

SPAZIO, LUOGHI E MOVIMENTO IN UN AMBIENTE DI APPRENDIMENTO ONLINE
ESPACES, LIEUX ET MOUVEMENT DANS UN ENVIRONNEMENT D'APPRENTISSAGE
SUR LE WEB

Manuela Delfino,

Istituto per le Tecnologie Didattiche - CNR

Dottorato in «Lingue, culture e tecnologie dell'informazione e della comunicazione»

Università di Genova

delfino@itd.cnr.it, +39 10 6475 349

Adresse professionnelle

Istituto per le Tecnologie Didattiche - CNR ★ Via de Marini, 6 ★ 16149 Genova - Italia

Sommario: In un ambiente di comunicazione online i riferimenti testuali a movimento, spazi e luoghi, anche virtuali, rintracciabili nelle interazioni scritte forniscono una chiave di lettura per analizzare e valutare il modo in cui i partecipanti vivono e condividono l'esperienza di apprendimento. Lo studio che segue è condotto tramite l'analisi qualitativa di un corpus di messaggi scambiati durante un corso blended postuniversitario, e si focalizza (a) sulle tipologie di riferimenti deittici spaziali presenti nei messaggi, (b) sull'evoluzione temporale nell'uso di queste espressioni e (c) sull'interpretazione delle motivazioni per utilizzare particolari indicatori spaziali.

Parole chiave: Apprendimento basato su ambienti online asincroni; Comunicazione Mediata da Computer; Valutazione dei corsi online; Cyberspazio; Analisi del contenuto; Deissi spaziale.

Résumé: Dans un environnement de communication en réseau les références textuelles à mouvement, espaces et lieux, virtuels aussi, repérables dans les interactions écrites fournissent une clé de lecture pour analyser et évaluer la façon dont les participants vivent et partagent l'expérience de l'apprentissage. L'étude qui suit est conduite au moyen de l'analyse qualitative d'un corpus de messages échangés pendant un cours mixte postuniversitaire, et se focalise (a) sur les typologies de références déictiques spatiales présentes dans les messages, (b) sur l'évolution temporelle dans l'utilisation de ces expressions et (c) sur l'interprétation des motivations pour utiliser des indicateurs spatiaux particuliers.

Mots clés: Apprentissage asynchrone sur le web; Communication médiatisée par ordinateur; Évaluation du cours en ligne; Cyberspace; Analyse de contenu; Deixis spatiale.

SPAZIO, LUOGHI E MOVIMENTO IN UN AMBIENTE DI APPRENDIMENTO ONLINE

È banale affermare che Internet abbia modificato profondamente la nozione di tempo e distanza. La rete è diventata, tra le altre cose, un amplificatore dello spazio a disposizione delle persone e la riorganizzazione del concetto di spazio negli ambienti online è stata riconosciuta in numerosi studi che sono ormai dei classici nel campo della CMC (Rheingold, 1993; Mitchell, 1995; Negroponte, 1995; Turkle, 1995; Castells, 1996), studi debitori del sentire, tutto novecentesco, di un universo che si espande progressivamente, di un mondo che si moltiplica e che sembra ripetersi all'infinito in spazi precari e non ben definiti.

La « *disaggregazione e disgregazione del tradizionale spazio fisico* » (Tagliagambe, 1997, p67) è una caratteristica del percorso che conduce dal mondo quotidiano e dallo spazio ordinario al *cyberspazio* (Gibson, 1984; Benedikt, 1991; Guédon, 1996; Strate, 1999; Anders, 2001; Boechler, 2001). Questo universo parallelo, virtuale, è caratterizzato da una doppia identità. La prima è materiale - costituita da cavi, collegamenti, fasci di particelle in movimento, oltre a server, terminali, tastiere e schermi degli utenti finali; la seconda, quasi impalpabile, effimera, è costituita dalle informazioni, dai contatti, dalle comunicazioni a distanza tra persone ovunque dislocate.

Pensando allo spazio come a un prodotto sociale (Kociatkiewicz, 2004), la sua dilatazione si pone alla base della necessità di riconsiderare i rapporti con la dimensione fisica del sé e l'incontro con gli altri. La rete diventa, quindi, uno strumento che consente di ridistribuire le aggregazioni sociali e di ripensare ai rapporti interpersonali, in virtù della possibilità di proiettarsi in un territorio che è un luogo intermedio tra il sé e l'altro (Fata, 2004).

Questo accade con l'universo di Internet e con alcune sue zone particolari: gli ambienti CMC. La maggior parte degli studi focalizzati sul rapporto tra Internet e la percezione della dimensione spazio-temporale sono caratterizzati da un elevato livello di astrazione e da un limitato interesse verso le evidenze empiriche che potrebbero confermare (o

smentire) la diversità del vissuto rispetto allo spazio nel contesto online.

Molte sono le ragioni per cui è importante indagare, anche a livello testuale, il rapporto tra chi vive esperienze di CMC, in particolare durante corsi di apprendimento in rete, e il concetto di spazio. Nel contesto della formazione online, la dimensione emotiva e quella sociale sono strettamente correlate con la dimensione cognitiva (Gardner, 1983; Damasio, 1994; Goleman, 1995; Forgas, 2000; Frijda, Manstead, & Bem, 2000) e il disagio di chi affronta l'online può inibire l'apprendimento. Per quanto l'esperienza di proiezione del sé nello spazio virtuale e la costruzione di un modo di comunicare e interagire con altre persone possa essere fruttuosa, significativa e importante, non è detto che sia facile e immediata soprattutto per chi affronta per la prima volta un corso a distanza. Comprendere il modo in cui si reagisce alla mancanza di uno spazio fisico, indagare come le persone si muovono alla scoperta dell'ambiente virtuale e come lo condividono con altri, come intessono rapporti in mancanza di elementi extraverbali, può essere un aiuto per capire il grado di benessere della persona, o viceversa le sue sensazioni di disagio (manifestate spesso nei modi più diversi, dal silenzio ad atteggiamenti provocatori di tipo *flaming*, ecc.).

Inoltre, a un livello superiore, è importante riuscire ad affinare gli strumenti di valutazione dei processi di apprendimento online: in primo luogo, per raffinare quell'aspetto della valutazione che è legato ai metodi di rilevazione dei dati e la raccolta di evidenze empiriche per ricavare informazioni sui diversi aspetti del processo formativo (compresa la percezione dello spazio in cui si agisce); in secondo luogo, per creare premesse solide alla valutazione vera e propria, intesa come momento in cui vengono assegnati significato e valore al raggiungimento degli obiettivi previsti o alle eventuali discrepanze (Trincherò, 2006).

Lo studio che segue riguarda proprio il modo in cui le persone esprimono l'idea di movimento nello spazio in un ambiente di

apprendimento a distanza. In particolare, lo studio che segue è condotto tramite l'analisi qualitativa di un corpus di messaggi scambiati durante un corso blended postuniversitario, e si focalizza sulle tipologie di riferimenti deittici spaziali presenti nei messaggi, sull'evoluzione temporale nell'uso di queste espressioni e sull'interpretazione delle motivazioni per utilizzare particolari indicatori spaziali.

