



Apprendimento intergenerazionale aperto. Studio di caso: il blog “Autobiografiamo?”

Intergenerational open learning: Case study of “Autobiografiamo” blog

Barbara Baschiera

Università Ca' Foscari – Venezia - barbara-baschiera@unive.it

ABSTRACT

This research aims to show what it is possible to accomplish through educational processes, which account for the language of technology's creative and communicative potential within the context of intergenerational learning. In fact, it is possible to promote relationship-making skills between subjects of different ages, to develop and to capitalise on the formative educational potential of the elderly, and to foster the build-up of inter-generational dialogue.

To this end, an analysis with respect to the first intergenerational autobiographical online laboratory in Italy has been undertaken. The laboratory endeavoured to develop and capture, by narrative means, the wealth of historical knowledge and experience, as well as the cultural and social factors underlying our identity. At the same time, it enhances virtual mobility and creativity with a view to promoting knowledge accretion and dialoguing skills through the use of blogs.

La ricerca di cui si da conto vuole dimostrare come attraverso processi educativi che tengano conto del potenziale creativo e comunicativo del linguaggio della tecnologia in contesti di apprendimento intergenerazionale, sia possibile promuovere la competenza relazionale tra soggetti di diversa età, sviluppare e valorizzare il potenziale formativo degli anziani, favorire l'aggregazione e il dialogo intergenerazionale.

Si analizza, a tale scopo, il primo laboratorio autobiografico intergenerazionale on line presente in Italia volto a valorizzare, tramite la narrazione, il patrimonio di conoscenze storiche, culturali e sociali che rappresentano la nostra identità, ma anche a potenziare la mobilità virtuale, la creatività, a favorire la conoscenza e il dialogo mediante l'uso del blog.

KEYWORDS

Open learning, Intergenerational learning, autobiographical blog.

Open learning, apprendimento intergenerazionale, blog autobiografico

Introduzione

Le conquiste della scienza e i progressi della medicina hanno contribuito in maniera decisiva, negli ultimi decenni, ad allungare la durata media della vita umana, rendendo l'invecchiamento della popolazione un fenomeno di spessore sociale e culturale sempre più diffuso e significativo in tutti i Paesi europei.

Nel 2002, partendo dal concetto che l'invecchiamento globale rappresenta sì un successo, ma anche una vera sfida, l'Organizzazione Mondiale della Sanità (OMS), definisce invecchiamento attivo *"il processo volto ad ottimizzare le opportunità di salute, di partecipazione e di sicurezza allo scopo di migliorare la qualità della vita in funzione dell'incremento dell'età"* ed esamina i fattori ad esso connesso: dalla cultura al genere, dai fattori personali a quelli ambientali, dai problemi d'ordine etico a quelli economici.

Si fa strada l'idea che sia necessario sviluppare una nuova sensibilità atta a creare le condizioni per cui le persone anziane si trasformino da target passivo dei sistemi socio-sanitari, a risorsa per la società.

Anche gli approcci dell'Unione Europea al problema dell'invecchiamento¹ sono volti a sostenere l'urgenza di una strategia globale per il ciclo della vita attiva, che faccia leva sulla partecipazione dei *senior*, in modo da garantire un nuovo equilibrio tra le generazioni.

Gli Stati membri concordano di focalizzare la propria azione inserendo il tema dell'invecchiamento in tutte le politiche pubbliche, promuovendo un *"ageing culture, based on a society for all ages and on solidarity between generations"* (EUROHEALTHNET, 2012), *"giving older people the chance to participate fully in society; promoting job opportunities for older people; enabling older adults to actively contribute through volunteer work (often as family caregivers)"*². Stabiliscono di adattare i sistemi di protezione sociale in risposta ai cambiamenti demografici; di preparare il mercato del lavoro a rispondere alle conseguenze di tali cambiamenti; di attivare risorse per garantire la qualità della vita ad ogni età; di promuovere l'apprendimento lungo l'intero arco della vita, mediante una formazione permanente atta a superare le divisioni tra educazione formale, informale e non formale.

Per le politiche educative e formative internazionali il riconoscere l'importanza del Lifelong Learning (LLL) per un invecchiamento attivo significa:

- conferire centralità all'esperienza, come fonte di apprendimento non formale;
- promuovere il potenziale formativo degli anziani in una prospettiva di crescita continua e di autorealizzazione;
- *"valorizzare la formazione come strumento per accrescere l'empowerment individuale in chiave di partecipazione attiva alla società"* (Margiotta, 2012, 129);
- fare dell'apprendimento intergenerazionale una pratica, grazie alla quale conseguire inclusione, solidarietà e cittadinanza attiva, sviluppo personale in ogni età, al fine di ricostruire la reciprocità tra le generazioni.

1 Cfr. Comunicazione della Commissione: *"Libro Verde: Una nuova solidarietà tra le generazioni di fronte ai cambiamenti demografici"* - COM(2005) 94 Definitivo - 16.03.2005; Conferenza Ministeriale di Leon (Spagna) *"A Society for all Ages: challenges and opportunities"* del 2007; Conferenza Ministeriale sull'invecchiamento di Vienna del 19 e 20 Settembre 2012.

