moneta locale, corrispondente a circa 20 €.

Il corso è composto da 2 lezioni teoriche e 3 lezioni di pratica, con una metodologia d'insegnamento standardizzata: durante le lezioni teoriche vengono presentate le politiche di gestione e organizzazione delle agenzie di moda e viene spiegato il comportamento da assumere prima, durante e dopo la sfilata; nelle lezioni dedicate alla pratica, l'insegnante aiuta i partecipanti a personalizzare il proprio avatar e organizza una serie di esercitazioni e simulazioni di varie tipologia di sfilata. Alla fine del corso è previsto un esame basato sulla pratica (la simulazione di una sfilata, in cui si assumono vari ruoli) e la consegna di un diploma di partecipazione ufficiale, da indicare nel proprio curriculum.

Il corso seguito ha visto la partecipazione di 4 iscritti, la cui presenza, però, non è stata costante; la lezione si è svolta solo via chat, in lingua spagnola (la lingua madre dei partecipanti), da una docente italiana. L'agenzia solitamente organizza corsi in lingua inglese a cui partecipano in media 10-12 avatar, e su richiesta, in base alla disponibilità dei docenti, organizza corsi in italiano e spagnolo.

Il corso, di cui si è venuti a conoscenza tramite la stessa docente, pur nella sua singolarità, è stato considerato interessante per la formalità nell'organizzazione della proposta educativa e di conseguenza utile come studio pilota della ricerca, grazie al quale definire le questioni da osservare, le domande da porre e la metodologia più idonea da adottare in seguito.

L'iniziativa è stata individuata grazie al rapporto di amicizia preesistente con la docente del corso.

2. Corso di MrK (ottobre 2010)

Alla fase di studio pilota appartiene anche la lezione tenuta da MrK, docente dell'Università di Hong Kong. La lezione ha costituito la parte sperimentale di un

corso universitario di “eLearning strategies and management” tenuto solitamente online su piattaforma Moodle e, insieme a un primo incontro orientativo in Second Life, è stata considerata dal docente come studio introduttivo all’uso di Second Life per finalità educative. Il primo incontro, svolto in uno spazio in Second Life con la ricostruzione dell’aula multimediale dove si sono tenute le lezioni faccia a faccia del corso, è servito, agli studenti, per prendere confidenza con l’ambiente; nel secondo incontro è stata condotta una vera e propria lezione in Second Life, della durata di 3 ore. Il secondo incontro in Second Life è stato organizzato in funzione degli interessi di ricerca del docente, interessato a conoscere l’influenza dell’ambiente virtuale collaborativo sull’approccio all’apprendimento, sulla motivazione e l’engagement, e la concezione di sé. Per questo motivo risulta anche il docente più attento ai possibili effetti sugli studenti dell’introduzione di un osservatore esterno nella classe, e ha predisposto per questo un’area nascosta per l’osservazione, in modo da evitare di disturbare la classe o influenzare il comportamento dei partecipanti. In questa zona si è svolta l’osservazione della classe, composta da 29 studenti; la presentazione alla classe è avvenuta solo al momento dell’intervista di gruppo finale.

La lezione è stata caratterizzata da un continuo spostamento tra i due ambienti online, Moodle e Second Life, dato che, nell’occasione, Second Life ha svolto la funzione delle lezioni faccia a faccia. Per ricevere i feedback degli studenti relativi alla loro esperienza di apprendimento sincrono in Second Life (in modalità blended con la struttura asincrona di Moodle) rispetto alla consueta modalità blended, è stato predisposto dal docente un forum di discussione su Moodle.

L’individuazione dell’iniziativa, e la conseguente collaborazione con il docente, è avvenuta tramite proposta di partecipazione alla ricerca inviata alla mailing list SLED.

3. Corso di Ramulous (novembre 2010)

Corso universitario di Sociologia tenuto presso la New Mexico State University di Alamogordo. Il semestre di lezioni, della durata di 1 ora e 15 ciascuna, è stato diviso in due fasi: la prima parte è stata caratterizzata da incontri bisettimanali in presenza, classi focalizzate sull’analisi di problemi sociali della vita offline (argomenti del libro di testo seguito) e ha previsto la stesura di una

tesina su un argomento specifico a scelta dello studente; la seconda parte del semestre è stata organizzata con incontri offline, dunque faccia a faccia, il lunedì e incontri in Second Life il mercoledì. In queste lezioni è stata affrontata l'analisi dei problemi sociali che si possono riscontrare in Second Life, e al termine del corso è stata richiesta la realizzazione di un secondo progetto, simile al lavoro svolto nella prima parte del corso e in qualche modo a esso legato, ma relativo a problemi sociali di Second Life. Second Life, in questo caso, non ha costituito solo l'ambiente in cui si è svolta la lezione, ma è diventato parte integrante del programma didattico del corso; le lezioni hanno avuto come obiettivo la scoperta e la comprensione di problemi sociali di una nuova cultura e in una nuova cultura, nelle parole del docente si è riscontrata chiaramente l'intenzione di coinvolgere e far immergere gli studenti nella cultura di Second Life:

In order for them to do the final project they had to be able to get around and to get along in SL. They had to be viewing other cultures, they had to really - as you say - treat it as a real place and accept it as a real environment rather than just a game or a classroom, it had to be beyond that, for them.

...
having this variety of environments, variety of different islands and different cultures for them to use is vitally important to my class, to this class.

Parte degli incontri online sono stati finalizzati, dunque, alla conoscenza di Second Life come mondo online; alla fine di (quasi) ogni lezione sono state organizzate delle visite, comunemente indicate nel mondo con il nome di *field trip*, con destinazione diversi tipi di luoghi: a sfondo religioso, negozi di abbigliamento e accessori maschili o femminili, isole culturali o a tema, etc.

Il corso, a cui hanno partecipato 10 studenti, è stato trovato attraverso una ricerca effettuata sul motore interno di Second Life, i cui risultati hanno visualizzato i profili di alcuni studenti, in cui veniva menzionato il tipo di corso che si stava seguendo. Dalle informazioni riportate, e grazie al contatto diretto di alcuni studenti, è stato possibile risalire al nome dell'avatar del docente, con il quale si è poi stabilita una proficua collaborazione. Il contatto con il docente è avvenuto a corso già avviato, e ulteriori ritardi tra le comunicazioni in-world e via email hanno posticipato l'inizio delle osservazioni. Vista la grande disponibilità dimostrata dal docente, l'impossibilità di seguire nuovi suoi corsi nei semestri successivi e l'interesse dimostrato verso le modalità di ricerca proposte, si è

deciso di procedere ugualmente con l'osservazione degli ultimi due incontri del corso, reputando l'iniziativa utile e significativa.

4. Corso di Samaya (dicembre 2010)

Corso di tipo informale sulla teoria e la lettura della musica indirizzato agli utenti di Second Life e promosso da un'organizzazione italiana molto attiva nel campo dell'educazione nel mondo online. I destinatari del corso sono adulti principianti assoluti o che suonano uno strumento musicale, senza però possedere le conoscenze basilari di teoria e lettura. Non è legato allo studio di uno strumento, ma è finalizzato alla ricerca delle potenzialità musicali di ciascun individuo, attraverso una pratica della lettura musicale basata sul canto e sulla ricerca ritmica. La specifica edizione osservata è una versione ridotta del corso e prevede tre incontri serali in Second Life e un programma specificatamente studiato per i partecipanti; gli studenti, infatti, sono 10 componenti di un coro parrocchiale che ha già collaborato offline con la docente in altre occasioni. La distribuzione per età è fornita dalla docente: il 40% dei corsisti ha un'età compresa tra i 25 e i 35 anni, il 10% tra i 35 e i 45 e il 50% dei corsisti supera i 45 anni. Nessuno dei corsisti ha mai avuto accesso a Second Life prima del corso, ma hanno accettato di partecipare al corso su proposta della stessa docente.

5. Corso di Ela e Tufano (gennaio – febbraio 2011)

6 Corso di Gioacchino (gennaio – febbraio 2011)

7. Corso di Lisa (febbraio 2011)

I tre corsi sono parte della più ampia offerta formativa di corsi ministeriali proposti da ANITEL (Associazione Nazionale Tutor eLearning) per l'anno 2011 e sono stati organizzati in modalità blended online, con attività su Moodle e incontri in presenza in Second Life. Hanno avuto una durata di 8 lezioni e hanno trattato, rispettivamente, i seguenti argomenti:

- Didattica con la LIM: Software Free, Learning Object, CDD, RISORSE online per la LIM

- Multimedialità nella didattica (foto, immagini, video)

- Second Life (1 livello);

tutti e tre i corsi sono stati indirizzati a insegnanti di scuola primaria e

secondaria interessati ad approfondire le tematiche affrontate; la partecipazione è risultata, in media, di 14 studenti per corso.

Gli incontri in presenza, della durata di 1 ora, si tengono nell'isola *secondAnitel* in Second Life, e sono considerati momenti di counseling e coaching sincrono per l'interazione e la socializzazione degli apprendimenti, sulla piattaforma Moodle è presente tutto il materiale didattico, suddiviso per moduli. Il video della lezione viene trasmesso in diretta streaming dalla piattaforma Moodle, la registrazione viene successivamente caricata nella relativa sezione della piattaforma, a disposizione di chi non ha potuto essere presente in Second Life o su Moodle.

La valutazione dei corsi segue criteri rigidi: i partecipanti devono studiare tutti gli argomenti presenti su Moodle, realizzare i propri elaborati assistiti dai tutor e frequentare i relativi forum presenti in piattaforma (nei quali vengono verificate le attività di condivisione e cooperazione, in base alle ore di collegamento e le attività svolte); la partecipazione agli incontri in Second Life è obbligatoria per il 70% degli incontri, ovvero almeno 5 incontri su 8, anche se resta Moodle la piattaforma per il monitoraggio del percorso e la certificazione ufficiale finale; tramite un applicativo in grado di collegare le attività di Second Life a Moodle, è stata tracciata e documentata la presenza di ogni corsista in Second Life.

Per poter avviare le osservazioni, in questo caso, è stato necessario inviare una richiesta-comunicazione formale al presidente dell'Associazione. Questo elemento, insieme alla rigidità nella valutazione del percorso, evidenzia il forte carattere istituzionale dei corsi in Second Life organizzati da Anitel, in confronto alle esperienze statunitensi che, seppure condotte in ambito istituzionale, sono state organizzate da singoli docenti che hanno potuto gestire liberamente la propria iniziativa didattica.

Le iniziative didattiche di Anitel sono state trovate grazie ai contatti precedentemente stabiliti con la docente del corso "Second Life (I livello)", molto attiva nella comunità educativa italiana di Second Life; è stata la stessa docente, inoltre, a formare i docenti/tutor dei due corsi con una full immersion nelle settimane precedenti l'inizio delle attività didattiche.

8. Corso di Maali 1 (novembre – dicembre 2010)

9. Corso di Maali 2 (febbraio – marzo 2011)

I corsi universitari in “Interpersonal Communication” e “Gender and Communication” sono stati tenuti da una docente di Comunicazione presso il Glendale Community College in Arizona, nel primo e secondo semestre dell’anno accademico 2010/2011; in entrambi i casi si è trattato di corsi condotti esclusivamente online, la docente non ha quindi avuto alcun contatto faccia a faccia con gli studenti.

La docente ha tenuto in contemporanea altri 4 corsi presso la stessa università, tra cui un corso di “Public Speaking”, ma ha scelto di condurre in Second Life solo i due qui presentati, per precise motivazioni didattiche. Le lezioni, della durata di 1 ora, si sono svolte una volta a settimana e sono state condotte prevalentemente tramite chat testuale, per la valutazione finale è stata richiesta l’elaborazione di un progetto di gruppo; la partecipazione ai due corsi è stata in media di 10 studenti per corso.

La collaborazione con la docente è iniziata grazie alla proposta di coinvolgimento nel progetto di ricerca inviata a settembre 2010.

10. Corso di Dolphina (gennaio – maggio 2011)

Corso universitario in “Cyber Communication” tenuto presso la New Mexico State University di Alamogordo: si è trattato del quarto corso condotto dalla docente interamente in Second Life.

Il corso ha previsto un incontro iniziale faccia a faccia, facoltativo, organizzato esclusivamente per consentire agli studenti inesperti di prendere confidenza con l’ambiente; si è avvalso inoltre del supporto della piattaforma Blackboard, dove gli studenti hanno potuto inserire una propria descrizione, senza l’obbligo di includere dati relativi alla propria identità fisica. Per la valutazione del corso è stata richiesta agli studenti l’elaborazione di un progetto svolto in coppia e relativo a un aspetto della comunicazione nel cyberspazio, come affrontato nel programma didattico, che è stato poi presentato durante l’ultima lezione del corso.

Alle lezioni hanno partecipato 21 studenti: la conduzione dei primi incontri ha evidenziato alcune difficoltà nella gestione della classe con una tale

partecipazione, al punto che la docente ha deciso di dividere la classe in due gruppi più piccoli, che hanno svolto la lezione in due momenti diversi: l'uno il martedì, l'altro il giovedì.

L'inclusione dell'iniziativa di Dolphina tra le esperienze osservate è stata resa possibile dalla conoscenza e osservazione del corso di Bill, marito e collega di lavoro, che ha segnalato la partenza del corso nel semestre successivo. Entrambi si sono rivelati docenti molto disponibili alla condivisione e hanno agevolato in molti modi la conduzione della ricerca nei loro corsi.

Durata dell'osservazione e strumenti utilizzati

Le attività di osservazione delle iniziative educative hanno avuto inizio a settembre 2010 con l'osservazione di una lezione del corso di Angels e sono terminate con l'osservazione di una lezione di Dolphina a maggio 2011; il periodo delle osservazioni ha dunque avuto una durata complessiva di 8 mesi.

La metodologia etnografica utilizzata ha previsto l'uso di diversi strumenti di ricerca, presentati di seguito.

Osservazione partecipante

La modalità di osservazione utilizzata ha previsto la partecipazione alla lezione insieme agli studenti, quindi la presenza della ricercatrice è risultata visibile per tutti i partecipanti. In tutti i casi, il docente si è preoccupato di presentare la ricercatrice in occasione del primo ingresso nel gruppo. Solo in un caso, nella classe di MrK, la ricercatrice è stata presentata dal docente solo alla fine dell'osservazione. È stato anche l'unico caso in cui il docente ha espresso una chiara volontà sulla gestione della ricerca nella sua classe:

Before and during the class session, I'd prefer it if they were unaware of your presence, or your research, as I don't want that to distract them from the teaching / learning interaction.

After class you can meet them and interview them if they are interested in talking to you.

Please stay in the "Multi-media control room" out of sight until after class (3 hour class), and then I'll introduce you to the group, maybe go over to the Caddy Shack for more room (another much larger facility I've built). You're

welcome to interview them if they want to do so. I may invite them to do something fun to relax, like race on jetskis, if they have time.

Era stata al fine predisposta, dal docente stesso, un'area nascosta per l'osservazione diretta dei partecipanti senza che la classe intera venisse disturbata, e senza quindi possibilità di alterarne i comportamenti (figura 8). Si trattava di una piccola stanza adiacente all'aula, non visibile dall'esterno, ma il cui muro interno risultava trasparente, permettendo così l'osservazione indisturbata dei partecipanti.



Figura 8 - Spazio per l'osservazione non partecipante nella classe di MrK

Altre soluzioni o espedienti tecnici si sarebbero potuti trovare (una piccola costruzione, o una semplice postazione, più lontana, dalla quale il ricercatore potesse agevolmente zoomare all'interno dell'aula), ma è stato scelto di riprodurre, anche per il setting di ricerca, una soluzione simile a quelle solitamente utilizzate nella realtà fisica, adattandola all'ambiente in cui si sarebbe svolta l'interazione con l'aiuto dei mezzi tecnici a disposizione (muro trasparente da un solo lato).

Note etnografiche

Durante i momenti di osservazione partecipante sono state redatte delle note etnografiche in cui sono stati appuntati commenti sui comportamenti osservati,

riflessioni o dubbi in merito a ciò che veniva discusso in classe, eventuali rimandi ad altri materiali raccolti, o riferimenti specifici alle trascrizioni delle lezioni, da rivedere.

In ogni testo prodotto è stata indicata la data (giorno e ora) in cui è avvenuta l'osservazione, insieme a un riferimento sulla lezione osservata nei casi di osservazioni avviate a corso già iniziato (situazioni dovute a questioni organizzative o a specifiche richieste del docente, che ha preferito iniziare il percorso da solo con gli studenti e ha permesso l'accesso al ricercatore solo a corso iniziato e con studenti già ambientati nel mondo, come nel caso dei corsi di MrK e di Maali).

Foto e registrazioni audio/video

Durante l'osservazione delle lezioni, oltre alla stesura delle note etnografiche, è stato raccolto diverso materiale audio/video e fotografico (figure 9, 10, 11), per tenere nota di specifici momenti di interazione del corso osservato.



Figura 9 – Lezione pratica sul funzionamento dell'ambiente nel corso di Dolphina



Figura 10 - Presentazione del progetto finale nel corso di Lisa



Figura 11 - Presentazione del progetto finale nel corso di Dolphina

Transcript

Con questo termine ci si riferisce, qui e nel corso del testo, alle “trascrizioni” delle conversazioni avvenute via chat testuale durante le lezioni osservate, che sono state salvate, catalogate e analizzate successivamente. Per alcune lezioni non è stata salvata alcuna chat testuale, perché le interazioni scritte sono risultate inconsistenti o per nulla presenti.

Interviste individuali

Sono state utilizzate principalmente nel rapporto con il docente, con il quale è risultato più facile concordare dei momenti appositamente dedicati all'intervista, fuori dagli orari delle lezioni.

Nelle interviste semi-strutturate è stata seguita una traccia delle domande da rivolgere al docente, lasciando libertà alla conversazione in atto di percorrere strade ritenute interessanti, anche se non previste dalla traccia dell'intervista; le interviste non strutturate sono costituite da conversazioni libere e scambi di opinioni e vedute (figura 12) che hanno avuto luogo in momenti concordati o in occasioni non previste (ad esempio, durante i primi minuti del corso, in attesa dell'inizio della lezione, oppure in momenti distinti dalle lezioni in cui il docente è risultato online e disponibile a tenere una conversazione con la ricercatrice).



Figura 12 - Momento di intervista non strutturata con una docente (Maali, a destra)

La scelta di adottare due modalità di intervista diverse è stata dettata dalla volontà di verificare le opinioni, le idee e le tematiche sollevate dai partecipanti senza un diretto e puntuale stimolo alla risposta di specifiche domande, nel tentativo di verificare l'esistenza di eventuali altre dimensioni inizialmente non considerate; si è rivelata poi una scelta particolarmente adatta all'ambiente e alle iniziative osservate, poiché ha spesso permesso di instaurare un diverso rapporto con gli insegnanti, entrare in sintonia con loro, permettere il confronto di

esperienze e opinioni diverse e facilitare le successive relazioni riguardo alla gestione della ricerca.

Interviste in gruppo

Il focus group è stato inizialmente considerato uno strumento utile per la ricerca, perché avrebbe potuto costituire un momento di arricchimento e confronto per l'intera comunità coinvolta nell'iniziativa educativa. Tuttavia, i tempi di cui si è riusciti a disporre, considerati gli accordi con i docenti delle iniziative, hanno reso difficile l'organizzazione di veri e propri focus group. Si sarebbe dovuto chiedere un prolungamento del tempo da trascorrere in Second Life non solo agli studenti (con i quali è stato pressoché impossibile organizzare incontri al di fuori degli orari delle lezioni), ma anche ai docenti. Per questi ultimi sarebbe risultato difficile rinunciare a più di un'ora della propria lezione per permettere lo svolgimento di un focus group utile alla ricerca. Va inoltre considerato, nel caso degli studenti, che non tutti si collegano comodamente da casa: molti studenti sprovvisti di connessione o computer sufficientemente prestanti, o che semplicemente non riescono a trovarsi in casa al momento della lezione (perché magari all'università per seguire altre lezioni nella stessa giornata), si collegano dai laboratori delle università o da bar, caffè o internet point in zona. Considerate queste condizioni, sarebbe risultata molto difficile una partecipazione significativa degli studenti, visti i numeri già ristretti dei partecipanti complessivi. Si è deciso dunque di optare per una tipologia di intervista in gruppo semi-strutturata, che seguisse le tematiche affrontate nelle interviste individuali e che, al contempo, lasciasse spazio alla discussione, per cercare di garantire in altre forme parte di quella libertà e ricchezza che sarebbero state caratteristiche dei focus group.

A differenza delle interviste individuali, che avrebbero richiesto di stabilire una relazione di fiducia e reciproco riconoscimento dei ruoli difficile da creare in tutte le iniziative osservate (a causa dei tempi della ricerca o delle modalità organizzative dell'iniziativa), le interviste in gruppo (figure 13, 14) hanno garantito la raccolta di dati relativi a più studenti in un'occasione unica e hanno altresì permesso all'intero gruppo di affrontare, con la guida del ricercatore in qualità di moderatore, la discussione di specifici aspetti interessanti per la ricerca.

Gli studenti, trovandosi nel gruppo conosciuto, hanno espresso il proprio parere con più facilità e meno timidezza, e la condivisione e il confronto immediato delle idee di ognuno ha costituito uno stimolo per ulteriori discussioni, utili non solo al ricercatore ma anche al docente (presente in tutti i focus organizzati).



Figura 13 - Intervista in gruppo nel corso di MrK



Figura 14 - Intervista in gruppo nella corso di Dolphina

Le interviste, della durata di 1 ora circa, sono state dunque condotte con una ampia partecipazione del moderatore/ricercatore, per il controllo del contenuto

dell'intervista e le interazioni dei partecipanti, liberi di affrontare altri temi, ma nei tempi e modi previsti dal moderatore (sono stati fatti chiudere discorsi poco inerenti, ci si è soffermati su quelli più interessanti e legati alla ricerca, si è cercato nei modi possibili di animare e stimolare la discussione).

I docenti con cui si è riusciti a collaborare per l'organizzazione delle interviste in gruppo sono stati i docenti delle esperienze straniere. I motivi sono diversi: innanzitutto la disponibilità dimostrata, non solo nelle intenzioni, ma anche al momento di concordare l'intervista di gruppo; essersi sentiti parte, in qualche modo, della loro stessa esperienza educativa è risultato un fattore fondamentale per la buona riuscita della ricerca. Con i docenti italiani è stato più difficile interagire, e quando si è riusciti a stabilire una relazione, ci sono stati problemi organizzativi di accavallamento di orari; inoltre, le lezioni più strutturate e organizzate rigidamente non hanno agevolato il compito.

Per lo svolgimento dell'intervista di gruppo è stato concordato un appuntamento con il docente, generalmente al termine dell'ultima lezione del corso. In una sola occasione si è verificata una conduzione insolita dell'intervista in gruppo, avvenuta una settimana prima della fine del corso e condotta all'inizio della lezione. Tempi e modalità sono stati proposti dall'insegnante: poiché alcune domande da porre si sono rivelate simili ad alcuni aspetti su cui anche la docente era interessata a indagare, e che avrebbe trattato in ogni caso nel corso di quella lezione, è stato concordato che le domande dell'intervista sarebbero state poste dalla docente direttamente. In questo modo, conversando con la docente come era stato fatto in tutte le lezioni precedenti, gli studenti hanno potuto partecipare e confrontarsi in maniera più libera, senza dover interagire necessariamente con la ricercatrice che, seppure presente regolarmente agli incontri passati, è rimasta una figura esterna alla classe³⁸.

Per assicurare una durata contenuta al focus group e rientrare nell'ora concessa dall'insegnante, si è deciso per una soluzione di modalità comunicativa mista. Le domande sono state poste a voce e replicate, per assicurarne la

³⁸ Come conseguenza della decisione presa, è stato notato che alcuni studenti hanno risposto alle domande come se queste fossero parte di una prima verifica informale degli apprendimenti del corso: hanno infatti tentato collegamenti e riflessioni sulle tematiche affrontate nelle varie lezioni, mostrando come anche le attività più informali possano essere collegate agli argomenti trattati, in questo caso alle problematiche sulla comunicazione discusse nel corso.

comprensione, anche in forma testuale. È stato chiesto agli studenti una preferenza nella conduzione del focus group, è stata data la possibilità di intervenire via voce, consentendo così di gestire interamente il focus group in forma vocale (che avrebbe garantito uno svolgimento più veloce, dato che le interazioni vocali in lingua straniera non si sono rivelate difficoltose o problematiche), ma gli studenti hanno scelto di rispondere via chat. In questo modo, se da una parte si è persa la possibilità di una conduzione più leggera e dinamica dell'intervista, dall'altra parte si è garantita una più facile analisi delle risposte, evitando la successiva trascrizione in lingua della registrazione dell'intervista. Inoltre, sentendosi più liberi e senza l'obbligo di esprimersi via voce, gli studenti hanno spesso partecipato attivamente e con entusiasmo al focus group, animando la conversazione con le proprie idee, commenti e ulteriori riflessioni utili alla ricerca.

[19:27] Irix Ladybird: *time is over!*
[19:27] Alfred: *lol*³⁹
[19:27] Dennis: *I liked the focus group*
[19:27] Marianne: *Me too =)*
[19:27] Dennis: *thank you Irix!*
[19:27] Alfred: *me too*
[19:27] Marianne: *Thank you Irix! That was very nice =)*
[19:27] Alfred: *thanks Irix*
[19:27] Grace: *ditto*
[19:27] Dennis: *I wish we could debate our discussion topics like this everyr week*
[19:27] Dennis: **every*
[19:27] Marianne: *YES*
[19:27] Alfred: *yes*
[19:27] Curtis: *yea that would be fun*
[19:28] Dennis: *get a real discussion going*
[19:28] Marianne: *Much more response*
[19:28] Dennis: *exactly*
[19:28] Irix Ladybird: *ahahaah that could be an idea :P*
[19:28] Zack: *get a much more real discussion going*
[19:28] Alfred: *better way to do it*
[19:28] Marianne: *Of course, the time restraints would be awful*
[19:28] Alfred: *yes*
[19:28] Zorc: *yes*

Nei casi in cui non è stato possibile organizzare delle interviste in gruppo

³⁹ Espressione che riferisce una risata; è l'acronimo di *Laughing Out Loud* o *Lots of Laughs*.

rivolte agli studenti, è stata consegnata una notecard⁴⁰ agli studenti interessati, con un questionario costituito dalle domande poste durante le interviste in gruppo.

Consenso informato

Nei rapporti con gli studenti, più che nelle relazioni con gli insegnanti, è stato necessario elaborare un consenso informato da inviare prima delle interviste individuali o in gruppo, per informare gli studenti sulla ricerca in corso, sulle finalità delle domande a cui avrebbero dovuto rispondere e per garantire l'anonimato della loro identità, sia online che offline. Tale pratica è stata ritenuta più necessaria nelle relazioni con le comunità straniere, data la grande attenzione agli aspetti etici riscontrati nella tradizione anglosassone e statunitense. Per quanto riguarda le interviste in gruppo, il consenso informato è stato trascritto nella chat di gruppo e ogni studente ha dovuto rispondere in chat con la formula di accettazione; per gli studenti che hanno risposto al questionario inviato via notecard è stato sufficiente indicare, prima del testo dell'intervista, che la riconsegna della notecard ricevuta, completa delle domande e risposte, sarebbe stata sufficiente a dichiarare il proprio consenso a partecipare alla ricerca.

Un esempio di consenso informato per il focus group:

[14:02] Irix Ladybird: but first of all..

[14:02] Irix Ladybird: informed consent!

[14:02] Irix Ladybird: You are being asked to participate in a research study about educational experiences in Second Life.

With your permission, your answers to the next questions will be copied to my research atabase.

Participation in this study is voluntary: you may refuse to participate or discontinue your involvement at any time without penalty. You may choose to skip a question as well as ask me not to include some or all of your responses in the text that I paste into my database. No information that personally identifies you will ever be disclosed. I will never use your real screen name in any publications resulting from this study, and I will not be asking you for your real-life name

[14:02] Irix Ladybird: By writing I AGREE in the chat box you are saying that you understand this information and consent to participate.

[14:02] stud A: cool

⁴⁰ Documento di testo che è possibile distribuire in Second Life, semplicemente trascinando la finestra del documento sull'avatar a cui è destinato.

[14:02] stud B: yea ok
[14:03] stud C : I agree
[14:03] stud D: i understand
[14:03] doc: Each of you need to type in "I agree" if you want to continue.
[14:03] stud B: i agree
[14:03] stud E: agree agree agree
[14:03] stud A: i agree
[14:03] stud G: I agree
[14:04] Irix Ladybird: you can answer all together to my questions, I will keep the transcript, ok?
[14:04] stud C: k
[14:04] stud D: i agree
[14:04] stud E: agree
[14:04] stud B: ok
[14:04] Irix Ladybird: let's start

Versione italiana del consenso informato presente nelle notecard inviate.

E' richiesta la tua partecipazione in una ricerca relativa alle esperienze educative in Second Life.

La partecipazione a questo studio è volontario: puoi decidere di saltare le domande a cui non vuoi rispondere, oppure chiedermi di non inserire alcune risposte nel mio database.

In ogni caso, nessuna informazione che possa identificarti in alcun modo verrà mai diffusa, incluso il tuo SLname.

Se accetti di partecipare alla ricerca, rispondi alle seguenti domande e riconsegnami la notecard .

Responsabile della ricerca: Marta Sponsiello (Irix Ladybird) – Dottorato Internazionale in Scienze dell'Educazione, Università degli Studi di Roma Tor Vergata.

Negli stralci di interviste e conversazioni avvenute in-world con gli studenti e riportate nel testo sono stati usati, per questo motivo, dei nomi di fantasia.

Analisi dei dati

La tabella di seguito presenta i dati raccolti classificati per corso e tipologia; le caselle colorate riassumono i numeri della ricerca: per un totale di 37 lezioni osservate sono state prodotte 31 note etnografiche e raccolti 33 transcript, i docenti intervistati sono stati 7 su 9, gli studenti che hanno partecipato alle interviste in gruppo, o che hanno risposto alle domande delle interviste individuali, sono stati in totale 49.

CORSO	LEZIONI OSSERVATE	INTERVISTA DOCENTE	INTERVISTA STUDENTI	NOTE ETNOGRAFICHE	TRANSCRIPT
Corso Samaya	1	non strutturata	-	1	1
Corso MrK	1	non strutturata	in gruppo (6 studenti)	1	1
Corso Ramulous	2	semi-strutturata	in gruppo (8 studenti)	2	2
Corso Angels	3	non strutturata	questionario (2 studenti)	2	3
Corso Gioacchino	4	-	-	2	2
Corso Ela e Tucano	4	-	-	4	2
Corso Lisa	2	non strutturata	questionario (3 studenti)	2	2
Corso Maali 1	4	semi-strutturata	in gruppo (4 studenti)	4	4
Corso Maali 2	6		in gruppo (5 studenti)	3	6
Corso Dolphina	10	semi-strutturata	2 in gruppo (21 studenti)	9	10
TOTALE	37	7	49	31	33
	LEZIONI OSSERVATE	DOCENTI INTERVISTATI	STUDENTI INTERVISTATI	NOTE ETNOGRAFICHE	TRANSCRIPT
		Punto di vista DOCENTE	Punto di vista STUDENTE	Punto di vista RICERCATORE	

Tabella 2 - I dati della ricerca

I materiali prodotti sono stati trasferiti su Nvivo 8, programma per l'analisi di dati qualitativi, per una più facile catalogazione e analisi dei dati raccolti. I materiali sono stati organizzati in strutture ad albero ordinate per tipologia (transcript, note etnografiche, interviste individuali (docente e studente), interviste di gruppo, materiale audio/video, foto) e raggruppato contemporaneamente in set, in base al corso di appartenenza, e in casi, in base a due caratteristiche distintive del corso: tipologia e sede.

Per l'analisi dei materiali sono state create le seguenti categorie, in base alle dimensioni e alle domande di ricerca individuate (paragrafo 4.1).

- ambiente e mondo
 - resistenze culturali iniziali
 - disorientamento dell'ambiente
 - conoscenza pregressa Second Life
 - aule e ambienti
 - verosimilitudine
 - senso di presenza, immersione, coinvolgimento
 - trasparenza del mezzo (immediatezza/ipermidiazione)
 - veicolo comunicativo
- identità e gruppo
 - avatar
 - relazioni con il gruppo
 - scambi, confronti, pareri
 - collaborazione spontanea
- strategie didattiche
 - simulazione
 - engagement, coinvolgimento
 - gioco
 - collaborazione, co-costruzione della conoscenza
 - integrazione didattica aula-mondo
 - metodologia insegnamento
 - feedback studenti
 - interazioni
- esperienza vissuta

(le domande delle interviste sono state sviluppate partendo dalle dimensioni e sotto categorie individuate e successivamente arricchite con categorie relative a questioni sorte dalle prime osservazioni condotte; i testi delle interviste a docenti e studenti sono state codificate, in questa categoria, in base all'argomento trattato nella domanda)

 - risposte intervista studente
 - frequenza Second Life

- conoscenza corso
- scelta corso
- altri corsi in Second Life
- impegno frequenza corso
- conoscenza pregressa colleghi
- contatti futuri con colleghi
- aspettative corso
- apprendimenti dal corso
- problemi e difficoltà incontrati
- sensazione di appartenenza a classe e gruppo
- condivisione esperienza con amici RL e SL⁴¹
- uso del voice
- scambi di pareri con colleghi
- frequenza futura di SL
- rischio di venire distratti
- commenti sull'esperienza tra RL e SL
- risposte intervista docente
 - inizio della loro esperienza
 - motivazione scelta SL
 - rapporti con l'istituzione
 - materia insegnata
 - preoccupazioni-dubbi
 - valore dell'esperienza
 - risultati dell'apprendimento

A queste dimensioni e sotto-categorie sono state aggiunte alcune ulteriori tematiche, più generali, che sono sorte nel corso dell'analisi dei materiali raccolti e che sono risultate in relazione con più dimensioni:

- commenti sulla ricerca
- difficoltà osservate
- online-offline

⁴¹ RL e SL sono rispettivamente gli acronimi di Real Life e Second Life, espressioni comunemente usate nel mondo per riferirsi alle esperienze condotte dentro e fuori di esso.

- tempo-spazio-luogo
- dinamiche sociali ed economiche in SL
- altre info corso.

Tutti i testi raccolti sono stati analizzati e codificati secondo le dimensioni sopra riportate; altri nodi sono stati creati per indicare il punto di vista adottato in ogni commento, espressione o dichiarazione esplicita o implicita:

- ricercatore (sotto la quale sono state categorizzate le note etnografiche)
- docente
- studente.