1 – LETTERATURA DI RIFERIMENTO

Le prospettive e le chiavi di lettura per analizzare e interpretare il modo in cui le persone vivono lo spazio e i luoghi della rete e gli ambienti di apprendimento basati su comunicazione testuale asincrona sono molteplici. Quelle scelte nello studio che segue hanno preso avvio da lavori di pragmatica linguistica e di linguistica testuale, con particolare attenzione alle sezioni dedicate al riferimento deittico e alla deissi spaziale. In particolare sono stati consultati i volumi di Duranti (1997), Verschueren (1999), Caffi (2002), Bianchi (2003), Bazzanella (2005), integrati dagli studi di Mazzoleni (1988) e Conte (1999).

A questo si è aggiunto il riferimento a testi di geografia umana (Graham, 1998; Farinelli, 2003) e di antropologia (Augè, 1993; Lévy, 1997; Fabietti, 2004). Ulteriori riferimenti verranno presentati nel seguito.

2 – AMBITO DELLA RICERCA

2.1 – Presentazione del corso

Il corso di TD, erogato dall'ITD-CNR di Genova per la Scuola di Specializzazione per l'Insegnamento Secondario della Liguria nell'anno accademico 2004/2005, ha avuto una durata di tredici settimane. L'obiettivo principale del corso era la familiarizzazione con le tematiche relative all'introduzione delle tecnologie didattiche nella scuola. Questo obiettivo generale si è tradotto in una serie di attività e incontri volti ad approfondire sia le basi teoriche che le strategie di uso didattico delle risorse tecnologiche, nonché a riflettere sull'efficacia degli strumenti tecnologici a disposizione degli insegnanti della scuola secondaria.

Il corso è stato proposto in forma *blended* (Bonk & Graham, 2005). Ha previsto, infatti, l'integrazione di attività in presenza e attività a

distanza, secondo un processo articolato in momenti distinti, ma integrati: incontri in aula (con lo svolgimento di lezioni), momenti di apprendimento individuale (studio e riflessione personale a partire dagli stimoli e dalle letture proposte) e attività collaborative in rete, focalizzate su discussioni, esercitazioni, produzione collaborativa di artefatti e revisione reciproca dei materiali prodotti (Delfino, Manca, & Persico, 2005)¹.

2.2 – Partecipanti e attività

Il gruppo dei partecipanti era composto da 95 specializzandi - un gruppo eterogeneo per età, background, interessi e competenze informatiche di base - dalla docente responsabile del corso, da 5 tutor e da un esperto con le funzioni di aiuto tecnico.

La numerosità del gruppo, l'obbligo di frequenza da parte degli iscritti alla scuola di specializzazione e la metodologia adottata, ispirata alle teorie socio-costruttiviste (Vygotskij, 1978; Von Glasersfeld, 1998; Wenger, 1998; Manca & Sarti, 2002), hanno fatto sì che nell'arco di tempo del corso sia stata prodotta un'elevata quantità di messaggi (più di 8000), inviati nelle diverse aree di lavoro della parte online (cfr. fig. 1).

ONLINE				
15.03.05 – 04.04.05	05.04.05 – 18.04.05	19.04.05 – 09.05.05	10.05.05 – 30.05.05	31.05.05 – 07.06.05
Mod. 1 Familiarizzazione	Mod. 2 Risorse online per la didattica	Mod. 3 Uso didattico del web	Mod. 4 Appr. collaborativo e com. di apprendimento	Mod. 5 Conclusioni
Mod. Trasversale 2 Riflessione metacognitiva				
Mod. Trasversale 1 Socializzazione				

Figura 1 – Organigramma della componente online del corso TD nell'a.a. 2004/2005.

Le fasi dedicate alla familiarizzazione con l'ambiente di comunicazione online, alla socializzazione con la comunità dei partecipanti, e alle riflessioni conclusive

¹ Per una panoramica sull'organizzazione del corso si rimanda al sito <http://td-ssis.itd.cnr.it/corsotd6/INDEX.html>

sull'esperienza vissuta hanno avuto come filo conduttore metaforico quello della navigazione.

L'idea di attribuire un'immagine a uno spazio virtuale anonimo, metaforizzandolo, si pone in una linea di continuità con le ricerche condotte nell'ambito dello stesso corso di TD negli anni accademici precedenti (Delfino & Manca, 2005, *in press*). Dai risultati dell'indagine era emersa, da un lato, l'idea che il linguaggio figurato negli ambienti di interazione online potesse essere utile per accrescere il senso di appartenenza degli studenti alla comunità e per fornire, al contempo, la base per la distribuzione dei ruoli, la creazione di identità, e la consapevolezza delle proprie responsabilità. Dall'altro, che il ricorso al linguaggio figurato usato per esemplificare e proporre similitudini, analogie e paragoni potesse agire in qualche modo anche sulla sfera cognitiva, permettendo alle persone un accesso progressivo ai contenuti tramite il filtro delle conoscenze già possedute.

Ai partecipanti (*navigatori*) è stato chiesto all'inizio del corso (*viaggio per mare*) di scegliere uno tra i natanti a disposizione per intraprendere il viaggio (*imbarcazione*). L'estratto 1 contiene il messaggio di accoglienza alla prima attività.

Estratto² 1 « *Il mondo online è un mare vasto, e noi nelle prossime settimane saremo compagni di navigazione. La meta è il porto finale. / Provate a pensarvi come navigatori. Quale imbarcazione scegliereste per il vostro viaggio? / Nel porto sono attualmente ancorate alcune imbarcazioni: una barca a vela, una caravella, un motoscafo, una nave da crociera, un peschereccio, un sommergibile e un vaporetto, a bordo dei quali troverete ad accogliervi una hostess o un commissario di bordo.* » [Compagni di navigazione; 15/03/05]

Questo messaggio, preliminare allo svolgimento della prima attività, era volto a far prendere dimestichezza con l'ambiente di

² Le parti di testo citate corrispondono a porzioni originali del messaggio. L'unica eccezione è costituita dai nomi propri di altri partecipanti che, per convenzione, sono stati segnati come ***. Sempre per motivi di privacy non vengono scritti i nomi degli autori dei messaggi. Ogni citazione si conclude con l'indicazione dell'area in cui era stato inviato il messaggio e la data di invio.

comunicazione asincrona. Il compito dei navigatori era semplice: una volta scelta l'imbarcazione, che poteva accogliere a bordo un numero massimo di 20 persone, avrebbero dovuto attribuirle un nome e stabilire un motto che le si addicesse. L'ampio spazio di tempo dedicato a questo compito (3 settimane) e la semplicità dell'attività, apparentemente poco attinente con i temi del corso, erano motivati dall'esigenza di agevolare e di far sentire a proprio agio delle persone che avevano dichiarato una scarsa o nulla familiarità con interventi formativi a distanza³.

Conclusa l'attività, ai partecipanti è stato reso possibile continuare a scambiarsi messaggi nelle aree dedicate alle imbarcazioni (*navigazione*), e questo per l'intero arco del corso, con eccezione dell'ultima settimana, quando è stata predisposta una nuova area, chiamata *Approdo*, e si è proposto di compiere una scelta in qualche misura analoga alla precedente (estratto 2).

