



Laura Fedeli

Embodiment e mondi virtuali

Implicazioni didattiche

FrancoAngeli

Informazioni per il lettore

Questo file PDF è una versione gratuita di sole 20 pagine ed è leggibile con



La versione completa dell'e-book (a pagamento) è leggibile con Adobe Digital Editions. Per tutte le informazioni sulle condizioni dei nostri e-book (con quali dispositivi leggerli e quali funzioni sono consentite) consulta [cliccando qui](#) le nostre F.A.Q.



Media e tecnologie per la didattica

Collana diretta da Pier Cesare Rivoltella, Pier Giuseppe Rossi

La collana si rivolge a quanti, operando nei settori dell'educazione e della formazione, sono interessati a una riflessione profonda sulla relazione tra conoscenza, azione e tecnologie. Queste modificano la concezione del mondo e gli artefatti tecnologici si collocano in modo "ambiguo" tra la persona e l'ambiente; in alcuni casi sono esterne alla persona, in altri sono quasi parte della persona, come a formare un corpo esteso.

La didattica e le tecnologie sono legate a doppio filo. Le tecnologie dell'educazione non sono un settore specialistico, ma un filo rosso che attraversa la didattica stessa. E questo da differenti prospettive. Le tecnologie e i media modificano modalità operative e culturali della società; influiscono sulle concettualizzazioni e sugli stili di studio e di conoscenza di studenti e adulti. I processi di mediazione nella didattica prendono forma grazie agli artefatti tecnologici che a un tempo strutturano e sono strutturati dai processi didattici.

Le nuove tecnologie modificano e rivoluzionano la relazione tra formale informale.

Partendo da tali presupposti la collana intende indagare vari versanti.

Il primo è quello del legame tra media, linguaggi, conoscenza e didattica. La ricerca dovrà esplorare, con un approccio sia teorico, sia sperimentale, come la presenza dei media intervenga sulle strutture del pensiero e come le pratiche didattiche interagiscano con i dispositivi sottesi, analizzando il legame con la professionalità docente, da un lato, e con nuove modalità di apprendimento dall'altro.

Il secondo versante è relativo al ruolo degli artefatti tecnologici nella mediazione didattica. Analizzerà l'impatto delle Tecnologie dell'Educazione nella progettazione, nell'insegnamento, nella documentazione e nella pratiche organizzative della scuola.

Lo spettro è molto ampio e non limitato alle nuove tecnologie; ampio spazio avranno, comunque, l'*e-learning*, il digitale in classe, il *web 2.0*, l'*IA*.

Il terzo versante intende indagare l'ambito tradizionalmente indicato con il termine *Media Education*. Esso riguarda l'integrazione dei *media* nel curriculum nella duplice dimensione dell'analisi critica e della produzione creativa e si allarga a comprendere i temi della cittadinanza digitale, dell'etica dei media, del consumo responsabile, nonché la declinazione del rapporto tra i media e il processo educativo/formativo nell'extra-scuola, nella prevenzione, nel lavoro sociale, nelle organizzazioni.

Per l'esplorazione dei tre versanti si darà voce non solo ad autori italiani, ma saranno anche proposti al pubblico italiano alcune significative produzioni della pubblicistica internazionale. Inoltre la collana sarà attenta ai territori di confine tra differenti discipline. Non solo, quindi, la pedagogia e la didattica, ma anche il mondo delle neuroscienze, delle scienze cognitive e dell'ingegneria dell'informazione.

Comitato scientifico

Evelyne Bévort, CLEMI Paris,
Antonio Calvani, Università di Firenze
Ulla Carlsson, Goteborg University
Renza Cerri, Università di Genova
Bill Cope, University of Illinois at Urbana-Champaign,
Juan de Pablo Pons, Universidad de Sevilla,
Floriana Falcinelli, Università di Perugia
Monica Fantin, Universidade General de Santa Caterina,
Riccardo Fragnito, Università telematica Pegaso
Paolo Frignani, Università di Ferrara
Luciano Galliani, Università di Padova
Paul James Gee, University of Arizona,
Walter Geerts, Universiteit Antwerpen,