2 EU, <http://europa.eu/ey2012>, 2012 (ultimo accesso: 10/09/2012).

«Una delle ragioni più tragiche della perdita di qualità nella vita contemporanea è stata la rottura tra vecchi e giovani; la continuità dell'esperienza è stata interrotta e quindi ognuno deve cominciare daccapo. I vecchi, non sapendo più a chi comunicare il loro patrimonio di esperienza, inaridiscono; mentre i giovani non crescono o crescono male, perché non hanno un'esperienza con cui confrontarsi». Per quanto possano suonare risolutive, le affermazioni del filosofo Natoli (2006, 41) mettono in evidenza un fenomeno rilevato anche da recenti studi (Buzzi, Cavalli, De Lillo, 2002) e ricerche (Baschiera, 2011): la mancanza di reciprocità intergenerazionale conduce la nostra società a rappresentare ancora gli anziani come persone dipendenti, solitarie, tristi, prive di interessi e passive e ad attribuire alla vecchiaia caratteristiche di disimpegno e declino (Pinto Minerva, 2012).

Non a caso Lupperini (2010) ha potuto evidenziare come l'ostacolo alla attivazione dei potenziali capacitativi della popolazione anziana, si determini proprio a partire dalla distanza che divide la rappresentazione pubblica degli anziani come problema e l'intraprendenza personale che li rende, invece, soggetti attivi e partecipi.

La rottura del patto intergenerazionale fa sì che, nella relazione anziani-società, giochino fattori di "pregiudizio, emarginazione, commiserazione, assistenzialismo", (Rossi, 2012) che portano a considerare la vecchiaia come una età contrassegnata prevalentemente da debolezza, fragilità, inarrestabile declino delle funzioni psicofisiche, disadattamento sociale, ripiegamento, solitudine, bassa qualità e valore dell'esistenza; una età residuale. Non più capace di produrre, non più *homo faber*, l'anziano diviene un peso sociale e non un valore e una risorsa, un soggetto considerato ineducabile, privo della necessità, ma anche delle risorse per apprendere.

Eppure le più recenti teorie scientifiche e neuro scientifiche, di cui si danno di seguito i lineamenti principali, dimostrano che l'anziano è educabile, che può trasformarsi, che può invecchiare restando attivo, mediante la concreta partecipazione alla vita comunitaria e che l'apprendimento può divenire una esperienza gratificante ed efficace per tutto l'arco della vita.

1. Il cervello: prestazioni che resistono al tempo

Per molto tempo si è creduto che le funzioni intellettive si deteriorassero in maniera inesorabile con l'età. Gli scienziati ritenevano, infatti, che le diverse aree del cervello umano fossero predefinite ed immutabili e che la produzione di neuroni cessasse dopo l'età dello sviluppo, ad eccezione delle strutture dedicate alla memoria, produttive anche nell'adulità. Ciò faceva del cervello un organismo che, una volta raggiunta la sua piena crescita, era condannato ad un lento ed inesorabile declino.

Due importanti ricerche avviate nella seconda metà degli anni Cinquanta, il *Seattle Longitudinal Study* (Schaie, 1983) e il *Baltimore Longitudinal Study* (Shock 1984), condotte per diversi decenni su migliaia di persone, hanno messo definitivamente in discussione il presupposto di un declino cognitivo legato all'età, dimostrando che l'abbassamento delle prestazioni cognitive per un individuo in buona salute è insignificante fino ai 65 anni e resta moderato fino agli 80 anni; che certe persone dalle prestazioni mentali elevate non presentano alcun declino cognitivo in nessuna età; che il pensiero logico è meno efficace dopo i 70 anni solo per una parte degli individui.

Non tutte le attitudini intellettive, però, resistono nello stesso modo allo scorrere del tempo; l'attenzione, la concentrazione, la capacità di astrazione, la rapid-

ità mentale, la memoria, principali componenti dell'intelligenza fluida, connesse alla assimilazione e all'utilizzazione di informazioni nuove, possono subire dei cambiamenti con l'età. Invece l'intelligenza cristallizzata, che dipende dal sapere, dall'educazione, da fattori culturali ed individuali e che è il bagaglio di informazioni, di capacità e strategie cognitive acquisite applicando l'intelligenza fluida ai vari problemi nel corso della vita, concentrando su di sé tutti i saperi acquisiti nel corso dell'esistenza, tiene bene negli anni e, anzi, se la vita è culturalmente ricca e stimolante, continua ad aumentare, sia pure lentamente, e può compensare anche il calo dell'intelligenza fluida. Se è vero che il cervello dell'uomo, invecchiando, perde alcune prerogative, è anche vero che le sostituisce con altre che in parte compensano e superano quelle perdute.

Levi Montalcini (1998) ha dimostrato, infatti, che le componenti del sistema nervoso periferico e centrale non sono fissate in modo irreversibile nel programma genetico, ma si adeguano alle sollecitazioni ambientali, in ogni periodo dello sviluppo esistenziale dell'individuo. Quando nel sistema nervoso centrale si verifica una parziale lesione dei circuiti neuronali, le cellule danneggiate muoiono, lasciando il tessuto precedentemente innervato in uno stato di parziale denervazione. I neuroni non lesionati in prossimità delle cellule degenerate emettono dai loro assoni nuovi prolungamenti nervosi che, dirigendosi verso il tessuto denervato, vanno ad occupare le aree sinaptiche vacanti, ripristinando gradatamente l'attività del circuito. Il processo riparativo, che si esplica al massimo grado nel periodo iniziale dello sviluppo postnatale e giovanile, perdura anche in quello senile. Grazie alla plasticità neuronale, il cervello supplisce la perdita di una percentuale di cellule cerebrali tramite la proprietà di quelle residue di compensare la diminuzione numerica con un aumento delle ramificazioni e l'utilizzo di circuiti neuronali alternativi.