L'analisi dei materiali raccolti è stata suddivisa in due fasi: nella prima fase sono stati analizzati i transcript, le note etnografiche e i testi delle interviste a docenti e studenti e sono state assegnate alcune categorie; i testi delle interviste sono stati categorizzati inizialmente secondo le categorie assegnate per ogni domanda, poi sono stati analizzati una seconda volta per una revisione dell'assegnazione delle categorie e per l'assegnazione congiunta ad altre categorie appartenenti alle dimensioni generali. La doppia analisi delle interviste è stata decisa per permettere un confronto tra le risposte alle interviste effettuate sulla base delle dimensioni delle domande, e poi per garantire che anche le risposte alle interviste contribuissero al quadro generale dell'analisi sulle macro dimensioni stabilite. Nella seconda fase, per assicurare coerenza tra le dimensioni individuate, le categorie assegnate e le situazioni osservate, sono state dapprima riviste le categorie e successivamente si è proceduto con una seconda analisi dei materiali. Nella fase di revisione delle categorie inizialmente individuate si sono aggiunte nuove categorie derivanti dalla prima fase di analisi dei dati, in cui riflessioni e dubbi hanno suggerito nuove direzioni per la considerazione di particolari questioni, idee o possibili collegamenti tra dimensioni ritenute rilevanti.

A questa fase di analisi appartiene la riorganizzazione delle categorie appena descritte secondo le dimensioni di riferimento della ricerca: tutte le sotto-categorie relative alle interviste di docenti e studenti sono state fatte confluire nelle quattro macro-categorie; tale riorganizzazione ha consentito una più facile e significativa interpretazione dei dati.

Questa la riorganizzazione finale:

- Ambiente
 - Aule e ambienti
 - resistenze culturali iniziali
 - disorientamento dell'ambiente
 - conoscenza pregressa
 - dinamiche sociali ed economiche in SL
 - aule e ambienti
 - Senso di presenza
 - trasparenza del mezzo
 - verosimilitudine
 - veicolo comunicativo
 - uso del voice
 - senso di presenza
- Identità e gruppo
 - Relazioni con il gruppo
 - scambi, confronti, pareri
 - collaborazione spontanea
 - relazioni con il gruppo
 - collaborazione, co-costruzione della conoscenza
 - engagement, coinvolgimento
 - interazioni
 - Avatar
- Strategie didattiche
 - simulazione
 - gioco
 - metodologia di insegnamento
 - difficoltà osservate
 - integrazione didattica aula-mondo
 - tempo, spazio, luogo
 - feedback studenti
- Visione dell'esperienza

- Percezione dell'efficacia
 - impegno frequenza corso
 - contatti futuri con colleghi
 - aspettative corso
 - apprendimenti dal corso
 - problemi e difficoltà incontrati
 - frequenza futura SL
 - rischio di venire distratti
 - motivazione scelta SL
 - preoccupazioni-dubbi
 - valore dell'esperienza
 - risultati dell'apprendimento
- Relazioni con la realtà offline
 - online – offline
 - sensazione di appartenenza a una classe
 - condivisione dell'esperienza con colleghi e amici RL/SL
 - commenti sull'esperienza tra RL e SL
 - rapporti con l'istituzione

Le interpretazioni presentate di seguito sono il frutto di questo lavoro.

5. Ambiente

5.1 Aule e ambienti

L'esperienza in Second Life costituisce per la quasi totalità degli studenti coinvolti nella ricerca un'esperienza totalmente nuova, in un ambiente di cui, tutt'al più, si è solo sentito parlare e al quale non si ha mai avuto occasione di accedere prima del corso seguito; durante l'intervista di Dolphina emerge una questione interessante da rilevare: alcuni studenti, in edizioni passate del suo corso, hanno mostrato esitazione o riluttanza all'idea di sperimentare un nuovo ambiente, e hanno poi cambiato opinione sul mondo dopo aver frequentato il corso; in alcuni casi, però, ciò non è avvenuto e si è verificato un abbandono del corso proprio a causa dell'ambiente utilizzato per la frequenza delle lezioni.

I was totally surprised with the first class I taught in SL, some of the students were initially hesitant especially those who weren't familiar with it, but by the end of every class that I taught they've just worried about how personal it felt, how they enjoyed to class and getting to know the other students there, how much they enjoyed traveling around SL and getting to know other parts of it

...
I did have, I would say, one or two students maybe, who just weren't comfortable with the whole virtual world idea. It was too overwhelming, [...]they just couldn't handle it, it was just too... I don't know if it was too emotional or... it was just too strange for them or something that was... they didn't have any idea where they were getting into and then when they got there it was too odd.

Anche l'esperienza riferita da Samaya pone la questione della difficoltà iniziale ad accettare un ambiente online così lontano dalla propria esperienza quotidiana della Rete; nella situazione da lei raccontata, ciò che ha aiutato gli studenti ad accettare l'ambiente proposto è stata la fiducia riposta nella docente:

Sono tutti niubbissimi⁴². Nessuno di loro sapeva dell'esistenza di Second Life prima che io proponessi loro questa esperienza. Hanno imparato tutto da zero e a velocità incredibile.

Dato importante: conosco tutti me. [...] Questi dieci mai si sarebbero sognati di poter fare una cosa del genere e hanno accettato la proposta perché veniva da me, cioè da una persona che conoscono da anni, perché abbiamo già lavorato insieme.

Nelle esperienze raccontate dagli studenti si ritrova spesso il pregiudizio iniziale di chi ha idee negative sull'ambiente, non supportate da motivazioni fondate, ma causate dalla non conoscenza del mezzo: il mondo online sembra ad alcuni semplicemente strano, insolito, quando non popolato da pervertiti o da persone che desiderano un momento di totale evasione dal mondo reale:

Nicholas: a place for pervs lol

Richard: It looked funny to me, i thought it was just a silly way for people to "escape"

...

Harriet: it was odd to me and still is cause I dont know much about it.

Si nota riluttanza quando non si sa cosa ci si aspetta dall'ambiente, che gente si potrebbe incontrare, in che situazioni ci si potrebbe trovare. Quando si conosce il mondo, se ne ridimensionano le aspettative e i giudizi; gli studenti che non esprimono pregiudizi negativi su Second Life, ma che si mostrano curiosi di scoprire il mondo, sono anche quelli che, parlando di esso, ne ridimensionano le caratteristiche centrando il discorso su chi popola il mondo, arrivando a volte anche a esaltare le caratteristiche del comportamento online delle persone rispetto a situazioni offline:

Marianne: No. I am used to people. In fact, I like SL for how "real" people are. Even though they use avatars and look, usually, completely different than in RL. Their "insides" and real opinions are better portrayed. They are not afraid to be who they really are.

Alcuni studenti, che si dichiarano indifferenti verso l'ambiente online in cui si si sono tenute le lezioni

[19:01] Zack: indifferent... I've been desensitized to new technology

[19:05] Dennis: I do.

[19:05] Dennis: its a norm in my life, software and hardware is just that

⁴² Adattamento in lingua italiana dell'espressione inglese *newbie* (da new born), che si riferisce ai nuovi utenti, dunque inesperti, di un ambiente online.

...

[19:06] Zorc: *I do as well. I have kept up with technology so mych nothing surprises me anymore.*

[19:06] Zack: *Being the son of two computer programers*

[19:06] Zack: *with doctorates in computer science*

[19:07] Zack: *THE progress of technology only seemed natural*

o che già lo conoscono, riportano la conversazione su toni meno entusiastici e più realistici, sottolineando che per loro non esistono differenze tra dimensione online e offline dell'espressione di sé:

[19:02] Curtis: *that is me in both RL and SL Marianne*

[19:02] Dennis: *I don't really see the difference between online people and rl people, I am adjusted to both quite evenly.*

[19:02] Marianne: *Well, I know =) You are an exception.*

...

[19:09] Dennis: *I am not so sure about the statement of people being more open to share in SL. I ran into someone while I was out exploring that stated they were afraid to talk to talk to me and asked if I was part of a government agency. I think it varies from person to person.*

In generale, si nota che chi ha avuto in precedenza esperienze dirette o indirette con il mondo (registrazione in Second Life per curiosità ma senza alcun seguito, invito alla registrazione da parte di amici, frequentazione del mondo da parte dei genitori, etc.)

Marianne: I already knew about Sl through my father but did not start an account until December of 2010. I do and do not like it.

Jane: Yes, I did know of SL.. SOme of my family gets on it. Also I think it is a neat way to pass time

...

Alfred: i have used it before but found it boaring

Alfred: it changed my mind this time

...

Zack: I played video games since I was 5, and used the comptuere for homework since preschool

Zack: So new technology is only an increment better than the previous

o è già abituato ad ambienti simili

Kimono: i think because I am very familiar with online chatting

Kimono: i feel like chatting on MSN messenger

...

Albert: then again I suppose playing WoW might've actually helped with this class than hurt

non mostra atteggiamenti ostici all'ingresso, anche quando il mondo, al

primo ingresso, non è risultato interessante né è stato ritenuto un posto stimolante per una successiva frequentazione.

Dopo la conoscenza dell'ambiente, avvenuta attraverso l'esperienza di classe, la funzione stessa del mondo, agli occhi di alcuni, è cambiata:

Dennis: I knew about SL before and attempted a trial, but did not find it to my liking. Now I feel it has a few different uses

Marianne: I really enjoyed Second Life at first. I do not think I will keep up with it after the class is over. However, I think it is a FABULOUS tool for teaching. I wish there were more classes in Second Life

Marianne: This class would be so fantastic if we all already knew how to use Sl from the very beginning.

Grace: I have never heard of SL and I had no idea this class would be so involved in the experience of SL but, it's a learning experience and mainly positive.

Stephan: yes i knew about it but never got into until this class. i find it very interesting and a fun experience.

John: i had no idea about second life, and now that i'm here it's pretty cool.

Albert: I had never used the program before, but I find interesting, if not exactly my cup of tea, so to speak

[10:24] Irix Ladybird: and Lumen... did you change your opinion about SL being a chatroom with avies⁴³?

[10:25] Lumen: I think it's a lot more than just that now. I never knew it was used for educational purposes, either.

Per altri, invece, rimane ancora un posto a cui abituarsi, o un posto non interessante per una futura frequentazione:

Harriet: it was odd to me and still is cause I dont know much about it i guess

Zorc: I had heard of it and looked into but it never caught my interest. After being in it I still stand by it is not that interesting to me.

Zack: I like it but's it is something I like to do on and off

La riluttanza iniziale solitamente manifestata dagli studenti non caratterizza,

⁴³ Abbreviazione di *avatar*.

invece, l'ingresso nel mondo dei docenti, che si sono spesso mostrati incuriositi e affascinati dall'uso di Second Life per scopi educativi fin da subito:

Maali Beck:

when I first was introduced to SL, by a colleague

I was intrigued by the potential for learning

at that point, it was mostly MY learning

;-)

because I had never seen or experienced anything like this

Ramulous Aeon:

One of my faculty members who is friend of mine, friend of my wife's and mine, decided to... he had... I don't know how he found out about second life, but he decided he wanted to teach in SL and he started talking about it at the faculty meetings and he invited my wife [Dolphina] and I to join in in his class and see what it was like. so [Dolphina] and I both took that and we were pretty fascinated by what we found in here. [...]

I was resistant about teaching in SL myself because I don't teach online and I didn't want the administration to get the idea that I was willing to: I like face to face contact with my students. Eventually I decided I wanted to try, I just wanted to see what would happen and this is the result, this is the first class that I have taught.

Dolphina:

Initially I learned about SL from a colleague who was involved in it and I watched over his shoulder as he flew around in Aggie⁴⁴ in SL and different places, and I had already tried online text based classes and I wasn't very happy with it and so I thought: oh, maybe this is an alternative to teaching online, but in a more interactive personal kind of way. Then I had an opportunity to try special topics class in communication - which is what I teach in SL - and so I started taking classes in SL, just so I could know how it worked and so on, [...] and ...got hooked!

Nelle parole di Ramulous e Dolphina emerge un aspetto singolare e molto rilevante per la ricerca: la considerazione di Second Life come un ambiente con dinamiche di relazione più simili all'esperienza offline rispetto alle dinamiche che solitamente caratterizzano le esperienze educative condotte online in ambienti più convenzionali, come forum o sistemi di videoconferenze. A riguardo Ramulous tiene a sottolineare la sua preferenza verso modalità di insegnamento tradizionali, legate a interazioni faccia a faccia, arrivando a precisare che non voleva che l'amministrazione della sua Università considerasse la sua scelta di sperimentare Second Life per la didattica come volontà di insegnare online in futuro ("I was

⁴⁴ *La land educativa predisposta dall'Università, dove si svolgono le lezioni di tutti i corsi tenuti in Second Life.*

resistant about teaching in SL myself because I don't teach online and I didn't want the administration to get the idea that I was willing to”). Rispetto ad altre soluzioni online per la didattica, sembra che Second Life venga ritenuto in grado di offrire modalità di insegnamento diverse da quelle concesse dai consueti ambienti online: si intuisce, dalle sue parole, una diversa considerazione di Second Life, come di un ambiente non paragonabile ai tradizionali sistemi di gestione dell'apprendimento, di un ambiente che non ha senso definire di “apprendimento online”.

A differenza di Ramulous, Dolphina ha già sperimentato altri modelli di insegnamento online, ma non ha avuto esperienze soddisfacenti (“I had already tried online text based classes and I wasn't very happy with it”), ha deciso così di provare a usare Second Life per verificare la possibilità di avere interazioni sociali meno mediate (“oh, maybe this is an alternative to teaching online, but in a more interactive personal kind of way”). Anche nel suo caso, l'aver partecipato in qualità di studente a corsi organizzati da altri colleghi in Second Life ha permesso di intravedere un potenziale utilizzo del mezzo per le sue attività di insegnamento, per poter sperimentare attività online con strumenti diversi da quelli usati precedentemente (Blackboard) che non sono stati trovati soddisfacenti⁴⁵.

La lezione organizzata da MrK costituisce un valido esempio di cosa può verificarsi quando Second Life viene utilizzato come ambiente alternativo alla situazione di aula offline. Un appunto delle note etnografiche prese durante la lezione osservata

*John ride a una frase di MrK, lui replica e continua.
John sembra molto a suo agio in questa classe e con SL e Moodle, ma qui è solo nato da 2 settimane.*

è occasione di uno scambio di battute con il docente, durante la lezione:

[03:05] Irix Ladybird: One is working between moodle and SL: I was impressed sawing someone who called his moodle group here because he wasn't finding anyone on moodle.... I think this is an interesting point

⁴⁵ Perché sempre alla ricerca di un contatto con gli studenti quanto più simile al faccia a faccia. Sembra che Second Life sia facilmente ritenuto un ambiente a metà tra le potenzialità dei tradizionali ambienti online e la classica situazione di insegnamento faccia a faccia, che spesso risulta difficile da abbandonare.

[03:06] MrK Kas: yes, they are very familiar with the Moodle discussion forum activity, it's my primary TLA

L'esperienza condotta da MrK è caratterizzata principalmente da un continuo movimento dentro e fuori Second Life, spostamento che coinvolge solo gli studenti, e non i loro avatar. Mentre gli avatar restano seduti ai propri posti, gli studenti si alternano tra la finestra di Second Life, in cui seguono la lezione condotta a voce, guardano le diapositive, prendono appunti e la finestra della piattaforma Moodle, in cui si svolgono le attività collaborative richieste dal docente. In questa situazione, è interessante osservare che diverse volte alcuni studenti, mentre si trovano in Moodle impegnati in attività di gruppo nella costruzione di mappe collaborative e discussioni sul forum, rientrano in Second Life per cercare di comunicare con alcuni colleghi che in Moodle non danno segni di attività, o semplicemente per avere chiarimenti sulle attività da svolgere:

[00:22] Kimono: i am in group 5
[00:22] Mathias: Are we doing Activity #1?
[00:23] Kimono: what do we need to do?
[00:23] Kimono: in activity #1?
[00:23] Haiku: OK
[00:23] Louis: are there any ways we could "add" one additional friend to an existing chat?
[00:23] Kimono: on moodle?
[00:25] Louis: are there ways to add '1' additional fd to an existing chat?
[00:25] Mathias: Is there a link to a forum that we can create a discussion topic?
...
[01:43] Mister: Hey group 2- where are you??
[01:43] Mister: Can I do level 2, group 2?
[01:43] Freddie: someone has chose
[01:43] Freddie: level 2
[01:43] Freddie: please go to the moodle
[01:43] Freddie: see the replies
[01:44] MrK Kas: looks like 4 and 5 are open, Gareth

Per gestire questo spostamento continuo tra i due ambienti (le attività di Moodle hanno una durata di circa 5-7 minuti l'una), la maggior parte degli studenti si sposta semplicemente da una finestra del computer a un'altra: dalla finestra del browser alla finestra dell'applicativo di Second Life e viceversa; a disposizione degli studenti, però, c'è un'altra soluzione: l'uso del laptop posizionato sul proprio banco nell'aula in Second Life (figura 15).

Si tratta, di fatto, di un oggetto interattivo abilitato alla navigazione, che

permette quindi di aprire un browser all'interno di Second Life e navigare su internet senza spostarsi dalla sessione di Second Life.



Figura 15 - Banco con laptop, lezione di MrK

MrK propone agli studenti questa soluzione per scorrere le diapositive della lezione o per connettersi allo spazio su Moodle, e qualcuno prova a utilizzarla, tornando quasi subito, però, alla soluzione tradizionale; quando viene chiesto loro in che modo hanno effettuato l'accesso a Moodle, tra le loro risposte compare anche una motivazione della preferenza verso il browser:

[02:35] Mathias: browser

[02:35] Toki: External browser

[02:35] Toki: The laptop resolution is not very good.

[02:35] Mickey: agree

La semplice riproduzione di un elemento della classe fisica, che pure permetterebbe di gestire una intera lezione, con attività diverse, completamente all'interno di Second Life, si rivela un elemento poco utile nello svolgimento della lezione. La scelta adottata da MRK, nella progettazione della sua lezione, va nella direzione di una precisa riproposizione in Second Life degli elementi fisici che caratterizzano la situazione educativa offline (figura 16). L'aula predisposta dal docente, infatti, corrisponde in tutto e per tutto all'aula multimediale che utilizzano nel corso tradizionale: è composta da uno spazio delimitato da mura, banchi singoli forniti di computer portatile, una cattedra per il docente (che però

non viene usata, il docente resta in piedi per l'intera durata della lezione) e un videoproiettore sul quale scorrono le immagini della presentazione del docente.



Figura 16 - Aula costruita da MrK per la lezione

La scelta di voler riprodurre in ogni particolare la situazione educativa tradizionale nel nuovo spazio costruito in Second Life, porta il docente, all'arrivo dei ragazzi nell'ambiente ricostruito, a chieder loro di occupare gli stessi posti che occupano solitamente nell'aula fisica: un tentativo di riferimenti al reale che va anche al di là della architettura dell'ambiente e che si ripercuote in parte sulle scelte didattiche e sugli ambienti che costituiscono la lezione. Nella situazione osservata, infatti, emerge chiaramente la pluralità degli ambienti in cui si svolge la lezione: dalla situazione tradizionale della lezione faccia a faccia intervallata da momenti di collaborazione online su piattaforme come Moodle e con software specifici per la creazione di mappe collaborative, si assiste a una situazione in cui i livelli di mediazione sono ancora più numerosi. Innanzitutto l'ambiente fisico in cui ci si trova e da cui ci si connette in Second Life, in secondo luogo l'ambiente di classe riprodotto in Second Life e, infine, la piattaforma Moodle su cui si svolgono alcune attività durante la lezione. I tre ambienti sono ben percepibili nell'osservazione della situazione e influiscono in modi diversi sui comportamenti e le interazioni della classe, come si rileva da alcuni scambi di battute tra i partecipanti.

La maggior parte degli studenti, così come il professore, è collegata da casa, a eccezione di qualche studente che invece si è collegato da un'aula dell'università differente da quella in cui solitamente si svolge la lezione. All'arrivo nell'aula in Second Life, gli studenti collegati dall'università avvisano il docente della presenza di un altro docente nell'aula fisica dell'università – non è chiaro se stia tenendo una lezione in quel momento – la cui voce potrebbe essere sentita anche in Second Life a causa dell'uso del microfono. Chiedono per questo a MrK di non parlare a voce troppo bassa, perché altrimenti potrebbero non riuscire a sentire la sua voce.

[23:24] MrK Kas: we'll see if [Cyrus] can hear me today?

[23:24] Lily: hi MrK, could you hear teacher saying casue I am in room 104

[23:24] MrK Kas: Fine

...

[23:30] Cyrus: Yes, instructor of Rm 104 use mic⁴⁶ and its hard to listen to MrK if you speak too softly

La situazione osservata è un esempio limite dell'importanza del luogo che si sceglie per il collegamento, la presenza di altre persone nello stesso posto da cui avviene il collegamento è evidentemente un fattore di disturbo e rende difficile la comunicazione in-world, ancor più quando si rischiano possibili interferenze nella comunicazione in classe e nell'attenzione da dedicare alla lezione.

L'ambiente ricostruito in Second Life stimola domande e commenti sulla sua stessa architettura. La precisa riproposizione digitale degli ambienti fisici in cui si svolge abitualmente la lezione provoca, nonostante il setting familiare, un inaspettato disorientamento da parte di alcuni studenti, che si confrontano con i propri “compagni di banco”, chiamandoli con il nome reale e non con il nome dell'avatar, per riconoscere quale sia il proprio posto nella riproduzione digitale, o che semplicemente chiedono agli altri quale posto sia quello in cui si trovano.

[23:27] Cyrus: Emma, which table is ours?

...

[23:30] Parsifal: diana, which table we shoud sit?

...

[23:43] Kimono: sorry I was lost, where are we now?

Qualcun altro, invece, commenta la dimensione dell'aula, chiedendo

⁴⁶ Abbreviazione di *microphone*.

spiegazioni al docente sul perché della scelta di riprodurre la loro piccola aula:

[23:43] Mister: this room's pretty small, MrK

[23:43] Mister: ur real one

[23:43] Mister: ur real one's too small, maybe?

[23:44] Mister: but this is VR

[23:50] Mister: could you have a VR room that's way bigger and use that

[23:50] Mister: to show why u need bigger ones in real life

...

[00:20] Diana: haha, more chairs need

[00:20] Peter: That's okay. Sitting on a table is so comfortable.

Effettivamente non si comprende la necessità di riprodurre con tale precisione l'architettura dell'aula fisica, perfino nelle sue dimensioni ridotte; in un ambiente virtuale, in cui lo spazio a disposizione e le possibilità architettoniche non hanno restrizioni, costringere gli studenti a muoversi in uno spazio ristretto, che provoca anche maggiori difficoltà nella gestione degli spostamenti del proprio avatar, delle visualizzazioni lontane e ravvicinate di diversi oggetti, rischia di diventare solo controproducente alle attività di insegnamento e apprendimento. Trasporre gli spazi fisici in un ambiente digitale comporta anche la necessità di tenere in considerazione le caratteristiche dell'ambiente che hanno a che fare con l'interazione con l'ambiente stesso: le abilità a disposizione, le modalità di spostamento, di visualizzazione di oggetti e di interazioni con esso, di comunicazione. La facoltà di volare, o di teletrasportarsi facilmente da un punto a un altro del mondo, potrebbe rendere inutile la progettazione di un aereo per consentire a un gruppo di spostarsi da un luogo all'altro, a meno che non esistano finalità specifiche; lo spazio occupato dall'avatar e le dimensioni massime o minime che l'avatar può assumere dovrebbero essere aspetti da tenere in considerazione nella progettazione di un ambiente educativo, perché possono influire notevolmente sul vissuto dell'esperienza; le possibilità di visualizzare di pagine web, di interagire con diversi oggetti o applicazioni senza muoversi o "uscire" dal mondo potrebbero rivelarsi, se utilizzate e sfruttate con coerenza rispetto agli obiettivi preposti, utili strumenti da utilizzare in ambito didattico.

Dei vari spazi educativi osservati durante le lezioni, quello di MrK è l'unico che riproduce fedelmente l'aula fisica; le soluzioni adottate negli altri casi sembrano sfruttare meglio non tanto le varie possibilità costruttive offerte dall'ambiente, quanto le potenzialità per l'organizzazione didattica. Le lezioni

“stanziali” di Maali si svolgono nell’edificio che ha costruito lei stessa e che viene considerato il luogo centrale del suo corso, lo spazio è molto informale e accogliente (figura 17): si tratta di una piccola casa di legno con giardino esterno, in cui si trova un salotto arredato con divani e cuscini su cui sedersi, con un camino acceso e pavimento in legno.



Figura 17 - Classe di Maali

Questo è il punto dove si è certi di trovare l’insegnante negli orari di ricevimento, ma anche dove ci si ritrova dopo aver svolto i **field trip**. Questi sono proposti dalla docente come occasione per fare pratica di ciò che è stato precedentemente discusso in classe o che costituisce il tema della lezione, e sono seguiti da un momento di debriefing che si svolge nella consueta aula-salotto.

[09:22] Maali Beck: shall we take a field trip?

[09:23] Diamond: Sure :)

[09:23] Lumen: Sure!

[09:23] Maali Beck: first.....please read the assignment for the discussion question

[09:23] Maali Beck: ツ

[09:23] Maali Beck: Visit an international sim in SL, one where your native language is NOT spoken. If you need suggestions, IM⁴⁷ Maali in SL. 1) Share on the discussion board what sims you visited, what you notice in an international sim about avatars' clothing, symbols, and the environment that is similar or different than what you have witnessed in English speaking sims.

⁴⁷ Espressione riferita all’uso della messaggeria istantanea privata (Instant Messaging).

2) *Using close proxemics (intimate distance), interact with other avatars in that sim. You may need to visit a landmark more than once or twice to interact with other avatars. Remember time zone differences if the locations you visit are in Europe, Africa, Asia, South America, etc. Report the reactions of other avatars that you observe.*

L'osservazione dello svolgimento di un field trip della classe di Maali evidenzia alcune caratteristiche nell'organizzazione dello stesso, che incidono anche sulla conduzione didattica del corso.

Maali invita a esplorare il luogo con educazione, ricordando le domande della discussione a cui bisogna dare risposta.

A quanto pare non è un tour guidato, ma ognuno gira liberamente.

Il field trip in realtà è un'attività di osservazione dei comportamenti degli avatar; siamo stati in una land sospesa tra pianeti, molto carina, dove abbiamo fatto tutti insieme del tai-chi. Poi ci siamo spostati a roma, gli studenti hanno un po' guardato intorno, commentato la lingua "romantica" e Maali mi ha chiesto di tradurre quello che si stava dicendo in italiano, e l'ho fatto molto volentieri.

Ci ha incollato nella chat di gruppo un altro slurl⁴⁸ per un posto con concerto in corso, brevissimo, e che pare si ripeta ogni ora.

Qui Maali ha salutato Rusty come lo conoscesse già, e probabilmente è così, visto che lui le ha chiesto se fosse "field trip day".

Ora si va a Woodstock!

I field trip organizzati da Maali non sono delle classiche visite guidate: non è prevista la presenza di una guida che conosce e descrive il luogo, non si compie un percorso di visita precedentemente deciso e non sono presenti molti commenti sull'architettura dei luoghi visitati. I field trip del corso in "Gender and communication" (figura 18) vengono considerati dei momenti di osservazione delle interazioni che hanno luogo nel mondo, che hanno come destinazione dei luoghi scelti direttamente dall'insegnante

[09:28] Maali Beck: I'm going to see if I can find another location for us to visit

[09:28] Maali Beck: enjoy this while I search

[09:29] Ava: ok

...

[09:50] Maali Beck: here's a new location

[09:50] Maali Beck: teleport when you're ready

⁴⁸ Acronimo di Second Life URL (Uniform Resource Locator); il termine indica l'indirizzo web che permette il teletrasporto automatico nella relativa destinazione di Second Life, anche quando non si è connessi al mondo (cliccando sul link si apre la finestra del programma di Second Life, o viene suggerita la registrazione all'applicazione).

...
[10:02] Maali Beck: one more place today
[10:02] Maali Beck: I'll send a slurl....

e da cui poter trarre esempi e considerazioni sugli argomenti del giorno, su continuo stimolo della docente:

[09:23] Maali Beck: we tend to mimic RL expectations as far as
[09:23] Maali Beck: appropriate communication in certain contexts
[09:24] Maali Beck: What social norms do you notice when communicating with or observing other avatars?
[09:26] Alan: Everyone is quiet
[09:26] Alan: relaxing
[09:26] Diamond: I think they must be talking through IMs because that's how they are talking to me



Figura 18 - Field trip nella land dedicata al Tai-Chi

[09:36] Maali Beck: walk around
[09:36] Maali Beck: observe people
[09:37] Maali Beck: pls be polite
[09:37] Maali Beck: :-)
[09:37] Maali Beck: does anyone need a TP⁴⁹?
[09:37] Michael: its BEAUTIFUL here!
[09:37] Maali Beck: yes, it's Italy!
[09:38] Ava: they stand close together here
[09:38] Maali Beck: good observation!
...
[09:39] Maali Beck: observe the avatars

⁴⁹ Abbreviazione di *teleport*.

[09:43] Maali Beck: *do you feel like you are ease-dropping?*
 [09:43] Lumen: *I feel slightly awkward because I have no idea what they're even saying.*
 [09:43] Lumen: *Haha*
 [09:43] Lumen: *I am extremely small! Hehe*
 [09:43] Ava: *I do kinda. But the language is beautiful*
 [09:43] Diamond: *I would normally, but since I can't really understand what they are saying, I don't feel like I'm invading their privacy wouldn't be too much of an 'invasion of privacy'*

[09:55] Maali Beck: *there are some people here to observe.....notice their avatars*
 [09:56] Maali Beck: *any unusual ones?*
 [09:56] Ava: *besides Lumen? lol*
 [09:56] Maali Beck: *lol*
 [09:56] Lumen: *Hehe*
 [09:56] Lumen: *I think I'm the most unusual here.*
 [09:57] Lumen: *Most look like they're going out to dance.*

[10:07] Maali Beck: *what do you notice about the avatars here?*
 [10:07] Arianne: *spirit child is 1970's ish*
 [10:07] Maali Beck: *oh cool....free beads, clothes and stuff to my right!*
 [10:08] Maali Beck: *yes, Ari*
 [10:08] Maali Beck: *;-)*
 [10:08] Maali Beck: *they seem to dress to fit the surroundings*

...

[10:11] Maali Beck: *what kinds of identities do you see projected by the avatars' appearance?*
 [10:13] Alan: *Spirit is obvious :)*
 [10:14] Arianne: *lol*
 [10:14] Diamond: *so is lynsey*
 [10:14] Maali Beck: *Maali Beck looks for Spirit*
 [10:14] Lumen: *He's in the very back.*
 [10:15] Maali Beck: *think he is really a flower child?*

Anche nel programma didattico di Ramulous i field trip costituiscono un momento significativo della lezione. Second Life non è semplicemente un ambiente innovativo dove svolgere attività educative, ma è il focus del programma del corso, finalizzato alla conoscenza del mondo come una cultura da esplorare, comprendere e di cui approfondire alcuni fenomeni sociali; questo rende il field trip strumento didattico indispensabile per il raggiungimento degli obiettivi del corso.

In order for them to do the final project they had to be able to get around and to get along in SL. They had to be viewing other cultures, they had to really - as you say - treat it as a real place and accept it as a real environment rather than just a game or a classroom, it had to be beyond

that, for them

Le lezioni di Ramulous sono tenute in un'area aperta e organizzata in maniera molto informale (figura 19), l'architettura dell'ambiente di classe rispecchia l'informalità dell'organizzazione didattica del corso:

my classes... they are all discussion classes in the classroom , we sit in a circle, the students have to write discussion questions for each chapter and so we follow their questions in the discussion, so in a word it's a student-centered class instead of a teacher-centered class.



Figura 19 - Ambiente di classe del corso di Ramulous

Al termine della discussione di ogni lezione, il docente propone una destinazione per il field trip.

I was ending every class with a field trip and I was taking students to different locations, we have for example visited one of the SL religions one time, another time I took the men to a men store and women to a shopping mall, and we went to a skin store one time so that they could become familiar with skins in SL for their avatars, and then we went to different cultural places, I took them to mermaid island, for example, we went to Lotus, we went to an island that's up in space, so... a variety of different things.

Si tratta di luoghi anche molto diversi tra loro: da land o isole dedicate alla personalizzazione dell'avatar, per permettere di prendere confidenza con gli strumenti a disposizione ("I took the men to a men store and women to a shopping mall, and we went to a skin store one time so that they could become

familiar with skins in SL for their avatars”) a luoghi espressioni di particolari culture, più o meno legate a fenomeni culturali offline (isole a tema religioso, con ricostruzioni di monumenti o a tema fantastico: isola dei vampiri, “mermaid island”, “Lotus”, “an island that’s up in space”).

I field trip organizzati da Dophina (figura 20) rispondono ad altre finalità didattiche: il corso è incentrato sulla Cyber Communication, e la docente usa i field trip come occasioni di pratica attiva delle modalità comunicative concesse dal mezzo:

And probably I would recommend to anyone teaching in SL to incorporate field trips of some kind just because they're such an incredible opportunity to do so, then everyone in the class gets to experience going to a different place and of course then they have the landmark should they care to go back.



Figura 20 - In fila per provare il volo con deltaplano

Ad ogni studente viene obbligatoriamente richiesta la conduzione di una visita guidata in una destinazione a scelta; il primo tour viene condotto dalla docente, per mostrare agli studenti cosa è loro richiesto, e dalle lezioni successive gli studenti si improvvisano guide turistiche per mostrare le caratteristiche del luogo scelto (figure 21, 22) al resto del gruppo, docente e ricercatrice compresa (che, su richiesta della docente, ha anche condotto uno dei primi field trip della classe).



Figura 21 - Visita di un'isola dedicata al Kabuki



Figura 22 - Foto ricordo al termine di un field trip

Dalle osservazioni condotte emerge l'utilizzo del field trip come **strategia didattica**, anche se i modi di conduzione dello stesso e la progettazione del suo uso differiscono nei tre esempi descritti; i piani del formale e dell'informale si fondono, i confini delle due dimensioni diventano meno percettibili: la lezione è anche il field trip, questo fa parte dell'esperienza di classe anche quando non è presente nel curriculum del corso.

Inoltre, le differenti modalità di gestione del field trip adottate nei vari corsi si dimostrano giustificate dagli obiettivi educativi di ogni corso; si evidenzia,

dunque, che la pratica del field trip non è solo una pratica innovativa che sfrutta a pieno le potenzialità di Second Life (un luogo ricco di posti da visitare, creati da altri utenti, in cui si producono culture, in cui si interagisce in modi particolari), ma anche una pratica versatile, che può essere di volta in volta adattata agli obiettivi didattici.