Patrizia Maria Margherita Ghislandi, Università di Trento
Luigi Guerra, Università di Bologna
Mary Kalantzis, University of Illinois at Urbana-Champaign,
Diane Laurillard, University of London,
Roberto Maragliano, Università di Roma Tre
Eleonora Marino, Università di Palermo
Vittorio Midoro, ITD, Genova
Paolo Paolini, Politecnico di Milano
Vitor Reia-Baptista, Universidade de Algarve,
Pier Cesare Rivoltella, Università Cattolica di Milano
Pier Giuseppe Rossi, Università di Macerata
Maurizio Sibilio, Università di Salerno
Guglielmo Trentin, ITD, Genova

I lettori che desiderano informarsi sui libri e le riviste da noi pubblicati possono consultare il nostro sito Internet: www.francoangeli.it e iscriversi nella home page al servizio "Informatemi" per ricevere via e-mail le segnalazioni delle novità.

Laura Fedeli

***Embodiment* e mondi virtuali**

Implicazioni didattiche

FrancoAngeli



Il progetto DL@web è finanziato con il sostegno della Commissione europea.
L'autore è il solo responsabile di questa pubblicazione e la Commissione declina ogni responsabilità sull'uso che potrà essere fatto delle informazioni in essa contenute.

*DL@web project has been funded with support from the European Commission.
This publication reflects the views only of the author, and the Commission cannot be held responsible for any use which may be made of the information contained therein.*

Copyright © 2013 by FrancoAngeli s.r.l., Milano, Italy.

*L'opera, comprese tutte le sue parti, è tutelata dalla legge sul diritto d'autore.
L'Utente nel momento in cui effettua il download dell'opera accetta tutte le condizioni della licenza d'uso dell'opera previste e comunicate sul sito www.francoangeli.it.*

Ai miei genitori

Indice

Prefazione , di <i>Pier Giuseppe Rossi</i>	pag.	9
Introduzione	»	13
1. Reale e virtuale	»	17
1.1. Introduzione	»	17
1.2. Reale e virtuale: rapporti e definizioni	»	18
1.2.1. Realtà artificiale	»	21
1.2.2. Realtà virtuale	»	23
1.2.3. Cyberspazio	»	24
1.2.3.1. Mondi virtuali: dai MUD ai MUVE	»	25
1.3. Le comunità dei mondi virtuali: giocatori o residenti?	»	26
1.4. Al di là del reale, al di là del virtuale	»	33
2. Percorsi educativo-didattici nei mondi virtuali	»	41
2.1. Introduzione	»	41
2.2. Percorsi di formazione professionale	»	45
2.3. Percorsi disciplinari	»	48
2.4. Percorsi di scrittura creativa	»	53
2.5. Ambienti per percorsi multipli	»	56
2.6. Riflessioni	»	59
3. Il concetto di <i>embodiment</i>	»	62
3.1. Introduzione	»	62
3.2. Le scienze cognitive e il concetto di <i>embodiment</i>	»	63
3.2.1. Le critiche alla scienza cognitiva computazionale: verso un approccio enattivo alla cognizione	»	65
3.2.2. Il superamento del paradigma computazionale: l'“ <i>embodied mind</i> ”	»	68

3.3. A scuola con il corpo: <i>embodiment</i> e teorie pedagogiche	pag.	72
3.4. Lo statuto del corpo nel rapporto con le tecnologie	»	74
4. <i>Embodiment in Second Life</i>	»	80
4.1. Introduzione	»	80
4.2. <i>Second Life</i> : un mondo virtuale socially-oriented	»	81
4.2.1. Identità	»	82
4.2.2. Punto di vista e presenza	»	87
4.2.3. Second “ <i>life cycle</i> ”	»	90
5. Corpo e didattica in <i>Second Life</i>	»	96
5.1. Introduzione	»	96
5.2. Il corpo, l’azione, il mondo	»	97
5.3. Implicazioni didattiche	»	116
6. Conclusioni	»	128
7. Appendice. Il percorso di ricerca	»	137
7.1. Disegno della ricerca: paradigma e approcci	»	137
7.2. Campione	»	138
7.3. Tecniche e procedure di rilevazione dei dati	»	145
7.3.1. Questionario	»	146
7.3.2. Intervista	»	148
7.3.3. Focus group	»	151
7.4. Codifica e analisi dei dati	»	155
Allegato 1. Questionario	»	161
Allegato 2. Traccia per l’intervista	»	166
Allegato 3. Traccia per il focus group	»	168
Scheda 1. <i>Second Life</i>	»	170
Scheda 2. <i>World of Warcraft</i>	»	176
Bibliografia	»	181