Lungi dall'impoverirsi per la perdita naturale delle cellule, il cervello accresce le ramificazioni e l'impiego dei circuiti neuronali alternativi, consentendo alle persone di produrre opere d'arte, di svolgere attività scientifica, di mantenere una vita ricca di impegni sociali e intellettuali, anche in età anziana.

Che il cervello non sia statico, ma dinamico è quanto sostenuto anche nella Teoria della Modificabilità Cognitiva Strutturale da Feuerstein (1995), secondo cui la modificabilità del funzionamento cognitivo umano è una possibilità reale per ogni individuo, non soltanto nell'età evolutiva, ma anche durante tutto l'arco della vita. Ciascun uomo, anche se in età ormai avanzata, ha la possibilità di modificare strutturalmente i propri processi di pensiero e cambiare il modo con cui si accosta alla conoscenza. Tale possibilità è una caratteristica tipicamente umana che dipende dalla plasticità di cui sono dotate le cellule neuronali; plasticità variabile da individuo ad individuo e da situazione a situazione, ma pur sempre presente. In altre parole, secondo l'autore, i neuroni del nostro cervello, in determinate condizioni, possono potenziare la loro rete di connessioni, con un conseguente incremento della quantità e della qualità degli apprendimenti realizzabili. L'entità del progresso cognitivo a cui ogni persona può accedere, non è delimitabile a priori, né preconizzabile sulla base delle carenze che inizialmente il soggetto manifesta.

2. Il punto della ricerca sulla neuroplasticità

Edelman (2004), con la sua "Teoria della Selezione dei Gruppi Neuronici" ha dimostrato che la neurogenesi continua per tutta la vita; secondo tale modello evolutivistico le mappe cerebrali non sono completamente predeterminate a livello genetico, ma dipendono anche dall'esperienza individuale e dall'ambiente.

Dotato sin dalla nascita di una sovrabbondanza di neuroni, il cervello si organizza attraverso un meccanismo che ricorda molto da vicino il processo di selezione naturale proposto da Darwin, come base per l'evoluzione delle specie viventi: a seconda del grado di effettivo utilizzo, alcuni gruppi di neuroni muoiono, altri sopravvivono e si rafforzano.

Le informazioni ambientali, infatti, innescano una sorta di competizione, attivando le connessioni sinaptiche più appropriate e disattivando quelle che non si rivelano utili. Attraverso questa incessante opera di selezione delle popolazioni neuronali più efficaci, il cervello si evolve continuamente, modellandosi in base all'esperienza. Esso non è la manifestazione fenotipica del genoma, e nemmeno di un programma-mente che esula dalla storia della specie umana, ma il prodotto mai finito di un'evoluzione che va avanti nel corso della stessa vita. Questo processo di rimaneggiamento manifesta un grado variabile di efficienza nelle varie fasi del ciclo vitale, ma non si interrompe mai, neanche dopo una lesione. L'invecchiamento segue le stesse regole: può essere considerato una fase fisiologica caratterizzata da un rallentamento dei meccanismi di riparazione ed adattamento; ciò si accompagna ad una strategia di elaborazione delle informazioni certamente diversa, ma non necessariamente meno efficiente rispetto al modello di riferimento rappresentato dall'età più giovane.

La teoria del darwinismo neuronale si sviluppa nello stesso periodo in cui gli scienziati Merzenich e Kaas dimostrano per via sperimentale che quando una mappa corticale non riceve più stimoli, viene utilizzata per altre funzioni, localizzate generalmente in aree ad essa adiacenti, dando luogo a fenomeni di riorganizzazione della corteccia cerebrale (Doidge, 2007)³.

La neuroplasticità è legata al concetto di competitività: se smettiamo di esercitare le nostre facoltà mentali, non solo le dimentichiamo, ma la mappa corrispondente viene automaticamente assegnata ad altre funzioni che continuiamo a svolgere. La competitività spiega perché è così difficile disapprendere qualcosa: se abbiamo acquisito un comportamento che è divenuto dominante occupando una mappa estesa, esso offre resistenza ai tentativi di sostituirlo con un comportamento diverso, impedendo che quella stessa mappa sia occupata da altre funzioni. Secondo Merzenich (2005) la struttura del cervello e le sue capacità cognitive possono essere migliorate attraverso un esercizio appropriato. Le mappe cerebrali si trasformano in base a quanto facciamo nel corso della nostra vita e sono in grado di modificarsi a tutte le età, anche in quella senile. Partendo dall'idea che l'apprendimento consiste nel creare nuovi legami tra i neuroni attraverso la loro attivazione simultanea e ripetuta, Merzenich elabora una teoria secondo cui la struttura neuronale può essere modificata dall'esperienza: ciò significa che anche le persone che presentano lesioni, o problemi in determinate aree cerebrali, possono sviluppare nuove connessioni neuronali.

Il neuropsicologo Goldberg (2005), concentrando le ricerche sugli stadi di trasformazione del cervello nel corso della vita, afferma che durante l'invecchiamento, le connessioni tra neuroni diminuiscono progressivamente così come l'entità delle sinapsi, il flusso sanguigno del cervello diventa meno abbondante e l'apporto di ossigeno meno generoso.

3 Sulla base di queste osservazioni Merzenich ha messo a punto, tra lo scetticismo generale, un impianto cocleare che consente alle persone affette da sordità congenita di udire, sfruttando la capacità della corteccia uditiva di decodificare impulsi artificiali.

