

AMBIENTI DI APPRENDIMENTO.

A cura di Fernando Salvetti, docente LUISS Business School e partner di LKN-Logos Knowledge Network.

Ambienti di apprendimento, emozioni e sensazioni

Ciò che respiri, vedi, annusi, tocchi, senti è la tua esperienza, la tua formazione. Quando con i miei colleghi progettiamo un ambiente di apprendimento, tradizionale o tecnologico che sia, cerchiamo di maneggiare con cura artigianale quei fattori “soft” che si chiamano percezioni, vissuti, sensazioni, climi relazionali, emozioni. Il nostro punto di partenza lo si può sintetizzare con il titolo di un libro di Maurice Merleau-Ponty: *il primato della percezione*. L’esperienza vissuta, percepita, come punto focale e snodo-chiave dal quale partire per strutturare anche gli aspetti e le formanti “hard”, le architetture formative connotanti uno specifico ambiente formativo.

Architetture, non ingegneria. Il potenziale allusivo dell’ingegneria rinvia allo spirito geometrico, alla razionalità tecnica che si assume (e, purtroppo, a volte “presume”) capace di progettare strutture e soluzioni formative “da manuale”, efficienti ed efficaci, che funzionano... senza molte considerazioni correlate ai destinatari. Il potenziale allusivo dell’architettura, invece, ben più che alla “tecnicità” geometrica rinvia all’arte di formare, attraverso progetti adeguati ai contesti ed ai destinatari, e con opportuni mezzi tecnico-costruttivi, spazi utilizzabili ai fini dei bisogni umani di abitare, riunirsi, apprendere... L’arte prima ancora delle tecniche, l’attenzione ai bisogni a cui rispondere e corrispondere in termini di edificazione di ambienti al cui interno respirare, vedere, annusare, toccare, sentire, vivere sensazioni e situazioni emozionalmente “dense” che scaturiscono e permeano uno spazio (di apprendimento).

Quindi l’architettura¹, molto più che l’ingegneria, come costruzione per l’uomo e a dimensione d’uomo in grado di dipanarsi tra razionalità geometrica ed apertura a quella dimensione emozionale del “vivente” che in ambito formativo ci consenta di “strofinare il nostro cervello con quello degli altri” (prendendo a prestito l’espressione di Montaigne). Uno “strofinare” che rinvia alla svolta discorsiva della psicologia², quella che caratterizza il “secondo cognitivismo” e - richiamandosi alla linguistica, all’etnometodologia, al costruzionismo sociale - considera gli esseri umani come soggetti attivi, la loro mente come un insieme di attività discorsive, l’apprendimento come la risultante di interazioni dialogiche, vissuti, emozioni, costruzioni intersoggettive di significati. Significati e visioni tanto più ricchi quanto più frutto di punti di vista, prospettive e visioni del mondo differenti, magari contraddittorie. Messi a fattor comune, discussi, disputati, ripensati (*peer-to-peer dialogues, cross-fertilization, knowledge sharing, learning facilitation, etc.*).

E così nella nostra architettura degli ambienti formativi entra a pieno titolo l’idea dei processi di apprendimento come costruzione discorsiva, oltre alla centralità non tanto dei contenuti da trasmettere con “tecnicità” razionalmente asettiche, quanto dei vissuti, dei sentimenti, delle emozioni e delle percezioni delle persone impegnate ad apprendere.

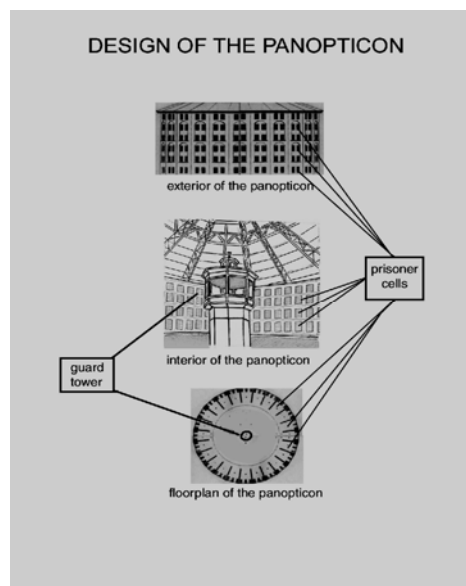
¹ Sulle forme e “le leggi” dell’architettura, sul rapporto tra il lavoro tecnico e l’espressione artistica dell’architetto, cfr. Paul Valery, *Eupalinos ou l’architecte*, 1924. Sul rinnovamento dell’architettura moderna e sul suo contributo a migliorare la vita umana cfr. Charles-Edouard Jeanneret (Le Corbusier), *Vers une architecture*, 1923.