E il feedback che proviene dagli studenti è indubbiamente molto positivo.

[18:49] Cindy: I enjoy the travelling.

[18:49] Curtis: yea

[18:49] Cicely: RL is always in the same place. In SL we take field trips to different places.

[18:49] Harriet: it had a lot of the same aspects but the getting to go to different places is what make it enjoyable [...]

[18:49] Curtis: that is something you can't do in RL classes

Dennis: [...] this SL classroom I have felt more laid back and being able to travel and "tour" field trips without the RL costs have been great

Curtis: I like the field trips

it was a wonderful tour and thank you for having u

Jane: Yes I have to say bye as well to feed my lil one and thank you so much for the awesome trip!

[09:21] Brandon: field trips were fun

[09:21] Barbara: yes

[09:22] Ashley: ohh field trips were my favorite

Terry: i liked the field trips, would have loved to see more of the live music like we did that one time. even with the problems thye had, was still very cool

[10:04] Maali Beck: I'll see you Thursday

[10:05] Arianne: See you then

[10:05] Maali Beck: we may take a field trip again

[10:05] Ava: See you Thursday.

[10:05] Lumen: Oooh!

[10:05] Maali Beck: ツ

[10:05] Ava: I really want to go on one

In altre situazioni, la classe si svolge in spazi in cui elementi tradizionali, come il maxi-schermo dietro il docente dove si visualizzano le slide delle lezioni, convivono con architetture e soluzioni originali (figure 23, 24): uno spazio auditorium all'aperto con ambientazione notturna nel caso del corso di Ela e Tufano, o la ricostruzione di una porzione di piano per il corso di musica tenuto

da Samaya, collocato in un ambiente che riproduce uno spazio naturale.



Figura 23 - Aula del corso di Ela e Tufano



Figura 24 - Aula del corso di Samaya

5.2 *Immersione e senso di presenza*

L'immersione nell'ambiente sembra seguire le logiche dell'immediatezza e

ipermediazione (Bolter & Grusin, 2002): si osservano momenti in cui la mediazione di Second Life diventa invisibile e permette momenti di interazione con dinamiche molto simili a situazioni di interazione faccia a faccia e, allo stesso modo, si verificano situazioni caratterizzate da fenomeni di ipermediazione, in cui il medium si rende presente e visibile nella sua funzione di mediazione dell'interazione. Il commento di uno studente del corso di Ramulous è rappresentativo delle dinamiche di Second Life a cui si fa riferimento:

Albert: there was a real life atmosphere at times, but that kinda stops when someone falls out of the sky

La sensazione di immersione, espressa nella percezione di un'atmosfera di classe è manifestazione della logica dell'immediatezza: il medium si fa trasparente e proietta lo studente in una situazione di interazione apparentemente non mediata, simile all'atmosfera che si vive in un'aula online; a interrompere questo fenomeno interviene un evento ("someone falls out of the sky"), percepito come esterno all'atmosfera di classe, ma proveniente proprio dall'interno del medium: nel momento in cui avviene, rivela la presenza del medium e caratterizza il mondo nella sua funzione di mediatore dell'interazione.

Dall'analisi dei materiali raccolti sembra che la sensazione di presenza non sia legata al realismo grafico degli ambienti abitati, ma costituisca un fenomeno fortemente connesso alla partecipazione: ritrovarsi insieme in un ambiente condiviso permette di percepire la presenza degli altri, che passa non solo dalla presenza visibile, *incarnata* nelle sembianze dell'avatar, ma dalla presenza percepita nelle interazioni che avvengono in quell'ambiente. È importante sottolineare, infatti, che l'avatar che non interagisce utilizzando la voce o non scrive attraverso la chat, difficilmente può venire percepito come presenza: ciò che permette di capire se uno studente è effettivamente presente in quel momento e segue la lezione è esclusivamente il suo feedback; la non partecipazione attiva alla lezione, la mancanza di interventi nella discussione è sinonimo di assenza, prima di tutto agli occhi del docente, ma anche alla percezione degli altri studenti presenti.

La percezione della presenza degli altri avviene, per il docente e per gli studenti, in modalità simili, ma con effetti diversi:

*Maali Beck:
so, meeting virtually, as we do*

gives them the sense of being in a 'real' classroom

Quello che Maali indica come senso di presenza derivante dall'incontro online è anche ciò che uno studente del corso di MrK segnala come difficoltà incontrata durante la lezione svolta in Second Life:

Kimono: peer pressure.

Nel caso di Kimono, la presenza degli altri colleghi di corso viene definita nei termini di una pressione sociale che si crea nell'ambiente online, viene avvertita e descritta con un'accezione negativa; questo risulta, comunque, l'unico caso in cui la presenza degli altri si declina come un aspetto negativo dell'esperienza vissuta. In una delle conversazioni tenute con Maali, emergono chiaramente le differenze percepite tra una discussione faccia a faccia e una discussione in Second Life, dalle parole degli stessi studenti che la docente riferisce:

Irix Ladybird:

I mean... they could have had the same discussion in a face-to-face class... do you see something different here?

Maali Beck:

oh, good question

many of them (not only this semester, but in previous semesters, also) have told me

that in face-to-face classes,

they would not speak up to ask questions about the subject

but here, in SL, there is less pressure and they feel more comfortable to ask questions and

engage in discussions

so, yes, I think SL makes a big difference for many of them

Nell'esperienza raccontata da Maali, Second Life svolge il ruolo di mediatore della comunicazione in grado di alleggerire la pressione che i ragazzi sentirebbero in una situazione di aula tradizionale, permettendo loro di esprimersi con la disinvoltura (“in SL, there is less pressure and they feel more comfortable to ask questions and engage in discussions”) che non caratterizzerebbe, invece, i loro interventi offline (“they would not speak up to ask questions about the subject”).

In questa prospettiva, un ruolo chiave viene ricoperto dal tipo di veicolo comunicativo scelto per interagire con gli altri. Nell'esperienza di Nanci si evidenzia una caratteristica dell'utilizzo della voce nel contesto di classe quale

veicolo comunicativo che facilita la partecipazione alla discussione. La possibilità di intervenire via chat nel corso della lezione spesso dà l'idea di non costituire un elemento di disturbo nella conduzione della lezione stessa, che può proseguire, e di fatto prosegue, senza interruzioni. È frequente, infatti, che durante l'interazione attraverso la chat si creino più percorsi comunicativi, si accavallino diverse discussioni che, nel limite di una breve durata, possono coesistere senza causare eccessiva difficoltà nel seguire la lezione. Questo fa sentire gli studenti più liberi di intervenire anche con battute ilari o commenti non strettamente inerenti alla lezione, che riprende senza problemi subito dopo:

[10:39] Maali Beck: *your example, [Demetria]*
[10:40] Maali Beck: *actually demonstrates that*
[10:40] Maali Beck: *your employees are in a dialectical tension*
[10:40] Maali Beck: *they want to do well for both supervisors*
[10:40] Maali Beck: *however, they have to stay on their toes to remember which supervisor*
[10:41] Maali Beck: *asks specific tasks from them*
[10:41] Maali Beck: *in a way, they are put in, what we refer to as a double-bind*
[10:42] Demetria: *hmm...gottcha*
[10:42] Maali Beck: *you've all probably heard the phrase, "damned if you do, and damned if you don't"*
[10:42] Maali Beck: *same idea here*
[10:42] Christian: *you mean marriage?*
[10:42] Christian: *lol*
[10:42] Maali Beck: *lol*
[10:42] Barbara: *lol*
[10:42] Maali Beck: *Chris!!*
[10:42] Maali Beck: *don't make me get out my pillow!*
[10:42] Maali Beck: *hahaha*
[10:42] Christian: *ducks to avoid being hit by the pillow AGAIN.*
[10:42] Maali Beck: *lol*
[10:42] Maali Beck: *Terry, do you have an example?*

Allo stesso modo, attraverso gli esempi condivisi da qualcuno, gli studenti si sentono coinvolti e autorizzati a intervenire anche quando non è il loro turno, introducendosi così nella discussione in corso; si riportano due esempi di intervento di uno studente (lo stesso studente, peraltro) avvenuti in due occasioni distinte di conversazione tra la docente e una studentessa della classe:

[10:43] Maali Beck: *that you avoid conflict w⁵⁰ your mother by lying, correct?*

⁵⁰ Abbreviazione di *with*.

[10:44] Terry: more so with holding information
 [10:44] Maali Beck: mhmmm
 [10:44] Terry: but to a child it is lying
 [10:44] Maali Beck: children are very perceptive
 [10:44] Maali Beck: ;-)
 [10:44] Terry: :)
 [10:44] Christian: lie by omission
 [10:44] Christian: ?
 [10:44] Maali Beck: it is
 [10:44] Terry: by the way chris and my 2 children colored their hair
 [10:44] Maali Beck: so, what would happen, Terry
 [10:44] Terry: hair*
 [10:44] Terry: now i am really in trouble
 [10:45] Maali Beck: if you said, Mom, it's my decision
 [10:45] Terry: i dont want to go see my mom i am scared
 [10:45] Maali Beck: they are my kids
 [10:45] Christian: i would be hiding if and when she did that...
 [10:45] Terry: it gets ugly

...

[10:29] Casey: My example would have to be that me and my husband are
 between validating and avoidance
 [10:29] Maali Beck: and many times the issue doesn't go away
 [10:29] Maali Beck: can you explain that more, Cassandra?
 [10:29] Christian: i just distanced myself from my family and stole Terry's
 [10:29] Maali Beck: lol
 [10:29] Maali Beck: why is that, Chris?
 [10:30] Christian: sorry to interrupt, finish with Cassandra...
 [10:30] Maali Beck: ty⁵¹
 [10:30] Maali Beck: ;-)

A questi esempi si aggiungono altre testimonianze dirette degli studenti, che confermano di sentirsi liberi e più inclini alla partecipazione al discorso.

[19:22] Dennis: and I think alot of "debate" style classes would benefit from
 using SL, as more people feel "safe" in their responses since there is no
 immediate RL backlash of harsh words
 [19:22] Dennis: so more people may be willing to bring foward their ideas
 quicker than in a RL setting
 ...
 [19:22] Curtis: very true
 [19:22] Alfred: good one [Dennis]
 [19:22] Curtis: like today
 [19:22] Zack: That is true, people are overall a lot less shy online, less risk
 of stuttering out

Le situazioni osservate nella classe di Maali sono a tal proposito molto

⁵¹ Abbreviazione di *thank you*.

indicative: nei suoi incontri si assiste a conversazioni sugli argomenti delle lezioni che, forse per l'impostazione data alla lezione, o forse per il soggetto stesso su cui è incentrata la discussione, portano i ragazzi a voler condividere le proprie esperienze di vita, familiari e di coppia, con esempi inerenti ai temi trattati, ma con approfondimenti e aperture che a momenti ricordano molto delle dinamiche da psicoterapia di gruppo, piuttosto che una semplice condivisione di esperienze per legare i temi della lezione a esperienze di vita quotidiana, ecco un esempio:

[10:33] Christian: My family growing up was... lacking affection/attention. My parents were conflict avoiding and then hostile. and as such, i grew up much the same.

[10:33] Maali Beck: Maali Beck nods

[10:34] Christian: i isolate and shut out the things i dont want to deal with emotionally, which drives Terry crazy. until push comes to shove, then i blow up and say things i really dont mean and even end up regretting for years, (she never forgets :P)

[10:35] Maali Beck: mhmm

[10:35] Christian: where if i just did not avoid the conflict, it would not be nearly as stressful on any of us.

[10:35] Maali Beck: you bring up a good point, though.....all of you have as a matter of fact

[10:35] Maali Beck: we are very much creatures of habit.....

[10:36] Maali Beck: and the patterns of behavior that we learn re often the patterns of behavior we continue to follow

[10:36] Maali Beck: even if they are not satisfying our needs

[10:36] Maali Beck: so, taking a class like this

[10:36] Maali Beck: hopefully!!!

[10:36] Maali Beck: will provide you with options

[10:36] Maali Beck: about what to do differently

[10:37] Maali Beck: to change the patterns of behavior

[10:37] Maali Beck: that are less effective

L'esperienza raccontata da Dolphina evidenzia un altro aspetto della questione, che si è verificato nella maggior parte delle situazioni osservate, in ogni corso: la preferenza accordata dagli studenti all'uso della chat al posto della comunicazione vocale.

I do think that students were less imbarassed to talk, they did get really embarrassed when we started to use mic, because when it was their turn to lead the class on a field trip - which is one of the other tools I use - they were to use their microphone and the rest of us, including me, were to use text, and then they were more embarrassed; and much like in public speaking they talked real fast, they wanted to get it over as soon as possible (laugh) and some of them you know were just very insistent that they couldn't afford to buy a mic, or they couldn't get their mic to work or whatever. And I really suspect that they didn't want to use the mic, that they

wanted to text. And I think texting, using the text, is a little more anonymous, whereas voices are more personal and I think that was part of it.

...

Interestingly I had a student, who has taken many SL classes, who has a speech impediment, I thought he might be a little reluctant to use voice, but he wasn't and did very well at it.

Sebbene Second Life permetta una modalità di comunicazione più veloce e immediata come è l'uso della voce, gli studenti manifestano in molte occasioni il desiderio di interagire e partecipare solo attraverso la chat testuale. Al punto che le occasioni in cui sono costretti a usare il microfono (come i field trip, nel corso di Dolphina) diventano per loro momenti di forte imbarazzo, come vere e proprie occasioni di presentazione davanti a un pubblico (d'altronde, in quelle occasioni, sono gli unici a usare il voice: "they were to use their microphone and the rest of us, including me, were to use text"). L'uso della chat testuale garantisce un livello di anonimato – che risulta comunque molto limitato, in un contesto di classe – che fa sentire gli studenti più a proprio agio. In questo modo, mostrano più facilità a esprimere le proprie opinioni e punti di vista, chiedere chiarimenti alla docente e partecipare alla lezione in maniera attiva e propositiva; in occasione dell'intervista in gruppo si ripropone la medesima situazione: alla richiesta di preferenza nella conduzione dell'intervista, queste sono le palesi risposte degli studenti, accompagnate peraltro da una emoticon sorridente:

[18:14] Harriet: write
[18:14] Nicholas: write
[18:14] Curtis: I prefer typing
[18:14] Cindy: write
[18:14] Cicely: type
[18:14] Richard: type
[18:14] Richard: xD.

Durante le interviste in gruppo emergono motivazioni interessanti in merito alla preferenza della chat rispetto all'uso del microfono, ma non è chiaro se queste siano motivazioni fondate, o semplici giustificazioni:

[02:53] Irix Ladybird: is it easier to ask something?
[02:54] Kimono: yes
[02:54] Irix Ladybird: or do a comment?
[02:54] Kimono: yes
[02:54] Kimono: easier
[02:54] Haiku: yes
[02:54] Irix Ladybird: why do you think this happen?

[02:54] Irix Ladybird: how do you feel about it?

[02:54] Kimono: i think because I am very familiar with online chatting

[02:54] Kimono: i feel like chatting on MSN messenger

[02:55] Kimono: just as easy

L'abitudine a chattare in altri ambienti ("I am very familiar with online chatting") potrebbe effettivamente costituire un motivo per preferire la chat testuale alla voce, eppure in Second Life è possibile osservare altrettante realtà in cui la voce si è imposta come veicolo comunicativo principale⁵², al punto da escludere dalle interazioni gli avatar che comunicano solo via chat. In questo aspetto, dunque, gli ambienti e le interazioni in ambito educativo sembrano costituire più un'eccezione, che la regola.

Altre motivazioni, invece, risultano interessanti per le implicazioni didattiche che ne derivano:

[10:47] Irix Ladybird: lady wrote that she prefers SL for instant communication... any difference with a traditional chatroom?

[10:48] Lumen: To the mic thing, I don't think I'd mind either way. It just takes a little longer to type everything out, but at least you can read what is said. If you miss something that someone says over mic, you may not be able to go back and read over it.

[10:49] Janice: yeah thats true i go back alot to read things that i have missed.

Lumen non mostra preferenze nell'uso di un particolare veicolo comunicativo, ma fa emergere un potenziale beneficio che deriverebbe dall'uso della chat testuale in ambito didattico, confermato anche dal comportamento che Janice riporta ("i go back a lot to read things that i have missed"): la possibilità di rileggere facilmente ciò che è stato detto (scritto) nel corso della lezione (o anche di salvare l'intera conversazione per una rapida lettura successiva) si rivela una caratteristica rilevante per la conduzione di attività didattiche in Second Life.

⁵² Cfr. paragrafo 2.1.

6. Identità e gruppo

6.1 *Costruire l'identità*

Sebbene siano presenti diverse ricerche incentrate sul ruolo dell'avatar nell'esperienza educativa⁵³, in questo studio non si incontrano evidenti connessioni tra l'uso dell'avatar e l'ambito didattico; tuttavia, alcuni elementi sono degni di considerazione. Il processo di personalizzazione dell'avatar inizia da subito, al momento della registrazione e prima ancora di aver accesso al mondo, è quindi un passo che necessariamente tutti, docenti e studenti, hanno dovuto compiere. Il programma permette di scegliere fra alcuni avatar predefiniti l'aspetto con cui comparire la prima volta nel mondo, dopo di che si è liberi di modificare il proprio avatar: un applicativo interno a Second Life permette una buona personalizzazione di numerosi parti del corpo, anche se si osserva che il funzionamento per alcuni studenti risulta un po' troppo complesso, tanto da indurre ad abbandonare l'impresa di far raggiungere al proprio avatar l'aspetto desiderato. Non è, però, una situazione che si verifica spesso.

Dall'analisi dei dati raccolti emergono alcune "tendenze" nell'attività di personalizzazione dell'avatar, si individuano infatti tre diversi approcci alla definizione dell'aspetto del proprio alter ego digitale:

- avatar simile al proprio aspetto fisico

la maggior parte dei partecipanti riproduce sulle sembianze dell'avatar il proprio aspetto fisico (figura 25), facendo risultare, però, un avatar con caratteristiche ritenute migliori: più bello, più magro, più giovane di come si è offline. Si seguono le proprie caratteristiche, personalizzando poi l'avatar con alcuni dettagli che si vorrebbero avere:

⁵³ Cfr. paragrafo 4.1.

Julie: similar to myself just in a bit better shape:)

Cindy: I created mine according to what I was more like only a few years ago. I battling with losing weight. She came already thinnner. Lol

Cindy: I made mine younger!!!

Stephan: yes i built my avatar myself. i would say it somewhat reselmbles me except for a few aspects , for example my hair is way bigger in SL than in RL.

Diamond: Overall I wanted my avatar to have some of my rl features, skin color, black hair, dark eyeliner lol. some things were just things that I know I would like, for example the blue eyes;

altre volte, la scelta di fare riferimento al proprio aspetto fisico per la costruzione dell'avatar è dettata semplicemente da un'ammessa mancanza di creatività e fantasia, o di tempo da dedicare ad altre soluzioni.



Figura 25 - Esempio di avatar simile al proprio aspetto offline

- Avatar con sembianze di fantasia

alcuni partecipanti preferiscono trasformare il proprio avatar in un personaggio fantastico, totalmente slegato dal contesto fisico (figura 26). Si osservano avatar con sembianze di draghi, personaggi di fumetti e cartoni animati o altri personaggi di fantasia

Curtis: well my very first avatar was based on one of my favorite animals, plus wings because I always wanted wings...once I started getting more avatars, I just choose ones from shows/books and the like that I really like

so I can "cosplay"

Lumen: And I'm not sure exactly if it reflects me or not, seeing as I'm half cat. I like personalizing my avi, though, to different styles.

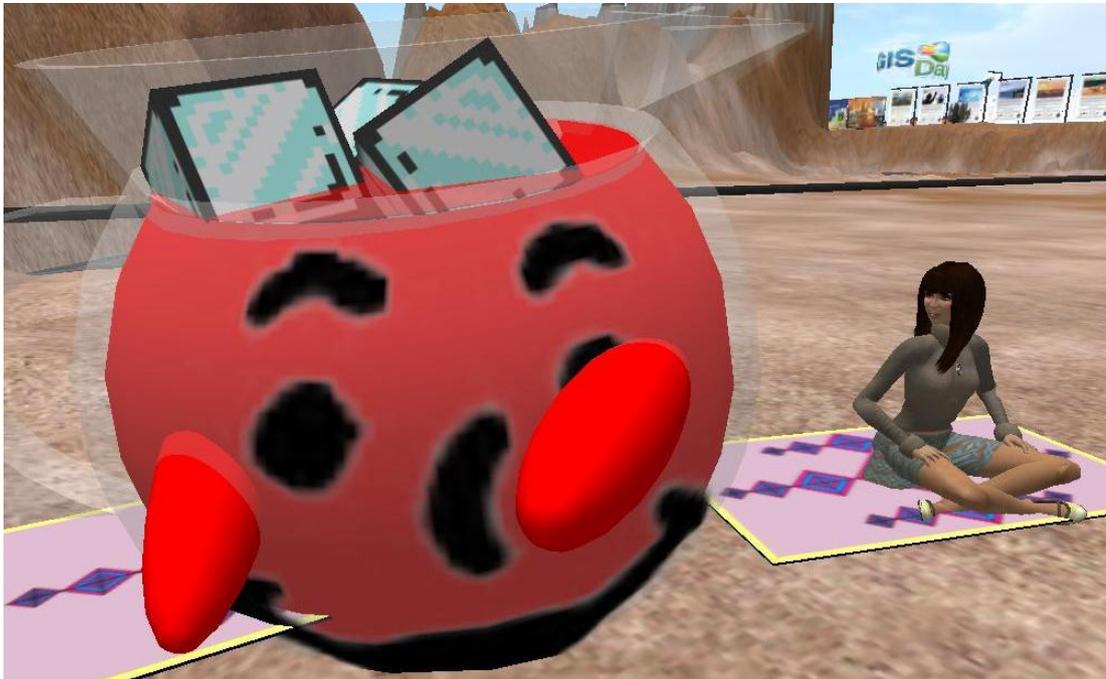


Figura 26 - Esempio di avatar di fantasia

- Avatar legati a un particolare contesto o immaginario

in altri casi si sceglie di conformare l'aspetto del proprio personaggio al contesto in cui avviene l'interazione (figura 27):

Nicholas: I made mine as "student like" as possible without the uniform

Alan: i use different avatars for different sl sites

Dolphina:

the reason why I chose my name, Dolphina, was that I would be a dolphin, I do have a dolphin avatar and I would have a kind of a boat sitting out in the water off my beach office and I would have students I would kind of lecture to students in my boat and as they got more and more comfortable speaking they would come join me in the boat, that kind of thing, but I never pursued that [...].

And I do dress more conservatively, should I say, for teaching classes. I have a section in my inventory that's just for teaching and I usually start out just as I do in real life, with the first class, wearing a suit. And suits are hard to find in SL (laugh), so... [...] and I'm not so much into changing avatars and changing clothes as I was in the beginning.



Figura 27 - Esempio di avatar legato al contesto

Durante un'intervista in gruppo, il commento di una studentessa fa emergere un aspetto interessante: la discussione verte sulle considerazioni complessive dell'esperienza di classe in Second Life ed emerge nuovamente la questione della pressione sociale⁵⁴:

[18:36] Julie: yeah, it was like rl but with less pressure

[18:36] Julie: :)

[18:36] Irix Ladybird: why less pressure?

[18:36] Curtis: better then SL [RL, errore dello studente] cause I can be different every time

[18:36] Cindy: A lot less pressure. Don't have to run up to the university.

[18:36] Curtis: no one can really see the person talking, just the avatar they are using as them self

[18:36] Mamie: not even close compared to my microeconomics

[18:37] Cindy: Yes kurveevee.

[18:37] Julie: hard to describe. You are represented by your avatar.

In questo caso, ci si riferisce all'esperienza vissuta in Second Life in maniera positiva, motivando la sensazione di minore pressione avvertita con un riferimento alla funzione dell'avatar ("hard to describe. You are represented by your avatar"); si potrebbe ipotizzare che l'essere rappresentati da un avatar possa costituire un fattore di influenza sulla pressione sociale, tuttavia, nell'analisi dei materiali, non si rivelano ulteriori elementi significativi in relazione a questa ipotesi. L'unico riferimento che può essere associato a questa interpretazione

⁵⁴ Cfr. paragrafo 5.2.

viene da una delle risposte date durante l'intervista in gruppo condotta nel corso di MrK, in cui uno studente indica, tra gli svantaggi dello svolgimento dell'esperienza didattica in Second Life, la questione della falsa identità:

*Andrew: fake identity
no facial gesture.*

È necessario sottolineare, a questo proposito, che nel corso di MrK non si prevede alcun momento dedicato alla personalizzazione dell'avatar; si nota, qui, che la quasi totalità degli avatar degli studenti ancora conserva l'aspetto standard scelto al momento del primo ingresso nel mondo (figura 28): si riconosce, infatti, i tre tipi di outfit standard a disposizione sia tra gli avatar femminili (capelli raccolti e vestito rosa a pois / capelli biondi e camicia bordeaux / caschetto e giubbotto in pelle), sia tra gli avatar maschili (camicia verde / maglietta celeste a righe / maglietta bianca e blu).



Figura 28 - Aspetto degli avatar nella classe di MrK

Dolphina porta una testimonianza diversa:

I do encourage to complete the Blackboard system we use and also I require them to complete their profile in SL and include some kind of representation in SL. They don't have to include anything from RL if they don't want to, and even in Blackboard they can use something else for representation other than a photo, and some of them do.

...

I don't ask the students to personalize their avatars, most of them do, but it's

not required. We go through period where we talk about... why did you choose the name that you did for your avatar; why did you choose the gender that you did, do you have a variety of different avatars, both genders, do you have avatars that are animal-like or combinations... and I, you know, often times, as I'm doing today, well, since I really like to wear wings, wear on one of my set of wings, and talk about how you can create an avatar that's a combination of human and person.

It's kind of interesting to see, especially for the female students, how they tend to change in their looks and their clothing, including myself... because they tend to start out with an avatar that's fairly conservative looking, perhaps, and get a little racier (laugh) as the class progresses...but, that's interesting.

La gestione del profilo che Dolphina richiede ai suoi studenti non ha a che fare con la personalizzazione del proprio avatar in Second Life (“I do encourage to complete the Blackboard system we use and also I require them to complete their profile in SL and include some kind of representation in Second Life”), ma l’attività di costruzione della propria identità nel mondo è comunque oggetto di discussione nella classe. È pur vero che il corso di Dolphina, rispetto ad altri in cui la personalizzazione dell’avatar non risulta oggetto di discussione, come nel caso della lezione di MrK, prevede una permanenza in Second Life più lunga che potrebbe giustificare l’interesse nella elaborazione di un proprio profilo più definito.

Durante l’intervista con Ramulous emerge una nuova e significativa considerazione del ruolo dell’avatar in relazione con l’esperienza complessivamente vissuta:

Irix Ladybird:

I observed other course, where the avatar weren't personalized at all

Ramulous:

oh, that's interesting

Irix Ladybird:

yes

Ramulous:

I think part of it has to do with the time and effort I was willing to put in in just showing them how to get around on SL.

But I think that's important.

[...]

I actually required that they fill out the profile. What I wanted them to do... if I were teaching, let's say for example that you and another group of Italian students came to New Mexico to take a class with me: regardless of what the class was, I would require that you learn something about New Mexico, because you can't understand the culture in the area without doing something outside the classroom and this is no different in SL, so I taught

them enough what they could learn a little about the environment they were in, so they could actually have the full experience.

[...]

I taught them a little bit about personalizing their avatars and most of them just really enjoyed it and so they got very involved on their own with various things and have various avatars. And I showed up... I also have a female avatar and I taught one class in female as my Ashra Auster - is her name - and I taught as her for one class.

Ramulous sembra includere il lavoro di personalizzazione dell'avatar in una riflessione più ampia sulla generica esperienza del mondo e considerarlo, in quanto tale, attività imprescindibile per il raggiungimento di una piena comprensione dell'ambiente oggetto di studio ("you can't understand the culture in the area without doing something outside the classroom"). È questo motivo che lo spinge a dedicare parte del tempo del suo corso all'insegnamento di questo e altri aspetti caratteristici del mondo in cui si svolge l'esperienza didattica ("so I taught them enough what they could learn a little about the environment they were in"); presentarsi a lezione con le sembianze di un avatar femminile è per Ramulous un modo per stimolare la curiosità degli studenti al fine di sperimentare tutte le potenzialità del mezzo.

Si può dunque rilevare, nelle parole e nei comportamenti di Ramulous e di altri partecipanti, che la personalizzazione dell'avatar costituisce parte integrante dell'esperienza complessiva vissuta in Second Life. Il tempo dedicato alla personalizzazione del proprio avatar può quindi risultare funzionale alla conoscenza più approfondita delle dinamiche sociali che caratterizzano il mondo e contribuire alla coesione del gruppo, se viene fatto diventare un momento di socializzazione e confronto tra gli studenti. Infatti, si osservano situazioni in cui la presenza in classe di avatar personalizzati contribuisce a rendere l'esperienza più ricca e stimolante:

[18:49] Doug: Is that you bill?

[18:50] Doug: hahahaha, that really looks like you!!!

[18:50] Doug: Yeah, mine needs work

[18:51] Doug: Sorry, just figuring this out

[18:51] Sasha: i can't find an outfit that looks like me):

[18:51] Ramulous Aeon: Wait until you see me as a woman!!!

[18:43] Cindy: Pikachu is cute.

[18:44] Curtis: I would kill my avatar before dress it like a pikachu

[18:44] Richard: lol

[18:44] Cindy: hahaahahahah

[18:44] Julie: lol

[18:44] Harriet: lol

[18:44] Morgan: lol

[18:19] Dennis: hey welcome back, you have a body Sasha!

[18:19] Hugo: now you are not a whitball!

[18:19] Marianne: Oh yeah, just like White Sands

[18:19] Marianne: lol =)

[18:19] Harriet: I love White sands We use to live in Alamo along time ago

[18:19] Marianne: Nice hair Sasha =)

[18:20] Sasha: YAYY I am no longer a white ball!!

[18:20] Curtis: yay

[18:20] Marianne: lol! Yay!

[18:20] Harriet: Yay!!!

[18:20] Hugo: GO Sasha

[18:20] Marianne: So, not to burst the fun bubble, but when does class start?

[18:21] Marianne: I'm really excited to get started =)

[18:21] Harriet: I think we all are.

Simili situazioni non si osservano, invece, nei contesti in cui gli avatar non hanno alcun segno distintivo.

6.2 Dinamiche di interazione nel gruppo

I commenti sull'aspetto del proprio avatar costituiscono spesso anche lo stimolo per avviare discussioni tra i partecipanti all'esperienza, che si verificano in maniera spontanea in diversi momenti della lezione. Alfred, studente tra i più affascinati dall'esperienza vissuta⁵⁵ parla della sua condizione di maternità in Second Life con i colleghi di corso:

[13:51] Alfred: well I am pregnant now

[13:51] William: wow

[13:51] Barney: congrats

[13:51] Stephan: ya Alfred explain what you explained to me last night very interesting

[13:52] Melony: why

[13:55] Konan: lol

⁵⁵ Le ragioni del profondo coinvolgimento di Alfred nell'esperienza di Second Life sono legate alla sfera privata: in quanto studente transgender, Second Life gli ha consentito di esplorare la propria identità sessuale nelle sue varie forme e rappresentazioni, permettendogli così di raggiungerla, come lui stesso afferma, una nuova consapevolezza di sé.

[13:56] Alfred: I am due 12/10/2010
 [13:56] Alfred: touch belly
 [13:56] Stephan: so it happens that fast?
 [13:56] Alfred: yes
 [13:56] Stephan: will your belly grow?
 [13:56] Mitchell: i don't want to see that
 [13:56] Alfred: you can see the baby in my belly
 [13:56] Konan: no wayyyy lol
 [13:56] Stephan: wta ?
 [13:56] Stephan: what how?
 [13:57] Alfred: The other party is Victoria
 [13:57] Stephan: how did you get pregnant?
 [13:57] William: lol
 [13:57] Alfred: with a hud⁵⁶
 [13:57] Barney: lol
 [13:57] Alfred: can i tp her
 [13:57] Stephan: im confused whats a hud?
 [13:59] Stephan: Alfred you told me last night it was a larva?
 [13:59] Mitchell: is this like alien or something
 [13:59] Alfred: everyone - this is my partner Victoria
 [13:59] Victoria: Hello.

La conversazione assume in poco tempo toni scherzosi (“so it happens that fast?”, “i don't want to see that”, “no wayyyy lol”) e surreali (“- how did you get pregnant? [...] - with a hud”, “Alfred you told me last night it was a larva?”, “is this like alien or something”), ai quali tutti contribuiscono volentieri.

Il più delle volte le conversazioni riempiono i momenti “vuoti” del tempo trascorso in Second Life per l’esperienza didattica: avvengono quindi nei momenti che precedono la lezione, in cui si è in attesa dell’arrivo di tutti e, come spesso capita anche in situazioni di vita offline, ci si intrattiene con i presenti chiacchierando di argomenti vari; in questi casi, può capitare anche che il verificarsi di un episodio insolito e buffo sia motivo di scambio di battute tra gli studenti. Prima dell’inizio di una delle lezioni condotte da Ramulous, ad esempio, succede qualcosa di simile: gli studenti che arrivano nello spazio dedicato alla lezione iniziano a prendere posto sulle panchine disposte in cerchio; uno di loro, Barney, ha dei problemi con il collegamento e, sebbene presente, il suo avatar non è visibile per tutti; un nuovo studente (Mitchell) arriva e prova a sedersi sulla stessa panchina di Barney, ma poiché non ci sono più posti disponibili, finisce col trovarsi seduto sulle sue gambe. Barney ha l’occasione, così, di scherzare

⁵⁶ Piccole applicazioni, progettate per diverse finalità, che si trovano nel mondo e che, caricate sull’interfaccia del programma, ne aumentano le funzionalità.

sull'accaduto, ai suoi commenti si aggiungo anche quelli di altri studenti e del docente, divertiti dalla scenetta a cui stanno assistendo:

[13:34] Barney: i hope ur comfortable
[13:34] Konan: lol thats [Mithras] he is sitting on top of u
[13:34] Barney: [Ram] i'm here just can't see me lol
[13:34] Konan: lol
[13:35] Mitchell: there is nothing wrong with someone sitting on top of someone
[13:35] Barney: i know lol
[13:35] Barney: oh yeaaaa
[13:35] Konan: lets play where did shanae go? haha
[13:35] Barney: shut up
[13:35] Konan: lol [Barney].....