Le maggiori compromissioni sono a carico della capacità di concentrazione, della flessibilità mentale, dell'attenzione selettiva (la capacità di cogliere gli eventi salienti nell'ambiente e di concentrarsi su essi), dell'attenzione dicotica (la capacità di spostare l'attenzione avanti e indietro tra numerose attività che si svolgono in parallelo), della memoria eterograda (la capacità di apprendere fatti nuovi) e di quella episodica (la capacità di formare ricordi su eventi specifici). Eppure, con l'avanzare dell'età, sono possibili una vita mentale energica, nonché produttività e competenza cognitiva.

Secondo Goldberg ciò che permette di prevalere sul declino neurologico è il fatto di aver accumulato, attraverso l'esperienza, un gran numero di modelli cognitivi, grazie ai quali riconoscere un oggetto nuovo o un nuovo problema, come membro di una classe familiare di oggetti o problemi. La mente si rafforza, guadagna in competenza proprio perché il cervello "maturo" riesce a sfruttare meglio tale capacità di riconoscere configurazioni, fronteggiando un'ampia gamma di situazioni complesse come modelli familiari e ad integrare pensiero ed esperienza facendo leva sull'emotività, l'empatia e l'intuizione. Ciò che chiamiamo competenza o *expertise*, è la condensazione delle attività mentali di tutta una vita che, esercitate anche nel corso della vecchiaia, mettono in funzione meccanismi neuroprotettivi in grado di incrementare la longevità del cervello.

Anche Cohen (2007) considera il cervello flessibile ed adattabile; in base agli studi più recenti sostiene la modificabilità cerebrale in risposta all'esperienza e all'apprendimento, la formazione di nuove cellule cerebrali lungo tutto l'arco della vita, il maggiore equilibrio emozionale del cervello maturo, l'uso uguale dei due emisferi del cervello in età anziana. Con ciò non sottovaluta i cambiamenti dell'età a livello cerebrale: la rapidità nel risolvere complessi problemi matematici, i tempi di reazione e l'efficienza della memoria a breve termine, declinano con l'età, ma tali aspetti non sono affatto più importanti o gli unici connessi ad un cervello che invecchia, poiché anche l'esperienza accumulata con l'età gioca un ruolo fondamentale in molti aspetti della vita. Cohen distingue quattro fasi di sviluppo caratterizzanti la seconda metà della vita: ri-valutazione di metà vita, liberazione, bilancio ed *encore*, fasi che, dotate di uno straordinario potenziale di crescita positiva, possono anche coesistere ed intersecarsi tra loro.

La prima è un periodo di rivalutazione, esplorazione e transizione (*Rivalutazione di metà vita*) che va dai trentacinque ai sessantacinque anni (si verifica più di frequente tra i 40 e i 55-60 anni) ed è caratterizzata da un profondo desiderio di rispondere a domande esistenziali, alla ricerca di ciò che è autenticamente significativo. Grazie a "*cambiamenti cerebrali che spronano l'intelligenza dello sviluppo, che è alla base della saggezza*" (Cohen, 2007, 75) le persone per la prima volta si confrontano seriamente con la propria mortalità, rivalutano i propri obiettivi e priorità, rispondono meno impulsivamente, tenendo conto della complessità della vita.

La fase di liberazione, sperimentazione ed innovazione (*Liberazione*) è un periodo in cui si sente il desiderio di sperimentare, innovare e liberarsi da precedenti inibizioni o limiti; questo desiderio spesso coincide con la ri-valutazione e diventa sempre più forte tra i 55-60 e i 75 anni. Progetti e azioni vengono forgiati da un nuovo senso di libertà personale: poter dire ciò che passa per la testa ed agire in base alle proprie esigenze e desideri. In concomitanza con questi cambiamenti, il cervello subisce importanti trasformazioni fisiologiche, tra cui la nascita di nuove connessioni tra cellule cerebrali e il continuo formarsi di nuovi neuroni nell'ippocampo. Secondo lo psichiatra, sarebbero proprio queste trasformazioni a provocare nell'anziano il desiderio di novità, l'energia per avventurarsi in terreni inesplorati per imparare nuove cose e sperimentare nuovi ruo-

li e relazioni, il senso di libertà personale dalle convenzioni sociali, di sicurezza ed autonomia di sé.

La fase di ricapitolazione, risoluzione, contributo (*Bilancio*), che comincia attorno ai sessant'anni e che dura fino ai novanta, può essere un periodo di ricapitolazione, decisione e riesame. Le persone sono motivate a condividere la propria saggezza ed esperienza. È il momento in cui si riesamina la propria esistenza e si fa un bilancio per trovare un senso nella vita. Uno degli esiti più frequenti di questo bilancio personale è il desiderio di donare: volontariato, attivismo nella comunità e filantropia, ne sono un risultato tangibile. Ma nella fase del riesame e del bilancio, caratterizzata da un coinvolgimento bilaterale dell'ippocampo, emergono anche una maggiore consapevolezza ed accettazione di sé che motivano la condivisione della propria esperienza e saggezza, attraverso la passione autobiografica⁴. Parte della spinta autobiografica in età senile, quindi, si può forse ricondurre a questa nuova riorganizzazione delle funzioni cerebrali, che facilita la fusione di parola, linguaggio e pensiero sequenziali, tipici dell'emisfero sinistro, con la creatività e la capacità di sintesi, tipiche dell'emisfero destro.