² Rom Harré, Grant Gillet, *The Discursive Mind*, Sage, Thousand Oaks, 1994.

Il primato della percezione

Per riprendere di nuovo Merleau-Ponty, possiamo parlare di una architettura degli ambienti di apprendimento caratterizzata dal primato della percezione, dei vissuti e delle emozioni, in contrapposizione a una tradizione molto risalente basata non solo su una epistemologia ed una visione della scienza piuttosto ingenua (il positivismo, “neo” o meno che sia), ma anche su una tesi “metafisica” relativa agli esseri umani molto criticata: il dualismo (cartesiano o meno che sia) e la netta separazione mente-corpo. Il corpo - la “sostanza fisica” - con i suoi meccanismi chimici, pneumatici, meccanici ed elettrici; la mente con i suoi pensieri, sentimenti, reminiscenze ed immagini composta da una “sostanza mentale” del tutto separata. Anche se storicamente il dualismo cartesiano corpo-mente, l’idea che ci fossero due tipi distinti di “sostanza”, perse rapidamente la sua attrattiva, la nozione secondo cui la vita mentale è “interiore”, distinta dal comportamento, che è “esteriore”, sopravvisse a lungo e ancora oggi è presente in molti approcci psicologici, pedagogici ed andragogici. Approcci che magari si declinano in termini comportamentali (ad esempio in tema di comportamento organizzativo, piuttosto che di *risk analysis* o di microeconomia), apparentemente attenti alle dinamiche psicosociali che ci costituiscono in quanto persone, ma che comunque tendono a escludere la realizzabilità di ambienti di apprendimento dove le persone sono considerate quali soggetti a più dimensioni, per non dire polifonici, per i quali strutturare ambienti e processi di apprendimento adeguati alla complessità che caratterizza “il vivente”. Con la conseguenza - spesso vissuta da chi frequenta le aule di scuole, università, centri di formazione professionale, aziendale e *business schools* - di ritrovarsi a maneggiare modelli e concezioni dell’azione umana impoveriti, semplificati, inutilizzabili nelle dinamiche - dense e polisemiche - delle nostre vite quotidiane.

Forse non è un caso se spesso facciamo ancora i conti con ambienti di apprendimento che, facendo un po’ di archeologia del sapere e riprendendo il Michel Foucault di *Sorvegliare e punire*³, potremmo ricondurre al modello del *Panopticon* descritto da Jeremy Bentham⁴, ovvero il carcere (e poi l’ospedale, l’opificio o l’istituto di educazione) “che fa vedere tutto” grazie alla forma a raggi dell’edificio. Un ambiente dove idealmente un unico osservatore può osservare tutti in ogni momento, portando alla percezione da parte dei detenuti (o dei pazienti, dei lavoratori, degli allievi) di una sorta di onniscienza e di un controllo generalizzato da parte del guardiano.



³ Michel Foucault, *Surveiller et punir*, Gallimard, Paris, 1975: “L’inspection fonctionne sans cesse. Le regard partout est en éveil. Cette surveillance prend appui sur un système d’enregistrement permanent. Le Panopticon de Bentham est la figure architecturale de cette composition.(...) La surveillance hiérarchique, la sanction normalisatrice, l’examen. Le pouvoir disciplinaire a pour fonction majeure de dresser. L’examen combine les techniques de la hiérarchie qui surveille et celles de la sanction qui normalise”.

⁴ *The Works of Jeremy Bentham*, vol. 4, Edinburgh, William Tait, 1843 (edited by John Bowring).

Un ambiente dove l'apprendimento è concepito come passaggio di contenuti informativi dal docente al discente, seguendo un processo comunicativo tendenzialmente a senso unico (a una via, *top-down*) e all'interno del quale le "retroazioni", i *feed-backs (bottom-up)*, assumono di regola la forma delle interrogazioni. Il panottismo come filosofia e visione-guida, la disciplina come assunto di base delle prassi psico-pedagogiche, il taylorismo (e le sue multiple varianti "neo") come modello organizzativo, l'università *dell'hamburger* di *Mc Donald* come *corporate academy*. Tutto si tiene...