Estratto 2 « *Vi chiediamo ora di decidere su quale imbarcazione concludere il viaggio. La scelta potrà coincidere con quella iniziale oppure ricadere su un'imbarcazione diversa, a seconda delle preferenze e/o delle motivazioni maturate nel frattempo.* » [Approdo; 31/05/05]

L'obiettivo di quest'ultima fase era, infatti, di incoraggiare una riflessione individuale, ma condivisa e agevolata dallo scambio di pareri sull'esperienza vissuta: le competenze acquisite, gli ostacoli incontrati, i temi e le problematiche affrontati o che avrebbero meritato ulteriore approfondimento, le sensazioni in merito alla modalità di comunicazione a distanza, ecc.

2.3 – Metodi e strumenti

Per rispondere alle domande di ricerca si è scelto di condurre un'analisi qualitativa sui messaggi scambiati tra i partecipanti che hanno scelto di essere navigatori nell'area del Peschereccio e quelli che hanno scelto, nell'ultima settimana, la stessa imbarcazione.

Il corpus analizzato è costituito da 353 messaggi inviati da 28 persone⁴ nell'area

³ Così si era espresso l'89,9% dei partecipanti in risposta a una delle domande presenti nel questionario di inizio corso.

⁴ Malgrado il limite di 20 partecipanti per imbarcazione sia stato rispettato, alcuni si sono

“Peschereccio - andata” (I fase e II fase) (inserita nella macro-area “Compagni di navigazione”) e nell’area “Peschereccio – il ritorno” (inserita nella macro-area “Approdo”) (cfr. tabella 1).

Modulo online	Mod. 1 Familiarizzazione	Mod. trasv. 1 Socializzazione	Mod. 5 Riflessione conclusiva
Macro-area	Compagni di navigazione		Approdo
Area analizzata	Peschereccio – andata (I fase) [d'ora in poi: Partenza]	Peschereccio – andata (II fase) [Navigazione]	Peschereccio – ritorno [Ritorno]
Durata attività	3 settimane	9 settimane	1 settimana
Attività proposta	scelta individuale motivata dell'imbarcazione e scelta collaborativa del nome e del motto	[nessun obiettivo formativo esplicito: la partecipazione è opzionale]	scelta motivata dell'imbarcazione del ritorno e riflessione sul corso
Partecipanti	26	15	20
Totale messaggi	197	87	69

Tabella 1 - Alcuni dati sul corpus dei messaggi analizzati e sui partecipanti delle aree relative al *Peschereccio*.

L’analisi è stata condotta con l’ausilio di un software di analisi testuale, *Atlas.ti*, prodotto dalla società Scientific Software di Berlino⁵. Una delle teorie che ha maggiormente influenzato lo sviluppo di *Atlas.ti* è stata la *Grounded Theory* (Glaser & Strauss, 1967; Milesi & Catelani, 2002), cui il software fa esplicito riferimento, sia nella terminologia che nella definizione degli obiettivi: facilitare lo sviluppo di un modello teorico fondato sul testo e produrre conoscenza scientifica, facendo interagire le categorie di analisi del ricercatore con i significati costruiti dai soggetti nel discorso.

Nell’analisi dei messaggi in esame *Atlas.ti* si è rivelato utile per codificare, recuperare e confrontare i segmenti testuali etichettati - siano questi parole, proposizioni, paragrafi, messaggi e interi documenti. La flessibilità

sentiti liberi – soprattutto nella prima fase, tab. 1 - di inviare commenti e di interagire nelle imbarcazioni diverse dalla propria.

⁵ Per informazioni: <http://www.atlasti.de/>

nella scelta delle unità di analisi e la rapida creazione e gestione di etichette testuali hanno consentito di far emergere dal testo sia le ipotesi di ricerca che le eventuali conferme.

In questo caso l’unità di analisi prescelta è stata il singolo messaggio: ciascuno è stato letto e associato a categorie, a etichette in base a specifici riferimenti in esso presenti (cfr. fig. 2). La procedura seguita è stata articolata in varie fasi: lettura dei messaggi; etichettatura automatica dei messaggi, basata sulla presenza di co-occorrenze semantiche connesse ai riferimenti spaziali e alle espressioni di movimento (sono stati presi in considerazione i vocaboli legati ai campi semantici dei termini *andare, venire, navigare, stare, qui, lì, etc.*)⁶; verifica delle etichette associate ed eliminazione di quelle esulanti rispetto all’oggetto della codifica⁷; rilettura volta a recuperare eventuali omissioni⁸; nuova etichettatura basata sull’aggregazione, modifica o eliminazione dei codici attribuiti in precedenza.

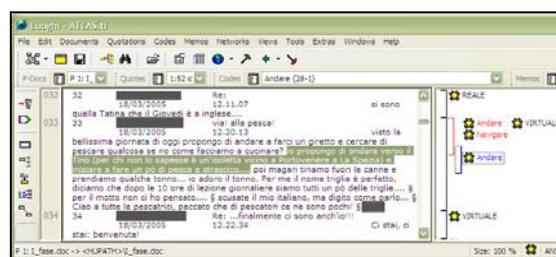


Figura 2 - L’interfaccia di *Atlas.ti*: a sinistra i messaggi analizzati (le parti scure coprono i nomi propri), a destra le etichette associate

⁶ Per esempio nel campo semantico del *partire* sono stati etichettati, in modo automatico, tutti i messaggi contenenti i vocaboli che iniziavano con *part-* (in modo da etichettare la coniugazione del verbo *partire* e il quadro flessionale del sostantivo *partenza*); *and-*, *vad-*, *vien-* (verbo *andare*); etc.

⁷ Seguendo l’esempio precedente, etichettando come « *partire* » i vocaboli che iniziano con *part-*, il software comprenderà anche i vocaboli *partecipante, partecipazione*, e anche *part-e*, non usato come voce dell’indicativo presente, ma come sostantivo sinonimo di porzione, frazione. Per quanto *Atlas.ti* sia raffinato non è in grado di sbrogliare la matassa della polisemia.

⁸ Tipicamente i vocaboli digitati erroneamente, per es. *pratenza* al posto di *partenza*.

3 - RISULTATI

Gli spazi di comunicazione, oltre ad essere portatori di caratteristiche di fisicità ben definite (si distinguono per nome, posizione, possibilità di creare percorsi di lettura e di individuare i messaggi non ancora letti, ordinarli, ecc.), presentano le caratteristiche individuate da Marc Augé: « *Se un luogo può definirsi come identitario, relazionale, storico, uno spazio che non può definirsi né identitario né storico, definirà un nonluogo* » (Augé, 1993, p73). I tre concetti che caratterizzano un luogo vanno indubbiamente ricontestualizzati e riadattati alla nuova dimensione dell'interazione a distanza basata su testo scritto, nelle cui aree di comunicazione effettivamente coesistono « *elementi distinti e singoli, ma di cui non si possono negare né le relazioni reciproche né l'identità condivisa che conferisce loro l'occupazione dello stesso luogo comune. [...] Storico, infine, il luogo lo è necessariamente dal momento in cui, coniugando identità e relazione, esso si definisce a partire da una stabilità minima* » (Augé, 1993, p53).