Prefazione

Pier Cesare Rivoltella, aprendo in novembre 2013 a Bari i lavori del convegno SIREM 2013, affermava che siamo entrati nella quarta fase dell'e-learning e della *digital education*. Caratteristiche di questa quarta fase, che definisce *social learning*, sono una maggiore interazione tra spazi formali e informali e tra insegnamento e apprendimento. Il docente riprende il posto che gli compete, in apparenza e, forse, demagogicamente sottovalutato nel *learning 2.0*. Diviene un *designer* che assembla i vari elementi ed elabora la trasposizione didattica, costruendo un processo di mediazione tra differenti rappresentazioni e tra differenti mondi.

Il concetto di **mediazione** è al centro del testo di Damiano “La mediazione didattica. Per una teoria dell’insegnamento”¹. Tale concetto non è relativo solo alla relazione docente, studente, sapere, ma assume un ruolo cardine nei processi di insegnamento e apprendimento, tanto da divenire metafora dell’insegnamento stesso. La mediazione passa anche attraverso il terzo pedagogico e attraverso quegli oggetti culturali che Latour chiama “attori”: “non li si può attivare in un modo qualsiasi, ma solo seguendo determinate procedure, mediante le quali essi impongono un peculiare tipo di interazione agli attori umani che con essi hanno a che fare”².

Il concetto di mediazione si connette, con significati ancora più ampi a livello epistemologico, con quello di ambiguità, presente in Merleau-Ponty. L’ambiguità fondante, per l’autore, è quella tra corpo oggetto e corpo vivente o, come direbbe Husserl, corpo-organico. Il **corpo** è alla base del processo intrapsichico di interpretazione del mondo e del processo intersichico del rapporto tra l’io e l’altro. Grazie al corpo i processi di conoscenza e di azione non sono separabili. La conoscenza stessa è azio-

1. Damiano E. (2013), *La mediazione didattica. Per una teoria dell’insegnamento*, FrancoAngeli, Milano.

2. (*Ivi*, 135).

ne e l'azione è lo spazio-tempo in cui fare e conoscere dialogano ricorsivamente.

L'attenzione al corpo è stata sempre presente nella didattica dell'attivismo e non solo. Ma oggi certe acquisizioni sembrano in un certo senso meno attuali a causa delle frontiere aperte dalle tecnologie emergenti, che propongono scenari innovativi, spesso solo in apparenza. Si parla di virtuale, si parla di mondi frutto del pensiero, si parla di artefatti "cognitivi", si parla di processi dove la presenza e la mediazione del corpo sembrano non più necessarie. Sviluppare un apprendimento di quarta generazione, invece, supera queste apparenti "rotture" e recupera alcuni elementi fondanti della precedente didattica.

Proprio in questa prospettiva si muove il testo di Laura Fedeli. Andando a colmare un vuoto oggi inconcepibile, il testo mette al centro tre domande che vanno al cuore della didattica con i mondi virtuali. Le domande sono: (1) che significa virtuale, esiste il virtuale? (2) Quale il senso, quale il ruolo del corpo nei mondi virtuali? (3) Quale impatto ha il corpo nella didattica con i mondi virtuali?

Il testo esamina in profondità le varie concettualizzazioni che sul tema del virtuale si sono succedute e sembra identificare nella pluralità dei mondi e nella loro integrazione, intesa anche come possibilità di passaggio da un mondo all'altro, il nodo centrale. Sia i mondi reali, sia quelli virtuali sono "attori" con cui i soggetti si confrontano e in cui si riflettono in relazione ai processi intrapsichici. Oppure sono mediatori, *boundary object* attraverso cui la relazione con gli altri prende vita. Nei processi di mediazione didattica le tecnologie hanno varie funzioni, ma la principale, quella che maggiormente modifica le strategie attuali, comunicative e didattiche, sembra essere quella di rendere più immediati i passaggi e la loro ricorsività e connettività: tra esperienza e riflessione, tra concettualizzazione, rappresentazione e nuova concettualizzazione, tra attività e co-attività, tra diversi mediatori. Il mondo virtuale diviene lo spazio in cui il corpo e l'ambiente sono rappresentati in modo dinamico e attraverso cui il soggetto dialoga con se stesso e con gli altri.