A questo punto agli architetti di apprendimento conviene fare molta attenzione, perché secondo il "senso comune" di molti formatori... *McDonald's Hamburger University is a good example of a successful corporate university*. Conviene ricordare che un esempio di successo all'interno del paradigma del *Panopticon* potrebbe non essere propriamente il tipo di *benchmark* al quale guardare per trarre ispirazione, a meno di non voler "rieditare" il Charlie Chaplin dei "Tempi moderni" o una qualche altra forma di neo-taylorismo. Evitiamo il *Panopticon*! Evitiamo di riproporre architetture "standard" e centralizzanti, evitiamo di creare la trasparenza e la tracciabilità assoluta (così ricercata negli ambienti con componenti di *e-learning*), l'occhio centrale che tutto controlla. E' meglio evitare di (provare a) controllare e gestire centralisticamente il 100% degli ambienti formativi che creiamo: viviamo in mondi sempre più 2.0 e 3.0, dove il *cooperative learning*, l'interazione non troppo strutturata e poco centralizzata aiutano molto in termini di flessibilizzazione e arricchimento delle mappe cognitive individuali e organizzative (nel caso in cui cercassimo di prendere sul serio le *learning organizations*).

Al primato del *Panopticon*, dello sguardo uniformante e del modello educativo unico, disciplinare e disciplinante, è meglio sostituire il primato della percezione, dei punti di vista e dei vissuti individuali, quali dimensioni-chiave da cui partire per costruire sistemi e ambienti di apprendimento in grado di aiutarci a comprendere la varietà della realtà sociale e lavorativa che abitiamo, la pluralità delle nostre appartenenze e dei modi di agire nei diversi mondi locali in cui viviamo, studiamo e lavoriamo. Nel momento in cui abbandoniamo la prospettiva del *Panopticon* e concepiamo l'apprendimento come la risultante di interazioni dialogiche, vissuti, costruzioni intersoggettive di significati, il comportamento umano come qualcosa che implica interpretazione ed empatia, piuttosto che controllo o predizione basata su modelli semplicistici di attore sociale (come appunto il Charlie Chaplin dei "Tempi moderni"), entriamo in una dimensione epistemica dove i vissuti, le sensazioni, l'interpretazione (soggettiva, personale) delle situazioni, delle interazioni sociali e delle emozioni, in una parola le auto-descrizioni (i *self-reports*) delle persone che stanno agendo/vivendo all'interno di un ambiente di apprendimento, divengono centrali.

Gli ambienti di apprendimento per il nostro nuovo millennio

Anche se figli del '900, viviamo in un nuovo millennio. Quali architetti di apprendimento, ci conviene considerare sia gli ambienti formativi che le menti umane come sistemi complessi. In particolare, la mente umana funziona come un punto di incontro di un ampio raggio di influenze strutturanti, la cui natura può essere raffigurata solo su una tela più ampia di quella fornita dallo studio degli organismi individuali. E quindi ci conviene ricordare che ognuno di noi abita molti discorsi differenti, ognuno dei quali possiede il proprio insieme di significazioni. Alcuni di questi discorsi possono essere anche in conflitto l'uno con l'altro, richiedendo una negoziazione e un aggiustamento per provare a renderli compatibili. Il soggetto è discorsivo in quanto usa simboli il cui significato è una funzione dell'uso che ne fa nel discorso. I discorsi riguardano sia interazioni simboliche, sia convenzioni e relazioni in cui queste stesse interazioni vengono vincolate da regole

informali e interconnesse l'una con l'altra, in modi che riflettono ciò che Michel Foucault chiamava "l'ordine delle cose". Le persone operano continuamente nel mezzo di influenze valutative e interpersonali che formano e dirigono le loro attività. Le persone sono "agenti" che devono produrre le proprie interpretazioni costruttive e gli atti espressivi a partire dai contesti in cui sono radicati e dentro cui noi tutti viviamo, ci muoviamo e realizziamo il nostro essere. Estremizzando un po', tutto ciò implica che nessuno di noi sa a cosa il mondo assomigli realmente, né cosa gli altri pensino, né se tutte le cose che pensiamo siano davvero vere, né cosa ogni altra persona voglia dire con le parole che usa, né in realtà cosa io voglia dire con le parole che uso. E ancora, tutto ciò apre ad una ulteriore dimensione che con Claude Olievenstein possiamo provare a circoscrivere come il "non detto" delle emozioni⁵, dato che la maggior parte dei vissuti che ci accompagnano in un ambiente di apprendimento (e non solo) sono qualcosa non sempre chiaro a noi stessi, non sempre ricostruibile e decodificabile razionalmente.