Nelle sezioni che seguono sono presentati alcuni dei risultati emersi dall'analisi dei messaggi: i riferimenti allo spazio del Peschereccio (sez. 3.1) e a quelli esterni all'imbarcazione (sez. 3.2), i riferimenti a spazi reali, virtuali, letterari e testuali (sez. 3.3-3.5) e alcune considerazioni sull'evoluzione degli spazi nel tempo (sez. 3.6)

3.1 – *Sul peschereccio*

Come hanno reagito le persone alla richiesta di interpretare il ruolo di navigatori? Che tipo di contesto è stato costruito nell'area *Peschereccio*? Com'è stata accolta l'idea che lo spazio anonimo in cui si inviavano messaggi, privo di tridimensionalità e di elementi marineschi, potesse essere considerato e vissuto come un *Peschereccio*?

La maggior parte degli studenti che ha deciso di imbarcarsi nel *Peschereccio* ha aderito alla proposta metaforica: la metà di loro ha espresso la scelta dell'imbarcazione nei termini del *salire* (estratti 3.a, 3.b e 3.c), dell'*imbarcarsi* (3.d), del *partire* (3.e), dell'*arrivare* (3.f). Altri, invece, si sono presentati in modo più statico, facendo riferimento alla possibilità di trovare uno

spazio in cui *poter stare* (3.g) o *potersi mettere* (3.h).

Estratto 3.a « *e finalmente riesco a salire sul peschereccio, spero di trovare le mie amiche pescivendole prima o poi* » [Peschereccio – partenza; 16/03/05]

Estratto 3.b « *Vabbè, salirò sul peschereccio. Avrei preferito qualcosa di ben fissato sulla terra, magari un'automobile. / Mi adeguerò...ma io ho paura di navigare.* » [Peschereccio – partenza; 16/03/05]

Estratto 3.c « *se c'è posto, vorrei salire anch'io su questo bellissimo peschereccio (molto romantico, molto letterario) perché mi ispira una vita difficile, faticosa, fatta di levatacce e lavoro notturno (non si pescano di notte i pesci?), ma vissuta da gente che non si lamenta mai, capace di sopportare qualunque cosa e che senz'altro conosce il mare come le proprie tasche e sa riconoscere un pesce dalla forma delle pinne o dall'espressione dell'occhio. Siete così?* » [Peschereccio – partenza; 18/03/05]

Estratto 3.d « *Cari passeggeri del peschereccio. / Vi informo che da stasera mi sono imbarcata anche io.* » [Peschereccio – partenza; 22/03/05]

Estratto 3.e « *non vedo l'ora di partire per una nuova avventura nei mari del nord.....altro che quelli spaparanzati sulle sdraio nella nave da crociera.....non la pensate anche vi così?* » [Peschereccio – partenza; 17/03/05]

Estratto 3.f « *Sun arrivou oua* » [la proposizione è in dialetto genovese e significa *Sono arrivato ora*, N.d.A.] [Peschereccio – partenza; 22/03/05]

Estratto 3.g « *il peschereccio è una barchetta un po' piccola ma ci sto anch'io, vero?!?! / giuro che non sono troppo ingombrante!!!* » [Peschereccio – partenza; 18/03/05]

Estratto 3.h « *Non sapevo dove mettermi, qui c'è un'aria a dir poco familiare, ho visto che siete stretti, ma tanto io non potrò scrivere spesso perché non ho il computer così non affollerò i vostri pensieri. Non so cucinare niente, e *** lo sa, mi fanno schifo i pesci morti quando sono crudi, quindi non posso pescare, posso guardare e stare zitta, tanto in una allegra comitiva serve uno zitto altrimenti non si sentono le parole.* » [Peschereccio – partenza; 22/03/05]

Dagli estratti qui citati emergono le sfumature tipiche di chi si presenta per la prima volta in un ambiente di comunicazione a distanza: speranze, timori, affermazioni legate all'idea di essere nel posto giusto o, al contrario, timide richieste di accoglienza. L'entrata in un forum di discussione porta con sé i tratti di un posizionamento rispetto a uno spazio, a delle persone e a dei temi. Rimandiamo ad un altro studio i possibili collegamenti tra la dimensione spaziale vissuta dai partecipanti e il tema del posizionamento identitario (per cui si rinvia a Harré & Van Langenhove, 1991; Ligorio & Hermans, 2005; Ligorio & Spadaro, 2005).

Gli specializzandi che hanno interagito nel Peschereccio hanno, da subito, interpretato il ruolo di navigatori e, andando oltre il compito assegnato (l'attribuzione di un nome all'imbarcazione e la scelta di un motto), hanno comunicato facendo riferimento esplicito, da un lato, alla fisicità delle zone dell'imbarcazione (poppa, prua, ponte, cambusa, ecc.), come luogo di riposo (estratto 4.a) e come sfondo alle mansioni attribuitesi dai membri stessi dell'equipaggio (4.b); dall'altro, alla meta fantastica del viaggio (4.c e 4.d).

Estratto 4.a « *Per questa sera mi godo una siesta sul ponte tenendo sempre un occhio aperto a controllare le reti.* » [Peschereccio - partenza; 16/03/05]

Estratto 4.b « *La brezza marina, in complicità con l'insonnia, vi spinge a fare un salto a poppa (o a prua, non le distinguo gran ché, scusatemi) e a godervi il cielo stellato? credo che vi terrò compagnia, allora... / Sento *** che russa sottocoperta (si dice così?): al risveglio per favore riferitegli che preferirei avere il ruolo che lui arbitrariamente ha affidato ai soli uomini (pescatore) e che, dato il suo entusiasmo per i lavori muliebri, potrebbe dedicarsi alla cucina e simili. / Una sola cosa mi turba: come si pesca? » [Peschereccio - partenza; 20/03/05]*

Estratto 4.c « *Devo dire che questa vita sul peschereccio mi sta prendendo...ore di riflessione aspettando che abocchi qualcosa, ma senza fretta...decisamente non mi metto a cucinare, più che altro per voi...non ve lo consiglio, quindi cercherò di procurare la materia prima, allora rotta verso i mari del nord?!? » [Peschereccio - partenza; 21/03/05]*

Estratto 4.d « *Bisogna andare a pescare in alto mare, pensavo di navigare verso il mar glaciale artico a caccia di merluzzi e di balene.* » [Peschereccio - partenza; 25/03/05]

3.2 - Quando il *qui* è altrove

Gli estratti riportati finora mostrano come la proposta di un'attività collocata in un luogo metaforico ben definito sia stata accolta e si sia avvalsa della complicità degli specializzandi. In realtà non tutti hanno accettato la finzione, ma, anzi, hanno manifestato perplessità e poca convinzione verso una proposta considerata autoreferenziale. Eppure anche queste voci critiche usano un linguaggio metaforico, non solo riprendendo la proposta metaforica iniziale, ma addirittura espandendola ("noi, pesci nella rete ssi"): pur criticando i contenuti, se ne sposa il metodo (estratto 5).