Per l'ultima fase (*continuazione, riflessione, celebrazione*), tipica degli ottanta anni, Cohen usa l'espressione *encore*, nell'accezione francese di nuovamente, ancora, per definire il desiderio di andare avanti, anche di fronte alle avversità e alle perdite, che la caratterizza. Alcune trasformazioni dell'amigdala producono emozioni positive, desiderio di vivere bene l'impatto con la famiglia e la comunità, vitalità dello spirito e forte stato d'animo, rendendo resiliente il cervello.

Gli aspetti di sviluppo enucleati all'interno del Centro di ricerca sull'invecchiamento della George Washington University, sembrano contribuire al dibattito finora presentato: la vecchiaia, lungi dall'essere un periodo di stasi e declino, può configurarsi come un periodo di crescita, di apprendimento e di profonde soddisfazioni.

3. Apprendimento intergenerazionale e lifelong learning

I progressi compiuti negli ultimi anni dalle neuroscienze, avvalorando la possibilità di una riorganizzazione delle connessioni neuronali, rappresentate dalle sinapsi, in risposta sia al danno, sia alle stimolazioni ambientali, dimostrano che l'apprendimento non è riservato solo alle generazioni più giovani e alle persone con una mente in piena efficienza, ma a tutte le età della vita con uguale efficacia e che apprendere sempre contribuisce a incrementare la rigenerazione neuronale, scongiurando gli effetti dell'invecchiamento (Edelman, 2004; Goldberg, 2005; Merzenich, 2005; Cohen, 2007).

Nella loro peculiarità, le posizioni teoriche prese in esame dimostrano che la vecchiaia non è un periodo di stasi e declino, contrassegnata da fatalismo e rassegnazione, ma che può essere vissuta come un periodo dinamico e di crescita, di progettazione, piuttosto che di attesa (Moscato, 2012). La questione tutta

4 Gli studi condotti da Maguire, E. A. e Frith, C. D. (2003) dell'Istituto di Neurologia all'University College di Londra, hanno evidenziato che quando adulti e anziani raccontano storie della propria vita, vi è una marcata differenza nell'attivazione degli ippocampi: gli anziani utilizzano sia quello destro che sinistro, gli adulti solo quello sinistro. Questo confermerebbe le scoperte relative ad altre aree del cervello che mostrano un uso crescente di entrambi gli emisferi in età anziana.

pedagogica è quella di “sostenere i soggetti anziani attraverso un processo di natura eminentemente formativo-trasformativa, nel saper riconoscere, accettare e vivere creativamente il tempo della lentezza, senza lasciarsi travolgere dalla incompetenza nell'affrontare l'irrevocabile cambiamento dell'età” (Pinto Minerva, 2012, p 43).

La qualità della vita delle persone anziane può concretamente migliorare se esse vengono messe in condizione di esprimere il proprio potenziale formativo, facendo emergere capacità, abilità, attitudini, disposizioni, non completamente manifestate o realizzate nel corso della vita, se mantengono viva in sé l'idea di investimento nel proprio futuro e se vengono incentivate a vivere l'invecchiamento come occasione per scoprire nuove opportunità e nuovi ruoli, primo tra tutti quello formativo delle giovani generazioni.

Rimangono aperti interrogativi pedagogici decisivi: quali azioni formative, tese a valorizzare tutte le età, gli anziani e le anziane di oggi potranno condividere con le generazioni successive? Quali protocolli di comunicazioni, quali situazioni e ambienti formativi per riscoprire la propria forza morale, la volontà di partecipazione, per conferire autorevolezza ai propri vissuti?

Affinché l'età produca quel distacco necessario dalle cose che permette di vedere, pensare e parlare in maniera “diversa” e di trasferire alle altre generazioni le esperienze fondamentali per la crescita responsabile di ogni individuo, da parte delle persone anziane è necessaria un'attività di riflessione e riconoscimento dei propri processi cognitivi, un paziente lavoro metacognitivo, strutturato in processi di automonitoraggio, autovalutazione e l'autoregolazione (Vianello R., 1997). Per essere capaci trasmettitori di sapere esperienziale significativo, i longevi devono acquistare formativamente l'autorevolezza del vissuto e valorizzare, nei rapporti intergenerazionali, il proprio patrimonio culturale e lavorativo, come fonte di trasmissione di ricchezza professionale e opportunità di crescita. Devono essere in grado di riconoscersi come “agente intenzionale, eticamente orientato, responsabile, disposto ad impegnarsi in una serie di azioni e di pratiche di sostegno che andranno costantemente situate, sottoposte a riflessione e a revisione” (Striano, 2012, 25).

Come formarsi la vecchiaia, allora? Esplorando, alimentando le domande della curiosità, coltivando l'intelletto, dedicandosi a se stessi e agli altri e al proprio arricchimento interiore. Gli studi sulla longevità condotti da Lehr (1991), mostrano come essa sia conseguente alla *life satisfaction*, come sia frutto di una buona percezione di sé ed effetto della curiosità per le cose della vita in genere, dell'attenzione per la propria crescita interiore, della capacità di sostituire al lavoro, appena lasciato, altre forme di attività e di interessi che contribuiscono ad ampliare le conoscenze e le competenze personali. E' necessario, pertanto, che le persone longeve diano qualità alla propria vita, “consegnandosi prospettive di senso e compiti da realizzare, riempiendola di scopi e di esperienze e relazioni significative” (Rossi, 2012, 71).

Un invecchiamento che vede gli anziani partecipi alle diverse iniziative della sfera del vivere sociale, in primo luogo a quella lavorativa (sia dentro, che fuori le mura domestiche), ma anche ad altri ambiti e con le più varie modalità, come l'appartenenza alla vita religiosa, l'adesione alle diverse forme di aggregazione della rappresentanza politica, o lo svolgimento di un ruolo attivo nel volontariato e nella formazione degli adolescenti.