L'interazione appena descritta avviene durante l'ultima lezione del corso di Ramulous, quindi alla fine di un percorso che ha previsto incontri frequenti in Second Life per un gruppo di studenti che ha già condiviso il primo semestre di lezione, svolto esclusivamente offline; si nota, infatti, che gli studenti non si chiamano tra di loro usando il nome dell'avatar, ma il nome proprio.

Altre occasioni di interazione tra gli studenti sono i momenti liberi alla fine della lezione o, ancora più di frequente, al termine del field trip, che stimola la discussione e sembra costituire un'esperienza che aumenta la coesione del gruppo. Molte volte capita di trattenersi anche un'ora o più con gli studenti, nel luogo dove termina il field trip, chiacchierando liberamente e affrontando argomenti tra i più diversi, da temi legati all'esperienza in Second Life (consigli su come eseguire alcune azioni nel mondo, o argomenti relativi alla lezione appena svolta) ai propri gusti musicali, ai luoghi visitati, ai racconti sulle abitudini di vita e la cultura del proprio paese: momenti che sono stati vissuti come preziose occasioni di confronto e amicizia, anche al di là dei temi affrontati per la ricerca. Si riporta di seguito uno stralcio di una di queste conversazioni, rilevante per diversi aspetti. Si discute sulle soluzioni efficaci per evitare il mal di mare, l'argomento è stato sollevato da una studentessa che ha raccontato del suo prossimo viaggio: una crociera in Alaska, regalo di laurea del suo ragazzo.

[19:37] Marianne: Oh wow!
[19:37] Marianne: you are incredibly lucky =)
[19:37] Marianne: I LOVE boats
[19:38] Cindy: I love boats too, but I get motion sickness.
...
[19:38] Garland: HaHa - have you tried the wrist bands?

[19:38] Cindy: *I'm going to this time*
...
[19:39] Cindy: *I usually take that pill - dramamean or however you spell it.*
[19:39] Garland: *The wrist bands really work - I use them for flying, too.*
[19:39] Garland: *Dramamine makes me sick.*
[19:39] Cindy: *do they make you sleepy.*
[19:39] Garland: *Ginger works, too.*
[19:40] Garland: *The bands or the ginger don't have any side effects.*
[19:40] Marianne: *I love ginger*
...
[19:40] Marianne: *Yes, ginger => the root*
[19:40] Garland: *Yes, you just buy the capsules at the health food store.*
[19:41] Marianne: *They are awesome! lol*
[19:41] Cindy: *I'll takethosetoo.*
[19:41] Garland: *One is called Motion Mate.*
[19:41] Marianne: *Ginger has a placebo affect on my brain*
[19:41] Marianne: *I just look at it and I start to feel better*
[19:41] Cindy: *lol*
[19:41] Irix Ladybird: *easy!*
[19:41] Irix Ladybird: *what is it used for?*
[19:41] Garland: *Hmmm - I somethimes get ginger burps, like I ate too many gingersnap cookies.*
[19:42] Irix Ladybird: *ahahaha*
[19:42] Marianne: *Ginger helps with an upset stomach*
[19:42] Garland: *Ginger is good for motion sickness.*
[19:42] Garland: *Interesting.*
[19:42] Marianne: *it also helps with just about any other symptom I have, but like I said, it has a placebo affect on me.*
[19:42] Garland: *As long as it works ;-).*
[19:42] Marianne: *If I have a headache, I take Ginger*
[19:42] Marianne: *I use Ginger in my carrot soup*
[19:42] Cindy: *Wow.*
[19:42] Marianne: *I LOVE ginger.*
[19:42] Marianne: *XD*
[19:42] Irix Ladybird: *ginger caps?*
[19:42] Garland: *Mmmm*
[19:42] Marianne: *Yup!*
[19:43] Marianne: *Capsules, like pills*
[19:43] Garland: *capsules*
[19:43] Irix Ladybird: *yes*
[19:43] Irix Ladybird: *I don't even know if we have them here in Italy!*
[19:43] Cindy: *Irix are you suppose to be partly invisible?*
[19:43] Garland: *Maybe giner cokies would work, too.*
[19:43] Irix Ladybird: *I'll look for it*
[19:43] Irix Ladybird: *no I'm not*
[19:43] Garland: *No, but you are a white cloud, Irix.*
[19:43] Marianne: *Ginger Ale works*
[19:43] Marianne: *as well*
[19:44] Marianne: *as long as it has real ginger in it*
[19:44] Irix Ladybird: *it's just that is a strange day today, that's all :)*
[19:44] Marianne: *Ginger Ale is a soda*

[19:44] *Garland: Makes sense.*
 [19:44] *Cindy: I see your head, part of your shoulders, feet and wrists.*
 [19:44] *Marianne: LOL*
 [19:44] *Garland: Me?*
 [19:45] *Cindy: No Irix*
 [19:45] *Marianne: I was talking to a friend about Ginger and explaining that you, Irix, don't know if they have the ginger capsules there*
 [19:45] *Marianne: in Italy*
 [19:45] *Marianne: and she laughed and said "Maybe it is more of an American thing to self medicate with anything possible"*
 [19:45] *Garland: You can buy the empty capsules and put the ginger in them.*
 [19:45] *Garland: So true ;-)*
 [19:46] *Marianne: I agree! We all laughed*
 [19:46] *Irix Ladybird: actually I don't like ginger very much*
 [19:46] *Marianne: (I sit up at a local coffee shop with friends during this class =))*
 [19:46] *Cindy: I like ginger in moderation but if it keeps me from feeling sick on the cruise - ginger and I will be come cabin mates.*

Nel dialogo riportato si possono distinguere due conversazioni che proseguono in contemporanea per un breve periodo: a quella principale, relativa all'uso delle capsule di zenzero, si affianca un breve scambio di battute sulle condizioni di Irix, il cui avatar è visibile, per alcuni, solo in parte ("Irix are you suppose to be partly invisible?", "No, but you are a white cloud, Irix", "I see your head, part of your shoulders, feet and wrists"), al termine del quale si riprende la conversazione principale.

La presenza di persone provenienti da diverse parti del mondo (in questo caso Stati Uniti/Italia) è occasione di confronto sulle abitudini in merito all'oggetto di discussione ("I don't even know if we have them here in Italy!"), che arriva a coinvolgere anche chi non partecipa alla conversazione da Second Life, ma chi vi assiste da fuori, un'amica di Marianne che si trova insieme a lei nel coffee shop dal quale si è collegata per seguire la lezione ("I was talking to a friend about Ginger and explaining that you, Irix, don't know if they have the ginger capsules there in Italy and she laughed and said 'Maybe it is more of an American thing to self medicate with anything possible'") e che lei stessa rende partecipe, per quanto possibile ("I agree! We all laughed!").

Nelle classi di Ramulous e Dolphina si osservano diversi momenti come quello appena descritto, che si ritengono indicativi di alti livelli di interazione e socializzazione nel gruppo; questi diventano ancora più significativi se si tiene in

considerazione che solo pochi studenti si conoscono già prima dell'inizio del corso, e che la maggior parte degli studenti, quindi, ha conosciuto e interagisce con i propri colleghi di corso solo attraverso Second Life. Alla fine della lezione non è raro assistere a momenti come questo:

[14:29] Konan: look im gonna teleport u somewhere cool!!

[14:29] Konan: lol

[14:29] Konan: hold up i gotta find it

[14:29] Mitchell: alright, sounds good

in cui, mentre altri se ne vanno, qualcuno invita gli studenti restanti a visitare insieme un nuovo luogo di recente scoperta; l'interazione e le dinamiche di socializzazione osservate non sono legate alle attività didattiche appena concluse, ma appartengono alla dimensione relazionale che può caratterizzare l'esperienza educativa vissuta in Second Life.

Simili livelli di interazione non sono comuni a tutte le iniziative osservate. Ad esempio, per seguire i corsi di Maali, gli studenti solitamente entrano solo qualche minuto prima dell'inizio della lezione e raramente si trattengono dopo la sua conclusione; nelle situazioni osservate, le interazioni che divagano dal tema della lezione sono solitamente molto brevi e avvengono nei minuti che precedono l'inizio della lezione:

[09:06] Maali Beck: Maali Beck thinks I must smell bad.....no one wants to sit by me

[09:06] Maali Beck: hehe

[09:06] Arianne: Hello Irix

[09:06] Irix Ladybird: ahahah

[09:06] Lumen: Awww!

[09:07] Maali Beck: lol

[09:07] Britney: lol maali.. im sure thats not it

[09:07] Lumen: Hehe

[09:07] Maali Beck: I showered!

[09:07] Maali Beck: jk

[09:07] Maali Beck: ツ

[09:07] Irix Ladybird: no one near the teacher :P

[09:07] Maali Beck: hahaha

È interessante notare, fra l'altro, che gli ultimi posti che vengono occupati sono quelli vicino all'insegnante, così come spesso succede anche in contesti offline.

Le interazioni che si verificano più spesso, invece, sono principalmente

commenti relativi al tema trattato, e a volte si concludono con battute ironiche:

[09:22] Maali Beck: and.....why does society see being emotional as a weakness?

[09:22] Alan: i dont know about that...

[09:22] Alan: that is very intimidating to men

[09:22] Diamond: Because emotion can cloud judgment

[09:22] Maali Beck: really?

[09:22] Maali Beck: why do you think that?

[09:23] Diamond: Sometimes

[09:23] Missy: yes

[09:23] Ari: because when you let your emotions get ahold of you you dont thin s clearly or as rationally

*[09:23] Ari: *think as*

[09:23] Maali Beck: hmm.....so, do you assume that women are either emotional OR rational?

[09:23] Alan: because majority of men expect women to be dependent on them

[09:23] Maali Beck: or can we be both at the same tine?

*[09:23] Maali Beck: time**

[09:23] Diamond: They can be both

[09:23] Maali Beck: I agree with that, Alan

[09:24] Maali Beck: because we are socially constructed to believe that

[09:24] Felix: i agree with Alan too. and because most people (male or female) aim to please, most women fall into being the dependent one

[09:24] Maali Beck: isn't that an interesting expectation, when in fact

[09:24] Maali Beck: our nation values independence!

[09:25] Ari: only for men

[09:25] Ari: lol

[09:25] Felix: lol

[09:25] Maali Beck: hahaaha

[09:25] Missy: ylol.

Come è ovvio, in questo caso gli studenti hanno l'abitudine di chiamarsi fra di loro usando il nome dell'avatar, essendosi conosciuti solo in occasione di questo corso su Second Life.

Dalle interazioni osservate nelle varie iniziative risulta che, anche nei momenti di lezione tradizionale, gli interventi degli studenti via chat sono molto diversi. Nel corso di Bill gli studenti commentano, intervengono liberamente e a volte portano avanti dei discorsi di argomenti diversi. Ma a questo comportamento corrisponde un preciso atteggiamento del docente, che non ostacola gli interventi degli studenti né vieta loro di scambiare battute via chat, ma al contrario interviene negli scambi scritti a voce e risponde alle domande poste dagli studenti via chat: in questo modo, integra le funzioni dei due diversi veicoli comunicativi utilizzati (testo e voce), evitando che gli studenti si sentano

inibiti nel chiarimento di alcuni dubbi ed esclusi dalla lezione. La libertà di intervento limita anche eventuali situazioni di timidezza e insicurezza nel contribuire con la propria opinione o nella richiesta di delucidazioni; si percepisce un clima più sereno, meno formale, più libero e aperto.

Il comportamento del docente e l'attenzione alle dinamiche di interazione della classe risultano, quindi, elementi significativi e connessi alle effettive modalità di interazione nel gruppo. Si osserva, infatti, che in altre iniziative didattiche caratterizzate da una diversa gestione delle interazioni da parte del docente, i comportamenti degli studenti sono profondamente diversi.

Nella lezione di MrK, ad esempio, i partecipanti sono studenti dello stesso corso e mostrano grande confidenza negli scambi che avvengono, ma i tempi sono molto stretti e sempre scanditi dal susseguirsi delle attività da svolgere su Moodle, quindi risulta quasi impossibile trovare il tempo per interazioni più spontanee. La maggior parte degli studenti va via rapidamente al termine della lezione e non si intrattiene neanche per partecipare all'intervista in gruppo, mentre una parte degli studenti che rimangono dà inizio alle attività collaborative da svolgere su Moodle (richieste dal docente come compito a casa) mantenendo aperta, però, la finestra di Second Life, per eventuali comunicazioni in tempo reale, altrimenti impossibili, con il docente e i membri del gruppo con cui si lavora in Moodle. Nonostante la lezione svolta in Second Life sia l'unica prevista nel corso, qualcuno vorrebbe usare l'ambiente predisposto per incontrarsi con gli altri membri del gruppo nei giorni successivi, per poter meglio organizzare le attività su Moodle:

*[02:29] Louis: can we use this SL room to discuss
if we wish to do that sometime in these two week?
[02:29] Louis: just in case ;).*

Un'interazione gestita con tempi o modalità troppo rigide, oppure un docente che non è in grado di o non è interessato a tenere in considerazione i commenti degli studenti che provengono da un canale comunicativo diverso da quello utilizzato, può incidere notevolmente sull'esperienza complessiva vissuta nel mondo, influenzando il clima generale in cui avviene l'azione educativa. Una simile situazione si verifica in due dei tre corsi Anitel osservati (corso di Ela e Tufano e corso di Gioacchino), il seguente è un brano tratto dalle note

etnografiche relative a una delle lezioni:

Sono arrivata una ventina di minuti prima e c'erano 3 avatar già nell'aula, ma non parlavano tra di loro. Si muovevano, qualcuno si è seduto, ma niente conversazioni.

Gli orari degli scambi via chat, visibili nel transcript, sono indicativi del tipo di comunicazione che avviene in chat durante la lezione quando si usa il voice: pochi scambi comunicativi, magari di supporto a quello che l'insegnante dice in classe.

L'organizzazione stessa delle lezioni sembra non facilitare l'interazione del gruppo: poiché la lezione condotta dal docente via voce viene trasmessa in diretta streaming sulla piattaforma di Moodle, non è consentito agli studenti l'utilizzo del voice; lo stesso avviene nel corso di Ramulous, che però si dimostra molto disponibile a interrompere la lezione per interagire con gli studenti che intervengono via chat. Nei corsi Anitel, invece, la necessità di ottenere una registrazione "pulita" e scorrevole della lezione, che possa essere pubblicata nell'ambiente di Moodle e ascoltata da chi non ha partecipato alla lezione in Second Life, costringe il docente a ignorare i commenti e le domande che gli studenti pongono via chat, o quanto meno a posticipare le risposte dopo il termine della registrazione; sebbene spesso il docente riprenda gli argomenti oggetto di intervento da parte degli studenti, il chiarimento che giunge a distanza di diverso tempo appare meno efficace. Una tale organizzazione rischia di rendere difficile l'interazione, come è visibile dagli stralci di conversazione qui riproposti:

[14:44] George: vi presento la collega Maggie

[14:44] Maggie: salve a tutti

[14:45] Maggie: dici beneeeeeeeeeee

[14:45] Alberto: ciao magi

[14:47] Maggie: posso dire una cosa? anzi posso intromettermi?

L'intervento di una studentessa appare, agli occhi della stessa, come una intromissione nella situazione ("posso dire una cosa? anzi posso intromettermi?"). Si osserva una simile situazione in un altro momento del corso, quando si presenta l'occasione di integrare in Second Life, dietro stimolo di una studentessa, degli elementi di discussione che si trovano in Rete; sarebbe una buona occasione per coinvolgere tutti i partecipanti e far diventare l'ambiente di Second Life il punto centrale dell'azione educativa. Ma, pur avendo gli strumenti

per farlo, si preferisce piuttosto far muovere gli studenti:

[13:53] Letizia: non si potrebbe vedere nello schermo qui in sl

[13:55] Letizia: vedere nello schermo ad es tutore dattilo

[13:55] Letizia: ok

[13:55] Petra: lo trovi su vb Scuola.

Alle opinioni positive che i docenti esprimono verso attività di collaborazione e partecipazione che coinvolgono anche persone esterne ai partecipanti al corso, spesso non corrispondono le scelte didattiche messe in pratica, come si rileva da questo breve commento estratto dalle note etnografiche riferite a una lezione di Ela e Tufano:

Tufano dice che è bello il fatto che ci siano infiltrati, che quindi le classi siano aperte e flessibili. Perché come dice Ela è prezioso il contributo di tutti. Strano, da come si è comportata finora non l'avrei detto.

La priorità continuamente data all'ambiente Moodle su cui si troveranno i video registrati delle lezioni fa perdere quasi totalmente il senso dell'uso di Second Life, che viene usato solo come una piattaforma che permette agli studenti di percepirsi in un ambiente comune in un dato momento, ma nel quale risulta molto difficile comunicare e interagire spontaneamente nel corso della lezione. Sembra che gli studenti presenti vi partecipino solo perché tenuti a farlo, solo perché la presenza alle lezioni condotte in Second Life è requisito necessario per la valutazione finale; non si percepisce, dall'osservazione, alcun effettivo beneficio che si possa trarre dall'essere presente allo svolgimento della lezione condotta in Second Life.

Si ritiene, dunque, che tale uso non abbia permesso di sfruttare a pieno le potenzialità del mezzo utilizzato; vista la necessità di ottenere una registrazione audio dalla lezione svolta, forse permettere agli studenti di intervenire via voce, piuttosto che limitarne l'interazione come è stato fatto, avrebbe costituito una soluzione migliore: in questo modo, anche gli studenti si sarebbero potuti sentire più coinvolti nello svolgimento della lezione, e i loro commenti sarebbero potuti diventare parte integrante della lezione audio, e costituirne un interessante arricchimento, piuttosto che un ostacolo. Probabilmente la lezione sarebbe diventata meno ordinata e strutturata, ma magari anche più ricca di contenuti e stimoli per la riflessione successiva, anche per gli studenti assenti. L'organizzazione alternativa suggerita comporta, però, la considerazione di un

ulteriore elemento: come si è notato⁵⁷, gli studenti solitamente non usano la voce come veicolo comunicativo preferenziale, quindi è necessario considerare questo elemento come un possibile ostacolo rilevante per una efficace realizzazione della soluzione proposta.

Le attività collaborative non mancano, nelle varie iniziative osservate: nei corsi di Doplhina e Maali viene richiesto un progetto frutto di lavoro collaborativo ai fini della valutazione finale del corso, nel corso di MrK le attività collaborative sono una costante di ogni lezione, seppure vengano condotte in gran parte su Moodle. In alcuni casi, però, gli studenti segnalano dei problemi nell'organizzazione con gli altri membri del gruppo e nella effettiva riuscita delle attività.

[10:00] Diamond: Ours is pretty much going the same way. Lumen and I are the only two who seem to be willing to work together

[10:01] Maali Beck: at least you can share the workload

...

[10:01] Philip: Ours is going slow... but at least it is started now

...

[10:02] Philip: I am hoping to have the first draft up today or tomorrow for them to look at

[10:02] Maali Beck: you've compiled everyone's work already?

[10:02] Maali Beck: very good!

[10:02] Philip: Uh... I wouldn't say compiled, exactly

[10:03] Philip: LOL

[10:03] Maali Beck: no?

[10:03] Maali Beck: that's the point, everyone contributes

[10:03] Maali Beck: it's compiled into one document

[10:03] Philip: I know.

[10:03] Maali Beck: ok

[10:04] Philip: I think the way this is going to go is we start with one document... and then we each add to it

Avevi la sensazione di essere in un gruppo o in una classe qui in SL?

Renata: In un gruppo sicuramente sì, anche se i tempi sono ridottissimi e credo che l'obiettivo di collaborazione non sia stato pienamente raggiunto.

Hai incontrato difficoltà? Se sì, quali?

Planet: poca socializzazione.

Il corso è stato bello, ma non ho trovato nessun gruppo o amici con cui collaborare

Il corso di Lisa – docente che ha maturato una lunga esperienza nel mondo

⁵⁷ Cfr. paragrafo 5.2.

di Second Life – è organizzato in maniera dinamica, prevede delle visite di gruppo per osservare e sperimentare alcuni strumenti didattici a disposizione nel mondo ed è caratterizzato da un clima meno formale, che sembra giovare al gruppo:

*Irix Ladybird: forse la programmazione diversa delle lezioni influisce anche nella propensione degli studenti, non saprei...
cmq, si vede che rispetto agli altri corsi anitel qui gli insegnanti sono più coinvolti
più partecipativi, più curiosi...
gli altri corsi, devo dire la verità, non mi hanno entusiasmato granché*

tuttavia alcuni partecipanti al corso lamentano scarsa socializzazione e collaborazione.

La durata del corso, costituito da soli 8 incontri, probabilmente è un fattore che incide sulla costruzione di una comunità partecipata in cui si realizzano momenti collaborativi e socializzanti, sebbene l'esperienza osservata nel corso di Samaya sembrerebbe smentire questa ipotesi: il tema risulta sicuramente meritevole di ulteriori approfondimenti.

Si riportano alcuni commenti dei partecipanti del corso di Samaya, relativi all'episodio avvenuto a conclusione del corso:

*Samaya Silberman: ecco, questo è il tipico modo di finire una lezione
Raffaellan: non è possibile io che ballo mio marito è strabiliato*

Alex: con le maracas e lo smoking sono davvero fikissimo

Isadora: mi cade il bicchiere di champagne!

Samaya Silberman: per fortuna non c'è il preside :-D

[13:43] Isadora: ecco impaaaaa

[13:44] Alex: fermi tutti è arrivato il preside

[13:44] Isadora: ahahahahaha l'hai chiamato!

[13:44] Alex: shhhhh

*Imparafacile Runo: aaaahhhhhhh bellissimo
come rovinarsi anni di buona reputazione*

La conduzione delle lezioni in Second Life e l'aria festosa al termine del corso (figura 29) riportano alla memoria dei partecipanti alcuni momenti tipici dell'esperienza d'infanzia, portando a paragonare il responsabile dell'isola in cui si

svolge l'esperienza alla figura del "preside". Alla battuta della docente ("per fortuna non c'è il preside :-D") seguono quelle degli studenti, simulando tensione con lo stesso tono scherzoso ("fermi tutti è arrivato il preside", "ahahahahahaha l'hai chiamato!", "shhhhh"), all'arrivo di Imparafacile, proprietario della land e organizzatore di questa e numerose altre iniziative educative.

Le relazioni spontanee nel gruppo sono facilitate da un'esperienza fuori dal comune e anche fuori dalle tematiche formali del corso; sebbene per tutti i partecipanti sia solo il terzo accesso a Second Life, il coinvolgimento del gruppo nell'esperienza didattica e la socializzazione attraverso un ambiente totalmente nuovo appaiono molto facili da realizzare: un elemento che sicuramente favorisce il clima amicale che si osserva nelle lezioni è dato dalla natura del gruppo, costituito da persone già molto affiatate, parte dello stesso coro.

[13:33] Isadora: uhuh bellissimo!

fate un video vi prego!

yeeeeee

[13:33] Peppe: è divertente

il comando lo puoi dare solo tu?

[13:34] Carlo: no, tutti!

[13:34] Raffaellan: mi sento disinibita

[13:34] Irix Ladybird: ahhaahahah

[13:34] Carlo: woww!!

[13:34] Isadora: ahahhaahha oddio che bello!!

[13:34] Alex: ahahahah

...

[13:39] Samaya Silberman: ecco, come passare una serata sentendosi molto colti :-P

[13:40] Alex: :D

[13:40] Isadora: oh ma ogni tanto ci vuole!

un po' di puro e sano nosense!

...

[13:41] Isadora: come siamo belli e coordinati :)

[13:41] Raffaellan: mi sto troppo divertendo

[13:42] Samaya Silberman: siamo molto coreografici no?

per fortuna non c'è il preside :-D

...

[13:42] Isadora: ahahahhahaah si divertirebbe molto anche lui!

...

[13:42] Alex: ahahaha

...

[13:57] Imparafacile Runo: son davvero felice di vedervi così divertiti.



Figura 29 - Festa conclusiva del corso di Samaya

Anche attraverso questi momenti è possibile raggiungere una buona sintonia e collaborazione nel gruppo che, diventando più coeso, può diventare facilitatore di dinamiche di apprendimento. Nel caso di Samaya si tratta un gruppo già consolidato, ma il racconto dell'esperienza vissuta di una studentessa del corso di Dolphina ne dà una significativa conferma, in un caso in cui il gruppo si è costituito per la prima volta in occasione del corso in Second Life:

Marianne: I have learned a lot through what others have talkd about who are in this class.

I think I could take what I learned in this class and use it in papers in the future. Many people on here already have online experience, and what they had to say was very educating.

Anche altri studenti, che fanno parte del corso di Maali, fanno riferimento alle dinamiche di interazione e partecipazione come elementi che consentono di migliorare l'esperienza educativa:

[10:45] Lumen: I think it helps to be interactive because in a classroom environment, you can sit in the back and be reserved and never interact. Whereas here, everyone is a part of the discussion.

*[10:45] Lumen: help to be interactive here in SL**

...

[10:46] Irix Ladybird: so do you think that being in SL helped your learning, Alan?

[10:46] Alan: well since I can particpate in the group i think it has helped

[10:46] Alan: otherwise i would be the quiet guy not sharing my input

[10:46] Janice: i agree with Alan and Lumen

[10:46] Alan: so people wouldnt be able to build or counteract what i say

Il contributo di tutti i partecipanti si rivela, agli occhi degli studenti, fondamentale per la propria esperienza di apprendimento (“I have learned a lot through what others have talkd about who are in this class”), Second Life si considera un ambiente che stimola e supporta l’interazione (“I think it helps to be interactive [...] here, everyone is a part of the discussion”), in cui poter prendere parte attivamente all’esperienza di gruppo (“since I can particpate in the group i think it has helped”).

Un gruppo che sviluppa dinamiche di partecipazione e collaborazione, in cui l’apporto del contributo personale è atto gradito, stimolato e ben accolto dagli altri, può costituire un prezioso elemento nella considerazione complessiva dell’esperienza educativa; l’influenza reciproca che avviene nella comunicazione con gli altri, data dalla co-presenza nell’ambiente di Second Life, è un elemento che costituisce la determinazione di dinamiche di socializzazione e partecipazione nel mondo, come rilevato da Maali:

*Maali Beck: so, meeting virtually, as we do
gives them the sense of being in a 'real' classroom
and the ability to connect w/ other students and with me
we've talked about that aspect specifically this semester
they have confirmed those feelings of interdependence*

*...
I like that in SL, we actually influence communication with others due to our
virtual presence here;*

tuttavia è bene sottolineare che questo aspetto, come si è visto in diversi casi precedentemente descritti, non è esclusivamente dovuto alle caratteristiche dell’ambiente, il docente svolge in questo un ruolo fondamentale: le dinamiche di interazione e partecipazione che gli studenti hanno mostrato di gradire sono in realtà il risultato non solo delle caratteristiche proprie ed esclusive dell’ambiente, ma anche dell’impostazione didattica data dal docente.

7. Strategie didattiche

7.1 *Il contesto di classe*

Come mostrato dagli esempi finora illustrati, le iniziative educative oggetto della ricerca sono esempi delle varie possibilità di utilizzo dell'ambiente di Second Life; le esperienze osservate sono caratterizzate da metodologie a volte anche molto diverse tra di loro, prevedono percorsi più o meno strutturati e usano, di conseguenza, vari strumenti didattici.

Per alcuni corsi, il riferimento costante ad ambienti tradizionali è molto evidente: in queste iniziative il cardine attorno al quale si sviluppa l'esperienza didattica sembra essere costituito dall'architettura dell'ambiente, il concetto di classe si identifica prima di tutto con l'organizzazione strutturale degli ambienti e solo successivamente viene caratterizzato dalle dinamiche che vi hanno luogo. Un esempio di tale impostazione si ritrova nel corso di MrK, dove l'utilizzo di diversi ambienti (Second Life e Moodle), pur costituendo un elemento di dinamicità nella conduzione della lezione, non sembra influire in maniera significativa sulla considerazione dell'ambiente di riferimento per la classe, che rimane la precisa ricostruzione dell'aula tradizionale. Durante la lezione della durata di due ore, MrK alterna dei momenti di spiegazione tradizionale nell'aula in Second Life a momenti di collaborazione attraverso forum e attività di gruppo su Moodle; di fatto, si limita a trasferire nel mondo online la tipica conduzione di una classe tradizionale, che permette di interagire e comunicare con gli studenti in maniera più diretta e immediata (nella propria accezione di "senza (parvenza di) mediazione") rispetto ad altri ambienti online di comunicazione asincrona⁵⁸. Non

⁵⁸ Risultato che si potrebbe ugualmente ottenere con l'uso di altri ambienti di comunicazione sincrona, come i sistemi di videoconferenze o semplici chat testuali.

si evidenziano difficoltà nella gestione delle interazioni che ne derivano, il docente richiede feedback continui agli studenti su eventuali difficoltà, incomprensioni e la possibilità di proseguire con la lezione al termine delle attività collaborative richieste, gli studenti che rispondono, sia in chat che a voce, sono sempre molto numerosi, non sembrano trovare difficoltà nel chiedere chiarimenti o intervenire attivamente nelle interazioni tra pari:

[01:46] Toki: Get lost!

[01:46] MrK Kas: I take it you're exploring the gestures⁵⁹, Toki?

[01:47] Toki: Sorry, click the wrong button

[01:48] Andrew: thought you were talking to me...

La lezione si svolge senza evidenziare significativi problemi, si ritiene, però, che limitare l'impiego di Second Life a mero strumento di comunicazione sincrona, che in più offre la sola possibilità di percepire visivamente la propria presenza in un ambiente partecipato del proprio contesto di classe, sia una soluzione che non sfrutta a pieno le potenzialità del mezzo.

In altre situazioni, che pure prevedono un luogo fisso nel quale si tengono gli incontri, sembra che l'atmosfera di gruppo, lo spirito di classe sia veicolato dalle interazioni che si svolgono a lezione, più che essere facilitato dall'ambiente in cui queste avvengono. La gestione della comunicazione nel corso di Maali evidenzia l'attenzione posta all'aspetto comunicativo, che contribuisce fortemente alla definizione dell'esperienza educativa; alcune modalità comunicative e alcune scelte didattiche che si osservano nella conduzione delle sue lezioni in parte differiscono dalle altre esperienze osservate e risultano meritevoli di approfondimento. Le lezioni si svolgono in un ambiente accogliente che richiama situazioni domestiche⁶⁰, e vengono condotte principalmente via chat testuale ed è anche qui richiesta una costante partecipazione da parte degli studenti:

[10:16] Maali Beck: I'll give each of you a minute to think of an example

[10:16] Maali Beck: then, we'll go around the room and you can share your example w/ the roup

[10:16] Barbara: I ok

[10:17] Maali Beck: who's ready?

[10:17] Brandon: almost

[10:17] Giovanna: i can go :)

⁵⁹ Nell'interfaccia del programma è presente un piccolo elenco di azioni e gesti prestabiliti che è possibile attivare velocemente.

⁶⁰ Cfr. paragrafo 4.1.

[10:17] Maali Beck: ty, [Giovanna]
[10:17] Maali Beck: please;

dopo che i primi hanno condiviso il proprio esempio, Maali stimola la risposta di chi non interviene né per proporre il proprio esempio o dare la propria risposta, né per commentare le risposte di altri:

[10:32] Maali Beck: Terry, do you have an example?
[10:33] Terry: um
[10:33] Terry: so many to choose from
[10:33] Maali Beck: you can think a bit longer if you wish
[10:33] Maali Beck: [Demetria]? How about you
[10:33] Terry: thank you
[10:33] Maali Beck: yvw⁶¹
[10:34] Demetria: um...i think i may. i came in the middle of things, but i think i have one
[10:34] Maali Beck: great!

Inoltre, data la mancanza di un reciproco feedback gestuale e la difficoltà nel gestire movimenti ed espressioni dell'avatar, la docente adotta una personale strategia comunicativa per migliorare l'interazione con i suoi studenti, intervenire "silenziosamente" nella conversazione e fornire comunque un feedback sulla propria attenzione e partecipazione: traduce in testo la sua gestualità, descrive i suoi comportamenti, arricchendo così l'interazione delle informazioni che risulterebbero altrimenti mancanti:

Maali Beck waves
Maali Beck swats Chris
Maali Beck nods
Maali Beck listens to BB
Maali Beck smiles
Maali Beck: Maali Beck is concerned that Chris has a day care in his home
Maali Beck's jaw hits the floor!!
Maali Beck thinks Chris wishes he had that padded room.

La scelta di predisporre un ambiente informale come luogo in cui tenere le lezioni, insieme a una grande attenzione verso l'aspetto comunicativo e di interazione del contesto di classe, allontanano l'esperienza da possibili, diretti riferimenti a tradizionali modalità educative; nonostante ciò, le dinamiche qui osservate non appaiono molto differenti da quelle che avvengono in un contesto di classe tradizionale, sebbene qui la conversazione nel gruppo venga veicolata

⁶¹ Acronimo, abbreviazione di *you are very welcome*.

esclusivamente attraverso la scrittura. Anzi, proprio l'uso della scrittura facilita il lavoro del docente nella gestione della partecipazione di tutti e permette di superare le difficoltà che presenta l'uso della voce (anche se, per contro, rischia di influire negativamente sull'attenzione degli studenti). Una lezione condotta in Second Life che prevede l'uso della voce può rendere il contesto di classe molto simile a uno tradizionale per le strategie didattiche adottate (stimolo a partecipare nella conversazione, coinvolgimento degli studenti, domande-risposta, etc.), ma al contempo rende più difficile il controllo degli interventi degli studenti, se anche questi utilizzano la voce: riuscire a individuare subito chi è intervenuto, in classi numerose, può risultare un'operazione difficile⁶².

La soluzione ottimale, e quella più adottata, risulta essere l'uso combinato di voce e testo: da un lato l'uso della voce consente al docente di condurre la lezione in maniera più dinamica e coinvolgente, tenendo alta l'attenzione degli studenti con frequenti domande e una appropriata modulazione della voce, dall'altro lato la chat testuale, utilizzata dagli studenti come veicolo comunicativo, permette loro di partecipare alla discussione con più facilità e consente al docente di tenere sotto controllo gli interventi degli studenti.