Estratto 5 « *Quanto andranno avanti con queste metafore sulla pesca, i pescatori, la navigazione ecc. Non so voi ma io mi sono rotto un poco di subire quintalate di lezioni autoreferenziali; e il didattico che parla della didattica e il navigante che parla del navigato e noi, pesci nella rete ssi, che parliamo di pescato.* » [Peschereccio - partenza; 22/03/05]

Nelle aree del Peschereccio non si parlava solo del peschereccio: in molti casi lo sfondo di riferimento era un altro. L'analisi dell'uso dei deittici spaziali utilizzati ha consentito di dare rilievo « *alle posizioni e ai punti di ancoraggio spaziale di un evento comunicativo* » (Bazzanella, 2005, p132). Dalla semplice analisi dei messaggi in cui gli autori hanno utilizzato gli avverbi *qui* e *qua* emerge con chiarezza la molteplicità di luoghi al cui centro si pone idealmente l'autore del messaggio. Da un lato *qui*, il centro spaziale dell'enunciazione, è l'interno del peschereccio (estratto 6.a) o uno spazio generico all'interno dell'ambiente di comunicazione (6.b), dall'altro è l'interno di un testo con ambizione di finzione letteraria (6.c), ora un'entità del testo (6.d), ora il luogo reale e autentico, quello in cui si trova l'autore del messaggio, il centro della sua realtà fisica concreta (6.e).

Estratto 6.a « *qui sul peschereccio tira sempre una bella aria.* » [Peschereccio - ritorno; 25/05/05]

Estratto 6.b « *Qui è un pò come essere a casa...anche se lo so che ormai non ci sarà*

quasi nessuno :-) » [Peschereccio - ritorno; 10/06/05]

Estratto 6.c « *Così sono qui che ti maledico, pausa didattica: finisci al più presto quindi, perché senza la Ssis non so stare, perché senza la Ssis sono come un tirocinante senza l'Isv, come un Idc senza programmazione, come un Procog senza scaffolding, come un Cared senza Disi, come uno Skinner senza stimolo alla risposta. Finisci pausa didattica e se fai ricominciare la Ssis ti do quel che vuoi.* » [Peschereccio - partenza; 24/03/05]

Estratto 6.d « *Scrivendo il contenuto della parentesi qui sopra, ho realizzato che è dal 15 marzo che si interagisce online.* » [Peschereccio - navigazione; 10/05/05]

Estratto 6.e « *Qui mi stanno riempiendo la casa di uova di cioccolata, incuranti del fatto che sono ormai piuttosto "stagionata".* » [Peschereccio - partenza; 26/03/05]

Tutte le occorrenze degli avverbi *qui* e *qua*, *lì* e *là*, degli aggettivi e pronomi dimostrativi *questo* e *quello*, dei verbi *andare*, *venire*, *allontanarsi*, *avvicinarsi*, *lasciare* e *restare*, *approdare* e *navigare* possono essere ricondotte a queste categorie: un riferimento alla realtà fisica dell'enunciatore che, mantenendo il centro deittico (l'*origo*, per usare il vocabolo di Karl Bühler, 1934), informa e comunica la propria posizione; un riferimento al luogo virtuale locale (il Peschereccio), globale (l'ambiente di comunicazione online) e letterario; un riferimento allo spazio del testo, alla sua struttura (cfr. tabella 2). Si verifica quanto indagato da Maria-Elizabeth Conte: « *con i termini topodeittici 'qui' e 'là' il parlante può indicare non solo i luoghi nel suo spazio percettivo immediato [...], ma anche altri luoghi: in particolare, luoghi nell'edificio del discorso [...] e luoghi nello spazio anamnastico o nello spazio fantastico* » (Conte, 1999, p60).

Valeva la pena leggere, analizzare ed effettuare il procedimento di classificazione ed etichettatura dei messaggi per giungere a conclusioni già chiare in letteratura? A mio parere la risposta non può che essere affermativa. Ciò che risulta interessante è, infatti, non solo capire quanto le categorie proposte si possano applicare ai contesti online, ma soprattutto può essere importante

analizzare se e come le categorie individuate si siano evolute nel tempo del corso.

Messaggi contenenti riferimenti a luoghi:	Area Andata		Area Navigazione		Area Ritorno	
	N	%	N	%	N	%
- reali	21	10,7	45	51,7	6	8,7
- virtuali	121	61,4	15	17,2	10	14,5
- reali e virtuali	29	14,7	13	14,9	26	37,7
- letterari	4	2,0	11	12,6	0	0,0
- testuali	12	6,1	6	6,9	3	4,3
Totale	197	100	87	100	69	100

Tabella 2 - Dati relativi al numero (e alla percentuale) dei messaggi contenenti riferimenti a diversi luoghi.

3.3 - Reale e virtuale

Da una prima analisi dei dati (il cui andamento è visualizzabile nella fig. 3), vale la pena soffermarsi sulla distribuzione temporale delle occorrenze dei riferimenti a luoghi reali, virtuali e contemporaneamente reali-virtuali.

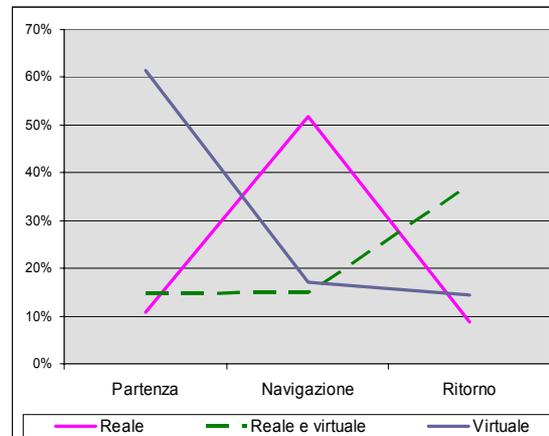


Figura 3 - L'andamento dei messaggi contenenti riferimenti ai luoghi reali e virtuali.

Nella prima fase del corso (*Andata*) il riferimento a luoghi virtuali (il peschereccio e le sue parti, le mete della navigazione, ecc.) ha prevalso nettamente sugli altri, per andare a degradare nelle fasi successive. Nella seconda fase (*Navigazione*) si assiste, infatti, a un ribaltamento: il riferimento a luoghi reali supera di gran lunga quello ai luoghi virtuali. La partecipazione a questa fase non era obbligatoria, per cui chi ha deciso di inviare messaggi lo ha fatto per scelta, rispondendo

alla necessità di conoscere gli altri partecipanti del gruppo e di farsi conoscere, di descriversi nella realtà di tutti i giorni. Sono quindi emersi i luoghi della vita privata. Nella terza fase (*Ritorno*) prevalgono su tutti messaggi in cui sono presenti, contemporaneamente, riferimenti a luoghi reali e virtuali. È questo a mio parere il dato più interessante. Sia nella prima che nella terza fase agli specializzandi era stato chiesto di *imbarcarsi*, di essere *navigatori*: non stupisce, quindi, il fatto che i riferimenti al virtuale diminuiscono nella fase intermedia, ma va sottolineato come nella terza fase, a differenza della prima, il virtuale non sia dissociato dal reale. Nell'ultima settimana reale e virtuale sono intrecciati all'interno dello stesso messaggio. I loro autori sembrano a proprio agio nell'inviare nell'area del Peschereccio i messaggi che fanno riferimento sia ai luoghi virtuali evocati in precedenza, che ai luoghi della realtà.