Invecchiare attivamente significa, insomma, rendere manifesto l'enorme potenziale di crescita personale che ha ciascuno di noi, dando spazio alla realizzazione dell'ampia gamma delle nostre intelligenze, emozioni e talenti.

L'incontro tra la ricerca neuroscientifica e la ricerca nel campo dell'educazione

degli adulti permette di esplorare nuove forme di apprendimento per la promozione del *Lifelong Learning*, capaci di migliorare la plasticità cerebrale, e di ridurre le rigidità ripetitive nei processi di memorizzazione a lungo termine. Strategie alternative a una formazione meno condizionante i processi di stabilizzazione cerebrale, orientate pertanto verso il mantenimento della plasticità cerebrale, sono oggi rese possibili in ambienti di *Open Learning* (Banzato, 2012), che potrebbero rappresentare un arricchimento ed ampliamento dell'ambiente comunicativo ed un potenziamento dell'intelligenza connettiva per le diverse generazioni.

4. Apprendimento intergenerazionale e e-inclusion

Promuovere l'accesso degli anziani all'informazione, alle tecnologie della comunicazione, alla formazione in rete, rappresenta un modo per ridurre la marginalizzazione, per affrontare le nuove generazioni di adolescenti cresciute con Internet, per rimuovere ostacoli culturali e tecnologici.

Alla luce delle più recenti ricerche sugli stereotipi relativi alle diverse età della vita, che colgono nella persona anziana la difficoltà a relazionarsi e comunicare con le giovani generazioni, si è colta l'opportunità di realizzare un'attività formativa intergenerazionale attraverso la quale attribuire a giovani e meno giovani un ruolo e creare una nuova risorsa relazionale, aiutando i primi a sviluppare un più alto senso civico, liberando i secondi da una condizione di emarginazione sociale.

Un'attività che potesse passare attraverso l'organizzazione di momenti significativi per lo scambio di esperienze, al fine di non disperdere il ricco patrimonio umano rappresentato dai cittadini anziani.

Per realizzare tutto ciò, è stato progettato un ambiente formativo online (un blog), un ambiente in grado di aggregare le diverse età della vita, aperto allo scambio dei vissuti personali e alla condivisione della memoria storica, tra ventidue pre-adolescenti di età tra gli 11 e i 12 anni (di una classe seconda di una scuola secondaria di primo grado della provincia di Venezia) e ventidue anziani volontari, di età compresa tra i 65 e gli 85 anni (in una struttura protetta di Padova), in una prospettiva di co-costruzione della comunicazione e della conoscenza; *“un laboratorio autobiografico intergenerazionale volto a valorizzare, tramite la narrazione, il patrimonio di conoscenze storiche, culturali e sociali che rappresentano la nostra identità, ma anche a potenziare la mobilità virtuale, a favorire la conoscenza e il dialogo, a promuovere, socializzare e diffondere l'esperienza realizzata, mediante l'uso del blog”* (Baschiera, 2012, 486).

Per quanto l'americano Prensky (2001) abbia coniato il termine *digital natives*, sottolineando il *gap* formativo, tra la generazione “Y”, nata tra il 1980 e il 1999 e cresciuta in un mondo dominato dall'uso della tecnologia e le precedenti generazioni, le più recenti ricerche nell'ambito dell'*open learning* (Rapetti, 2012; Sumner, Solkin, 2012; Andone, 2012) dimostrano che l'abitudine dei più giovani a fare uso delle nuove tecnologie: *“is often intuitive and situated in the leisure sector, not necessarily “productive” in the way this is understood in the world of work”* (Raimond, 2012, 17).

Le generazioni “Y” *“are enthusiasts of significant contents and especially virtual environments that encourage their social interaction as actors in the apprehension and construction of knowledge”* (Santana Lisboa, Pereira Coutinho, 2012), anche perchè *“one of the outcomes of Generation Y's familiarity with technology is their ability to create and manage their own content”* (Wheeler, Yeomans, Quinlan, 2012).

Ma, anche se i [...] *Learners who were educated in more traditional contexts (older adults) have to find personal strategies to adapt to the new opportunities provided by technology*" (Agrusti, Angelini, 2012), le esperienze educative vissute dalle diverse generazioni e la capacità di apprendere l'uso delle tecnologie didattiche, con approcci diversi, non sono poi così marcate.

"The Digital Natives are multi-taskers, content creators, they devour the information compulsively, digest it very quickly, sometimes lacking critical thinking skills, and they have a visual non-linear concept of knowledge [...] older generations, on the other hand, need to gather experiences in the long term and first try to resolve the problems on their own, adopting a linear approach, before calling on the team". (Raimond, 2012, 17).

Gli esiti di alcune ricerche sull'impatto delle tecnologie digitali sulle abilità cognitive, dimostrano, poi, che l'alterazione dei network neurali e delle connessioni sinaptiche avvenuta attraverso la realizzazione di attività di e-mailing, Googling, o altre esperienze tecnologiche, può modellare alcune abilità cognitive, indipendentemente dall'età (Small, Vorgan, 2008); che l'uso di *emoticons* nella comunicazione virtuale permette di attivare una regione dell'emisfero cerebrale destro, deputata al controllo delle abilità di comunicazione non verbale (Yuasa, Saito, Mukawa, 2006); che l'ambiente digitale stimola ed aumenta abilità visuo-spaziali, che sembrano poter risultare condizionanti l'uso di altre abilità cognitive, come quella linguistica (Kawascima, 2005).