Ramulous è uno dei docenti che adotta questa soluzione, ma l'aspetto comunicativo che caratterizza il suo corso risulta fondamentale anche per altri motivi: nelle sue classi non si trovano tentativi di riferimento a contesti educativi tradizionali, soprattutto perché il docente ha una chiara idea di Second Life, che considera un contesto diverso dai convenzionali ambienti di apprendimento online, un ambiente da utilizzare sfruttandone le caratteristiche peculiari, un mondo a sé con le proprie espressioni sociali e culturali; non si avverte, in sostanza, la necessità di riferirsi ad ambienti tradizionali per il suo uso in ambito educativo. Eppure, dalla rilettura delle note etnografiche, è evidente che la sensazione che si prova nell'osservare e vivere quella classe ha forti riferimenti a situazioni tradizionali: non tanto nell'architettura della classe, né nella sua organizzazione simile, quanto nelle simili modalità di conduzione della lezione:

⁶² L'associazione voce-partecipante è affidata esclusivamente a un simbolo grafico che compare sulla testa dell'avatar: si tratta di una serie di piccole onde verdi che si illuminano nel momento in cui si parla al microfono. Ma queste si attivano anche se si respira troppo vicino al microfono, o si tossisce, o ci si schiarisce la voce, rendendo ancora più difficile il controllo della situazione generale degli interventi.

la prima parte di queste lezioni sembra davvero iper tradizionale. Ramulous è in piedi, in mezzo al semicerchio di panchine, le slide rimangono là dietro inutilizzate, tutti gli studenti sono seduti intorno a lui, sulle panchine. Nessuno interviene via voce, sebbene ci sia comunque qualcuno che scrive e commenta.

Effettivamente lo stesso docente mostra di avere le idee chiare a riguardo: afferma di aver riportato in Second Life, certo adattandolo, il suo solito stile di insegnamento che adotta per ogni suo corso:

my style of teaching is storytelling. Some of my colleagues are also storytellers and we essentially do the same thing that has been done for centuries: prior the written words, storytellers and singers where the ones who recorder the history and the culture of the people and we still teach that way; and as result I do a pretty unstructured class, as you've seen, so I could do this everywhere. I mean, I could land on any island that didn't have a bunch of people on it at the time and hold class... it would just be a fairly simple thing to do... or I could get permission from various land owners to teach on their islands.

Le sue lezioni si fondano su attività di discussione: gli studenti propongono le proprie specifiche domande in merito all'argomento affrontato sul libro di corso e oggetto della lezione, le questioni sollevate costituiscono quindi il corpo della lezione. Risulta quindi chiara la motivazione che porta Ramulous ad adottare un tipo di comunicazione che utilizza entrambi i canali comunicativi: voce e testo, per poter avere con gli studenti un'interazione più immediata.

Si evidenzia, inoltre, un diverso atteggiamento dei docenti nei confronti degli studenti, e un diverso modo di relazionarsi; si prendono ad esempio i casi di Ramulous e MrK, poiché entrambe le iniziative prevedono incontri online e offline. Ramulous chiede, come una delle prime attività da svolgere in Second Life, la compilazione del proprio profilo, utile anche a lui nella gestione della "doppia" identità di ogni studente; si osserva, poi, in diverse occasioni, che il docente non sembra avere difficoltà a riconoscere i propri studenti anche quando intervengono via voce. MrK usa invece un metodo diverso: avendo predisposto in Second Life un'aula identica a quella dove si svolge la lezione offline, chiede agli studenti di sedere nella stessa postazione che occupano in classe, per poter identificare gli studenti con più facilità. Bisogna riconoscere, d'altronde, che ciò diventa indispensabile se, come nella situazione osservata, la quasi totalità degli avatar presenti (16 su 18) non evidenzia alcun tipo di personalizzazione; il

risultato che si ha davanti è una classe composta da tre-quattro tipologie di avatar, in cui la distinzione degli studenti risulta in ogni caso impossibile: il riferimento alla situazione offline appare quindi indispensabile.

Nel corso di Ramulous, che pur prevede altri incontri settimanali offline, non si osservano connessioni tra l'esperienza condotta in Second Life e quella condotta al di fuori, come invece avviene in altre realtà che prevedono l'uso di vari ambienti. Nei corsi Anitel l'uso combinato di ambienti diversi, come già evidenziato⁶³, comporta alcune difficoltà anche in relazione alle strategie didattiche adottate. Durante il corso di Lisa viene annotato questo episodio:

Planet chiede delucidazioni su una email ricevuta da Lisa, che sollecitava l'intervento nei forum di Moodle: in poco tempo si finisce con il fare il conto dei forum in cui si è intervenuti e degli altri in cui è ancora necessario intervenire.

L'interesse di tutti verso le attività da svolgere su Moodle costituisce solo uno degli episodi indicativi della maggiore importanza delle attività in piattaforma rispetto alle attività che si svolgono in Second Life, importanza che viene percepita dagli studenti perché dimostrata dai comportamenti dei docenti. Così come la registrazione della lezione che si tiene in Second Life ha la priorità sugli interventi che gli studenti tentano di fare durante la lezione, anche per ciò che riguarda la valutazione finale del corso si evidenziano delle disparità: si prevede per Moodle lo svolgimento di diverse attività collaborative e per Second Life la presenza ad almeno il 60% degli incontri che, però, si traduce spesso nella mera presenza passiva alle lezioni tenute via voce e supportate, quando funziona, da un proiettore di slide.

la lezione regolare in sl è noiosa non solo da seguire, ma anche da registrare. Nessun intervento, alcune richieste di conferma "ci siete ancora?" e niente di più

Eppure la metodologia, come anche affermato da Lisa, si rifà a principi costruttivisti:

[14:07] Irix Ladybird: la metodologia che usate è simile per i 3 corsi (intendo lim, multimedialità e il tuo)?

[14:07] Lisa Tebaldi: no

⁶³ Ci si riferisce alle problematiche descritte nel paragrafo 6.2, in merito all'uso di Moodle e Second Life.

[14:08] Lisa Tebaldi: il mio è costruttivista
[14:08] Lisa Tebaldi: il loro è anche costruttivista
[14:09] Lisa Tebaldi: ma l'approccio è più teorico in alcuni momenti
[14:09] Lisa Tebaldi: multimedialità è molto pratico.

Effettivamente, nel corso delle lezioni osservate non mancano i momenti dedicati ad attività pratiche, che risultano però molto brevi e apparentemente poco attinenti alla metodologia a cui ci si intende riferire.

7.2 *Gli strumenti*

Tra gli strumenti utilizzati per la didattica, si è rilevato che il libro di testo costituisce un riferimento fondamentale per i corsi di tipo universitario, che anche per le lezioni organizzate in Second Life lo utilizzano come principale riferimento per i contenuti da trattare. Ramulous ne fa uso per stabilire gli argomenti sui quali i suoi studenti dovranno proporre delle domande di discussione a lezione, Maali lo prende come riferimento per determinare la metodologia didattica del suo intero corso, come spiega nel corso dell'intervista:

[09:48] Irix Ladybird: so you organize a first half of the semester with field trips, and then different methodology... why this choice?
[09:48] Maali Beck: it's due mostly to the layout of the textbook
[09:49] Irix Ladybird: oh interesting... please explain it to me :)
[09:49] Maali Beck: the earlier chapters are easily relatable to the
[09:49] Maali Beck: activities that lend themselves to going out on the grid
[09:50] Maali Beck: the first 5-6 chapters inform students about basic communication concepts
[09:50] Irix Ladybird: ok
[09:50] Maali Beck: the remaining chapters teach students about relational dimensions using the basic communication concepts
[09:51] Maali Beck: does that make sense?
[09:51] Irix Ladybird: absolutely, yes! :)
[09:52] Maali Beck: bene
[09:52] Maali Beck: ;-)
[09:52] Irix Ladybird: :)

Ai primi capitoli relativi ai concetti di base della comunicazione, la docente decide di affiancare attività di simulazione da svolgere in varie land in Second Life; per trattare gli argomenti della seconda parte del libro organizza, invece, incontri di discussione a tema, in cui ogni studente è invitato a partecipare

proponendo un proprio esempio relativo all'argomento della lezione.

Come visto in precedenza (paragrafo 3.3), una grande potenzialità che esprimono i mondi online ha a che fare con la possibilità di impiegare questi ambienti per attività di simulazione di esperienze e situazioni altrimenti impossibili da sperimentare, oppure la cui realizzazione richiederebbe elevati costi e risorse. La prima parte del corso di Maali è un esempio di come può essere organizzata un'attività di simulazione: la visita di una land in cui poter assistere e partecipare a momenti di interazione con altre persone può essere occasione per mettere alla prova le conoscenze degli studenti e far sperimentare loro, in maniera diretta, gli argomenti affrontati a nel libro di testo. Altri esempi di attività di simulazione si osservano nel corso di Lisa, nel giorno dedicato alla presentazione dei progetti elaborati dagli studenti:

è in corso il workshop di una corsista, una simulazione di un corso di italiano, ha preparato una lezione introduttiva.

Siam seduti in un cortile, con pianoforte e tavolini, ognuno di noi si presenterà come corsista di un corso di base di italiano.

...

Considerando che è la prima esperienza di Anna, se la sta cavando egregiamente, in effetti.

E Lisa interviene per risolvere intoppi e suggerire tecniche e metodi.

La presentazione della studentessa prevede una simulazione di lezione-tipo di un corso di italiano per stranieri (figura 30), che consente di presentare in maniera originale la progettazione didattica elaborata dalla studentessa; i piccoli problemi incontrati nel corso della simulazione vengono rapidamente risolti grazie al pronto intervento della docente.



Figura 30 - Simulazione di lezione di italiano per stranieri

L'esperienza offerta dalla studentessa risulta, così, di ispirazione anche per altri:

[14:52] Planet: ma io vorrei farlo pure, ho bisogno anch'io di uno spazio mio

[14:54] Planet: anch'io posso costruire oggetti geografico-storici, o simulare la mia lezione in un landmark che mi è piaciuto?

Seppure in un contesto radicalmente differente, anche nel corso di Angels, analizzato come studio pilota, si utilizza la simulazione come strumento didattico, finalizzato alla sperimentazione in prima persona delle azioni da compiere nel corso di una sfilata:

[13:23] Angels Milena: otra cosa fundamental

[13:23] Angels Milena: tomar la posicìon central ya dentro el back

[13:23] Angels Milena: os ayudará muchísimo en andar recto

[13:23] Angels Milena: entonces ya desde aqui voy a tomar una posicìon central

[13:24] Angels Milena: en el medio de mi letrita

[13:24] Angels Milena: A

[13:24] Angels Milena: y salgo

[13:24] Angels Milena: 1 step

[13:24] Angels Milena: 5 seg

[13:24] Angels Milena: segundo , 10 / 15

[13:25] Angels Milena: chat laggg
 [13:25] Angels Milena: tercero, 10 / 15
 [13:25] Angels Milena: 4° - 10/15 seg
 [13:25] Angels Milena: y regreso a la posiccin inicial
 [13:26] Angels Milena: vale?
 [13:26] Andreas: vale
 [13:26] Angels Milena: intentamos?
 [13:26] Shira: si
 [13:26] Angels Milena: ok
 [13:26] Angels Milena: os digo yo cuando salir
 [13:26] Angels Milena: y cuando cambiar de posiccion
 [13:26] Angels Milena: entonces siempre cuidados en mi
 [13:27] Andreas: este es el famoso alpha order, jejeje
 [13:27] Angels Milena: cuando digo GO teneis que sair / cambiar
 [13:27] Angels Milena: BACK, regresar
 [13:27] Angels Milena: estos son los comandos que se dan en las agencias
 nternacionales, y os coordinarè asi :)
 [13:27] Angels Milena: vale?
 [13:27] Andreas: vale
 [13:27] Angels Milena: Andreas ready?
 [13:28] Andreas: rdy
 [13:28] Angels Milena: go

Sebbene la simulazione non risulti una pratica di frequente adozione nelle iniziative didattiche osservate, le sue possibilità di utilizzo risultano chiare ai docenti; allo stesso modo, appaiono chiari gli ambiti in cui non sembrerebbe adeguato utilizzare Second Life come ambiente per pratiche di simulazione. Le opinioni di Maali e Dolphina in merito alla possibilità di utilizzare Second Life per i corsi di Public Speaking ne sono un esempio.

Dolphina:

I would not recommend using SL for teaching public speaking. I can see where it might be a helpful tool to teach: maybe presentation skills in a different sense, but the public speaking class that I'm teaching is very, very basic, we talk about things like what is included into an introduction, how get people's attention, how to do transitions and how to analyse your audience, and - you know - how to interpret feedback from your audience and so on, which I think would be much harder to do in SL.

I do think it is suitable for higher level classes in communication like the one that I am teaching, which is specifically addressing communicating in cyber space and we talk a lot about things like "the dark side" and how you don't have the feedback that you have face to face, how you have people who may act differently because of their anonymity, we talk about protecting yourself and how you need to be careful, particularly in situations interacting with people you don't know, whether in social networking or virtual worlds or whatever it might be, and how to kind of manage those situations.

[09:53] Irix Ladybird: and for example... why didn't you think that for public speaking, SL would have been a good solution?
[09:53] Maali Beck: I have discussed that many times w/ colleagues
[09:53] Irix Ladybird: ahaha so I got the point ;)
[09:53] Maali Beck: :-)
it's a philosophical issue for me
[09:54] Irix Ladybird: wow interesting
[09:54] Maali Beck: that presenting a speech face-to-face cannot be easily duplicated in SL
it's not the same dynamics as having a 'live' audience looking at you and that is mostly how students would use those public speaking skills in their jobs

Entrambe le docenti insegnano discipline nell'ambito della comunicazione ed entrambe, nonostante le positive esperienze di insegnamento condotte in Second Life, ritengono l'ambiente online non adatto all'insegnamento di argomenti relativi alla comunicazione in pubblico. Le motivazioni sono simili: le dinamiche di un pubblico offline non sono facilmente riproducibili in un ambiente online, se tra i fattori da tenere in considerazione ci sono, ad esempio, l'analisi del proprio pubblico, le strategie per catturarne l'attenzione, l'analisi delle reazioni degli ascoltatori; queste dimensioni appartengono alla gestualità fisica e a modi di comportamento tipici di situazioni offline che non possono essere riproposte allo stesso modo in un ambiente tridimensionale online.

Durante la frequentazione di Second Life è capitato sovente di assistere ad altri tipi di simulazione nel mondo (ad esempio colloqui di lavoro, o situazioni di vita quotidiana per praticare la lingua), ma non sono state osservate simili soluzioni nelle iniziative prese in esame; analogamente, sebbene si siano osservate altre esperienze, al di fuori di questa ricerca, caratterizzate dall'organizzazione di varie attività a sfondo ludico (ad esempio quiz in stile televisivo o cacce al tesoro), nelle pratiche didattiche osservate non è stato riscontrato un rilevante ricorso al gioco come strumento didattico.

Per molti corsi le attività didattiche si svolgono tra più ambienti, esclusivamente online o anche offline, che inevitabilmente comportano abilità e richiedono maggiori sforzi cognitivi nella gestione della lezione, del proprio apprendimento o delle attività di insegnamento.

Petra: scusate devo andare, ci risentiamo sul forum. Buonanotte!

Mister: 5 more mins OK?
MrK Kas grida: ok, back to the presentation!

Louis: 5 min break!
Andrew: put some music on...

MrK propone di discutere dell'argomento su moodle o in chat:
Kimono: moodle
Mathias: Good to have a group chat first

Maali nel porre domande agli studenti, chiede continui riferimenti al libro di testo, come d'altronde ha fatto all'inizio, proponendo agli studenti di fare un esempio di tensione dialettica in base a quanto era stato studiato sul libro.

Riuscire a coordinare e integrare le attività su Moodle o Blackboard, o le lezioni e gli argomenti che si trattano in situazioni di aula offline, con le esperienze che si svolgono nel mondo online può essere attività immediata per alcuni, ma impegnativa e complessa per altri. In questo, l'aiuto del docente può risultare di fondamentale importanza per gli studenti: i continui riferimenti di Maali al libro di testo aiuta gli studenti a mantenere la connessione tra ciò che si discute in Second Life e gli obiettivi didattici da raggiungere; la rigida gestione dei tempi che impone MrK non sempre risulta adatta ai tempi necessari per svolgere le attività richieste, ma ha il vantaggio di assicurare la conduzione ordinata della lezione. Nella scelta della piattaforma su cui avviare una discussione, MrK chiede una preferenza agli studenti: rispondono solo in due, e danno risposte opposte. Le prerogative dei due ambienti sono diverse: Moodle permette di conservare la discussione svolta e di averla sempre disponibile per una successiva lettura; Second Life ha il vantaggio di ridurre la durata: i tempi di gestione immediata della discussione fanno sì che questa possa essere condotta come un'attività di brainstorming, da svolgere magari prima di trasferirsi su Moodle e avviare e prendere parte alla discussione che poi rimarrà sulla piattaforma. Il docente, alla fine, opta per Moodle.

Tra le difficoltà osservate, le problematiche riscontrate più di frequente riguardano l'ambito tecnologico: capita spesso che la strumentazione informatica in dotazione agli studenti non sia tanto valida da consentire uno svolgimento regolare e privo di difficoltà della lezione; altre volte i problemi sono dovuti a

generali difficoltà nell'utilizzo di Second Life. Di seguito alcuni brani dalle note etnografiche e dalle conversazioni raccolte:

Doug è arrivato dopo, prova le gestures ma ha problemi con l'audio, ha le cuffie ma non sente. Poi scrive che è in lab, e aggiunge: "This is poop... I should have stayed home..."

Eravamo tutti seduti, poi Sasha ha avuto problemi con l'AO, era in piedi ma continuava a sedersi. L'ho aiutata io con lo stop animation che ho prima passato a Dolphina e poi messo a terra... in meno di un minuto erano tutti in piedi, a gironzolare intorno all'oggetto, incuriositi e interessati

Gli studenti continuano ad avere problemi di visione di audio

La lezione rischia di saltare perché Gioacchino ha un problema con la connessione di casa, quindi è sul portatile, ma ha i materiali del corso sull'altro pc

Stanno guardando alcuni video, proiettati anche su un prim⁶⁴ in SL, ma non a tutti funziona, quindi alcuni li guardano dal browser

[13:19] Nicola: io non vedo il monitor

[13:19] Ambrose: io non vedo il monitor

[13:19] Attilio: tutto ok

[13:19] Perla: a dx

[13:19] Nicola: le slide sono in anitel?

[13:20] Nicola: vi seguo con lo lente

[13:20] Nicola: scusate

[13:20] Ambrose: ma anche io non vedo nulla

[13:20] Nicola: non son riuscita sedermi altrove

[13:21] Ambrose: io non vedo nulla!!!!!!!!!!!!!!!!!!!!

[13:21] Nicola: forse ho un viewer troppo vecchio

[13:21] Gabry: anche io vedo solo quello che vede ricky

[13:22] Susy: io non vedo e non sento

[13:22] Gabry: a me chiede una password di 9 cifre

[13:22] Nicola: il monitor è uno schermo in legno :-)

...

[14:11] Nicola: mi è partito l'audio

[14:12] Nicola: spero di non perdere altre informazioni

[10:38] Christian: therea's client crashed again... she had a comment to that.

[10:38] Christian: has

[10:38] Maali Beck: ack

[10:38] Christian: she was typing it out and boom

...

[10:57] Barbara: my avatar is wierd looking again, must b the server im on

⁶⁴ Il termine deriva da *primitive* e si riferisce al blocco costruttivo fondamentale: un oggetto tridimensionale creato nel mondo può essere costituito da uno o più prim.

[10:57] Barbara: lol
[10:57] Maali Beck: yes, you have a beard again.

Per esempio, in occasione del field trip condotto da Grace, Dolphina fa presente le difficoltà incontrate con la studentessa, il cui sistema audio non ha mai funzionato.

[19:44] Irix Ladybird: isn't [Grace]'s field trip?
[19:44] Dolphina Questi: She said she liked the Egyptian history
[19:46] Irix Ladybird: but we are doing a tour by ourselves
[19:46] Irix Ladybird: I thought she would have guided us
[19:47] Dolphina Questi: Yes, she doesn't have a mic., and it just doesn't seem to work without the leader having a mic.
[19:47] Irix Ladybird: ok I see
[19:48] Irix Ladybird: so she avoided talking ;)
[19:48] Dolphina Questi: She hasn't had sound all semester.
[19:49] Dolphina Questi: It makes it very hard to include her in class.
[19:49] Irix Ladybird: that's a problem, right
[19:49] Dolphina Questi: yes, it's hard to lead the class without a mic and hard to type everything to her as well.
[19:50] Dolphina Questi: She said she was OK with it, but gets left out a lot.

È evidente che un simile problema comporta non pochi disagi, specialmente quando è previsto che la lezione venga condotta via voce: la docente infatti ammette di aver avuto difficoltà non solo nella gestione della lezione, perché ha dovuto trascrivere per lei tutto ciò che ha spiegato, ma anche perché questo ha reso difficile l'inclusione della studentessa nel gruppo. Come conseguenza del problema di Grace, il suo field trip non viene condotto come gli altri, perché, come dice la stessa docente, “it just doesn't seem to work without the leader having a mic”. Tutti i partecipanti visitano la land da soli, e di fatto lei non ha potuto sperimentare, come gli altri, l'organizzazione e la conduzione di un field trip.

Anche Lisa riscontra un problema simile, e si dimostra subito disponibile ad aiutare chi è in difficoltà:

[14:25] Lisa Tebaldi: ok scrivo io le domande in chat per nicoletta
[14:25] Lisa Tebaldi: se vuoi
[14:25] Nicola: grazie lisa

la docente è premurosa e presente, anche se alcuni momenti delle lezioni, ad esempio gli spostamenti verso altre destinazioni, non appaiono gestiti con la

dovuta attenzione: la docente, dopo aver spiegato a tutti come usare il teleport, si muove per prima, lasciando, però, gli studenti da soli a far fronte a eventuali problemi: chi non riesce a usare il teleport, si ritrova senza una guida a cui chiedere aiuto. Lisa risolve prontamente il problema inviando un teleport personale agli studenti che non vede intorno a sé nella nuova destinazione, ma questo crea un po' di confusione e fa perdere tempo inutilmente. Invece, lasciare il luogo di provenienza solo dopo aver verificato che aspettare che tutti gli studenti abbiano effettuato il teleport (comportamento adottato da Dolphina) può costituire la soluzione più adatta.

Da quello che si è osservato, il problema più evidente nell'impostazione che caratterizza due dei tre corsi Anitel (di Ela e Tufano e di Gioacchino) è proprio la necessità di far dialogare continuamente i due ambienti utilizzati per la didattica, Moodle e Second Life⁶⁵, seguendo la progettazione stabilita.

Risulta estremamente difficile seguire le lezioni, se la lezione è frontale e per giunta senza slide di supporto... a volte sembra che le insegnanti stiano leggendo un testo

L'insegnante giustifica la tutor per non aver risposto alle domande degli studenti via chat, dicendo che era solo una presentazione della lezione e che per questo (anzi, "chiaramente") non stava leggendo la chat. Perché "chiaramente"? a cosa serve la chat, se "chiaramente" non la si controlla durante la conduzione della lezione?

Una tutor chiede all'altra di muovere le slide senza farle toccare agli studenti, dice precisamente "non farle usare da loro".

Non è la prima occasione che noto in cui gli insegnanti limitano le funzionalità agli studenti per poter andare avanti con la lezione. Si osserva la solita preferenza per la registrazione o lo streaming, e una mancanza di considerazione delle eventuali modalità funzionali alla lezione in SL.

Come si evince dalla seconda registrazione audio (al 5° min), la tutor si preoccupa delle slide, rimane girata verso lo schermo (e probabilmente è effettivamente rivolta verso di esso, per seguire le slide) e non si accorge delle domande che intanto gli studenti hanno scritto in chat. Neanche l'altra tutor glielo comunica, via voce (ma forse in IM?).

Quando termina la spiegazione, si volta (e il suo commento a voce conferma la mia supposizione) e vede, alla fine, cosa è successo alle sue spalle.

*[13:13] Ileana: scusa ela...ma vedo ora l'immagine sul pannello dietro di te
[13:13] Ileana: ascolto, ma ho problemi a muovermi in second life*

⁶⁵ Cfr. anche paragrafo 6.2.

[13:15] Tufano: ok
[13:15] Ricky: Ce ne siamo accorti...
[13:15] Tufano: per il momento cerca di seguire
[13:15] Ricky: porta pazienza daii...
[13:15] Tufano: poi vediamo +
[13:15] Ricky: piano piano...
[13:16] Ileana: scusa ela, ma stai leggendo da schermo? non vedo niente
[13:16] Ricky: buoni...
[13:16] Ricky: per adesso presenta il modulo
[13:16] Ricky: per via del video
[13:16] Tufano: ily , el ano sta usando lo shermo , penso dopè
[13:16] Ricky: dopo vi rispondono...
[13:16] Ricky: un po' di pazienza...
[13:16] Ricky: grazie per la collaborazione...
[13:17] Tufano: ily adesso si puo intervenire
[13:17] Ileana: scusa ela, ma hai letto dal pannello? non ho visto niente
[13:17] Tufano: fra poco i le valutazioni quadrimestrali
[13:18] Ileana: perchè andavi un po veloc per srivere...
[13:18] Ricky: iLy... a breve potrai rivederti ed ascoltarti il video...
[13:19] Ricky: per eventuali appunti
[13:19] Ileana: grazie ok
[13:19] Ileana: si

[14:08] Tufano: cque puoi seguire la registrazione di oggi
[14:08] Tufano: sulla lim 2
[14:08] Tufano: e scaricare i materila i
[14:09] Susy: grazie ma non è la stessa cosa e i materiali non si vedono in modo eccezionale si potrebbe averne il file
[14:09] Tufano: si i file saranno messi in piattaforma

Ci si rende conto che la progettazione di una più ricca e attiva partecipazione al momento in Second Life avrebbe pregiudicato la struttura stessa dell'impianto proposto. Non si intende sostenere che i due ambienti non possono coesistere, ma certamente, per un pieno utilizzo dei due ambienti, è necessario tenerne in considerazione le caratteristiche e le potenzialità, per poter realizzare con successo delle esperienze didattiche in entrambi i contesti.

8. Visione dell'esperienza

8.1 *Percezione dell'efficacia*

Nel corso delle interviste o delle conversazioni informali con i docenti, si discute sui motivi per i quali Second Life è stato scelto come ambiente in cui organizzare il proprio corso; in diverse occasioni si evince che le motivazioni che spingono a scegliere Second Life sono in qualche modo connesse con la percezione di una adeguatezza del mezzo in relazione agli obiettivi didattici da raggiungere; altre volte, invece, la scelta dell'ambiente da utilizzare a lezione ricade su generiche motivazioni legate all'interesse, alla curiosità che suscita l'ambiente che si conosce solo attraverso le esperienze di altri docenti. In questi casi, la preferenza nella scelta del mondo da utilizzare non risulta motivata da specifiche caratteristiche del mondo, ma deriva dalla volontà di sperimentare, ad esempio, gli effetti dell'utilizzo di un mondo online sui risultati di apprendimento degli studenti e sulla loro motivazione, come nel caso di MrK.

Per altri insegnanti intervistati, la scelta di Second Life nell'ampio numero di mondi online a disposizione risulta una scelta consapevole e dettata da specifiche caratteristiche dell'ambiente, come si nota, in particolare, nelle interviste a Maali e Ramulous.

[09:43] Maali Beck: because SL and the opportunities for interactions w/ a global community is very applicable to the course content we can talk about the course content but also, apply it immediately in SL then return here to debrief

La docente riferisce che la possibilità di interagire con una comunità estesa, che va al di fuori dei confini della classe e che rappresenta realtà, luoghi, spazi e

culture differenti, è la caratteristica che rende Second Life un ambiente adatto a essere utilizzato nel suo corso; l'uso dei field trip come strumento didattico, a cui la docente ricorre per la prima parte del corso, costituisce l'applicazione pratica dell'interesse mostrato dalla docente verso la ricchezza di realtà visitabili in Second Life: le destinazioni scelte per i field trip, infatti, non sono sempre programmate, ma decise in base alle situazioni di interazione sociale spontanee che vi si trovano al momento della visita.

Nell'intervista di Ramulous si ritrova lo stesso interesse nella varietà di esperienze diverse che è in grado di offrire Second Life rispetto ad altri mondi:

Irix Ladybird:

*do you feel the necessity to use particular instruments?
like slides, particular buildings, or something like sloodle⁶⁶ or moodle...*

Ramulous Aeon:

No, not me. Many people do, my wife for example puts everything she is going to talk about in this whiteboard, this is her classroom, but I don't. The big thing that I am interested in SL is having a number of different cultural environments that students can visit.

Irix Ladybird:

or something like simulation

Ramulous Aeon:

Yes, that's important to me, for example there are several other worlds that we could use and we in fact were invited to other worlds but none of them have the variety that's available in SL and that variety is vitally important to a class like this one.

In più, Ramulous riferisce le motivazioni di una precisa scelta verso l'ambiente di Second Life che, a differenza di altri ambienti a cui lui avrebbe avuto facilmente accesso in alternativa, offre una varietà di ambienti e situazioni fondamentale per il suo corso di Sociologia. Una scelta che, dunque, ha un chiaro fondamento metodologico.

Dal confronto delle posizioni dei due docenti in merito alla considerazione di Second Life e delle caratteristiche che lo rendono un ambiente interessante da utilizzare in ambito didattico, si rileva una comunanza di idee e di visioni sulle

⁶⁶ Progetto open source per la gestione coordinata delle attività svolte nel metaverso e in Moodle: dalla registrazione degli utenti e la condivisione del calendario (che è possibile visualizzare anche nel metaverso) all'utilizzo di una chat comune (che viene archiviata nella piattaforma Moodle), quiz interattivi, sondaggi e giochi vari (i cui risultati sono visibili sia in Second Life che in Moodle). Il progetto, in quanto open source, è in continua evoluzione e grazie al lavoro volontario di docenti e ricercatori si arricchisce giorno dopo giorno di nuove funzionalità; un esempio degli strumenti sviluppati è lo Sloodle Game Show, che consente di organizzare con la propria classe un'attività ludica in stile quiz televisivo.

potenzialità del mezzo. Entrambi si riferiscono alla caratteristica di mondo aperto all'intervento degli utenti, aspetto che ha consentito all'ambiente di crescere e arricchirsi di luoghi e isole, espressioni delle tante realtà culturali che tuttora lo caratterizzano e lo rendono unico nel vasto universo di mondi tridimensionali online. Si ha a disposizione, così, un'ampia varietà di scelta nei luoghi da visitare e maggiori opportunità di conoscere e incontrare nuove culture, o affrontare nuovi problemi e questioni sociali sorti con lo sviluppo e l'affermazione nell'uso dei mondi online; secondo Maali Second Life garantisce la presenza di una comunità globale, le cui interazioni possono costituire un riscontro immediato, per gli studenti, delle dinamiche e tematiche comunicative affrontate nel curriculum didattico. Nelle due opinioni, però, si evidenzia una differenza fondamentale: per l'uno Second Life costituisce un vero e proprio ambiente che abilita all'espressione di diverse culture, con le quali poter confrontarsi, che possono essere studiate e attraverso le quali è possibile analizzare nuove questioni o problematiche sociali; per l'altra Second Life risulta un buon ambiente di apprendimento, ma per determinati e specifici obiettivi.

Le opinioni dei docenti in merito alle motivazioni della scelta di utilizzare Second Life per le proprie attività educative e l'osservazione dei modi in cui questo viene adoperato sono espressione della visione di ogni docente sulle possibilità di impiego dello stesso medium (cfr. paragrafo 1.2). La visione di Ramulous, probabilmente influenzata dalla disciplina che insegna, è esempio della considerazione di Second Life come medium che diventa oggetto di studio: l'interesse del docente verso l'ambiente è conseguenza diretta della presenza delle tante realtà che vi trovano espressione, che possono essere studiate e conosciute; Second Life non viene considerato un possibile veicolo (dunque strumento) per l'attività di apprendimento, ma è oggetto di studio esso stesso. Al contrario, la visione di Maali è più vicina alla considerazione di Second Life come di un medium che si fa ambiente di apprendimento, così come avviene anche, e forse in maniera più esplicita, nel corso di Dolphina. In quest'ottica, il medium si fa parte integrante dell'esperienza didattica: non solo ne veicola i contenuti, ma è anche il luogo dove avviene l'interazione di classe, dove si costruisce nuova conoscenza, dove si svolgono le attività didattiche che consentono all'intera classe di collaborare, apprendere e crescere insieme.

Uno degli aspetti che Maali apprezza dell'ambiente di Second Life riguarda, non a caso, l'interazione:

[09:57] Maali Beck: I like the immediacy of interactions w/ colleagues and students that SL provides.

Un passaggio dell'intervista a Dolphina può contribuire a chiarire la concezione di Second Life come ambiente di apprendimento:

Irix Ladybird: why weren't you happy of other online "solutions" for teaching? what are you referring to?

Dolphina:

Basically I don't feel like online classes are suitable for teaching communication, especially at an introductory level which is primarily what I teach.

I think it's very important that students have face to face contact and are able to practice the kinds of skill that I'm trying to teach them, having to do specifically with public speaking, but group communication as well. [...] And so, to me, this was an alternative to offering the class online and not having them be able to experience communication: even though in SL we weren't actually face to face in person, we were communicating in a more personal way than just text based, doing discussions and so on, turning papers, and that kind of thing.

Dalle parole di Dolphina, Second Life risulta un ambiente che non ha a che vedere né con i tradizionali ambienti faccia a faccia, né con i convenzionali ambienti di classe online; la possibilità di far comunicare le persone in una maniera “più personale” lo distingue dalle attività che solitamente caratterizzano le classi online (una comunicazione basata solo sul testo o su discussioni asincrone) e le classi offline (“turning papers”). Una comunicazione facilitata, dunque, è alla base dell'uso di Second Life come ambiente unico in cui svolgere le lezioni, discutere degli argomenti del corso, sperimentare le pratiche comunicative in prima persona e valutare l'apprendimento.

Anche le modalità con cui Samaya utilizza Second Life si rifanno al modello di medium come ambiente: sebbene la progettazione didattica appaia piuttosto lineare (d'altronde, si tratta di un corso di soli tre incontri), si riconosce l'interesse a usare Second Life in quanto ambiente che può permettere un apprendimento più coinvolgente e interessante, non necessariamente legato a specifici strumenti didattici da utilizzare:

Second Life non è particolarmente utile allo scopo, nel senso che un corso

del genere si poteva probabilmente fare anche via DimDim o simili. Tuttavia trovo che stare in un ambiente come quello che ho fatto realizzare sia più gratificante (e in effetti mi pare che si stiano divertendo parecchio) e che un gruppo di persone che non si conoscono sia più portato a interagire in un ambiente come Second Life piuttosto che in un forum o comunque in un ambiente asincrono.