3.4 - Letterario

I luoghi letterari sono quelli caratterizzati dalla violazione delle convenzioni della scrittura e che caratterizzano i messaggi indirizzati a un webforum: per quanto l'autore del messaggio sia inevitabilmente noto, ciò che scrive non è indirizzato a nessuno dei partecipanti in particolare e i contenuti sono presentati nella forma del racconto di fantasia, della narrazione, dell'epistola. I messaggi contenenti occorrenze di luoghi letterari si sono concentrati nelle prime due fasi del corso. In particolare, i quattro messaggi della prima fase sono opera dello stesso autore, che fin dall'inizio aveva messo in atto strategie per comunicare ai partecipanti il suo disagio nel percorso di specializzazione e le perplessità nei confronti del corso di TD. Il ricorso a strategie narrative era un modo per esprimere, tramite l'ironia e l'allontanamento dai contenuti presentati, una forma di dissenso verso gli organizzatori del corso e il loro metodo. È così che l'epistola dedicata alla pausa didattica di metà semestre e l'invenzione di un pomeriggio lontano dalla SSIS diventano il pretesto per ironizzare sui metodi e sui contenuti proposti ai futuri insegnanti (7.a).

Estratto 7.a « *Cara pausa didattica quanto t'ho sognata in questi giorni di lezioni, di fotocopie fatte a mie spese e di corsi d'inglese Mickie Mouse. Con lo sguardo al calendario, mentre scaricavo da internet una programmazione, sognavo di te e pensavo a cosa avrei fatto nei*

miei dieci giorni di libera uscita. E invece ora sono qui (con una birra sul tavolo e un'unità didattica come sottobicchiere) che mi accingo a scrivere le confessioni di un ssissomane. [...] Nel pomeriggio mi sono piazzato davanti alla scuola media del mio piccolo paese e con le mie griglie d'osservazione ho cominciato a studiare i comportamenti dei ragazzini che giocavano a pallone nel cortile. Ho notato ben tredici episodi di bullismo (falli a gamba tesa), tre situazioni familiari disagiate (rifiuto di recuperare il pallone finito nel fiume) e un caso gravissimo di scarsa educazione civica (vetro spaccato con una pallonata e fuga immediata; per il vetro spaccato la signora ottantenne del secondo piano ha dunque incolpato me). » [Peschereccio - partenza; 24/03/05]

Nella seconda fase del corso altre persone si sono cimentate in un tipo di scrittura letteraria: racconti di esplorazione marittima hanno aggiunto un tocco di meta-finzione al navigare del peschereccio (7.b). Nel caso di questi racconti fantastici si potrebbe ipotizzare come la dimensione narrativa, letteraria, sia una diretta evoluzione della dimensione spaziale virtuale.

Estratto 7.b « *Tutti gli uomini sono in posizione fra poco potremo gettare le reti e tirare su tutto il pesce necessario per la nostra epica mangiata. / Controlliamo la rotta, la controlliamo ancora ed eccoci arrivati al famoso punto X narrato da tutti i pescatori un punto dove tutto il pesce si ritrova per poche ore ogni notte e dove i pescherecci arrivano per tirare su tutto il pesce che può contenere la barca. / Triglia [il nome scelto per il peschereccio nella I fase dell'attività, N.d.A.] si muove lenta sul mare immobile e la luna è l'unica nostra illuminazione.* » [Peschereccio - navigazione; 17/05/05]

3.5 - Testuale

I riferimenti spaziali di tipo testuale, quelli in cui è il testo stesso ad acquisire le caratteristiche di spazialità⁹ sono concentrati soprattutto nelle prime due fasi del corso. Più della metà delle occorrenze di luoghi testuali ha come autore il tutor che, tra le altre cose, svolge il ruolo di guida e bussola nella nuova

⁹ Frasi come «sopra hai scritto che», «nell'area trovi», «vai nella sottoarea» etc.

realtà di interazione (estratto 8.a). Questo ruolo degrada progressivamente al crescere dell'autonomia dei partecipanti nel ritrovare i messaggi, le aree e nell'usare gli strumenti tecnologici in dotazione con la piattaforma (per esempio la funzione "Find"). Una prova di questo è il fatto che, per lo più nella fase conclusiva del corso, alcuni studenti hanno ammesso la difficoltà iniziale a muoversi nell'ambiente di comunicazione (estratto 8.b, 8.c).

Estratto 8.a « *Il campo "To" indica in effetti i destinatari. Quando questi non sono persone, ma aree, allora il messaggio viene inviato in un'area: in questo modo tutte le persone che hanno accesso a quell'area posso leggerlo. / Per scelta, tutti i partecipanti di questo corso possono accedere a tutte le aree e sottoaree. E qualcuno di voi in effetti è già andato a vantarsi (giustamente!!!) presso le altrui imbarcazioni... / ;-)* » [Peschereccio - partenza; 19/03/2005]

Estratto 8.b « *ero davvero imbranata e non riuscivo a trovare i messaggi di cui mi avevano parlato...* » [Peschereccio - ritorno; 03/06/05].

Estratto 8.c « *Ho arrancato un po' con la riflessione metacognitiva¹⁰, non perché non la trovassi interessante, piuttosto perché i messaggi erano davvero tanti e ho trovato un po' difficile seguire tutti i discorsi e inserirmi, inoltre messaggi metacognitivi erano sparsi anche in altre aree e quindi il tutto è risultato un po' dispersivo.* » [Peschereccio - ritorno; 05/06/05]

I termini deittici utilizzati guidano e orientano gli interlocutori nel campo di riferimento. Nei casi che seguono (estratto 9.a e 9.b) si verifica una situazione interessante.

Estratto 9.a « *é già finita la mia ora di prenotazione computer al centro di tecnologie didattiche, che divertimento scrivervi da qui mentre non chiederei altro che scappare lontanissimo* » [Peschereccio - partenza; 22/03/05]

Il messaggio termina con l'ammissione di un disagio profondo. La persona che esterna ai colleghi la propria voglia di allontanarsi, di

“scappare lontanissimo”, sembra isolata dai colleghi, non propensa a entrare completamente all'interno del peschereccio (la sua iscrizione è l'estratto 3.g). La sua fuga sembra iniziata ancora prima dell'arrivo a bordo¹¹. A distanza di tre mesi dall'esplicitazione del bisogno di fuga, la persona commenta il corso che si avvia alla conclusione: tesori, novità e ricchezze si sono scontrati con un senso di estraneità, un'ansia causata dalla stretta tempistica del corso e un senso generale di artificiosità per l'esperienza vissuta (il contesto di apprendimento non risulta reale) (estratto 9.b).