Sulla scorta degli studi finora passati in rassegna, l'intenzione formativa di strutturare un blog intergenerazionale, valorizzando il pensiero narrativo (secondo le intuizioni di Bruner, 1993), la comunicazione empatica (Rogers, 1970) e la ricostruzione autobiografica (Demetrio, 1996, 1998), è stata quella di promuovere nei soggetti coinvolti la capacità di pensarsi attraverso i dispositivi valoriali dell'*"interrogazione come prassi personale, la negoziazione, la condivisione sociale, l'aggregazione come processo cognitivo, sociale e personale, la riflessione come analisi dell'azione e ricostruzione di senso"*. (Rossi, 2011, 68)

Ma anche di creare i vincoli che ci legano agli altri, attraverso le possibilità aperte dal raccontare la propria storia, riscoprendo la propria vocazione esistenziale.

Come tutte le azioni formative costruite sulla narrazione, le strategie utilizzate nel blog non sono riconducibili e, perciò, valutabili secondo la logica di un apprendimento formale. Piuttosto esse favoriscono l'attività autonoma di ricostruzione e riorganizzazione del proprio vissuto e quella sociale di condivisione e di scambio, nell'ottica di una progettualità di crescita personale ed interpersonale di matrice costruttivista (Wenger, 1998).

5. La dimensione sociale del blog intergenerazionale

Nell'investigare i processi e le dinamiche della comunità virtuale del blog intergenerazionale, si è fatto riferimento al modello a tre dimensioni di Garrison, Anderson e Archer (2001, 2003) (Fig. 01), preferendolo a quello di matrice cognitivista di Henry (1992), in modo da poter determinare la presenza e il peso della dimensione cognitiva, sociale e quella del *teacher* all'interno della comunità di apprendimento in rete.

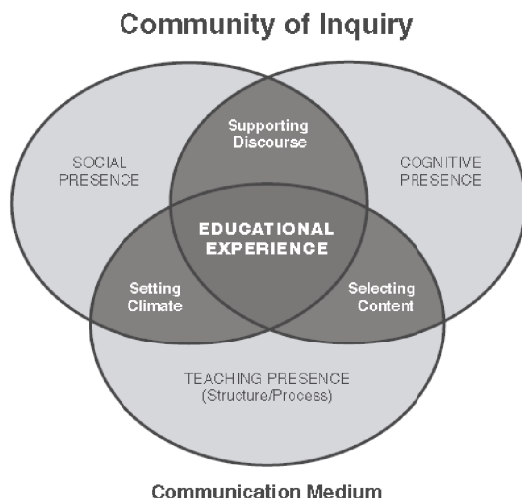


Fig. 1. Il modello delle Community of Inquiry di Garrison et al. (1999, 88)

Per ogni dimensione sono state identificate, poi, categorie ed esempi di indicatori (Tab. 1), utili per esaminare i *transcript* delle interazioni e valutare i processi messi in gioco.

“Il primo elemento del modello, la presenza cognitiva, indica la capacità di costruire significati attraverso la collaborazione e la comunicazione mediata”.

“La social presence rappresenta l’abilità dei partecipanti, di proiettare le proprie caratteristiche personali nella comunità, presentandosi come persone reali.” Si tratta della dimensione più importante e delicata; poiché mira a superare le difficoltà di percezione sociale, a creare un clima collaborativo e le condizioni favorevoli per far crescere ed evolvere relazioni significative ed arricchenti.

“Il terzo elemento, la teaching presence, include la facilitazione del processo, nel senso di promozione della presenza cognitiva e di quella sociale. Compito del tutor è di creare le condizioni e il clima favorevole per partecipare alle attività di condivisione, di costruzione e comunicazione di conoscenza” (Banzato, 2012, 108); si tratta di una dimensione condivisa, dove tutti sono attori protagonisti e potenziali registi del processo di apprendimento della comunità, oltre che del proprio.

Per esigenze di sintesi e di coerenza con la tematica, del blog intergenerazionale <http://www.risorsalongevita.org> sono state prese in esame le prime due settimane relative alla sezione “Autobiografiamo? e nello specifico alle categorie “Luoghi mitici d’infanzia – Ricordi di voi – Evochiamo emozioni ed immagini”. L’analisi degli scambi comunicativi è stata affidata all’interpretazione di due codificatori che, lavorando individualmente sulla medesima linea operativa, hanno confrontato i risultati raccolti e ne hanno valutato l’attendibilità, consapevoli che *“non è possibile individuare un’univoca soluzione appropriata per ogni caso, in quanto le scelte sono arbitrarie e possono variare in base al contesto di indagine, alla personalità e alle necessità del ricercatore”* (Mosa, 2005, 23). La percentuale è stata calcolata in base al rapporto tra il numero totale di post e il numero di post relativi all’indicatore dato, su base 100.