In altri casi Second Life viene utilizzato, più semplicemente, come strumento didattico o come ambiente di sostegno all'uso di altri strumenti, come è stato osservato nei corsi di MrK e, in parte, nei corsi Anitel; il suo uso appare qui secondario, funzionale solo all'esperienza condotta nell'ambiente principale. Viene sì utilizzato come "ambiente di apprendimento", ma solo nell'accezione di luogo che, grazie alle sue caratteristiche tecniche (grafica tridimensionale e voce per comunicare), veicola una più immediata sensazione di presenza: le attività didattiche, di collaborazione e interazione avvengono, però, in altri ambienti. Ne risulta da ciò la funzione di mero strumento: luogo in cui collegarsi e stanziare, che permette una comunicazione più rapida mentre si svolgono attività didattiche altrove.

Da parte degli studenti, diversi commenti riguardano le difficoltà incontrate nel corso dell'esperienza. Alcuni studenti, durante l'intervista di gruppo, raccontano di aver avuto alcune difficoltà nel seguire le lezioni, a causa di diversi problemi di connessione, che hanno costretto gli studenti a uscire e rientrare da Second Life in continuazione, oppure della scarsa conoscenza dell'ambiente. Accorgersi di non sapere come muoversi e come agire in Second Life, di non avere familiarità con l'ambiente o di non riuscire a controllare facilmente il proprio avatar ha influito negativamente sull'apprendimento di alcuni studenti, che finiscono per sentirsi sovraccaricati.

[02:49] Kimono: i think to sum up the problem i had with SL is that since i am not familiar with SL and most of the features of it, it takes away quite some time from the lecture

[02:50] Kimono: just need time to get familiar with it

[02:51] Kimono: but getting familiar to SL and attending class at the same time, is quite distracting

[02:51] Kimono: like feeling overloaded

Il commento appartiene a uno degli studenti della classe di MrK, che entra in

Second Life per la prima volta in occasione di questo corso. Da una affermazione dello stesso studente (“just need time to get familiar with it”) emerge che i problemi riscontrati non appaiono irrisolvibili, ma sono anzi da attribuire a una normale difficoltà iniziale, facilmente superabile con la conoscenza adeguata dell’ambiente (a cui dedicare, possibilmente, degli incontri precedenti alle vere e proprie attività didattiche da svolgere in-world).

Un altro elemento di distrazione risulta, anche se per pochi, la personalizzazione dell’avatar, per il quale si perde troppo tempo (speso per trovare le forme desiderate per il viso e il corpo, gli abiti che si vogliono indossare, etc.); la maggior parte degli studenti, al contrario, ha trovato l’attività facile e coinvolgente.

In merito all’esperienza vissuta, nel suo complesso, i commenti degli studenti sono a dir poco entusiastici; si riportano di seguito alcuni momenti delle interviste in gruppo o di commenti estemporanei da parte di alcuni studenti:

Curtis: wow...just wow is all I can say to that

Morgan: Wow, blink and you will miss a world of excitement, eh?

Cindy: I thought it was a great way to learn more about other areas of the world.

Mamie: Ive learned alot about online stuff and communicating so ive learned a lot

Harriet: I think it was good learning that there are other areas out there and that they really do connect with RL

Stephan: i was not sure what to expect i knew a little of what SL was from past experience of just getting on becasue i herd of it before, but i did not expect to learn so much about sex in SL when doing my research project.

Albert: I honestly didn't know what to expect, I suppose I thought it might be a bit more boring than it actually was

Alan: I expected it to be a cake class, but i really learned some stuff...I learned more about my relationship with my wife and why we potentially do what we do

Lumen: Coming into this, I didn't know what exactly to expect because I'd never taken a class through Second Life.I kind of agree with Alan, though, that I figured it would be a lot easier than a normal, in-class course.

Diamond: I was honestly expecting this class to be rather boring. I expected it to look like normal class room (desks, chairs), and to just listen to the teacher speak on mic and give lessons. But I'm so much happier that it's not like that. It's actually been fun.

Janice: on a online class i thought it was going to be independent mostly but i've noticed that maali is really helpfull and with being in sl it has helped in interacting more, i have learned how to be a little more open

Planet: per la verità non la immaginavo così e devo dire che mi è piaciuta, forse avrei bisogno di accelerare un pò i ritmi creativi

[14:18] Alfred: I have learned so much about Sociology from being in SL and interacting sexually and interpersonally with others

[09:07] Barbara: well from now on i definitely want to take more online classes if its via sl too

[18:27] Irix Ladybird: What have you learned from this experience?

[18:27] Harriet: That anything is possible

[18:27] Cindy: I have learned that there is another world! Not just meeting people but marketing, selling, perverts.

[18:28] Nicholas: I have better computer skills, searching skills, how to communicate in SL

[18:28] Curtis: That computer games like SL can be way more educational then people use it for

[18:28] Curtis: yes

[18:28] Julie: you have a lot of opportunities to communicate and it is not as bad as I thought, I now know how to move and to teleport, that makes things easier :)

[18:28] Mamie: this is a great place for marketing and business so i never knew people made money up here

[18:28] Curtis: I was using it for contact and now it is educational

[18:28] Cindy: Yes.

[18:29] Mamie: yep

[18:29] Cindy: Even learned that the company I work for sells in SL>

[18:29] Nicholas: yes

[18:29] Cicely: Yes

[18:29] Curtis: now that is cool Xindi

[18:29] Harriet: yes

[18:29] Nicholas: I think so

[18:29] Cindy: Yep

[18:29] Curtis: [Cindy]

[19:12] Irix Ladybird: What have you learned from this experience?

[19:12] Irix Ladybird: :)

[19:12] Marianne: ...not much.

[19:12] Marianne: I knew a lot of what we have learned

[19:12] Hugo: To Communicate better online.

[19:13] Marianne: I wish there were more topics talked about.

[19:13] Dennis: *that SL needs some UI upgrades and that this could indeed continue to be a great teaching medium.*

[19:13] Curtis: *I'm pretty much in that same boat, but I took this class for fun*

[19:13] Marianne: *Of course it is a one semester class, but I just wish we could have done research or something...I'm not sure. I don't feel like I have learned anything though.*

[19:13] Grace: *That there is so much experiences you can experience through cyber this is just a very good example....and learning experience!*

[19:14] Zack: *Web browsers have become much much cooler. I think SL will become more significant when the practical and real world applications of SL increase. Till eventually it is web browser 2.0*

[19:14] Jane: *I learned the virtual world with avatars, This was my first experience with it*

[19:14] Marianne: *SL is a very excellent tool for education.*

[19:14] Zorc: *I have learned that people take online interaction too seriously. I have also learned SL is a great conduit for homebound people to get a sense of living outside of their homes.*

[19:14] Alfred: *more time devoted to introducing the controls to new students upon the first days in class to minimize tech difficulties*

[19:14] Zorc: *And as Iss said it is great for education*

[19:14] Dennis: *I haven't learned much new about cyberspace communication from SL, but I learned from previous experience and used what I knew here.*

[19:15] Grace: *You can go in many directions with what you experienced here in SL*

[19:15] Marianne: *Also, I am not saying this class does not have anything to offer. Please do not take me wrong. I think Dolphina is a FANTASTIC instructor. and I really enjoy the class concept. But I feel like I already knew what we have covered.*

[19:15] Curtis: *and it is much more fun and unique then something like blackbored that is basically just a forum*

[19:17] Marianne: *Actually. I am wrong.*

[19:17] Marianne: *I have learned a lot through what others have talkd about who are in this class.*

[19:17] Grace: *building your own, research, better the graphice....etc.*

[19:17] Irix Ladybird: *about what Marianne?*

[19:18] Irix Ladybird: *see? ;)*

[19:18] Marianne: *I think I could take what I learned in this class and use it in papers in the future. Many people on here already have online experience, and what they had to say was very educating. What the newcomers said with their new incite was very interesting as well.*

L'esperienza in Second Life appare più interessante, coinvolgente ed efficace di quanto atteso dagli studenti all'inizio del corso; è interessante rilevare che alcuni studenti hanno trovato il corso più impegnativo rispetto ad altre modalità online e che il carico di impegno è risultato simile a quello di un tradizionale corso offline, con in più il vantaggio, però, di poter seguire le lezioni

comodamente da casa. La possibilità di interagire con gli altri in tempo reale sembra costituire un elemento di novità nelle esperienze di apprendimento online degli studenti; in Second Life hanno gradito la possibilità di una partecipazione più attiva alle lezioni; un ambiente diverso dalla rigida riproduzione dell'ambiente di classe ha reso per qualcuno l'esperienza più interessante e meno noiosa.

Diversi studenti hanno cambiato la propria opinione di Second Life dopo la frequenza del corso, ne hanno scoperto le potenzialità in ambito educativo e ora mostrano l'interesse a replicare l'esperienza educativa in Second Life; molti di loro prevedono di frequentare ulteriormente il mondo solo in occasione di eventuali futuri corsi organizzati in-world: chi ha imparato a conoscere il mondo online solo attraverso la propria esperienza educativa sembra non sia interessato a conoscere altri aspetti potenzialmente interessanti di Second Life. La propria esperienza del medium sembra abbia contribuito, quindi, a costruire una specifica visione di questo, della sua utilità, delle sue potenzialità e finalità.

Solo pochi studenti affermano di essere stati "conquistati" da Second Life come ambiente da abitare e di voler continuare a frequentare l'ambiente per tutto ciò che è in grado di offrire, al di là delle potenzialità educative.

8.2 Relazioni con la realtà offline

L'interesse di MrK è rivolto alla conoscenza delle potenzialità educative di Second Life; per sperimentare l'ambiente, il docente decide di riprodurre la propria situazione di classe, non solo negli aspetti propriamente architettonici, ma anche nelle modalità di gestione della lezione: lo si nota nella struttura, nella disposizione degli studenti in aula, nella scelta di rivolgersi agli altri usando il nome proprio anziché il nome dell'avatar, nella riproposizione di modelli didattici del tutto uguali all'aula tradizionale e nella scelta di svolgere le attività collaborative solo su Moodle. Il risultato che si ottiene è la rigida riproposizione online della "versione originale" della situazione, la classe tradizionale. Eppure, il cambio del contesto in cui avviene l'azione educativa non può consistere, semplicemente, in un trasferimento dell'impostazione della lezione dall'ambiente tradizionale al nuovo ambiente: quest'ultimo mostra caratteristiche e aspetti così

diversi da non potersi ridurre alla mera ricollocazione della lezione tradizionale.

Alla situazione sono applicabili le interpretazioni proposte da Cowen (2006) in merito al concetto di *transfer*, relativo al trasferimento di idee e pratiche educative; il quadro concettuale proposto dall'autore fa diretto riferimento al trasferimento transnazionale di politiche o pratiche didattiche, ma si presta perfettamente a essere adattato e utilizzato anche per riflettere sulla situazione qui descritta. Nel trasferimento di una pratica educativa da un contesto offline a un contesto online sono implicati due ulteriori fenomeni: la *traduzione*, intesa come la re-intepretazione dell'idea educativa che inevitabilmente deve avvenire con il trasferimento di essa e la *trasformazione*, cioè le metamorfosi che le caratteristiche peculiari del nuovo contesto impongono alla traduzione iniziale. Con le parole dell'autore, queste sono le trasformazioni “which cover both the indigenisation and the extinction of the translated form” (2006, p. 566).

Ciò significa che è necessario tradurre l'atto educativo nel nuovo contesto e che questa traduzione implica la considerazione degli aspetti caratterizzanti il nuovo ambiente, le modalità di interazione, le abitudini d'uso, le potenzialità, la cultura che inevitabilmente lo permea perché non è un luogo asettico e stagno, ma fatto di persone, dalle persone e per le persone. Il trasferimento del setting educativo dal contesto tradizionale al contesto online deve risultare, dunque, in una nuova forma di esperienza educativa.

Nelle lezioni di Maali si trova una risposta alla questione sul legame tra ciò che si apprende nel mondo e la vita quotidiana, le varie occasioni in cui poter collegare e utilizzare ciò che è stato appreso.

[10:41] Terry: i was thinking something but may be off topic

[10:42] Terry: you had said you hope that we learn something is this class

[10:42] Maali BeckMaali Beck nods

[10:42] Terry: i was thinking now when chris and i have a bad discussion he is always using words and examples from the text, it kind of drives me NUTS!!!

[10:43] Maali Beck: hahaah!

[10:43] Maali Beck: he's learning!

[10:43] Maali BeckMaali Beck applauds Chris

Non è un evento raro che ciò capiti anche nell'ambito di una lezione condotta in maniera tradizionale, ma quello che si vuol sottolineare è che,

probabilmente, ciò che consente all'esperienza appresa di essere trasferita nell'esperienza di tutti i giorni dipende dal modo con cui viene condotto l'apprendimento e dal coinvolgimento che si riesce a ottenere; probabilmente in classe gli studenti sono meno inclini a parlare delle proprie vite, a condividere situazioni anche molto personali: in rete tutto ciò appare più semplice. In questa accezione, Second Life segue la logica dell'ipermediazione⁶⁷: il suo carattere di medium, cioè, risulta tutt'altro che trasparente, ma è consapevolmente percepito come un livello di mediazione, in questo caso utile alla condivisione di esperienze.

Poco dopo, la docente riporta con abilità il discorso sulle tematiche affrontate dal capitolo del libro sul quale si basa la lezione del giorno, collegando le esperienze raccontate dagli studenti agli esempi forniti dal libro di testo.

- [10:47] Maali Beck: good point
however, what we assume is the 'right' timing*
*[10:48] Maali Beck: may not be the same timing for someone else
and when we make that assumption*
*[10:48] Maali Beck: that we all thing alike.....or feel the same in a
relationship*
[10:48] Maali Beck: we may miss out on a good friend/romantic partner
[10:48] Maali Beck: for example
[10:48] Maali Beck: in this chapter
[10:48] Maali Beck: the stages of a relationship
[10:48] Maali Beck: we can't assume
*[10:49] Maali Beck: that the other person is in the same stage of the
relationship*
[10:49] Maali Beck: that we are, at the same time
[10:49] Maali Beck: that would be nice!
[10:49] Maali Beck: and convenient
[10:49] Maali Beck: but it's not always the same for everyone

Per alcuni studenti, la classe in Second Life risulta un ambiente più simile alle classi tradizionali, piuttosto che alle situazioni educative in ambienti online di tipo convenzionale⁶⁸. Questi studenti trovano l'ambiente di Second Life più gradevole di altre tipologie di progettazione didattica online; l'aspetto interessante da rilevare è che il gradimento del mondo viene esplicitato in diretta comparazione con ambienti online di diverso tipo, e solo più raramente con ambienti educativi di tipo tradizionale, atteggiamento che potrebbe appunto indicare la percepita

⁶⁷ Cfr. paragrafo 4.2.

⁶⁸ Cfr. paragrafo 4.2.

comunanza dell'ambiente esperito in Second Life con l'ambiente di classe tradizionale:

[09:07] Brandon: I like having class in Second Life because it's different than your regular online class

[09:07] Brandon: The scheduled times make it feel more like a real class than an online class

[09:07] Maali Beck: that's my thought also, [Brandon].

La presenza visibile degli altri partecipanti e le dinamiche di gruppo che si instaurano tra gli studenti (“I feel like I have gotten to know a few of you better than I would have if we were in a RL class”) e i docenti sono gli elementi che contribuiscono a creare la sensazione di appartenenza a una classe; si avverte la stessa sensazione di coinvolgimento in una esperienza di gruppo (“it was so involved”), così come anche lo stesso atteggiamento serio da assumere, come evidenziano i piccoli gesti che gli studenti descrivono: si spegne il cellulare prima dell’inizio della lezione (“I even turn off my cell phone, like I do in RL classes”), ci si chiude in stanza se in casa ci sono altre persone (“usually only my mom is home and she's usually doing other things and knows that i'm in a online class”), non si compiono altre attività che possono distrarre (“I turn off my phone and I don't do things like surf the web) - anche se alcuni studenti riferiscono di gradire Second Life proprio per la possibilità di svolgere contemporaneamente altre attività (“i am drinking a beer and attending class, try that in real world”, “i can sit here and interact and listen while painting my finger nails where as in RL class i can not”, “I also enjoy being able to show up to class while at home in boxers or sipping a mix drink. You can't do that in a real classroom”).

Al contempo, le attività didattiche che si svolgono in Second Life sono spesso molto diverse e distanti da ciò che caratterizza abitualmente la lezione tradizionale (“I did not feel much connection between the ‘SL’ and ‘RL’ feel of a classroom. the RL classrooms feel a bit restrictive, more of a lecture. this SL classroom I have felt more laid back and being able to travel and ‘tour’ field trips without the RL costs have been great”, “I do not feel the same atmosphere as a real classroom, but I find it more classroom-like than something such as blackboard witch is just a bulliten board”): l’esperienza in-world costituisce, pertanto, un’esperienza a sé, lontana da qualsiasi riferimento con la tradizione offline, almeno per quanto riguarda lo svolgimento della lezione. In Second Life

si avverte meno pressione, perché è possibile seguire le lezioni da casa (“don't have to run up to the university”), si interviene e si interagisce con gli altri con maggiore facilità (“I think a lot of ‘debate’ style classes would benefit from using SL, as more people feel ‘safe’ in their responses since there is no immediate RL backlash of harsh words, so more people may be willing to bring forward their ideas quicker than in a RL setting”, “there is more ability for everyone to have a say and be heard”) e ci si può vestire più comodamente (“being naked in class is awesome”), o esprimere la propria personalità in più modi (“I can be different every time”). Si svolgono attività più coinvolgenti (“It's experiencing the information and that's the best type of learning!”), l'ambiente risulta più accogliente (“the concept, feel, and relaxing manner of the class has been amazing”, “the atmosphere of the SL classroom is much more relaxed, for sure”) e i ritmi della lezione impediscono di distrarsi facilmente, come invece può accadere in classe.

Per alcuni studenti la comunicazione con il docente risulta invece più semplice offline (“in RL it seems easier to communicate with your teacher than here”), ma anche chi avrebbe preferito frequentare il corso offline sostiene di averne beneficiato in termini di conoscenze acquisite (“In terms of easiness I would have probably taken this class in person, but if life was always easy, that wouldn't be any fun. She actually made me open the book, so I got my money's worth”); per altri, l'esperienza online ha permesso di avere un'altra possibilità di proseguire gli studi (“I don't have to ignore my RL responsibilities but still am able to continue higher education”).

Di seguito un breve stralcio dell'intervista in gruppo condotta nella classe di Dolphina: un breve esempio dell'entusiasmo trasmesso dalle parole degli studenti.

[19:24] Curtis: yea I think this SL class has so much more potential to it

[19:24] Grace: or koolaid

[19:24] Irix Ladybird: :D

[19:24] Curtis: that isn't utilized enough

[19:24] Marianne: I LOVE seeing everyone else's new outfits and avatars too.

[19:24] Alfred: once the student is familiar with SL this is a cool forum

[19:24] Marianne: Very cool!

[19:25] Dennis: its a fantastic forum

[19:25] Alfred: me too

[19:25] Marianne: I wish there was a second form of this class for those who are used to SL

[19:25] Dennis: *heck, we are in a desert and I bet no one re-applied their deorderant before class*

[19:25] Marianne: *This class would be so fantastic if we all already knew how to use SI from the very beginning.*

[19:25] Curtis: *I just like that I can come to class looking however I feel that day*

[19:26] Irix Ladybird: *:)*

[19:26] Marianne: *I like that we can have an Italian woman in our class who currently lives in Italy and think it is normal*

[19:26] Curtis: *I show up to a RL class in a dress or as an animal there may be a lot of questions and other things going on, where on here it is normal*

[19:26] Marianne: *<3*

[19:26] Curtis: *very true*

[19:26] Irix Ladybird: *:D*

[19:26] Alfred: *this is a wonderful way to have interaction with each other and still be so far apart*

[19:26] Dennis: *heck, I can join you guys in NM way up here in Wisconsin. I love it*

[19:26] Irix Ladybird: *ok guys*

[19:26] Alfred: *agreed*

[19:26] Curtis: *heck one minute I was a kindergarten girl and the next I'm a flying lion.*

Conclusioni

La metodologia etnografica elaborata e utilizzata per la ricerca si compone di metodi e strumenti caratteristici di diverse tradizioni di studi etnografici, le cui funzioni sono state modificate e adattate al contesto in cui si è svolta la ricerca; sono necessarie pertanto alcune considerazioni finali.

Si è osservato che le modalità di conduzione dell'osservazione partecipante in un contesto immersivo possono differire in maniera sostanziale dal loro uso convenzionale. I modi tradizionali di osservazione in un contesto offline non possono necessariamente essere uguali a quelli utilizzati in uno spazio digitale immersivo, dove le relazioni tra i partecipanti sono caratterizzate dall'interazione dei propri avatar attraverso la chat testuale o la voce. Se da un lato questo tipo di interazione ha reso l'osservazione partecipante apparentemente povera, è vero anche che dall'altro lato la quantità di informazioni raccolte attraverso le interviste (individuali e in gruppo) e le conversazioni informali ha portato a un processo di interpretazione molto ricco, ma anche decisamente complesso.

Le note etnografiche, principale strumento che caratterizza l'etnografia tradizionale, acquisiscono un valore e un uso differente in un contesto online di tipo immersivo. Per esempio, nei contesti di classe in cui la lezione riprende modelli tradizionali di svolgimento, con gli studenti seduti ad ascoltare la lezione del docente condotta via voce, risultano molto scarsi i comportamenti e le interazioni da osservare. A volte ci si è limitati a prendere nota delle eventuali interazioni avvenute via chat testuale o (molto più raramente) via voce e di particolari situazioni che si sono create (per esempio un breve approfondimento e confronto tra gli studenti e il docente in seguito all'intervento di un partecipante); in queste occasioni, al di là delle poche annotazioni indicate non si è potuto far altro che osservare la metodologia di insegnamento adottata (avendo deciso, peraltro, di non entrare nel merito dei contenuti disciplinari) e tenere conto delle interazioni osservate così come di eventuali movimenti visibili degli avatar.

A questo proposito, una funzione presente nell'interfaccia di Second Life risulta un fattore di influenza sull'osservazione delle lezioni: si tratta della

modalità stand-by che un avatar può assumere⁶⁹. In una simile situazione, che si è spesso verificata con l'avatar di alcuni studenti, chi osserva non è in grado di ottenere utili informazioni sulla situazione in corso: lo studente il cui avatar appare dormiente può essere semplicemente impegnato a prendere appunti e non accorgersi, per questo, del “calo di attenzione” del proprio avatar. Tuttavia si ritiene che questa modalità, che pure è possibile disabilitare, possa risultare invece utile al docente, che può richiedere un feedback immediato agli studenti i cui avatar risultano dormienti.

L'osservazione partecipante in un mondo online può, inoltre, rivelarsi poco utile in alcuni particolari contesti educativi, specie se limitata al solo contesto di classe: l'aspetto relazionale che distingue la tradizionale attività di osservazione partecipante risulta abbastanza difficile da gestire. Tuttavia, questo sembra conseguenza dell'organizzazione del contesto educativo nei termini generali, piuttosto che delle caratteristiche dell'ambiente online in cui si svolge l'esperienza: essere presenti nei momenti di classe permette di osservare le interazioni che vi hanno luogo, ma non di costruire relazioni con gli studenti, perché potrebbero distrarre dallo svolgimento della lezione. Tutti i partecipanti sono informati della presenza della ricercatrice e non sembrano influenzati dalla sua presenza, eppure non è facile trovare il tempo e l'occasione giusta per avviare una conversazione; in un contesto offline non risulta difficile avvicinare gli studenti in varie occasioni, ma in un mondo online rischiano di essere rari anche i momenti in cui poter conversare con gli studenti. Se la partecipazione al mondo è strettamente legata alle attività e ai tempi della classe, si accede al mondo poco prima dell'inizio della lezione e ci si disconnette poco dopo la fine dell'incontro; le iniziative caratterizzate da un'organizzazione meno rigida e che hanno incluso momenti e attività di svago hanno invece reso possibile la creazione di relazioni con diversi partecipanti.

In occasione delle interviste in gruppo organizzate al termine del corso si è spesso osservato un atteggiamento diverso da parte degli studenti: essendo già abituati alla presenza della ricercatrice, gli studenti si mostrano disponibili a

⁶⁹ Dopo un determinato periodo di inattività dell'avatar, infatti, il sistema presume che l'utente che lo comanda non sia più presente e attivo nella situazione in-world e ne segnala l'assenza agendo sulla postura dell'avatar, chinandone il capo in avanti. Se si hanno più programmi aperti e ci si trova in un'altra finestra il movimento del mouse non è sufficiente a risvegliare l'avatar: è necessario visualizzare la finestra di Second Life per poterlo fare.

rispondere alle domande, interessati alle questioni della ricerca e inclini a partecipare alla discussione con il proprio punto di vista. Nonostante ciò, la relazione con gli studenti spesso si è conclusa con la fine del corso, specie nei casi in cui la loro presenza in Second Life è risultata dipendere dalla frequenza del corso stesso: con il termine dell'esperienza educativa, si è conclusa anche la loro frequenza regolare di Second Life. I rapporti con i docenti si sono rivelati, al contrario, molto facili da costruire e anche molto utili e fruttuosi per la ricerca: la frequenza regolare del mondo, motivata dagli interessi di studio e lavoro, consente di avere molte più occasioni per conversare; i docenti sono spesso online, anche dopo la conclusione delle lezioni e del corso, sono più propensi al confronto e al dialogo perché trovano interessante e stimolante la condivisione delle proprie esperienze con la ricercatrice.

Nonostante le note etnografiche nei contesti online risultino limitate, a causa di una minore quantità di elementi osservabili e annotabili rispetto a situazioni di osservazione offline, si rivelano però utili per diverse finalità: molte dimensioni e riflessioni della ricerca si sono sviluppate, infatti, anche grazie all'analisi delle note raccolte. Seppur meno ricche rispetto alle osservazioni tradizionali, si ritengono strumenti fondamentali per studiare i fenomeni che hanno luogo in un mondo online: essere visibilmente presenti in classe ha permesso di condividere l'esperienza educativa con gli altri partecipanti e creare una relazione di reciproca fiducia, che ha poi consentito di raccogliere più facilmente le loro opinioni, impressioni e idee. L'immersione nel contesto si rivela quindi elemento indispensabile per percepire le relazioni e le dinamiche che si stabiliscono in maniera spontanea nella situazione di classe e che sarebbero difficili da individuare solo attraverso le interviste con i diretti partecipanti.

Un ulteriore aspetto, fondamentale nella riflessione sulla più adatta metodologia etnografica da impostare per una simile ricerca, ha a che fare con la frequenza regolare delle osservazioni. L'intenzione iniziale di osservare i corsi con regolarità, dalla prima all'ultima lezione organizzata nel mondo online, non è stata rispettata, anche a causa di vari – e piuttosto frequenti – imprevisti di natura tecnica e di qualche difficoltà organizzativa (numerose lezioni da osservare nello stesso periodo, lezioni a orari coincidenti). In aggiunta, nel corso delle osservazioni di una stessa iniziativa ci si è accorti della raccolta di dati e

informazioni ripetitive: le osservazioni non apportavano ulteriori novità e spunti di riflessione alla ricerca. Questa situazione ha permesso di rilevare che l'assiduità nelle osservazioni non è un fattore che di per sé garantisce una ricchezza utile nei dati raccolti. Si ritiene utile, tuttavia, l'osservazione regolare degli incontri online nelle situazioni in cui la classe risulta più dinamica e con un programma di attività vario; visite in luoghi diversi abilitano a esperienze diverse e il feedback dei partecipanti può risultare in più occasioni utile alla ricerca, perché ogni volta differente. Quando invece la classe prevede una certa omogeneità nel programma del corso (lezioni statiche, con stesso modello di insegnamento, caratterizzate da poca interazione), è più probabile che dopo i primi incontri osservati non si riscontrino novità o elementi significativi: anche per la scarsità di elementi da osservare (mancanza di gesti, impossibilità di annotare singoli comportamenti), le note stesse risultano brevi e con scarse riflessioni.

La funzione dei transcript relativi alle conversazioni avvenute durante le lezioni è strettamente connessa al tipo di lezione progettata. In caso di lezione condotta esclusivamente per via testuale, il transcript rappresenta per chi osserva la pura e oggettiva registrazione della lezione, sulla quale poter successivamente produrre le proprie interpretazioni e riflessioni. Il valore di questa registrazione è fondamentale per la ricerca giacché essa rappresenta il punto di vista oggettivo degli avvenimenti che si osservano; l'utilità dei transcript, e la loro rilevanza rispetto alle note etnografiche, diminuisce notevolmente, invece, in situazioni di interazione vocale, dove il ruolo dell'etnografo torna ad avere grande importanza, in quanto singolo veicolo attraverso il cui sguardo viene conosciuta la comunità e il fenomeno osservato. In questi casi, il transcript può risultare utile per tenere traccia di eventuali brevi interazioni via chat o di eventi estemporanei che possono accadere; allo stesso modo, la registrazione della lezione audio-video svolge principalmente la funzione di archivio, nei casi in cui difficoltà tecniche o la densità di osservazioni di cui prendere nota non permette di svolgere tante attività in contemporanea.

Proprio la necessità di gestire più attività nello stesso momento può costituire un compito difficile e frustrante, non solo a causa di problemi tecnici: registrare audio e video della lezione, scattare fotografie di alcuni momenti significativi e al contempo seguire l'evento didattico e redigere le note

etnografiche si sono rivelate azioni che hanno a volte rischiato di incidere sui livelli di attenzione rivolta alle conversazioni e alle attività osservate nel mondo. Per evitare una scarsa ricchezza e completezza delle note raccolte è stato spesso necessario rivedere le note a fine lezione per completarle con ulteriori elementi e riflessioni emersi nel corso dell'osservazione.

La metodologia adottata si configura dunque, in riferimento alle intenzioni trattate più approfonditamente nel paragrafo 4.2, come l'adattamento di uno stile tradizionale di ricerca etnografica al contesto innovativo esplorato e si propone come metodologia etnografica da adottare, sperimentare e perfezionare nei futuri studi di esperienze educative nei mondi online.

La ricerca condotta ha permesso di elaborare, inoltre, un modello rappresentativo degli elementi che costituiscono l'esperienza educativa nei mondi online (figura 31); il modello è stato sviluppato con l'obiettivo di contribuire alla comprensione delle dinamiche di apprendimento e insegnamento in tali contesti, per agevolare la progettazione didattica di esperienze future. Il miglioramento delle pratiche di insegnamento nei mondi online può essere promosso da un adeguato uso degli strumenti innovativi a disposizione e dall'adozione di strategie didattiche già sperimentate; dal punto di vista dei processi di apprendimento, invece, è possibile contribuire al miglioramento dell'esperienza vissuta attraverso l'individuazione delle dinamiche di relazione e interazione che favoriscono la motivazione e la partecipazione degli studenti.

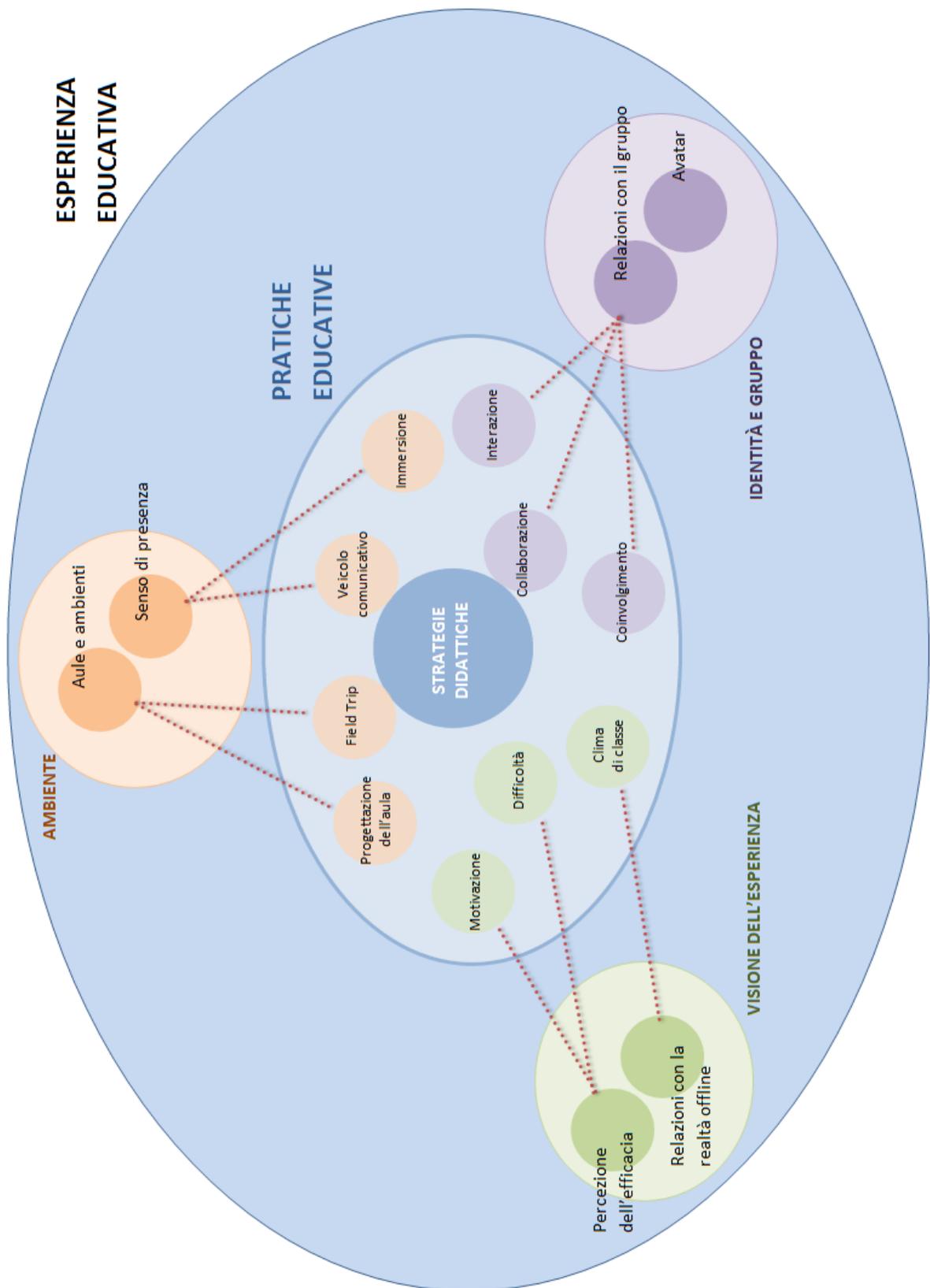


Figura 31 - Modello di esperienza educativa nei mondi online

Nello specifico, lo schema mostra le dimensioni prese in esame ed evidenzia le relazioni emerse nel corso della ricerca. Assieme allo studio delle *strategie*

didattiche adottate, hanno contribuito all'interpretazione del significato generale dell'esperienza educativa in un mondo online le dimensioni relative al contesto di classe (*Ambiente*), alle dinamiche socio-culturali (*Identità e gruppo*) e al vissuto dell'esperienza (*Visione dell'esperienza*). Non solo: nel corso dello studio etnografico sono emerse alcune relazioni significative tra le dimensioni individuate. Precisamente, si tratta di relazioni che rivelano profonde connessioni tra le dimensioni "secondarie" analizzate e l'elemento centrale del modello, costituito dalle strategie didattiche; sono relazioni che contribuiscono a far emergere il più ricco insieme delle *pratiche didattiche*. Il modello evidenzia, in definitiva, il contributo che l'analisi delle dimensioni prese in esame ha apportato alla individuazione delle pratiche didattiche adottate nelle esperienze educative condotte nei mondi online.