Estratto 9.b « *Il viaggio che mi ha portato qui non l'avevo mai fatto prima. Ho avvertito nelle varie tappe un senso di estraneità come se i tesori accumulati per strada non mi appartenessero fino in fondo; probabilmente la novità della materia e l'ansia di fare in tempi brevi un buon lavoro, mi hanno impedito di riflettere profondamente sul significato del percorso. Ora penso che molto è rimasto nella mia mente delle tappe del viaggio, ma per coglierne appieno i frutti ritengo di dover aspettare un contesto reale, in cui sperimentare che le nuove tecnologie applicate con consapevolezza, possono essere un canale importante per costruire relazioni motivanti e non scontate con gli allievi.* » [Peschereccio - ritorno; 07/06/05]

3.6 – Evoluzione degli spazi nel tempo

Al di là delle precedenti considerazioni in merito all'evoluzione dei riferimenti spaziali (luoghi reali, virtuali, letterari e testuali), è possibile aggiungere alcune riflessioni in merito alle indicazioni di luogo. Ripercorrendo la cronologia dei messaggi inviati nelle aree analizzate si scopre come, nella complessità e nella ricchezza dei contenuti, si riescano a individuare alcune ricorsività.

Nella prima fase lo svolgimento della consegna attribuita ai partecipanti procede in parallelo con la costituzione (necessaria, anche se non esplicitamente richiesta) del gruppo: il

¹⁰ La riflessione metacognitiva era la denominazione di un'attività trasversale del corso, dedicata alle riflessioni sul percorso in atto.

¹¹ Per quanto interessante tralasciamo l'approfondimento sulle strategie messe in atto dalla comunità dei partecipanti, in primis il tutor, per accogliere questa persona nel gruppo, aiutarla a vivere il percorso di apprendimento rispettando la sua richiesta di poter privilegiare la dimensione dell'ascolto a quella del parlato.

tentativo di far fronte alle numerose novità si traduce nella ricerca delle persone note o con cui si condivide qualcosa (ad esempio, la classe di abilitazione - 10.a o il genere - 10.b).

Estratto 10.a « *ho capito che la 61 [la classe di abilitazione per l'insegnamento di storia dell'arte, N.d.A.] merita proprio il peschereccio..perchè da noi c'è solo da sgobbare e farsi il c... e c'è pure puzza di pesce!!!* » [Peschereccio - partenza; 17/03/05]

Estratto 10.b « *ho letto che le massaie del peschereccio battono la fiacca!!!! ma non è mica vero è che se voi ometti non pescate noi come facciamo a cucinare???? dobbiamo sempre fare tutto noi, come al solito!!!!* » [Peschereccio - partenza; 24/03/05]

Durante la seconda fase si inizia a prendere confidenza con l'ambiente: la vita quotidiana, con gli impegni e le difficoltà, sostituisce progressivamente la simulazione di un peschereccio indirizzato in viaggio verso una meta sconosciuta (10.c, 10.d).

Estratto 10.c « *In questi giorni io e i miei compagni abbiamo lezioni sparse qua e là dalle 8 del mattino alle 7 di sera, un esame la prossima settimana e io ci metterei anche il viaggio dei pendolari (faccio parte della categoria)che difficilmente dà la possibilità di attivare il cervello anche la sera. / E' solo una mia sensazione o c'è qualcun'altro che la condivide? / Semplicemente sento l'esigenza di arrivare alla fine della giornata senza il mal di testa, gli occhi lucidi da computer e la convinzione di fare tutto estremamente male.* » [Peschereccio - navigazione; 08/04/05]

Estratto 10.d « *noto con piacere che da queste parti c'è ancora qualcuno ogni tanto. / oggi (e anche ieri) me la sono forcata, non avevo assolutamente voglia di venire a Genova, pensare che domani devo venire per forza mi uccide* » [Peschereccio - navigazione; 05/05/05]

Nella fase conclusiva, l'obiettivo è di esplicitare le riflessioni finali sul percorso di tredici settimane. Tutti i partecipanti sono intervenuti con considerazioni emotivamente coinvolgenti e sentite, con critiche, commenti e proposte di miglioramento sull'impalcatura complessiva del corso. Accanto a queste, vari interventi sono stati caratterizzati da nostalgiche "aperture da fine-corso" (10.e).

Estratto 10.e « *Oggi è stato il mio penultimo giorno di tirocinio, ormai a scuola si respira aria di vacanza....in un attimo sono stata invasa da una sensazione di nostalgia e invidia (anche se forse non è il termine più adatto), nostalgia di aria di ultimi giorni di scuola e di entusiasmo per l'arrivo dell'estate (e anche per il futuro in generale), è stata una sensazione stranissima che volevo condividere con voi....* » [Peschereccio - ritorno; 01/06/05]

4 - CONCLUSIONI

La letteratura sul rapporto tra l'individuo e il cyberspazio è molto interessante, ma mancano a tutt'oggi studi analitici sulle evidenze testuali di questo spazio. Varrebbe la pena cercare conferme empiriche ad alcune ipotesi teoriche, affascinanti, ma ad oggi non ancora dimostrate, o, comunque, poco precisate.

Nel caso di un corso di apprendimento online la capacità e la libertà di interagire con i propri compagni, di orientarsi nella piattaforma per individuare le aree di discussione e di saper attivare le funzioni di ricerca per ritrovare i messaggi ovunque dislocati sono essenziali ai fini di un apprendimento maturo e consapevole (Zimmerman & Schunk, 2001). Lo spazio virtuale della rete va sperimentato, esplorato, capito e vissuto: « *Lo spazio è anche una dimensione che, per poter essere vissuta, deve essere in qualche modo «addomesticata». «Essere nello spazio» significa entrare in rapporto con un mondo noto oppure sconosciuto, apportatore di tranquillità e sicurezza nel primo caso o di paura e di sconcerto nel secondo* » (Fabietti, 2004, p107).

Aiutare gli studenti ad *addomesticare* lo spazio è uno dei compiti di chi progetta, gestisce e conduce corsi online. Le conclusioni di questo studio non possono, quindi, che essere parziali e aprire la strada a ulteriori verifiche, approfondimenti e ricerche.

Innanzitutto, quanto presentato è l'analisi di una parte limitata delle aree di discussione di un corso postuniversitario online. Quanto emerso nell'area *Peschereccio* va nella stessa direzione di quanto accaduto nelle altre imbarcazioni? Quanto incide il ruolo dei tutor nell'affrontare lo spazio della comunicazione differita e nel fare sentire le persone a proprio agio nell'affrontare la distanza?

Da un punto di vista linguistico, ci sono strumenti più raffinati per analizzare il modo in cui le persone si riferiscono allo spazio quando comunicano a distanza? Per poter ritenere i dati qui presentati scientificamente più solidi sarebbe, infatti, necessario disporre di criteri di analisi che consentano di certificare la condivisione delle conclusioni a cui si è giunti anche con soggetti esterni al contesto dell'esperienza analizzata, e facendo ricorso a strumenti volti a verificare l'attendibilità statistica.

Per ora ci accontentiamo di una parziale conclusione, lasciando la parola a una partecipante dichiaratasi entusiasta del corso (estratto 11).

Estratto 11 « *l'attività "Compagni di navigazione" è stata senza dubbio importante per porre le basi della comunità, anche se all'inizio del corso mi sono sentita un po' a disagio nel presentarmi agli altri. L'uso di metafore (navigazione, imbarcazioni, costellazioni) ha favorito la comunicazione tra i partecipanti e progressivamente mi sono sentita a mio agio a interagire con gli altri nelle aree di discussione e, come ho già avuto modo di esplicitare nel mio messaggio "sublime umile", ho avuto la sensazione (illusione?) che il mio punto di vista venisse preso in considerazione e riconosciuto.* » [Peschereccio - ritorno; 04/06/05].