Il testo di Laura Fedeli esplora tali mondi e il corpo in essi come oggetti mediatori. E lo fa non solo attraverso un'approfondita analisi delle fonti, ma soprattutto, ed è questo l'aspetto innovativo del testo, con l'analisi di percorsi di sperimentazione che hanno coinvolto docenti e formatori anche in progetti internazionali. Non secondaria è la cura con cui anche il disegno sperimentale viene descritto, nell'appendice e quindi senza appesantire il testo, ma anche senza lasciare nel non detto il modo con cui le ipotesi sono state validate. L'efficacia delle proposte emerse e delle conclusioni descritte risiede proprio nella profondità del lavoro sperimentale che ha connesso elementi quantitativi e qualitativi, facendo dialogare le varie emergenze di senso anche grazie a strumenti di ricerca digitale.

Ne affiora un panorama in cui non solo i “reali” presentano sfaccettature e articolazioni varie, non tutte comunemente previste, ma, soprattutto, i mondi virtuali propongono concetti e processi fortemente legati al corpo, alle sue dimensioni e mediazioni. Il concetto di *embodiment* va forse ripensato anche a causa dell’impatto con il digitale. Le interviste e le indagini a docenti che operano in *Second life* presentano echi di quello che comunemente è legato in apparenza alla percezione del proprio corpo e alla presenza. La relazione con la proiezione digitale e simbolica produce, però, un ampliamento del concetto di *embodiment*, che va a connettersi con l’anticipazione e la simulazione dell’agire e del conoscere. Come la scacchiera aiuta a raffigurarsi le strategie negli scacchi, così le rappresentazioni dei mondi virtuali facilitano l’anticipazione del proprio agire e la mediazione nella comunità dell’agire del singolo.

Pier Giuseppe Rossi

Introduzione

I looked, and, behold, a new world!
There stood before me, visibly incorporate,
all that I had before inferred, conjectured, dreamed,
of perfect Circular beauty.

(Edwin Abbott Abbott, *Flatlandia*, 1884)

Nel 1884 Edwin Abbott Abbot pubblicava *Flatland, a romance of many dimensions*¹. L'opera, divenuta presto popolare tra i matematici, racconta di un mondo bidimensionale abitato da figure geometriche. Attraverso la voce narrante di un residente, un “umile quadrato”, si descrive la differenza di prospettive passando da un mondo “piatto” (“flat”) a un mondo a tre dimensioni.

La terza dimensione, presentata dal personaggio “Sfera”, introduce un mondo che consente di “incorporare” in maniera tangibile tutto ciò che era stato, fino a quel momento, solo inferito.

L'intuizione di Abbott, rispetto alla capacità di dare corpo a un concetto riuscendo a visualizzarlo nel “nuovo mondo” (il mondo a tre dimensioni), ci riporta, in qualche misura, alle enormi potenzialità aperte, oggi, dai mondi virtuali in cui, grazie a una grafica 3D e agli strumenti di costruzione dell'ambiente stesso, il soggetto vive un processo di *embodiment* in più dimensioni.

Nel testo il concetto di *embodiment* viene introdotto in relazione ai mondi virtuali dopo aver esplorato il rapporto reale/virtuale e la connessione con il concetto di pratica ludica. Ci si sofferma sul rischio di proclamare una distinzione netta tra “reale” e “virtuale” che tende ad avvalorare quella forma di esclusività che ha storicamente contraddistinto il “gioco” e che trova, oggi, una nuova dimensione nel digitale.