Nell'analisi della dimensione riferita all'ambiente, è stato rilevato che la progettazione dell'aula costituisce un elemento significativo nell'esperienza educativa: alcuni docenti hanno scelto di riprodurre gli spazi convenzionali della propria classe fisica, in molte altre situazioni gli spazi educativi sono stati adattati alle caratteristiche dell'ambiente in cui si è svolta l'iniziativa. La scelta di Second Life come mondo in cui svolgere il proprio corso ha permesso ai docenti di sfruttare come strategie didattiche alcune caratteristiche proprie dell'ambiente: in molti casi le visite guidate ad altre isole del mondo hanno costituito una parte fondamentale del corso, si sono rivelate strumenti utili a verificare le conoscenze insegnate e sono stati vissuti come momenti coinvolgenti e interessanti da parte degli studenti.

Il senso di presenza che l'ambiente stimola è risultato non solo dell'immersione in un ambiente, ma anche della co-presenza in una classe; è stato notato che questo fattore, insieme alla scelta del veicolo comunicativo da utilizzare per la conduzione della lezione, costituisce un elemento da tenere in considerazione nella programmazione dell'iniziativa educativa in un mondo online, poiché in relazione con la partecipazione all'esperienza educativa nel suo complesso.

Nella dimensione relativa alle relazioni di gruppo, si è osservato che promuovere l'interazione con il resto del gruppo e il coinvolgimento nell'originale esperienza educativa sono azioni che agevolano la partecipazione

del gruppo alle attività didattiche; includere tra le strategie didattiche da utilizzare varie attività collaborative può costituire una valida soluzione, purché queste siano progettate con un costante riferimento alle caratteristiche specifiche del mondo in cui si intende svolgerle. Non sono state invece rilevate connessioni tra la costruzione della propria identità digitale e le pratiche educative osservate, sebbene la costruzione dell'avatar, in qualche caso, abbia costituito un'attività relativa agli argomenti del corso.

Tra i racconti del vissuto dell'esperienza sono emersi alcuni aspetti interessanti in relazione alle pratiche educative. È stato notato che la motivazione degli studenti è in qualche modo connessa con la percezione conclusiva sull'efficacia dell'esperienza educativa; l'ambiente nuovo e stimolante non è di per sé sufficiente a rendere positiva l'esperienza vissuta: molti studenti notano difetti e mancanze nella progettazione didattica anche quando riferiscono di aver gradito la nuova esperienza. È necessario anche tenere conto delle inevitabili difficoltà (principalmente tecniche) che si possono incontrare nel corso dell'esperienza e progettare l'iniziativa didattica in maniera flessibile e coerente con le possibilità concesse dall'ambiente.

Il riferimento costante con situazioni ed esperienze della vita quotidiana permette di agevolare la contestualizzazione delle conoscenze apprese nel mondo, tuttavia non è necessario che ciò che avviene nel mondo sia l'esatta riproduzione di situazioni reali: gli studenti confermano di avere la sensazione di far parte di una classe anche in quelle situazioni in cui sono assenti riferimenti precisi ad ambienti fisici, svolgono compiti e attività nel mondo e mostrano facilità nel rilevare connessioni tra ciò che osservano in esso e le proprie quotidiane esperienze di vita.

Lo schema si propone inoltre come riferimento per future ricerche sulle esperienze educative in Second Life o in altri analoghi mondi online; può essere usato come la versione iniziale di un modello delle esperienze educative nei mondi online da verificare, arricchire e modificare con il contributo di ulteriori indagini; può servire a definire gli ambiti, le connessioni e le dimensioni da approfondire in prossime ricerche legate all'uso degli ambienti in esame.

Studi futuri potranno riguardare, ad esempio, ricerche empiriche più

specifiche per verificare la validità delle relazioni proposte, che potrebbero costituire delle caratteristiche implicite nella progettazione di questi ambienti per attività didattiche. A partire dall'applicazione di questo modello all'analisi di specifiche realtà educative condotte in mondi online diversi da Second Life si auspica un approfondimento dello studio sulle relazioni emerse e il raggiungimento di una più chiara definizione delle possibilità d'uso dei mondi online per l'educazione. È probabile che alcune dimensioni e relazioni individuate caratterizzino esclusivamente le iniziative educative progettate in Second Life, e non si verifichino in esperienze condotte in altri spazi immersivi online. Applicare il modello ad altre esperienze e in contesti simili può far sorgere ulteriori domande di ricerca: un mondo diverso mostra le stesse dimensioni e relazioni qui individuate? Queste relazioni si evidenziano solo in presenza di specifici modelli educativi? E se sì, quali? Se l'ambiente in cui si svolge l'azione non prevede una forte componente sociale, come si caratterizzano l'apprendimento e l'insegnamento?

Ulteriori percorsi di ricerca saranno possibili, inoltre, con successive analisi dei dati raccolti, focalizzando lo studio su specifici temi o affrontando analisi comparative più strutturate in base a tipologia del corso, nazionalità o punti di vista da cui si è vissuta l'esperienza (studente, docente, ricercatore). I dati raccolti possono costituire un database di partenza da arricchire con nuove osservazioni o ulteriori interviste ai partecipanti della ricerca, per comprendere: come l'esperienza è stata recepita nel tempo e riutilizzata nella vita quotidiana, e in che modo l'immersione in un mondo online ha influito sull'ecosistema mediale dei partecipanti (SL è diventato un luogo di frequentazione abituale, come è stato verificato già per qualcuno nel corso della ricerca, o si è trattato di un esperimento isolato e che non interessa ripetere?).

Le esperienze più ricche si sono rivelate quelle aventi a che fare con discipline legate alla comunicazione, sia di tipo tradizionale (interpersonale e public speaking) che innovativa (cyber communication). Queste sono anche le esperienze che hanno previsto un intero programma di studio condotto online, e hanno quindi concesso agli studenti il tempo necessario per ambientarsi, familiarizzare con l'ambiente e, potenzialmente, trarre maggiori benefici dall'esperienza vissuta. Sarebbe inoltre interessante, in futuro, verificare quanto il

successo dell'esperienza didattica (quantomeno in termini di soddisfazione e motivazione dello studente) sia effettivamente connesso alla metodologia didattica propriamente adattata all'ambiente in cui avviene l'apprendimento, e non dipenda invece dalla tematica trattata a lezione. Sarebbe opportuno in questo caso indirizzare l'analisi verso esperienze educative afferenti a diverse discipline educative, ma caratterizzate da una simile progettazione didattica.

Una simile ricerca si potrebbe condurre anche in contesti diversi da Second Life, poiché le dinamiche interessate riguardano principalmente aspetti relazionali e di interazione sociale; è necessario, però, tenere in considerazione alcuni elementi che caratterizzano l'esperienza in Second Life (in quanto mondo costituito da una pluralità di ambienti liberamente visitabili) e che non sono verificabili in ambienti immersivi a sé stanti, creati appositamente per l'iniziativa educativa. Ci si riferisce, ad esempio, alla possibilità di sfruttare la ricchezza dei luoghi che costituiscono il mondo per organizzare delle visite guidate in-world, così come è avvenuto nei corsi osservati. L'interesse e l'entusiasmo mostrato dai partecipanti in relazione allo svolgimento dei field trip, che anche per questo motivo sono stati indicati nell'insieme delle pratiche educative, può presupporre l'esistenza di una relazione tra questa attività e la partecipazione degli studenti all'esperienza educativa; il field trip potrebbe cioè essere considerato un elemento delle pratiche educative che ha contribuito a rafforzare la motivazione e il coinvolgimento degli studenti.

In future occasioni, sarebbe inoltre interessante riuscire ad attivare collaborazioni più strette tra ricercatore e docente, affinché la ricerca si possa integrare nel programma delle attività didattiche da svolgere nel mondo; in questo modo, sarebbe possibile uno studio specifico delle relazioni tra la dimensione online e offline dell'esperienza o, semplicemente, si realizzerebbe il desiderio espresso da alcuni studenti: l'organizzazione di diversi momenti di riflessione, di confronto e discussione collettiva sull'esperienza che si vive nel mondo.

Un limite evidenziato dalla ricerca riguarda le difficoltà riscontrate nella gestione delle osservazioni e, più in generale, nell'organizzazione dello studio etnografico, che possono aver influito negativamente sulla qualità dei materiali raccolti. La ricerca etnografica, condotta nello stesso periodo su varie situazioni

di apprendimento, si è rivelata significativa e utile, ma la gestione individuale delle attività ne ha necessariamente limitato i confini; la conduzione di simili ricerche da parte di un gruppo di ricercatori renderebbe senza dubbio più agevole la raccolta di materiali e il coordinamento delle varie attività da svolgere.

Ma il più evidente limite della ricerca è costituito dall'incognita sul futuro degli stessi mondi online, che vivono in questo momento una fase di profonda trasformazione. È difficile prevedere come potrà evolvere nei prossimi anni lo sviluppo di queste realtà e, soprattutto, quale sarà il loro utilizzo nella sfera educativa.

Second Life mostra tuttora una popolazione e un'economia in crescita, nonostante l'attenzione dei media si sia rivolta ad altre nuove realtà online, ignorandone gli sviluppi successivi al biennio 2007-2008. Eppure, le direzioni del futuro sviluppo di Second Life non sono chiare: le scelte dell'azienda che gestisce il mondo influiranno profondamente sul futuro utilizzo dell'ambiente, come è già stato rilevato nella ricerca; la scelta di eliminare lo sconto, rivolto alle istituzioni educative, del 50% sui costi di affitto di uno spazio in Second Life ha causato, all'inizio del 2011, la chiusura di numerose isole didattiche e l'abbandono di progetti innovativi da parte di istituzioni medio-piccole, incapaci di continuare a finanziare l'attività online. Non sono ancora chiari i progetti dell'azienda e le finalità per cui si intende promuovere lo sviluppo del mondo, ma sembra ormai chiaro che il coinvolgimento del settore educativo non rientri negli obiettivi aziendali, sebbene Second Life si sia rivelato, negli anni, un ambiente di grande interesse ed efficacia.

Non è da escludere l'emergenza e la diffusione di altre soluzioni complementari o simili: sono già numerose le piattaforme open source aperte a tutti, dalle caratteristiche molto simili a Second Life, e sono in aumento anche le applicazioni per la creazione di ambienti tridimensionali, appositamente sviluppate per la comunità degli educatori; queste ultime non si caratterizzano come mondi sociali, ma possono costituire delle soluzioni sicuramente più economiche e semplici da gestire, personalizzare e impiegare per precise finalità didattiche.

Il fenomeno dei mondi online non può essere considerato un fenomeno di

massa, diversi sono i fattori che concorrono alla situazione: possibilità di accesso alla tecnologia, competenze informatiche e resistenze culturali rendono lento il processo di diffusione di tali ambienti. Nonostante questo, si ritiene necessaria l'analisi delle dinamiche che caratterizzano tali ambienti, che possono servire alla comprensione futura.

Goffman avrebbe chiuso così il discorso presidenziale al convegno dell'American Sociological Association nel 1982, il cui testo è stato pubblicato postumo:

Concludo questo discorso con un belato personale. Siamo tutti d'accordo, credo, che il nostro mestiere sia studiare la società. Se mi chiedete perché e a che scopo, vi risponderai: perché esiste (2006, p. 95).

Questa è anche la motivazione che spinge tanti studiosi a interessarsi allo studio di piccole realtà, comunità, popoli. Ed è la motivazione che ha spinto chi scrive a condurre la ricerca qui presentata. Indipendentemente dall'estensione del fenomeno, dal raggiungimento dei risultati didattici prefissati e dalle specifiche caratteristiche delle iniziative, le esperienze didattiche condotte in un mondo come Second Life sono fenomeni che meritano attenzione e che vale la pena di studiare. Perché esistono.

Bibliografia

Tutti gli indirizzi internet sono stati verificati alla data del 18 marzo 2012.

- Abruzzese, A., & Maragliano, R. (2008). *Educare e comunicare. Spazi e azioni dei media*. Roma: Mondadori Università.
- Aguirre Baztán, A. (Ed.). (1995). *Etnografía: metodología cualitativa en la investigación sociocultural*. Madrid: Boixareu.
- Anderson, P. (2007). *What is Web 2.0?: ideas, technologies and implications for education*. JISC. Retrieved from <http://www.jisc.ac.uk/media/documents/techwatch/tsw0701b.pdf>
- Anderson-Levitt, K. M. (2006). Ethnography. In J. L. Green, G. Camilli, & P. B. Elmore (Eds.), *Handbook of complementary methods in education research* (pp. 279–291). Washington: American Educational Research Association.
- Anderson-Levitt, K. M., & Levinson, B. (2011). World Anthropologies of Education. In B. Levinson & M. Pollack (Eds.), *A companion to the Anthropology of Education* (pp. 11–24). Chichester, West Sussex ; Malden, MA: Wiley-Blackwell.
- Antinucci, F. (1999). *Computer per un figlio. Giocare, apprendere, creare*. Roma-Bari: Editori Laterza.
- Apted, M. (2009). Michael Apted responds. *Ethnography*, 10(3), 359–367.
- Atlas, S. A. (2008). Inductive metanomics: Economic experiments in virtual worlds. *Journal of Virtual Worlds Research*, 1(1), 1–15.
- Augé, M. (2009). *Nonluoghi. Introduzione a una antropologia della surmodernità*. Milano: Elèuthera. (Opera originale 1992).
- Bagley, C. (2009). Shifting boundaries in ethnographic methodology. *Ethnography and Education*, 4(3), 251–254.
- Baldacci, M. (2001). *Metodologia della ricerca pedagogica*. Milano: Bruno Mondadori.
- Banzato, M. (2002). *Apprendere in rete. Modelli e strumenti per l'e-learning*. Torino: UTET Università.
- Bardzell, S., & Odom, W. (2008). The Experience of Embodied Space in Virtual Worlds: An Ethnography of a Second Life Community. *Space and Culture*, 11(3), 239–259.
- Baricco, A. (2008). *I barbari. Saggio sulla mutazione*. Milano: Feltrinelli.
- Bartle, R. (2003). *Not yet you fools*. Retrieved from <http://www.gamegirladvance.com/2003/07/not-yet-you-fools.html>
- Bateson, G. (1996). *Questo è un gioco*. Milano: Raffaello Cortina Editore. (Opera originale 1956).
- Bauman, Z. (2003). *Intervista sull'identità*. (B. Vecchi, Ed.). Roma-Bari: Editori Laterza.

- Bayne, S. (2008). Uncanny spaces for higher education: teaching and learning in virtual worlds. *Research in Learning Technology*, 16(3), 197–205.
- Beaulieu, A. (2004). Mediating ethnography: objectivity and the making of ethnographies of the internet. *Social Epistemology*, 18(2-3), 139–163.
- Beck, D., Fishwick, P., Kamhawi, R., Coffey, A. J., & Henderson, J. (2011). Synthesizing Presence: A Multidisciplinary Review of the Literature. *Journal of Virtual Worlds Research*, 3(3). Retrieved from <https://journals.tdl.org/jvwr/article/view/1999/1786>
- Bell, D. (2009). Learning from Second Life. *British Journal of Educational Technology*, 40(3), 515–525.
- Bell, M. W. (2008). Toward a Definition of “Virtual Worlds.” *Journal of Virtual Worlds Research*, 1(1), 1–5.
- Bellotti, F., Berta, R., De Gloria, A., & Primavera, L. (2010). Supporting authors in the development of task-based learning in serious virtual worlds. *British Journal of Educational Technology*, 41(1), 86–107.
- Benedikt, M. L., Distinguished, A., & Architecture, A. (2008). Cityspace, Cyberspace, and the Spatiology of Information. *Journal of Virtual Worlds Research*, 1(1). Retrieved from <http://journals.tdl.org/jvwr/article/view/290/244>
- Benford, S., Bowers, J., Fahlén, L. E., Greenhalgh, C., & Snowdon, D. (1995). User embodiment in collaborative virtual environments. *Proceedings of the SIGCHI conference on Human factors in computing systems* (pp. 242–249). New York: ACM Press/Addison-Wesley Publishing Co.
- Biocca, F., Harms, C., & Burgoon, J. K. (2003). Toward a More Robust Theory and Measure of Social Presence: Review and Suggested Criteria. *Presence Teleoperators Virtual Environments*, 12(5), 456–480.
- Bittanti, M. (2005). *Gli strumenti del videogioicare. Logiche, estetiche e (v)ideologie*. Milano: Costa & Nolan.
- Bittarello, M. B. (2008). Another Time, Another Space: Virtual Worlds, Myths and Imagination 1. *Journal of Virtual Worlds Research*, 1(1). Retrieved from <http://journals.tdl.org/jvwr/article/view/282/236>
- Blumer, H. (2008). *Interazionismo simbolico*. Bologna: Il Mulino. (Opera originale 1969).
- Boellstorff, T. (2008). *Coming of Age in Second Life: An Anthropologist Explores the Virtually Human*. Princeton: Princeton University Press.
- Boellstorff, T. (2009). Method and the Virtual: Anecdote, Analogy, Culture. *Journal of Virtual Worlds Research*, 1(3). Retrieved from <https://journals.tdl.org/jvwr/article/view/471/429>
- Boellstorff, T. (2010). A typology of ethnographic scales for virtual worlds. In W. S. Bainbridge (Ed.), *Online worlds: Convergence of the real and the virtual* (pp. 123–133). London: Springer.
- Bolter, R., & Grusin, J. D. (2002). *Remediation. Competizione e integrazione tra media vecchi e nuovi*. Milano: Guerini e Associati (Opera originale 1999).
- Bonaiuti, G. (2005). *Strumenti della rete e processo formativo. Uso degli ambienti tecnologici per facilitare la costruzione della conoscenza e le pratiche di apprendimento collaborative*. Firenze: Firenze University Press.

- Bondioli, A. (1996). *Gioco e educazione*. Milano: Franco Angeli.
- Bowers, K. W., Ragas, M. W., & Neely, J. C. (2009). Assessing the Value of Virtual Worlds for Post-Secondary Instructors: A Survey of Innovators, Early Adopters and the Early Majority in Second Life. *International Journal of Humanities and Social Sciences*, 3(1), 40–50.
- Briggs, A., & Burke, P. (2007). *Storia sociale dei media. Da Gutenberg a Internet*. Bologna: Il Mulino. (Opera originale 2005).
- Bronack, S., Sanders, R., Cheney, A., Riedl, R., Tashner, J., & Matzen, N. (2008). Presence pedagogy: Teaching and learning in a 3D virtual immersive world. *International Journal of Teaching and Learning in Higher Education*, 20(1), 59–69.
- Browne, E. (2003). Conversations in Cyberspace: a study of online learning. *Open Learning: The Journal of Open and Distance Learning*, 18(3), 245–259.
- Bruner, J. (2001). *La cultura dell'educazione. Nuovi orizzonti per la scuola*. Milano: Feltrinelli. (Opera originale 1996).
- Bruner, J., & Olson, D. (1982). Apprendimento mediante esperienza diretta e apprendimento mediante esperienza mediatizzata. In C. N. I. Unesco (Ed.), *L'educazione e i mass media* (pp. 11–34). Firenze: La Nuova Italia (Opera originale 1972/1980).
- Buckingham, D. (2005). *Educación en medios. Alfabetización, aprendizaje y cultura contemporánea*. España: Paidós Comunicación.
- Budka, P., & Kremser, M. (2004). CyberAnthropology-Anthropology of CyberCulture. In K. Stefan, P. Barbara, & S.-H. Maria (Eds.), *Contemporary Issues in Socio-Cultural Anthropology: Perspectives and research activities from Austria*. Wien (pp. 213–226). Löcker.
- Buege, V. R. (2007). An In-Depth Look at the Cyber Phenomenon of Our Time: Web 2.0. *The Lawlor Review*, XV(2), 10–16.
- Burgess, A. (2010). The use of space-time to construct identity and context. *Ethnography and Education*, 5(1), 17–31.
- Bush, V. (1945). *As we may think*. Retrieved from <http://www.theatlantic.com/doc/print/194507/bush>
- Cabiria, J. (2008). Virtual World and Real World Permeability: Transference of Positive Benefits for Marginalized Gay and Lesbian Populations. *Journal of Virtual Worlds Research*, 1(1). Retrieved from <http://journals.tdl.org/jvwr/article/view/284/238>
- Caillois, R. (2007). *I giochi e gli uomini. La maschera e la vertigine*. Milano: RCS Libri. (Opera originale 1967).
- Caliandro, A. (2011). *Netnografia, Web Tribe, Social Media, Discorso, Cultura e Societing: il Manifesto teorico-metodologico del Centro Studi Etnografia Digitale*. Retrieved from www.etnografiadigitale.it
- Calleja, G. (2007). Digital Game Involvement: A Conceptual Model. *Games and Culture*, 2(3), 236–260.
- Camaioni, L. (Ed.). (1982). *La teoria di Jean Piaget. Recenti sviluppi e applicazioni*. Firenze: Giunti Barbèra.
- Campaña, R.L. y Gallego, M.J. (2010). Implementation of Web 2.0 technological tools in vocational education and training in Spain. *Journal for Educators, Teachers and Trainers*, 1, 70-86. Retrieved from <http://www.ugr.es/~jett/volumenes.php?id=1>

- Carletti, A., & Narani, A. (2007). *Ambienti di apprendimento e nuove tecnologie*. Trento: Erickson.
- Caronia, A. (1996). *Il corpo virtuale. Dal corpo robotizzato al corpo disseminato nelle reti*. Padova: Franco Muzzio Editore.
- Carpenter, B. S. (2009). Virtual Worlds as educational experience: Living and learning in interesting times. *Journal of Virtual Worlds Research*, 2(1). Retrieved from <https://journals.tdl.org/jvwr/article/view/625/469>
- Castells, M. (2002). *Galassia Internet*. Milano: Feltrinelli. (Opera originale 2001).
- Castronova, E. (2001). Virtual Worlds: A First-Hand Account of Market and Society on the Cyberian Frontier. (M. Koethenbueger & H. Sinn, Eds.) CESifo Working Paper No. 618. Retrieved from <http://ssrn.com/abstract=294828>
- Castronova, E. (2005). *Synthetic Worlds: The Business and Culture of Online Games*. Chicago: University Of Chicago Press.
- Cebrián, M. y Gallego, M.J. (2011). *Procesos educativos con TIC en la Sociedad del Conocimiento*. Madrid: Pirámide.
- Celentano, M. G., & Colazzo, S. (2008). *L'apprendimento digitale. Prospettive tecnologiche e pedagogiche dell'e-learning*. Roma: Carocci Editore.
- Cerri, R., & Parmigiani, D. (Eds.). (2005). *Humanitas techne media logos. La tecnologia, l'uomo, la formazione*. Roma: Edup.
- Clifford, J., & Marcus, G. E. (Eds.). (1997). *Scrivere le culture. Poetiche e politiche dell'etnografia*. Roma: Meltemi editore. (Opera originale 1986).
- Clifford, James. (1997). Introduzione: verità parziali. In James Clifford & G. E. Marcus (Eds.), *Scrivere le culture. Poetiche e politiche dell'etnografia1* (pp. 25–58). Roma: Meltemi editore. (Opera originale 1986).
- Coffey, A., Renold, E., Dicks, B., Soyinka, B., & Mason, B. (2006). Hypermedia ethnography in educational settings: possibilities and challenges. *Ethnography and Education*, 1(1), 15–30.
- Consortium, T. N. M., & Initiative, T. E. L. (2006). *The 2006 Horizon Report*. Austin, Texas: The New Media Consortium.
- Coulter, G. (2007). Jean Baudrillard and the Definitive Ambivalence of Gaming. *Games and Culture*, 2(4), 358–365.
- Cowen, R. (2006). Acting comparatively upon the educational world: puzzles and possibilities. *Oxford Review of Education*, 32(5), 561–573.
- Cowen, R. (2009). The Transfer, Translation and Transformation of Educational Processes: And Their Shape-Shifting? *Comparative Education*, 45(3), 315–327.
- Crogan, P. (2007). Remembering (Forgetting) Baudrillard. *Games and Culture*, 2(4), 405–413.
- Crogan, P., & Kennedy, H. (2008). Technologies Between Games and Culture. *Games and Culture*, 4(2), 107–114.
- Dalgarno, B., & Lee, M. J. W. (2010). What are the learning affordances of 3-D virtual environments? *British Journal of Educational Technology*, 41(1), 10–32.

- Damer, B. (2008). Meeting in the Ether: a Brief History of Virtual Worlds As a Medium for User-Created Events. *Journal of Virtual Worlds Research*, 1(1). Retrieved from <http://www.informaworld.com/openurl?genre=article&doi=10.1080/17493460903020877&magic=crossref||D404A21C5BB053405B1A640AFFD44AE3>
- de Freitas, S. (2006). *Learning in Immersive worlds. A review of game-based learning*. JISC. Retrieved from http://www.jisc.ac.uk/media/documents/programmes/elearninginnovation/gamingreport_v3.pdf
- de Freitas, S. (2008). *Serious virtual worlds: a scoping study* (pp. 1–52). JISC. Retrieved from <http://www.voced.edu.au/content/ngv29917>
- de Freitas, S., Rebolledo-Mendez, G., Liarokapis, F., Magoulas, G. D., & Poulouvasilis, A. (2010). Learning as immersive experiences: using the four-dimensional framework for designing and evaluating immersive learning experiences in a virtual world. *British Journal of Educational Technology*, 41(1), 69–85.
- de Freitas, S., & Veletsianos, G. (2010). Editorial: Crossing boundaries: Learning and teaching in virtual worlds. *British Journal of Educational Technology*, 41(1), 3–9.
- de Pablos Pons, J. (Ed.). (2009). *Tecnología Educativa. La formación del profesorado en la era de Internet*. Malaga: Aljibe.
- De Pablos Pons, J. (Ed.). (1994). *La Tecnología Educativa en España. Actas de la I Jornadas Universitarias de Tecnología Educativa*. Sevilla: Universidad de Sevilla.
- Delamont, S. (2002). *Fieldwork in educational-settings. Methods, pitfalls and perspectives*. London: Routledge
- Delamont, S. (2009). The only honest thing: autoethnography, reflexivity and small crises in fieldwork. *Ethnography and Education*, 4(1), 51–63.
- Deleuze, G. (2007). *Che cos'è un dispositivo?* Napoli: Cronopio. (Opera originale 1989).
- Dena, C. (2008). Emerging Participatory Culture Practices: Player-Created Tiers in Alternate Reality Games. *Convergence: The International Journal of Research into New Media Technologies*, 14(1), 41–57.
- Dennis, B. (2009). What does it mean when an ethnographer intervenes? *Ethnography and Education*, 4(2), 131–146.
- Dennis, B. (2010). Ethical dilemmas in the field: the complex nature of doing education ethnography. *Ethnography and Education*, 5(2), 123–127.
- Dewey. (2008). *Democrazia e educazione*. Milano: RCS Libri. (Opera originale 1916).
- Dewey, J. (1961). *Come pensiamo. Una riformulazione del rapporto fra il pensiero riflessivo e l'educazione*. Firenze: La Nuova Italia. (Opera originale 1933).
- Dewey, J. (1967). *Esperienza e educazione*. Firenze: La Nuova Italia. (Opera originale 1938).
- Dewey, J. (1990). *Esperienza e natura*. Milano: Mursia Editore. (Opera originale 1929).
- Dias, P. (2009). Web 2.0: Tool for Teaching or Context for Learning? *European Conference on e-Learning* (pp. 725–733).
- Dickey, M. D. (1999a). *Constructing the User: The Impact of the Design of Three-dimensional Virtual Worlds on User Representation*. Miami University.

- Dickey, M. D. (1999b). *3D virtual worlds and learning: an analysis of the impact of design affordances and limitations in active worlds, blaxxun interactive, and onlive! Traveler; and a study of the implementation of active worlds for formal and informal education* (Degree Doctor of Philosophy in the Graduate School of The Ohio State University). The Ohio State University.
- Dickey, M. D. (2005). Three-dimensional virtual worlds and distance learning: two case studies of Active Worlds as a medium for distance education. *British Journal of Educational Technology Vol, 36*(3), 439–451.
- Diodato, R. (2005). *Estetica del virtuale*. Milano: Bruno Mondadori.
- DiSalvo, B. J., Crowley, K., & Norwood, R. (2008). Learning in Context: Digital Games and Young Black Men. *Games and Culture, 3*(2), 131–141.
- dos Santos, R. P. (2009). Second Life Physics: Virtual, Real or Surreal? *Journal of Virtual Worlds Research, 2*(1). Retrieved from <https://journals.tdl.org/jvwr/article/view/383/455>
- Dourish, P. (2004). *Where the Action Is: The Foundations of Embodied Interaction*. Cambridge: The MIT Press.
- Dourish, P., & Bell, G. (2011). *Divining a Digital Future: Mess and Mythology in Ubiquitous Computing*. Cambridge: The MIT Press.
- Eaton, L. J., Guerra, M., Corliss, S., & Jarmon, L. (2011). A statewide university system (16 campuses) creates collaborative learning communities in Second Life. *Educational Media International, 48*(1), 43–53.
- Edirisingha, P., Nie, M., Pluciennik, M., & Young, R. (2009). Socialisation for learning at a distance in a 3-D multi-user virtual environment. *British Journal of Educational Technology, 40*(3), 458–479.
- Editors. (2010). Reviews. *British Journal of Educational Technology, 41*(1), 141–147.
- Eisenstein, E. L. (1995). *Le rivoluzioni del libro. L'invenzione della stampa e la nascita dell'età moderna*. Bologna: Il Mulino. (Opera originale 1983).
- Elliott, J. (2008). Help – Somebody Robbed my Second Life Avatar! *Journal of Virtual Worlds Research, 1*(1). Retrieved from <http://journals.tdl.org/jvwr/article/viewArticle/286>
- Erdal, I. J. (2009). Cross-Media (Re)Production Cultures. *Convergence: The International Journal of Research into New Media Technologies, 15*(2), 215–231.
- Esteves, M., Fonseca, B., Morgado, L., & Martins, P. (2009). Using Second Life for Problem Based Learning in Computer Science Programming. *Journal of Virtual Worlds Research, 2*(1).
- Evans, L. (2010). Authenticity Online: Using Webnography to Address Phenomenological Concerns. In A. Mousoutzani & D. Riha (Eds.), *New Media and the Politics of Online Communities* (pp. 11–17). Oxford: Inter-disciplinary Press.
- Falloon, G. (2010). Using avatars and virtual environments in learning: What do they have to offer? *British Journal of Educational Technology, 41*(1), 108–122.
- Ferri, P., Mizzella, S., & Scenini, F. (Eds.). (2009). *I nuovi media e il web 2.0. Comunicazione, formazione ed economia nella società digitale*. Milano: Edizioni Guerini.
- Fields, D. A., & Kafai, Y. B. (2008). A connective ethnography of peer knowledge sharing and diffusion in a tween virtual world. *The International Journal of Computer-Supported Collaborative Learning, 4*(1), 47–68.

- Fink, E. (2008). *L'oasi del gioco*. Milano: Raffaello Cortina Editore. (Opera originale 1957).
- Flake, C. L. (1992). Ethnography for Teacher Education. *Social Studies*, 83(6), 253–258.
- Foster, A. L. (2007). Professor Avatar: In the Digital Universe of Second Life, Classroom Instruction Also Takes on a New Personality. *The Chronicle of Higher Education*, 54(4), 1.
- Foster, A. L. (2008). Professor Avatar. *Education Digest*, 73(5), 12–17.
- Gallego, M. J. (2000). *Tecnología educativa. Analisis y practicas sobre medios de comunicación y nuevas tecnologías*. Granada: FORCE.
- Gallego, M. J. (2005). Profesorado, innovación y TIC en el currículo. En Cebrián, M. (Ed.), *Tecnologías de la información y la comunicación para la formación de docentes* (159-169) Madrid: Pirámide.
- Gallego, M.J. (2008). Comunicación didáctica del docente universitario en entornos presenciales y virtuales. *Revista iberoamericana de educación (versión electrónica)*, 46, 1-16.
- Gallego, M.J. (2011). Los docentes ante las tecnologías de la información y comunicación en la educación: Innovación y formación. *Revista de Educación UNMDP, Año II*, 2, 39-54.
- Gallego, M.J. y García-Beltrán, A. (2010). Virtual learning environments in faculties of education in Spain. *Journal for Educators, Teachers and Trainers*, 1, 42-50. Retrieved from <http://www.ugr.es/~jett/volumenes.php?id=1>
- Gallego, M.J. y Gutiérrez, E. (2011). Analizar la comunicación mediada por ordenador para la mejora de procesos de enseñanza-aprendizaje. *Profesorado*, 15 (1), 1-17.
- Gardner, H. (2001). *Educare al comprendere. Stereotipi infantili e apprendimento scolastico*. Milano: Feltrinelli. (Opera originale 1991).
- Garrison, D. R., Anderson, T., & Archer, W. (2000). Critical Inquiry in a Text-Based Environment: Computer Conferencing in Higher Education. *The Internet and Higher Education*, 2(2-3), 87–105.
- Gatti, R., & Gherardi, V. (1998). *Le scienze dell'educazione. Percorsi di lettura*. Roma: Carocci.
- Gee, J. P. (2007). *What Video Games Have to Teach Us About Learning and Literacy. Second Edition: Revised and Updated Edition*. New York: Palgrave Macmillan.
- Gee, J. P. (2008). Video Games and Embodiment. *Games and Culture*, 3(3-4), 253–263.
- Gee, J. P. (2009). Games, learning, and 21st century survival skills. *Journal of Virtual Worlds Research*, 2(1). Retrieved from <https://journals.tdl.org/jvwr/article/view/623/468>
- Geertz, C. (1988). *Interpretazione di culture*. Bologna: Il Mulino. (Opera originale 1973).
- Geertz, C. (1999). *Mondo globale, mondi locali. Cultura e politica alla fine del XX secolo*. Bologna: Il Mulino. (Opera originale 1995).
- Gehlen, A. (2003). *L'uomo nell'era della tecnica. Problemi socio-psicologici della civiltà industriale*. Roma: Armando Editore. (Opera originale 1957).
- Giddings, S. (2007). A Pataphysics Engine: Technology, Play, and Realities. *Games and Culture*, 2(4), 392–404.
- Giddings, S. (2008). Events and Collusions: A Glossary for the Microethnography of Video Game Play. *Games and Culture*, 4(2), 144–157.