Per questa ragione, non possiamo concepire il nostro soggetto/agente come un "qualcosa" la cui natura possa essere definita isolatamente dal contesto, la cui formazione possa essere conseguita sulla base del modello della mente come un secchio⁶ più o meno vuoto da riempire di nozioni trasmesse con logiche gerarchico-centralistiche e i cui processi mentali - così come gli esiti di un percorso formativo - possono essere "tracciati" da una misurazione e da una descrizione obiettive. Men che meno da un controllo centralistico e gerarchizzato come all'interno del modello del *Panopticon*. Dicendo questo, comunque, non intendo sostenere l'impossibilità di qualunque forma di ingegnerizzazione/misurazione dei processi formativi e dei loro esiti: *assessments*, rilevazioni su base comportamentale, indicatori o *KPIs* sono componenti costitutive di molti ambienti e processi di apprendimento. L'importante è evitarne l'assolutizzazione, che a volte avviene attraverso la restituzione degli esiti valutativi (espressi a seconda dei casi su scale numeriche, *Lickert*, semantiche, etc.) considerati come delle evidenze oggettive - mentre non sono che la sintesi soggettiva e parziale di un dispositivo di misurazione a sua volta condizionato e limitato dallo specifico contesto entro cui il processo di apprendimento si è dipanato.

Una volta individuato il rischio del *Panopticon*, dell'addestramento taylorista, disciplinare e paramilitare, della manipolazione delle cose rinunciando ad abitarle in profondità, ad esperirle, a viverle in termini di emozioni e sensazioni "incarnate" nei nostri corpi, come architetti di apprendimento possiamo orientarci a sviluppare forme e processi di pensiero caratterizzati in termini di multiprospettività, ricchezza e flessibilità cognitiva.

Lasciandoci sempre più alle spalle la "modernità", il *Panopticon*, il mondo tendenzialmente statico delle rivoluzioni industriali, dei bipolarismi politici, sociali e militari (URSS vs. USA, ricchi vs. poveri, emergenti vs. sviluppati), oggi viviamo all'interno di società della "molteplicità", spesso molto diverse le une dalle altre ma con alcune linee di tendenza convergenti. In sintesi: velocità, interconnessione, immaterialità, *net-economy*, mondo globale e mondi locali. Ad interconnessioni sempre più globali si associano differenziazioni sempre più locali e localizzate: differenze negli stili di consumo, nei gusti, nelle mode e nei codici di stile, così come nei modelli di comportamento e di azione sociale. La globalizzazione crescente comporta un aumento delle differenziazioni, non solo delle omologazioni. Ciò di cui abbiamo bisogno - nelle università e nelle *business schools*, ma soprattutto nelle organizzazioni pubbliche e private, attive sia nei mercati *profit* che nei contesti *non profit* - sono nuovi modi di pensare, capaci di frequentare particolarità, individualità, stranezze, discontinuità, contrasti e singolarità. Modi di pensare in grado di comprendere la varietà, la pluralità di appartenenze e di modi di essere dei molti mondi locali in cui viviamo, studiamo e lavoriamo. Abbiamo bisogno di "apprendere ad apprendere" un pensiero potenzialmente relativista

⁵ Claude Olievenstein, *Le non-dit des émotions*, Odille Jacob, Paris, 1988.

⁶ Karl Popper, *Objective Knowledge. An Evolutionary Approach*, Clarendon Press, Oxford, 1972.

(ma non annichilente e nichilista), relazionale e conoscitore di se stesso, dei propri presupposti e non-detti. Un pensiero in grado di considerare i vincoli cognitivi che lo costituiscono, che a volte lo comandano e controllano in modo cieco e fideistico. Un pensiero consapevole che la conoscenza è un *mélange* di razionalità e razionalizzazione, d'intuizioni vere e false, d'induzioni, sillogismi e paralogismi, modi di dire e di fare le cose, opinioni personali e credenze condivise⁷.