Il primo capitolo ha lo scopo di evidenziare le caratteristiche che rendono i mondi virtuali “realtà altre” in cui non si pone l'accento sul valore dicoto-

1. Abbott E. (2005) [1884], *Flatland: A Romance of Many Dimensions*, Princeton Science Library.

2. L'opera può considerarsi un *pamphlet* satirico di critica alla società vittoriana e alla sua organizzazione gerarchica. Tale organizzazione è rivisitata in “Flatlandia” attraverso l'attribuzione, ai residenti di sesso maschile, di un maggior valore sociale in base al numero dei lati della figura geometrica che li rappresenta e di una negazione di posizione sociale per le donne, le quali sono rappresentate da semplici linee.

mico reale/virtuale, ma si rendono esplicite le trame di connessioni tra pratiche ludiche, le qualità dell'espressione personale e le dinamiche sociali.

Si evidenzia il caso esemplare del MUVE *Second Life* in cui il "gioco" diventa "vita" e il "giocatore" è "corpo" vissuto.

"Seconda" vita e mondo "reale" non vengono più a contrapporsi, ma tracciano linee percorribili in diversi sensi: esperienza, reputazione e potere di azione nei diversi mondi influenzano la costruzione dell'identità e la completano. In tale prospettiva si inserisce la visione di coloro che come James Paul Gee intravedono nelle pratiche di gioco assunte nei *video games* e nei mondi virtuali una serie di potenziali leve sulle quali agire per ottimizzare il processo di insegnamento/apprendimento.

Gee, nel suo celebre testo *What Video Games Have to Teach Us about Learning and Literacy*, mette in evidenza non solo il delicato legame tra apprendimento e identità multiple create nel gioco, ma evidenzia la tendenza in tali ambienti a collocare il significato:

in uno spazio multimodale attraverso esperienze incarnate per risolvere i problemi e riflettere sugli intrecci che costituiscono l'architettura dei mondi immaginari e delle relazioni e identità che, nel mondo moderno, riguardano i mondi sia immaginari sia reali (Gee, 2007, tr. it., 2013, p. 36).

Tali aspetti, potenzialmente produttivi in contesti educativo-didattici, forniscono connotazioni differenti alla qualità di "immersività" che caratterizza gli ambienti ludici con grafica 3D.

Nel secondo capitolo vengono esplicitati alcuni percorsi di apprendimento basati su approcci didattici che mirano al coinvolgimento attivo del soggetto. Il coinvolgimento non riguarda unicamente le attività *goal-oriented* necessarie alla logica del gioco stesso, come nel caso delle missioni da compiere in *World of WarCraft*, ma anche il coinvolgimento "empatico" in cui l'*avatar* diventa il sensore attraverso il quale il soggetto vive un'esperienza totalizzante che non può essere confinata, nei suoi effetti, nel cosiddetto mondo "virtuale".

Emozioni e sensazioni fisiche pervadono l'esperienza del "residente" che, parte di un tessuto sociale e culturale, si trova a riflettere su strategie comunicative e dinamiche relazionali da attivare per poter condurre la propria esistenza.

Il terzo capitolo, dopo aver evidenziato alcune delle maggiori prospettive ascrivibili al concetto di *embodiment* in ambito filosofico e pedagogico, dedica un'attenzione particolare al legame tra corpo e tecnologia.

Il testo si conclude con i risultati ottenuti da una ricerca di approccio qualitativo sulle dimensioni dell'*embodiment* nel mondo virtuale *Second Life*. Il campione della ricerca, caratterizzato da un gruppo di docenti, edu-

catori e formatori con esperienze didattiche all'interno del MUVE in questione, ha consentito di raccogliere suggestioni e *best practices* relative alla didattica nei mondi virtuali.

Le riflessioni che ne sono scaturite hanno in parte confermato le ipotesi avanzate nella fase di progettazione della ricerca, ma hanno anche aperto percorsi di indagine che mostrano diverse prospettive per ulteriori approfondimenti nell'ambito della professionalità docente e della progettazione didattica nei mondi virtuali.