RINGRAZIAMENTI

Questo studio è stato condotto nell'ambito del corso TD, oggetto di un'apposita convenzione tra la SSIS-Liguria e l'ITD-CNR. Un ringraziamento speciale ad Alexia Delfino, Fabio Paglieri, Stefania Manca, Donatella Persico e Luigi Sarti.

BIBLIOGRAFIA

- Anders, P. (2001), «Anthropic Cyberspace: Defining Electronic Space from First Principles», *Leonardo*. Vol. 34, n°5, p. 409-416.
- Augé, M. (1993), *Non-lieux*, Seuil, Paris.
- Bazzanella, C. (2005), *Linguistica e pragmatica del linguaggio. Un'introduzione*, Laterza, Roma-Bari.

- Benedikt, M. (1991), *Cyberspace. First steps*, MIT Press, Cambridge-MA.
- Bianchi, C. (2003), *Pragmatica del linguaggio*, Laterza, Roma-Bari.
- Boechler, P. M. (2001), «How Spatial is Hyperspace? Interacting with Hypertext Documents: Cognitive Processes and Concepts», *CyberPsychology & Behavior*, Vol. 4 n°1, p. 23-46.
- Bonk C. J., Graham C. R. (eds.) (2005), *The Handbook of Blended Learning: Global Perspectives, Local Designs*, Pfeiffer Publishing, San Francisco, CA.
- Bühler, K. (1934), *Sprachtheorie*, Fischer, Jena (trad. it. *Teoria del linguaggio*. Armando, Roma, 1983).
- Caffi, C. (2002), *Sei lezioni di pragmatica*, Name, Genova.
- Castells, M. (1996), *The rise of the network society. The information age: Economy, society and culture – vol. I*, Blackwell, Malden.
- Conte, M.-E. (1999), *Condizioni di coerenza. Ricerche di linguistica testuale*, Dell'Orso, Alessandria.
- Damasio, A. R. (1994), *Descartes' Error: Emotion, Reason, and the Human Brain*, Grosset/Putnam, New York-NY.
- Delfino, M., Manca, S. (2005), «Tra balere e barchette di carta: linguaggio figurato e dimensione socio-identitaria», *Td-Tecnologie Didattiche*, Vol. 35, p. 28-41.
- Delfino, M., Manca, S. (in press), «The expression of social presence through the use of figurative language in a web-based learning environment», *Computers in Human Behavior*.
- Delfino, M., Manca, S., Persico D. (2005), «Il colloquio tra online e presenza in un corso blended per futuri insegnanti», in *Form@re*, n°39.
- Duranti, A. (1997), *Linguistic Anthropology*. Cambridge University Press.

- Fabietti, U. (2004), *Elementi di antropologia culturale*, Mondadori, Milano.
- Farinelli, F. (2003), *Geografia. Un'introduzione ai modelli del mondo*, Einaudi, Torino.
- Fata, A. (2004), *Gli aspetti psicologici della formazione a distanza*, Milano, FrancoAngeli.
- Forgas, J. P. (ed.) (2000), *Feeling and Thinking. The Role of Affect in Social Cognition*, Cambridge University Press, Cambridge, UK.
- Frijda, N. H., Manstead, A. S. R, Bem, S. (eds.) (2000), *Emotions and Beliefs. How Feelings Influence Thoughts*, Cambridge University Press, Cambridge, UK.
- Gardner, H. (1983), *Frames of Mind. The Theory of Multiple Intelligences*, Basic Books, New York.
- Gibson, W. (1984), *Neuromancer*. London: Harper and Collins.
- Glaser, B.G., Strauss, A.L. (1967), *The discovery of Grounded Theory: strategies for qualitative research*, Aldine de Gruyter, New York-NY.
- Goleman, D. (1995), *Emotional Intelligence: Why It Can Matter More Than IQ*, Bantam, New York-NY.
- Graham, S. (1998), «The end of geography or the explosion of space? Conceptualizing space, place and information technology», *Progress in human geography*, Vol. 22, n°2, p. 165-185.
- Guédon, J. C. (1996), *La planète cyber, Internet et cyberspace*, Gallimard, Paris.
- Harré, R., Van Langenhove, L. (1991), «Varieties of positioning», *Journal for the Theory of Social Behaviour*, Vol. 21, n°4, p. 393-407.
- Kociatkiewicz, J. (2004), *The Social Construction of Space in a Computerized Environment*, PhD Dissertation in Sociology at the Institute of Philosophy and Sociology of the Polish Academy of Sciences.
- Lévy, P. (1997), *Cyberculture*, Odile Jacob, Paris.
- Ligorio, M. B., Hermans, H. (eds.), (2005), *Lo specchio e il labirinto. L'identità dialogica nell'era digitale*, Erickson, Trento.
- Ligorio, M.B., Spadaro, P. (2005), «Posizionamenti identitari e partecipazione a comunità di pratiche on-line», *Td-Tecnologie Didattiche*, Vol. 35, p. 42-53.
- Manca, S., Sarti, L. (2002), «Comunità virtuali per l'apprendimento e nuove tecnologie», *Td-Tecnologie Didattiche*, Vol. 25, p. 11-19.
- Mazzoleni, M. (1985), «Locativi deittici, Deixis am Phantasma, sistemi di orientamento», *Lingua e stile*, Vol. 20, n°2, p. 217-246.
- Milesi, P., Catelani, P. (2002), *L'analisi qualitativa di testi con il programma Atlas.ti*. in B. M. Mazzara (ed.), *Metodi qualitativi in psicologia sociale. Prospettive teoriche e strumenti operativi*, Carocci, Roma, p. 283-304.
- Mitchell, W. J. (1995), *City of bits: Space, Time and the Infobahn*, MIT, Cambridge-MA.
- Negroponte, N. (1995), *Being Digital*, Alfred A. Knopf, New York-NY.
- Rheingold, H. (1993), *The virtual community: Homesteading on the electronic frontier*, Addison-Wesley, Reading.
- Strate, L. (1999), «The Varieties of Cyberspace: Problems in Definition and Delimitation», *Western Journal of Communication*, Vol. 63, n°3, p. 382-412.
- Tagliagambe, S. (1997), *Epistemologia del cyberspazio*, Demos, Cagliari.
- Trincherò, R. (2006), *Valutare l'apprendimento nell'e-learning. Dalle abilità alle competenze*, Erickson, Trento.
- Turkle, S. (1995), *Life on the screen: identity in the age of the internet*, Simon & Schuster, New York-NY.
- Verschueren, J. (1999), *Understanding pragmatics*, Arnold, London.
- Von Glasersfeld E. (1998), *Il costruttivismo radicale. Una via per conoscere ed*

apprendere, Società Stampa Sportiva,
Roma.

Vygotskij, L. S. (1978), *Mind and Society*,
Cambridge University Press,
Cambridge-MA.

Zimmerman B. J., Schunk, D. A. (eds.) (2001),
*Self-regulated learning and academic
achievement: theoretical
perspectives*, Lawrence Erlbaum
Associates, Mahwah-NJ.