Il primato delle esperienze e delle persone

“Il segreto della pittura”, ha scritto Merleau-Ponty⁸, “sta nel suo riferirsi al corpo come apertura e veicolo dell'essere al mondo, e nella sua capacità di dischiudere il mondo della vita e la genesi del senso che vi ha luogo. (...) Al di sotto del cogito riflesso, ossia dell'io che si articola nel linguaggio razionale, giace un cogito tacito, silenzioso, preverbale e precategoriale, inscritto nel corpo e dotato di una capacità simbolico-espressiva che risiede nel tradursi spontaneo di un senso nell'altro e nella gestualità che accompagna il situarsi dell'io nel mondo concreto”. Partendo dallo studio della percezione, Merleau-Ponty giunge alla conclusione che il corpo non è solamente una “cosa” (la cartesiana *res extensa*), ma è anche la condizione necessaria dell'esperienza: il corpo costituisce l'apertura percettiva al mondo. Il primato della percezione significa un primato dell'esperienza, nel momento in cui la percezione riveste un ruolo attivo e costitutivo.

Il “segreto” dell'architettura degli ambienti di apprendimento esperienziali è lo stesso: sta nella loro capacità di dischiudere il mondo della vita. Detto in altri termini: “*Learning in corporations is highly contextual*”. E, come scrive Roland Deiser in un libro piuttosto interessante⁹, “*learning is an interactive, highly contextual process that leads to new interpretations of the world and creates social fabric*” e tutto ciò ha delle implicazioni molto significative “*for the design of learning architectures*”. Per costruire ambienti di apprendimento esperienziali, altamente immersivi, dobbiamo cercare di allontanarci un po' dalle tradizioni prevalenti nei principali sistemi educativi occidentali (e non solo), che - orientati dal *Panopticon* - sono piuttosto ossessivamente focalizzati sulle competenze intellettuali, cognitive e analitiche e in moltissimi casi tendono a trascurare che “*creating impact on our environment requires emotional, social, and political competences that enable us to make things happen in a context of competing interests*”.

Un ambiente di apprendimento esperienziale è qualcosa in cui mi immergo, nel quale (anche) il mio corpo vive delle sensazioni delle quali non necessariamente il mio “Io” diventerà consapevole razionalmente e linguisticamente. L'apprendimento avviene sempre attraverso l'immersione in un contesto. Ancor più, “*relevant learning happens by encountering difference*”. Abitatori di città e campagne tecnologicamente evolute, frequentatori di paesaggi urbani e rurali sempre più interconnessi, navigatori elettronici e viaggiatori per turismo e per lavoro, abbiamo bisogno di categorie sufficientemente fluide per comprendere le realtà poliedriche dei mondi in cui viviamo - così come per esplorare le possibilità espressive, cognitive e immaginative dei nostri tempi. Viviamo in un universo nel quale per le persone orientarsi non è semplice. Ma proprio per questo un universo dove è importante - in primo luogo per noi formatori e architetti di apprendimento - avere il coraggio di essere illuministi, portare un po' di “*logos*” per maneggiare cognitivamente il “*caos*”.

⁷ Fernando Salvetti, *Knowledge governance e dintorni*, in Barbara Bertagni, Michele La Rosa e Fernando Salvetti (a c.), *Società della conoscenza e formazione*, Franco Angeli, Milano, 2006; Fernando Salvetti, *Knowledge Governance and Corporate Training in the Foreseeable Future*, in Barbara Bertagni, Michele La Rosa and Fernando Salvetti (eds.), *Learn How To Learn!*, Franco Angeli, Milano, 2010.

⁸ Maurice Merleau-Ponty, *La nature de la perception*. 1934, dans Maurice Merleau-Ponty, *Le primat de la perception et ses conséquences philosophiques*, Lagrasse, Éditions Verdier, 1996.

⁹ Roland Deiser, *Designing the Smart Organization*, John Wiley, San Francisco, 2009.

Che cos'è l'illuminismo per noi, oggi? Propongo di abbozzare una risposta a questa domanda adottando lo sguardo cosmopolita di Ulrich Bech¹⁰: “Abbi il coraggio di usare il tuo sguardo cosmopolita, ossia di aderire alle tue molteplici identità, unendo alle forme di vita legate alla lingua, al colore della pelle, alla nazionalità o alla religione la consapevolezza che nella radicale insicurezza del mondo tutti sono uguali e ognuno è diverso”.