Il testo presenta un'ulteriore riflessione sul lavoro svolto nell'ambito della tesi di dottorato in E-learning, Knowledge Management and Psychology of Communication presso l'Università degli Studi di Macerata. Il percorso di studio, ricerca e sperimentazione si è arricchito negli anni grazie agli stimoli ricevuti all'interno del gruppo di ricerca diretto dal Prof. Pier Giuseppe Rossi al quale vanno i miei ringraziamenti più sinceri. Ma si desidera ringraziare anche i docenti che hanno partecipato nelle diverse fasi della ricerca offrendo un prezioso contributo e tutti coloro che hanno favorito, in *Second Life*, la promozione della ricerca e il reclutamento dei partecipanti, in particolare Annalisa Boniello (*aka* Lisa Tebaldi) e Giovanni Dalla Bona (*aka* Imparafacile Runo).

Desidero, infine, rivolgere un sentito ringraziamento al direttore del Dipartimento di Scienze dell'Educazione, dei Beni Culturali e del Turismo, prof. Michele Corsi, per la fiducia accordatami nel continuare ad approfondire traiettorie di ricerca connesse al presente lavoro.

1. Reale e virtuale

1.1. Introduzione

Il capitolo introduce il tema della “virtualità” prendendo in esame i diversi tentativi di interpretazione e definizione legati al concetto di “realtà virtuale”. La valenza ossimorica¹ attribuita al sintagma si contrappone a una visione in cui l’attributo “virtuale” assume una connotazione di potenziamento della realtà.

Le posizioni spaziano da un’interpretazione della “realtà virtuale” come *fuga mundi*, alla teorizzazione di una nuova “realtà” in cui sono presenti elementi di discontinuità e di continuità tra mondi diversi.

Krueger, che per primo usò il termine “realtà virtuale” (1991), propose una categorizzazione tripartita di tale dimensione, la quale si è sviluppata attraverso dispositivi e processi che hanno seguito l’evoluzione tecnologica: “realtà artificiale”, “realtà virtuale” e “cyberspazio”.

Il capitolo delinea un percorso evolutivo del concetto di virtualità negli ultimi quattro decenni partendo dalla rappresentazione di Krueger per poi esplicitare le nuove valenze che la realtà virtuale ha assunto con la nascita del *World Wide Web* e con lo sviluppo della grafica computerizzata.

La creazione di diversi mondi virtuali ben rappresenta la complessità del rapporto reale/virtuale. Castronova aveva intuito la forza della commistione tra ciò che succede nel cyberspazio e ciò che avviene al di fuori di esso maturando la metafora della “membrana porosa”:

1. L’ossimoro (dal greco *oksýmōron*: *oksýs* “acuto” e *mōrós* “sciocco”) è una figura retorica che consiste nell’accostare nella medesima espressione parole che esprimono concetti opposti (Dizionario Italiano Sabatini Coletti, Giunti, 1997). La realtà virtuale, in questa interpretazione, vede l’opposizione di due “mondi”.

Il mondo sintetico è un organismo delimitato da una barriera. All'interno di quest'ultima, la vita si svolge attraverso regole di fantasia che prevedono l'esistenza di voli spaziali, palle di fuoco, invisibilità e via discorrendo. All'esterno di questa barriera la vita segue, invece, le regole comuni. La membrana è il "cerchio magico" nel quale le regole mutano. [...] Nel caso dei mondi sintetici questa membrana ha in realtà una consistenza porosa. [...] Le persone la attraversano in continuazione in entrambe le direzioni, portando con sé atteggiamenti e comportamenti. Ne risulta che la valutazione delle cose nel cyberspazio diventa profondamente legata alla valutazione delle cose all'esterno del cyberspazio (2007, tr. it., 2005, p. 179).

L'intuizione legata a tale metafora offre uno scorcio interpretativo dei rapporti tra mondi e ha contribuito alle successive riflessioni sulla rilevanza degli effetti provocati da vite multiple e dalla ibridazione del concetto di identità.

Un esempio lampante di contaminazione tra mondi è non solo la circolarità degli artefatti e degli eventi dal mondo reale al mondo virtuale (Castronova, 2005), ma la frequenza di passaggi da un mondo virtuale all'altro (Boelstorff, 2008).

Si pensi ai prodotti commercializzati nel mondo reale e promossi nel mondo virtuale (noti *brand* che stabiliscono la propria sede virtuale in *Second Life*) o agli artefatti ispirati ai mondi virtuali esportati nel mondo reale ("extravirtual artifacts" come, ad esempio, il "D'ni Pocket Dictionary"² creato da/per i giocatori di *Uru*).