- Gillen, J. (2009). Literacy practices in Shome Park: a virtual literacy ethnography. *Journal of research in reading*, 32(1), 57–74.
- Goetz, J. P., & LeCompte, M. D. (1988). *Etnografía y diseño cualitativo en investigación educativa*. Madrid: Ediciones Morata. (Opera originale 1984).
- Goffman, E. (1989). On Fieldwork. *Journal of Contemporary Ethnography*, 18, 123–132.
- Goffman, Erving. (1969). *La vita quotidiana come rappresentazione*. Bologna: Il Mulino. (Opera originale 1959).
- Goffman, Erving. (2003). *Espressione e identità. Gioco, ruoli, teatralità*. Bologna: Il Mulino. (Opera originale 1961).
- Goffman, Erving. (2006). *L'ordine dell'interazione*. (P. P. Giglioli, Ed.). Roma: Armando Editore. (Opera originale 1983).
- Greenfield, P. M., & Carbone, M. C. (1985). *Mente e media. Gli effetti della televisione, dei computer e dei video-giochi sui bambini*. Roma: Armando Editore. (Opera originale 1984).
- Guimarães Jr, M. j. L. (2005). Doing Anthropology in Cyberspace: Fieldwork Boundaries and Social Environments. In C. M. Hine (Ed.), *Virtual Methods. Issues in Social Research on the Internet* (pp. 141–156). Oxford-New York: Berg Publishers.
- Gunkel, D. J. (2009). Beyond mediation: thinking the computer otherwise. *Interactions: Studies in Communication & Culture*, 1(1), 53–70.
- Gupta, A., & Ferguson, J. (1997). Discipline and practice: “The Field” as Site, Method, and Location in Anthropology. In A. Gupta & J. Ferguson (Eds.), *Anthropological Locations: Boundaries and Grounds of a Field Science* (Vol. c, pp. 1–47). Berkeley: University of California Press.
- Hair, N., & Clark, M. (2003). An enhanced virtual ethnography: the role of critical theory. *3rd International Critical Management Studies Conference* (Vol. 44). Lancaster: Lancaster University Management School.
- Hammersley, M. (2006). Ethnography: problems and prospects. *Ethnography and Education*, 1(1), 3–14.
- Hansson, T. (2005). English as a Second Language on a Virtual Platform—Tradition and Innovation in a New Medium. *Computer Assisted Language Learning*, 18(1-2), 63–79.
- Havelock, E. A. (2001). *Cultura orale e civiltà della scrittura. Da Omero a Platone*. Roma-Bari: Editori Laterza. (Opera originale 1963).
- Havelock, E. A. (2005). *La musa impara a scrivere. Riflessioni sull'oralità e l'alfabetismo dall'antichità al giorno d'oggi*. Roma-Bari: Editori Laterza. (Opera originale 1986).
- Hemmi, A., Bayne, S., & Land, R. (2009). The appropriation and repurposing of social technologies in higher education. *Journal of Computer Assisted Learning*, 25(1), 19–30.
- Herold, D. K. (2009). Virtual education: Teaching Media Studies in Second Life. *Journal of Virtual Worlds Research*, 2(1). Retrieved from <https://journals.tdl.org/jvwr/article/view/380/454>
- Hew, K. F., & Cheung, W. S. (2010). Use of three-dimensional (3-D) immersive virtual worlds in K-12 and higher education settings: A review of the research. *British Journal of Educational Technology*, 41(1), 33–55.

- Higgin, T. (2008). Blackless Fantasy: The Disappearance of Race in Massively Multiplayer Online Role-Playing Games. *Games and Culture*, 4(1), 3–26.
- Hine, C. M. (2000). *Virtual Ethnography*. London: Sage Publications Ltd.
- Hine, C. M. (2008). Virtual ethnography: Modes, varieties, affordances. In N. Fielding, R. M. Lee, & G. Blank (Eds.), *The SAGE handbook of online research methods* (pp. 257–270). London: Sage Publications Ltd.
- Hine, C. M. (Ed.). (2005). *Virtual Methods. Issues in Social Research on the Internet*. Oxford-New York: Berg Publishers.
- Ho, C. M. L. (2010). What's in a question? The case of students' enactments in the Second Life virtual world. *Innovation in Language Learning and Teaching*, 4(3), 275–275.
- Hudson, K., & Degast-Kennedy, K. (2009). Canadian border simulation at Loyalist College. *Journal of Virtual Worlds Research*, 2(1). Retrieved from <https://journals.tdl.org/jvwr/article/view/374/449>
- Hudson-Smith, A. (2002). 30 Days in ActiveWorlds – Community, Design and Terrorism in a Virtual World. In R. Schroeder (Ed.), *The social life of avatars: presence and interaction in shared virtual environments* (pp. 77–89). London: Springer-Verlag.
- Huizinga, J. (2002). *Homo Ludens*. Torino: Giulio Einaudi editore. (Opera originale 1946).
- Ikegami, E., & Hut, P. (2008). Avatars Are For Real: Virtual Communities and Public Spheres. *Journal of Virtual Worlds Research*, 1(1). Retrieved from <http://journals.tdl.org/jvwr/article/view/288/242>
- Jackson, M. H., & Trees, a. R. (2008). Relating Online: Managing Dialectical Contradictions in Massively Multiplayer Online Role-Playing Game Relationships. *Games and Culture*, 3(1), 76–97.
- Jacobelli, J. (Ed.). (1998). *La realtà del virtuale*. Roma-Bari: Editori Laterza.
- Jarmon, L. (2009). An ecology of embodied interaction: Pedagogy and homo virtualis. *Journal of Virtual Worlds Research*, 2(1). Retrieved from <https://journals.tdl.org/jvwr/article/view/624/453>
- Jarmon, L., Lim, K. Y. T., Carpenter, B. S., Spence, J., Reed, A., Broman, B., Tindel, J., et al. (2009). Leveraging game-playing skills, expectations and behaviours of digital natives to improve visual analytic tools. *Journal of Virtual Worlds Research*, 2(1). Retrieved from <https://journals.tdl.org/jvwr/article/view/604/471>
- Jauregi, K., Canto, S., de Graaff, R., Koenraad, T., & Moonen, M. (2011). Verbal interaction in Second Life: towards a pedagogic framework for task design. *Computer Assisted Language Learning*, 24(1), 77–101.
- Jeffrey, B., Bradshaw, P., Twining, P., & Walsh, C. (2010). Ethnography, education and on-line research. *European Conference of Educational Research*. Finland: University of Helsinki. Retrieved from <http://oro.open.ac.uk/22868/>
- Jenkins, H. (2007). More Second Thoughts on Second Life. *Confessions of an Aca-Fan*. Retrieved November 9, 2011, from http://henryjenkins.org/2007/02/more_second_thoughts_on_second.html
- Jenkins, H., & Deuze, M. (2008). Editorial: Convergence Culture. *Convergence: The International Journal of Research into New Media Technologies*, 14(1), 5–12.

- Johnson, L., Levine, A., & Smith, R. (2009). *The 2009 Horizon Report*. Austin, Texas: The New Media Consortium. Retrieved from <http://www.nmc.org/pdf/2009-Horizon-Report.pdf>
- Johnson, L., Levine, A., Smith, R., & Stone, S. (2010). *The 2010 Horizon Report*. Austin, Texas: The New Media Consortium. Retrieved from <http://www.nmc.org/pdf/2010-Horizon-Report.pdf>
- Johnson, S. (2005). *Everything Bad is Good for You: How Today's Popular Culture is Actually Making Us Smarter*. New York: Riverhead Trade.
- Jones, D. E. (2006). I, avatar: Constructions of self and place in Second Life and the technological imagination. *Gnovis, Journal of Communication, Culture and Technology*, 6, 1–32.
- Katz, J. (2001). From how to why On luminous description and causal inference in ethnography (Part 1). *Ethnography*, 2(4), 443–473.
- Katz, J. (2002). From how to why. On luminous description and causal inference in ethnography (Part 2). *Ethnography*, 3(1), 63–90.
- Keats, D., & Schmidt, J. P. (2007). The genesis and emergence of Education 3.0. *First Monday*, 12(3-5). Retrieved from <http://firstmonday.org/htbin/cgiwrap/bin/ojs/index.php/fm/article/view/1625/1540>
- Ketelhut, D. J., Nelson, B. C., Clarke, J., & Dede, C. (2010). A multi-user virtual environment for building and assessing higher order inquiry skills in science. *British Journal of Educational Technology*, 41(1), 56–68.
- Koenraad, T. (2008). *How can 3d virtual worlds contribute to language education?* Paper presented at World Call 2008, Fukuoka (Japan): 5-8 August 2008. Retrieved from <http://www.scribd.com/doc/21255479/How-Can-3D-Virtual-Worlds-Contribute-to-Language-Education>
- Kosac, D. (2003). The Future of Massively Multiplayer Gaming. *Gamespy.com*. Retrieved November 9, 2011, from <http://archive.gamespy.com/amdmmog/week8/index.shtml>
- Kozinets, R. V. (2009). *Netnography: Doing ethnographic research online*. Sage Publications Ltd.
- Lang, A. S. I. D., & Kobilnyk, D. C. (2009). Visualizing Atomic Orbitals Using Second Life. *Journal of Virtual Worlds Research*, 2(1). Retrieved from <https://journals.tdl.org/jvwr/article/view/448/465>
- Lave, J., & Wenger, E. (2006). *L'apprendimento situato. Dall'osservazione alla partecipazione attiva nei contesti sociali*. Trento: Erickson. (Opera originale 1991).
- Le Gallais, T. (2009). Are you still who you were? A tale of construction lecturers, changing technologies and conflicting perspectives. *Ethnography and Education*, 4(1), 37–50.
- Lee, M. (2009). How can 3D virtual worlds be used to support collaborative learning? An analysis of cases from the literature. *Journal of e-Learning and Knowledge Society-English Version*, 5(1), 149 – 158.
- Lee, P. D. (2009). Using Second Life to Teach Operations Management. *Journal of Virtual Worlds Research*, 2(1). Retrieved from <https://journals.tdl.org/jvwr/article/view/431/464>
- Lehdonvirta, V. (2011). Virtual Worlds Don't Exist: Questioning the Dichotomous Approach in MMO Studies. *Game Studies*, 11(1). Retrieved from <http://gamestudies.org/1001/articles/lehdonvirta>

- Lévy, P. (1997). *Il virtuale*. Milano: Raffaello Cortina Editore. (Opera originale 1995).
- Lévy, P. (1999). *Cybercultura. Gli usi sociali delle nuove tecnologie*. Milano: Feltrinelli. (Opera originale 1997).
- Lievrouw, L. A., & Livingston, S. (Eds.). (2007). *Capire i new media*. Milano: Hoepli Editore. (Opera originale 2006).
- Life, S., Whitehead, V., Activities, C., & Environment, V. (2009). Student Perceptions of a Course Taught in Second Life. *Innovate: Journal of Online Education*, 5(5). Retrieved from http://www.innovateonline.info/pdf/vol5_issue5/Student_Perceptions_of_a_Course_Taught_in_Second_Life.pdf
- Lim, K. Y. T. (2009). The six learnings of Second Life: A framework for designing curricular interventions in-world. *Journal of Virtual Worlds Research*, 2(1). Retrieved from <http://journals.tdl.org/jvwr/article/view/424/466>
- Litwin, E. (Ed.). (1995). *Tecnologia educativa. Políticas, historias, propuestas*. Argentina: Paidós Comunicación.
- Lombard, M., & Ditton, T. (1997). At the Heart of It All: The Concept of Presence. *Journal of Computer-Mediated Communication*, 3(2). Retrieved from <http://doi.wiley.com/10.1111/j.1083-6101.1997.tb00072.x>
- Luhmann, N. (2007). *Conoscenza come costruzione*. (A. Cevolini, Ed.). Roma: Armando Editore. (Opera originale 1988).
- Lundin, R. (1998). Being unreal: Epistemology, ontology, and phenomenology in a virtual educational world. *American Journal of Distance Education*, 12(3), 53–65.
- Lyons, B. K. (2008). Towards a Theoretically-Grounded Framework for Evaluating Immersive Business Models and Applications: *Journal of Virtual Worlds Research*, 1(1). Retrieved from <http://journals.tdl.org/jvwr/article/view/289/243>
- Maldonado, T. (2007). *Reale e virtuale*. Milano: Feltrinelli. (Opera originale 1992).
- Malin, M. (2003). Competing Interests between Researcher, Teacher and Student in the Ethics of Classroom Ethnography. *Westminster Studies in Education*, 26(1), 21–31.
- Mallan, K., Foth, M., Greenaway, R., & Young, G. T. (2010). Serious playground: using Second Life to engage high school students in urban planning. *Learning, Media and Technology*, 35(2), 203–225.
- Malpas, J. (2009). On the Non-Autonomy of the Virtual. *Convergence: The International Journal of Research into New Media Technologies*, 15(2), 135–139.
- Maragliano, R. (1998). *Tre ipertesti su multimedialità e formazione*. Roma: Editori Laterza.
- Maragliano, R. (2007). *Nuovo manuale di didattica multimediale* (2nd ed.). Roma-Bari: Editori Laterza.
- Marconato, G. (2009). *Le tecnologie nella didattica. Lo stato dell'arte all'inizio del nuovo millennio*. Trento: Centro Studi Erickson.
- Marcus, G. E. (1995). Ethnography in/of the world system: the emergence of multi-sited ethnography. *Annual review of anthropology*, 24(1995), 95–117.
- Marcus, G. E. (1997). Postfazione. Scrittura etnografica e carriere antropologiche. In J. Clifford & G. E. Marcus (Eds.), *Scrivere le culture. Poetiche e politiche dell'etnografia* (pp. 349–

- 354). Roma: Meltemi editore. (Opera originale 1986).
- Mariampolski, H. (1999). The power of ethnography. *Journal of the Market Research Society*, 41(1), 75–86.
- Marsh, J. (2010). Young children's play in online virtual worlds. *Journal of Early Childhood Research*, 8(1), 23–39.
- Martin, C. B., & Deuze, M. (2009). The Independent Production of Culture: A Digital Games Case Study. *Games and Culture*, 4(3), 276–295.
- Martínez López, R. (2009). *Mundos Virtuales 3D: una guía para padres y formadores*. Barcelona: Editorial UOC.
- Massey, A. (1998). The way we do things around here: The culture of ethnography. *Ethnography and Education Conference*. Oxford University Department of Educational Studies (OUDES), 7-8 September. Retrieved from <http://www.reocities.com/Tokyo/2961/waywedo.htm>
- McLuhan, M. (1980). *La città come aula*. Roma: Armando Editore. (Opera originale 1977).
- McLuhan, M. (1998). *Media e nuova educazione. Il metodo della domanda nel villaggio globale*. (E. Gandini Gamaleri, Ed.). Roma: Armando Editore. (Opera originale 1995).
- McLuhan, M. (2002). *Gli strumenti del comunicare*. Trento: Net (Opera originale 1964).
- Meadows, M. S. (2008). *I, avatar: The culture and consequences of having a second life*. New Riders. Retrieved from <http://www.mendeley.com/research/i-avatar-the-culture-and-consequences-of-having-a-second-life/>
- Messinger, B. P. R., Stroulia, E., & Lyons, K. (2008). A Typology of Virtual Worlds: *Journal of Virtual Worlds Research*, 1(1). Retrieved from <http://journals.tdl.org/jvwr/article/view/291/245>
- Meyrowitz, J. (1995). *Oltre il senso del luogo. L'impatto dei media elettronici sul comportamento sociale*. Bologna: Baskerville. (Opera originale 1985).
- Miller, D., & Slater, D. (2001). *The Internet: An Ethnographic Approach*. Berg Publishers.
- Moe, H. (2008). Discussion Forums, Games and Second Life: Exploring the Value of Public Broadcasters' Marginal Online Activities. *Convergence: The International Journal of Research into New Media Technologies*, 14(3), 261–276.
- Montessori, M. (2000). *Educazione per un mondo nuovo*. Milano: Garzanti Editore. (Opera originale 1946).
- Morin, E. (2000). *La testa ben fatta. Riforma dell'insegnamento e riforma del pensiero*. Milano: Raffaello Cortina Editore. (Opera originale 1999).
- Morningstar, B. C., & Farmer, F. R. (2008). The Lessons of Lucasfilm's Habitat 1. *Journal of Virtual Worlds Research*, 1(1). Retrieved from <http://journals.tdl.org/jvwr/article/view/287/241>
- Murthy, D. (2008). Digital Ethnography: An Examination of the Use of New Technologies for Social Research. *Sociology*, 42(5), 837–855.
- Neulight, N., Kafai, Y. B., Kao, L., Foley, B., & Galas, C. (2006). Children's Participation in a Virtual Epidemic in the Science Classroom: Making Connections to Natural Infectious Diseases. *Journal of Science Education and Technology*, 16(1), 47–58.

- Nunes, M. (2006). *Cyberspaces of everyday life*. Minneapolis: University of Minnesota Press.
- O'Connell, T. A., Yee-Yin, C., Grantham, J., Moriarty, M., & Wong, W. (2008). From a video game in a virtual world to collaborative visual analytic tools. *Journal of Virtual Worlds Research*, 1(1). Retrieved from <https://journals.tdl.org/jvwr/article/download/292/246>
- Oblinger, D. G., & Oblinger, J. L. (Eds.). (2005). *Educating the Net Generation*. Washington: Educause. Retrieved from www.educause.edu/educatingthenetgen/
- Ogburn, W. (2006). *Tecnologia e mutamento sociale*. Roma: Armando Editore. (Opera originale 1964).
- Oliver, M., & Carr, D. (2009). Learning in Virtual Worlds: Using Communities of Practice to Explain How People Learn From Play. *British Journal of Educational Technology*, 40(3), 444–457.
- Omale, N., Hung, W.-C., Luetkehans, L., & Cooke-Plagwitz, J. (2009). Learning in 3-D multiuser virtual environments: Exploring the use of unique 3-D attributes for online problem-based learning. *British Journal of Educational Technology*, 40(3), 480–495.
- Ong, W. (1986). *Oralità e scrittura*. Bologna: Il Mulino. (Opera originale 1982).
- Paccagnella, L. (1997). Getting the seats of your pants dirty: strategies for ethnographic research on virtual communities. *Journal of Computer-Mediated Communication*, 3(1). Retrieved from <http://onlinelibrary.wiley.com/doi/10.1111/j.1083-6101.1997.tb00065.x/full>
- Palomäki, E. (2009). *Applying 3D Virtual Worlds to Higher Education* (Degree of Master of Science (Technology)). Helsinki University of Technology.
- Paolone, A. R. (2008). *Educazione comparata e etnografia tra globalizzazione e postmodernità*. Roma: Monolite Editrice.
- Papert, S. (1994). *I bambini e il computer*. Milano: Rizzoli. (Opera originale 1984).
- Parisi, D. (2001). *Simulazioni. La realtà rifatta nel computer*. Bologna: Il Mulino.
- Pearce, C. (2008). The Truth About Baby Boomer Gamers: A Study of Over-Forty Computer Game Players. *Games and Culture*, 3(2), 142–174.
- Pearce, C. (2009). Collaboration, Creativity and Learning in a Play Community: A Study of The University of There. *Breaking New Ground: Innovation in Games, Play, Practice and Theory. Proceedings of DiGRA 2009*. Retrieved from <http://www.digra.org/dl/db/09287.43135.pdf>
- Pecchinenda, G. (2003). *Videogiochi e cultura della simulazione. La nascita dell'«homo game»*. Roma-Bari: Editori Laterza.
- Pereira, Â., Martins, P., Morgado, L., & Fonseca, B. (2009). A virtual environment study in entrepreneurship education of young children. *Journal of Virtual Worlds Research*, 2(1). Retrieved from <https://journals.tdl.org/jvwr/article/view/406/459>
- Pew Research Center. (2010). *Millennials. Confident. Connected. Open to change*. Retrieved from <http://scholar.google.com/scholar?hl=en&btnG=Search&q=intitle:Millennials#0www.pewresearch.org/millennials>
- Piaget, J. (1993). *Epistemologia genetica*. Roma-Bari: Sagittari Laterza. (Opera originale 1970).
- Pizzorno, A. (2008). *Sulla maschera*. Bologna: Il Mulino.

- Plom, T., & Ely, D. P. (Eds.). (1996). *International Encyclopedia of Educational Technology*. UK: Cambridge University Press.
- Pozgaj, Z. (2008). Informal Learning in Lifelong Education. *International Journal of Emerging Technologies in Learning (ijET)*, 3, 46–50.
- Prensky, M. (2001a). Digital Natives, Digital Immigrants Part 1. *On the Horizon*, 9(5), 1–6.
- Prensky, M. (2001b). Digital Natives, Digital Immigrants Part 2: Do They Really Think Differently? *On the Horizon*, 9(6), 1–6.
- Prensky, M. (n.d.). H . Sapiens Digital: From Digital Immigrants and Digital Natives to Digital Wisdom Digital Wisdom. *Innovate: Journal of Online Education*, 5(3). Retrieved from <http://www.innovateonline.info/index.php?view=article&id=705>
- Putney, L. G., & Frank, C. R. (2008). Looking through ethnographic eyes at classrooms acting as cultures. *Ethnography and Education*, 3(2), 211–228.
- Ranieri, M. (2005). *E-learning: modelli e strategie didattiche*. Trento: Centro Studi Erickson.
- Recio, R. V., & Rasco, F. A. (Eds.). (2003). *Introducción a los estudios de casos. Los primeros contactos con la investigación etnográfica*. Malaga: Ediciones Aljibe.
- Reeves, S., Brown, B., & Laurier, E. (2009). Experts at Play: Understanding Skilled Expertise. *Games and Culture*, 4(3), 205–227.
- Rheingold, H. (1993). *The Virtual Community. Homesteading on the electronic frontier*. Reading, MA: Addison-Wesley. Retrieved from <http://www.rheingold.com/vc/book/index.html>
- Rheingold, B. H. (2008). Virtual communities - exchanging ideas through computer bulletin boards. *Journal of Virtual Worlds Research*, 1(1). Retrieved from <http://journals.tdl.org/jvwr/article/view/293/247>
- Richardson, J. C., & Swan, K. (2003). Examining social presence in online courses in relation to students' perceived learning and satisfaction | Mendeley. *Journal of Asynchronous learning networks*, 7(1), 68–88.
- Richmond, W. K., & Laeng, M. (Eds.). (1973). *La descolarizzazione nell'era tecnologica*. Roma: Armando Editore.
- Riva, G. (2010). *I social network*. Bologna: Il Mulino.
- Rivoltella, P. C., & Ferrari, S. (2010). *A scuola con i media digitali. Problemi, didattiche, strumenti*. Milano: Vita e Pensiero.
- Roig, a., San Cornelio, G., Ardevol, E., Alsina, P., & Pages, R. (2009). Videogame as Media Practice: An Exploration of the Intersections Between Play and Audiovisual Culture. *Convergence: The International Journal of Research into New Media Technologies*, 15(1), 89–103.
- Rotta, M. (2010). Esserci o non esserci? La rete come desiderio, presenza e rappresentaciones. *Religioni e società*, (2004), 79–90.
- Rousseau, J.-J. (2003). *Emilio*. (A. Visalberghi, Ed.). Roma-Bari: Editori Laterza. (Opera originale 1762).
- Rovatti, P. A., & Zoletto, D. (Eds.). (2008). *Aut Aut. Indagini sul gioco* (Vol. 337). Milano: il Saggiatore.
- Ruth, M. (2008). Educacion y Mundos Virtuales 3D. *Informe Especial*, 18–42.

- Sade-Beck, L. (2004). Internet ethnography: Online and offline. *International Journal of Qualitative Methods*, 3(2), 1–14.
- Salmon, G. (2009). The future for (second) life and learning. *British Journal of Educational Technology*, 40(3), 526–538.
- Sancho, J. M. (1994). *Para una tecnología educativa*. Barcelona: Horsori.
- Sanders, B., Dowland, P., Atkinson, S., & Furnell, S. (2011). Massively Multi-Player Online Role Playing Games: What's the Risk? *Journal of Virtual Worlds Research*, 3(3). Retrieved from <https://journals.tdl.org/jvwr/article/view/874/1784>
- Sardone, N. B., & Devlin-Scherer, R. (2008). Teacher candidates' views of a multi-user virtual environment (MUVE). *Technology, Pedagogy and Education*, 17(1), 41–51.
- Savin-Baden, M., Tombs, C., White, D., Poulton, T., Kavia, S., & Woodham, L. (2009). *Getting Started with Second Life*. JISC. Retrieved from <http://www.rsc-northwest.ac.uk/acl/eMagArchive/RSCeMag0910/September09/gettingstartedwithsecondlife.pdf>
- Schroeder, R. (2002a). Social Interaction in Virtual Environments: Key Issues, Common Themes, and a Framework for Research. In R. Schroeder (Ed.), *The social life of avatars: presence and interaction in shared virtual environments* (pp. 1–18). London: Springer-Verlag.
- Schroeder, R. (2008). Defining Virtual Worlds and Virtual Environments. *Journal of Virtual Worlds Research*, 1(1). Retrieved from <http://journals.tdl.org/jvwr/article/view/294/248>
- Schroeder, R. (Ed.). (2002b). *The social life of avatars: presence and interaction in shared virtual environments*. London: Springer Verlag.
- Schroeder, R., & Bailenson, J. (2008). Research uses of multi-user virtual environments. In N. G. Fielding, R. M. Lee, & G. Blank (Eds.), *Sage handbook of online research methods* (pp. 327–342). London: Sage Publications Ltd.
- Schultze, U., & Leahy, M. M. (2009). The avatar-self relationship: Enacting presence in second life. *International Conference on Information Systems (ICIS)*. AIS Electronic Library. Retrieved from <http://aisel.aisnet.org/icis2009/12/>
- Seegert, A. (2009). “Doing there” vs. “being there”: performing presence in interactive fiction. *Journal of Gaming & Virtual Worlds*, 1(1), 23–37.
- Shultz, J. (1983). *Ethnography in Education: Implications for Teacher Education*. Retrieved from <http://eric.ed.gov/ERICWebPortal/contentdelivery/servlet/ERICServlet?accno=ED233028>
- Siemens, G., & Tittenberger, P. (2009). *Handbook of emerging technologies for learning*. Retrieved from http://posterous.com/getfile/files.posterous.com/mpeersinformation/sOmrJmLWcFSRIkam1KMbaTsAg4AyAZf0LncTA6FpEZD871wAlkm6FqnpDqBG/13_-_HETL.pdf
- Silverstone, R. (2002). *Perché studiare i media?* Bologna: Il Mulino. (Opera originale 1999).
- Simkins, D. W., & Steinkuehler, C. (2008). Critical Ethical Reasoning and Role-Play. *Games and Culture*, 3(3-4), 333–355.
- Simmel, G. (1997). *La socievolezza*. (G. Turnaturi, Ed.). Roma: Armando Editore. (Opera originale 1984).
- Simmel, G. (2006). *Individuo e gruppo*. (N. Squicciarino, Ed.). Roma: Armando Editore. (Opera

- originale 1908).
- Small, M. L. (2009). 'How many cases do I need?': On science and the logic of case selection in field-based research. *Ethnography*, 10(1), 5–38.
- Smith-Robbins, S. (2009). Virtual Worlds Facet Study. Retrieved from <https://spreadsheets.google.com/pub?key=pgKqGR6eOiPOKjMG9f856Sw>
- Smith-Robbins, S. (2011). *Incommensurate Wor(l)ds: Epistemic Rhetoric and Faceted Classification of Communication Mechanics in Virtual Worlds* (Degree of Doctor of Philosophy). Ball State University.
- Sorzio, P. (2005). *La ricerca qualitativa in educazione. Problemi e metodi*. Roma: Carocci Editore.
- Sponsiello, M. (2010). Elementi per l'analisi delle dinamiche di apprendimento nei mondi persistenti online. L'esperienza di Sardigna in Second Life. In A. Andronico, A. Labella, F. Patini (Eds.), *Didamatica 2010*. Roma: Sapienza Università di Roma. Retrieved from <http://didamatica2010.di.uniroma1.it/sito/lavori/128-366-1-DR.pdf>
- Sponsiello, M. (in press). Doing ethnographic researches in educational contexts in Second Life. Reflections on an ongoing project. In S. Marques da Silva & P. Landri (Eds.), *Rethinking Education Ethnography: Researching On-line Communities and Interactions*.
- Strauss, A. (1978). A Social World Perspective. (N. K. Denzin, Ed.) *Studies In Symbolic Interaction*, 1(1), 119–128.
- Taney, F. X. J. (2008). How Open Source Software Will Affect Virtual Worlds. *Journal of Virtual Worlds Research*, 1(1). Retrieved from <http://journals.tdl.org/jvwr/article/view/296/250>
- Taylor, P. G. (2009). Can we move beyond visual metaphors? Virtual world provocations and Second Life. *Journal of Virtual Worlds Research*, 2(1). Retrieved from <https://journals.tdl.org/jvwr/article/view/622/467>
- Taylor, T. L. (2002). Living Digitally: Embodiment in Virtual Worlds. In R. Schroeder (Ed.), *The social life of avatars: presence and interaction in shared virtual environments* (pp. 40–62). London: Springer-Verlag.
- Taylor, T. L. (2004). The social design of virtual worlds: constructing the user and community through code. In M. Consalvo (Ed.), *Internet Research Annual: selected Papers from the Association of Internet Researchers Conferences 2000-2002, Volume 1* (pp. 260–268). New York: Peter Lang.
- Taylor, T. L. (2006). *Play Between Worlds: Exploring Online Game Culture*. Cambridge: The MIT Press.
- Thomas, S. (2009). When Geeks Go Camping: Finding California in Cyberspace. *Convergence: The International Journal of Research into New Media Technologies*, 15(1), 13–30.
- Thompson, J. B. (1998). *Mezzi di comunicazione e modernità. Una teoria sociale dei media*. Bologna: Il Mulino. (Opera originale 1995).
- Thornham, H. (2009). Claiming a Stake in the Videogame: What Grown-Ups Say to Rationalize and Normalize Gaming. *Convergence: The International Journal of Research into New Media Technologies*, 15(2), 141–159.
- Tsolidis, G. (2008). The (im)possibility of poststructuralist ethnography – researching identities in borrowed spaces. *Ethnography and Education*, 3(3), 271–281.

- Tu, C. (2000). On-line learning migration: from social learning theory to social presence theory in a CMC environment. *Journal of Network and Computer Applications*, 23, 27–37. doi:10.1006/jnca.1999.0099
- Turkle, S. (1997). *La vita sullo schermo. Nuove identità e relazioni sociali nell'epoca di Internet*. Milano: Apogeo. (Opera originale 1996).
- Turkle, S. (2009). *Simulation and Its Discontents (Simplicity: Design, Technology, Business, Life)*. Cambridge: The MIT Press.
- Turkle, S. (2011). *Alone Together: Why We Expect More from Technology and Less from Each Other*. New York: Basic Books.
- Twining, P. (2009). Exploring the educational potential of virtual worlds-Some reflections from the SPP. *British Journal of Educational Technology*, 40(3), 496–514.
- Tychsen, a., & Hitchens, M. (2008). Game Time: Modeling and Analyzing Time in Multiplayer and Massively Multiplayer Games. *Games and Culture*, 4(2), 170–201.
- Unesco, C. N. I. (Ed.). (1982). *L'Educazione e i mass media*. Firenze: La Nuova Italia. (Opera originale 1972/1980).
- Varisco, B. M. (2002). *Costruttivismo socio-culturale. Genesi filosofiche, sviluppi psico-pedagogici, applicazioni didattiche*. Roma: Carocci.
- Veletsianos, G., Heller, R., Overmyer, S., & Procter, M. (2010). Conversational agents in virtual worlds: Bridging disciplines. *British Journal of Educational Technology*, 41(1), 123–140.
- Visalberghi, A. (1978). *Pedagogia e scienze dell'educazione*. Milano: Mondadori Editore.
- Visalberghi, A. (1988). *Insegnare ed apprendere. Un approccio evolutivo*. Firenze: La Nuova Italia.
- Voorhees, G. a. (2009). I Play Therefore I Am: Sid Meier's Civilization, Turn-Based Strategy Games and the Cogito. *Games and Culture*, 4(3), 254–275.
- Walford, G. (2007). Classification and framing of interviews in ethnographic interviewing. *Ethnography and Education*, 2(2), 145–157.
- Walford, G. (2009a). The practice of writing ethnographic fieldnotes. *Ethnography and Education*, 4(2), 117–131.
- Walford, G. (2009b). For ethnography. *Ethnography and Education*, 4(3), 271–282.
- Walford, G. (Ed.). (2008). *How to do Educational Ethnography*. London: The Tufnell Press.
- Walker, V. (2009). 3D virtual learning in counselor education: Using Second Life in counselor skill development. *Journal of Virtual Worlds Research*, 2(1). Retrieved from <https://journals.tdl.org/jvwr/article/view/423/463>
- Warburton, S. (2009). Second Life in higher education: Assessing the potential for and the barriers to deploying virtual worlds in learning and teaching. *British Journal of Educational Technology*, 40(3), 414–426.
- Wesch, M. (2008). Anti-Teaching: Confronting the Crisis of Significance. *Education Canada*, 48(2), 4–7.
- Wesch, M. (2009). From Knowledgable to Knowledge-able: Learning in New Media Environments. *Academic Commons*. Retrieved November 9, 2011, from <http://www.academiccommons.org/commons/essay/knowledgable-knowledge-able>

- Weusijana, B. K., Svihla, V., Gawel, D., & Bransford, J. (2009). MUVEs and Experiential Learning: Some Examples. *Innovate: Journal of Online Education*, 5(5). Retrieved from <http://www.innovateonline.info/index.php?view=article&id=702>
- White, M. L. (2009). Ethnography 2.0: writing with digital video. *Ethnography and Education*, 4(3), 389–414.
- Wittel, A. (2000). Ethnography on the Move: From Field to Net to Internet. *Forum: Qualitative Social Research*, 1(1), Art. 21.
- Zielke, M. A., Roome, T. C., & Krueger, A. B. (2009). A Composite Adult Learning Model for Virtual World Residents with Disabilities: A Case Study of the Virtual Ability Second Life® Island. *Journal of Virtual Worlds Research*, 2(1). Retrieved from <https://journals.tdl.org/jvwr/article/view/417/461>.