Esempi di ambienti di apprendimento esperienziali ed immersivi

Se ci guardiamo attorno, troviamo pochi ambienti di apprendimento esperienziali all'interno di un panorama ancora molto focalizzato sui contenuti cognitivi da trasmettere e sui modelli di comportamento da agire in logiche “ingegneristiche”. In quanto appartenenti alla comunità professionale degli architetti di apprendimento, mi sembra di poter dire che ci occupiamo ancora molto poco di tutta la dimensione socio-emozionale dell'apprendimento e delle correlazioni tra dinamiche socio-psichiche e *setting* formativo. Così come ragioniamo poco in termini di *settings* formativi ottimali, loro disarticolazione e riarticolazione (anche solo delle sedie e dei tavoli, per non aprire il capitolo delle pareti mobili, dei supporti audiovisivi multimediali, degli ambienti o delle situazioni di apprendimento non convenzionali), posizionamento dei corpi e modalità di contatto oculare tra partecipanti ad un'attività formativa. Per non dire del pochissimo spazio che trovano, all'interno delle nostre attività di progettazione formativa, le considerazioni socio-culturali (quindi anche cross-culturali) relative alle modalità didattiche e alle dinamiche relazionali più appropriate a seconda della composizione dei *targets* dei partecipanti: ad esempio, con il target X è meglio privilegiare dinamiche collaborative paritarie indotte dal basso oppure gerarchicamente? Oppure è meglio, con il gruppo Y, privilegiare dinamiche competitive?

Durante la *lecture* in aula, alla LUISS, ho proiettato le immagini di alcuni esempi di ambienti immersivi di apprendimento: dal mio punto di vista i più interessanti sono quelli che integrano i nostri mondi quotidiani con elementi della cosiddetta *augmented reality*. Si tratta di allestimenti multimediali, a volte creati per scopi artistici ma che possono essere utilizzati anche come *settings* formativi. Allestimenti caratterizzati dalla compresenza di elementi fisici, “reali”, del nostro mondo quotidiano (a partire dalla nostra stessa presenza fisica, molto spesso una compresenza in piccolo gruppo) ed elementi virtuali, oppure mondi reali ma distanti, presentificati attraverso telecamere o *web-cams* attivate in tempo reale. Le persone, con i loro corpi, sono fisicamente immerse in un ambiente che genera tutta una serie di stimoli: uditivi, visivi, tattili e a volte anche olfattivi. A volte vengono progettati degli ambienti dove si entra e, in ragione della massa corporea dei soggetti presenti, viene prodotta una gamma articolata di sonorità. Le sonorità producono *sound* e clima, “atmosfera”, quindi generano un vissuto, sono la colonna sonora di quell'esperienza che non è stata creata “appositamente per te” ma che “proprio la tua” massa corporea modifica generando un *sound* particolare, quasi unico. Altre volte il movimento del corpo attiva dei *touch-screens* che consentono di interagire a livello tattile con micro-mondi virtuali, oppure ci sono dei *softwares* che “catturano” il movimento e lo restituiscono, visualizzato su uno schermo e spesso contestualizzato in uno specifico contesto (un micro-mondo). Ancora, ci sono degli ambienti multimediali ad alto livello di interazione che possono essere ascoltati e guardati, e che generano suoni ed immagini in ragione della nostra interazione in quello spazio. In questo senso, lo spazio è un luogo che consente di “assorbire” idee e che ci apre a modalità di pensiero che - articolate linguisticamente - cercano di decodificare e restituire le tante dimensioni vissute con le quali ci siamo trovati in relazione.

¹⁰ Ulrich Bech, *Cosmopolitan Vision*, Cambridge, Polity Press, 2006.