Eventi quali, ad esempio, il festival artistico "Burning Man", che ha luogo annualmente nel deserto di Black Rock nel Nevada e che richiama decine di migliaia di partecipanti, sono riprodotti nei mondi virtuali (in *Second Life* "Burning Life" è una rivisitazione di "Burning Man"). Esempi meno eclatanti in termini di partecipazione, ma di rilevanza scientifica, sono rappresentati dalle conferenze e dalle iniziative di carattere culturale che vengono condotte, spesso contemporaneamente, nei due mondi.

1.2. Reale e virtuale: rapporti e definizioni

Al fine di offrire un'introduzione al tema della virtualità verranno presentate le teorizzazioni operate, negli ultimi decenni, da autori afferenti a diversi ambiti di ricerca: scientifico-tecnologico (Bartle, 2004; Benedikt,

2. *Uru* è un mondo virtuale caratterizzato da una propria lingua e cultura (Pearce, 2009). L'assetto mitologico intorno al quale il gioco è stato costruito ruota intorno al racconto epico del popolo D'ni, una razza umanoide che, attraverso la scrittura di libri, aveva il potere di dare vita a interi mondi chiamati "Ages".

1992; Krueger, 1991; Negroponte, 1995; Rheingold, 1993), antropologico-psicologico (Biocca 1992; Boellstorff, 2008; Hillis, 1999; Riva, 2004) e filosofico-estetico (Diodato, 2005; Levy, 1995; Maldonado, 2007).

Il tema della virtualità/virtualizzazione richiede, infatti, un approccio a più livelli, come scrive Levy nell'introduzione al testo *Qu'est-ce que le virtuel?*:

Un movimento generale di virtualizzazione investe oggi non solo l'ambito dell'informazione e della comunicazione, ma anche il corpo, il sistema economico, i parametri collettivi della sensibilità e l'esercizio dell'intelligenza. La virtualizzazione si estende persino alle modalità della convivenza, alla costituzione della collettività, del "noi": comunità virtuali, imprese virtuali, democrazia virtuale... (Levy, 1995, tr. it., 1997, p. 1).

Il complesso processo di definizione del concetto di "virtualità" e di esplicitazione del rapporto tra "reale" e "virtuale" ha condotto, negli anni, a categorizzazioni non sempre universalmente condivise.

L'interpretazione ingannevole, secondo Levy, dell'opposizione tra reale e virtuale trova nel ragionamento filosofico la sua confutazione: l'etimologia di "virtuale", infatti, riconduce al termine latino medievale "virtualis" (da "virtus", forza, potenza) e nella filosofia scolastica tale termine designa proprio ciò che è in stato di potenza, ciò che tende all'attualizzazione e, in questo senso, il "virtuale" non si oppone al "reale", ma all'"attuale" (Levy, 1995, tr. it., 1997).

Partendo da tale presupposto viene meno la temuta minaccia di una generale de-realizzazione dovuta al processo di virtualizzazione (*Ibidem*) o de-materializzazione (Maldonado, 2007). Quéau, in questa direzione, ribadisce il concetto di non opposizione tra reale e virtuale:

C'è del virtuale nel reale: le essenze, le forme, le cause nascoste, i fini che accadranno. [...] Il virtuale è il principio attivo, il rivelatore della potenza nascosta del reale. È ciò che è in opera nel reale (Quéau, cit. in Diodato, 2005, p. 16).

Il virtuale non rimanda, quindi, a una *fuga mundi* (Maldonado, 2007), a un «effetto di sospensione della realtà» (Diodato, 2005, p. 178), ma alla «presenza di realtà altra, non come riparo dal reale, ma come suo potenziamento» (*ibidem*). Ed è proprio sul valore di potenziamento che si basa, sin dai suoi primi tentativi, la costruzione della cosiddetta "realtà virtuale".

Oggi con "realtà virtuale" vengono descritte tecnologie e ambienti con connotazioni spesso molto diverse. Tale tendenza sottolinea l'ambiguità di fondo di un sintagma che, apparentemente, contiene al proprio interno un concetto contraddittorio...