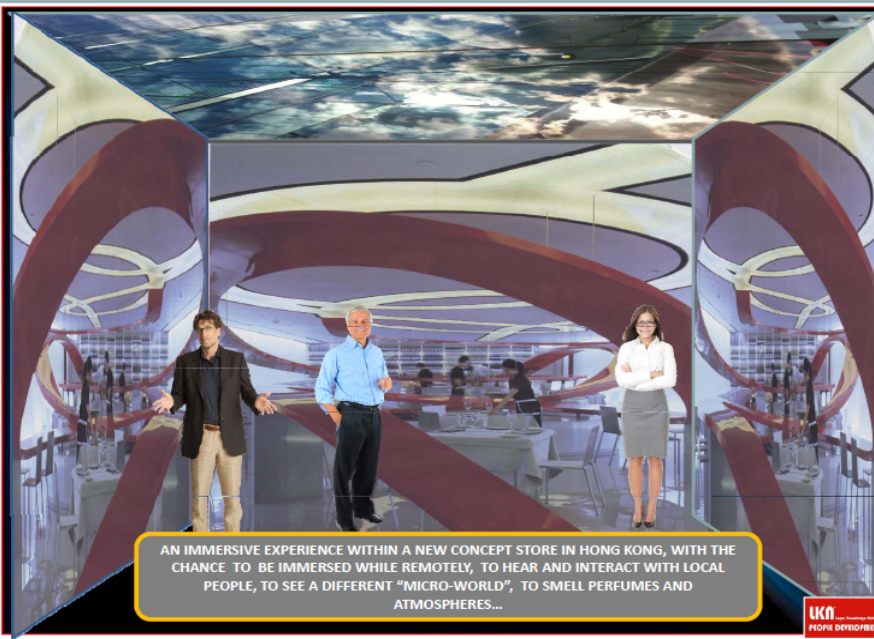
Stiamo andando verso ambienti formativi sempre più misti, *blended*, virtuali e reali, e sempre più interattivi perché la dimensione esperienziale costituita dall'interazione persona-persona e persona-macchina rende spesso efficaci gli ambienti multimediali di apprendimento. Non sono gli unici. Ci sono ambienti molto interessanti ed efficaci che, per essere tali, non ricorrono ad alcun elemento di *augmented reality* e non sono per nulla connotati in termini di virtualità: spazi fisici più o meno tradizionali, teatrali o musicali, caratterizzati ad esempio dal ritmo del samba brasiliano come occasione per sviluppare lo spirito di gruppo attraverso una ritualizzazione e proceduralizzazione (non noiosa, seppur non banale né semplicistica) volta a consentire di apprendere a suonare quattro o più strumenti musicali tipici del samba in mezza giornata di attività formativa. In sintesi: dal presente orientato al futuro prossimo *dell'augmented reality* fino alla nostra storia più o meno antica. Dopo tutto noi siamo la risultante della nostra storia e, al contempo, siamo i costruttori del nostro futuro. Anche per questi casi rinvio alle foto che ho proiettato durante la *lecture*. Per concludere, in questa sede, il mio contributo, propongo alcune immagini e una descrizione di massima di E-Real, uno degli ambienti di apprendimento che in questi ultimi anni alcuni miei colleghi ed io progettiamo e realizziamo.

E-REAL: ENHANCED REALITY APPLICATION LABS

CUTTING-EDGE TECHNOLOGIES + EXPERTS' KEYNOTES +
PRACTICAL ACTIVITIES = A UNIQUE AND MEMORABLE EXPERIENCE



UKA
Super Knowledge Network
PEOPLE DEVELOPMENT
www.ukanetwork.org



AN IMMERSIVE EXPERIENCE WITHIN A NEW CONCEPT STORE IN HONG KONG, WITH THE CHANCE TO BE IMMERSED WHILE REMOTELY, TO HEAR AND INTERACT WITH LOCAL PEOPLE, TO SEE A DIFFERENT "MICRO-WORLD", TO SMELL PERFUMES AND ATMOSPHERES...

UKA
Super Knowledge Network
PEOPLE DEVELOPMENT
www.ukanetwork.org



What is the LKN's Enhanced Reality Laboratory?

A revolutionary, fully-immersive and multitasking environment, to live challenging situations with the participants, at the same time involved on different levels: among peers, with the thematic experts and the learning facilitators, both within their "local" world and at a distance.

- ✓ You can deal with the main concepts and issues visualizing them on big screens (on the walls, the ceiling and the floor) with holograms and 3D visualizations.
- ✓ You can interact and chat easily with your colleagues, either working in the same location or remotely (video-presence). And you can do the same with the experts, guest speakers and learning facilitators.
- ✓ You can have a complete overview in real time of a very rich scenario, accessing info and news in real time, papers, videos and movies. And you can easily take a look at the main info from your organization.

By moving your body or with the flick of your hand, you can experiment with the possibilities of interacting with dynamic images, sounds, visions, 3D virtual settings with a strong emotional impact. At the same time, you're working together in our real and local world, exchanging experiences and reasoning on a peer-to-peer basis.