Tab. 1: Schema delle categorie e degli indicatori (modificato da Garrison et al, 1999)

Elementi	Categorie	Esempi di indicatori	Percentuale %
Presenza Cognitiva	Introduzione all'evento critico	Senso di perplessità	10%
	Fase esplorativa	Scambio di informazioni	35%
	Fase integrativa	Condivisioni di idee	55%
Presenza sociale	Espressione di emotività	Uso di emoticons	40%
	Comunicazione aperta	Espressione libera, priva di rischi	25%
	Coesione del gruppo	Incoraggiamento della collaborazione	35%
Teaching Presence	Gestione della progettazione didattica (esporre il programma, progettare per metodi, fissare la scansione temporale)	Definizione degli argomenti di discussione	20%
	Costruzione della comprensione (incoraggiare, riconoscere i contributi, creare clima adatto, coinvolgere i partecipanti, stimolare la discussione...)	Condivisione delle idee personali	60%
	Istruzione diretta (presentare contenuti e domande, tirare le somme della discussione, feedback)	Messa a fuoco della discussione	20%


Lo, studio dei testi scritti prodotti nel blog nel corso delle interazioni asincrone, ha permesso di ricostruire le dinamiche sociali e relazionali che lo hanno animato. La parola scritta, unico punto di contatto con l'emotività dei partecipanti, nonché mezzo per veicolare contenuti, è stata analizzata dal punto di vista linguistico per comprendere come autori e lettori dei messaggi, scambiandosi di ruolo, abbiano dato vita alla trama comunicativa.

Per meglio definire la dimensione sociale, gli autori del modello hanno individuato tre macro-aree: Affettività, Interazione e Coesione, e associato 12 indicatori (Tab. 02).

Nell'area della *Affettività* rientrano gli stati d'animo personali (felicità, sorpresa, rabbia, sarcasmo...), rappresentazioni simboliche come le emoticons, o l'uso dello stampatello.

In quella della *Interazione* si esamina la creazione delle condizioni per un clima di stima e accettazione (risposte tra gli studenti e i longevi ai rispettivi contributi, apprezzamenti e riconoscimenti reciproci).

Nella categoria *Coesione* viene valutato il grado di affiatamento del gruppo (pronomi inclusivi, forme di saluto, vocativi...).

Categoria	Indicatori	Definizioni	Esempi	Percentuale %
Affettività	Espressione di emozioni	Espressione convenzionale e non convenzionale di emozioni, che include la ripetizione della punteggiatura, un uso cospicuo dello stampatello o di emoticon	<p>“Tutti i vostri commenti mi hanno commosso”</p> <p>UN ABBRACCIO DA TATIANA!!</p> <p>Grazie Nonni grazie di cuore :) </p>	95%
	Utilizzo di uno stile umoristico	Prendere in giro, lusingare, ironizzare, uso di eufemismi, sarcasmo	Cosa vuoi che ti scriva !!!! E' bello e basta, non sono un maschio quindi non posso paragonare i tuoi giochi ai miei!!!!	23%
	Narrazione personale	Dettagli del proprio vissuto fuori della classe, espressione di vulnerabilità	Noi nonni siamo un pò 'lenti' ed abbiamo i nostri ritmi e voi ci avete travolto!	45%
Interazione	Continuare un thread	Utilizzare i comandi di risposta ad un thread piuttosto che inaugurare uno nuovo	Funzione strettamente legata alla tecnologia, ad es. “Re:”	93%
	Citare i messaggi altrui	Utilizzare le funzionalità a disposizione per riprendere per intero o copiare ed incollare una selezione degli interventi altrui	Come ha scritto nonna Giancarla, il tuo 'post', mi pare che si chiamino così (!?) ci ha molto lusingato.	47%
	tecnologia, ad es., “Marta scrive:”	o simboli preposti al testo (<)	Riferirsi esplicitamente ai messaggi altrui	5%
	Riferimento diretto al contenuto di interventi altrui	“Nel tuo messaggio, quando hai parlato della distinzione di Moore tra...”	<p>Paolo, mi piace l'ultima aspresione: i xe xa in fregoa ...</p> <p>Mi puoi dire il significato per favore?</p> <p>Caro nonno Danilo, quando leggevo il vostro racconto era come se fossi là...</p>	43%
	Gli studenti fanno domande ai colleghi o ai moderatori	“Nessun altro hai mai usato	Ma davvero la prof. ti fa i dispetti per scherzare?	57%
	Complimentarsi, esprimere apprezzamento	Fare apprezzamenti positivi sul lavoro altrui	<p>Brava, un commento veramente significativo!</p> <p>Rino sei un grande poeta!!!</p> <p>E' bello passare del tempo con voi!</p>	63%
Coesione	Vocativi	Rivolgersi ai partecipanti per nome	<p>Bella la storia del tuo nome Vale,... è... come dire... molto romantica!</p> <p>Cara nonna Giancarla, intanto tutto grazie per avermi scritto</p>	72%
	Indirizzarsi al gruppo con l'uso di pronomi inclusivi	Rivolgersi al gruppo con: “noi, il nostro, il gruppo”	<p>E' molto lusinghiero per noi nonni che in un momento di noia e forse di solitudine tu ti rivolga a noi.</p> <p>La nostra ormai è un'amicizia vera e propria, una relazione straordinaria tra nonno e nipote che ci porta alle più sincere confidenze, perchè noi ci capiamo, siamo ormai complici, non c'è nulla che ci dobbiamo nascondere.</p>	46%
	Funzione fatica, saluti	Comunicazione che ha una specifica funzione sociale: saluti, frasi di chiusura	Ciao ragazzi/e, anzi dovrei dire ragazze dato che sono più numerose le femmine che scrivono.	95%

6. Discussione e conclusione

Dall'esame dei testi si evince che gli spazi narrativi sono stati vissuti, da entrambe le generazioni, come spazi significativi di sperimentazione della conoscenza intergenerazionale. Spazi in cui poter pensare e condividere desideri, conoscere le radici storiche del proprio passato, pensare nuovi progetti di vita, costruire, come insegnano gli studi delle neuroscienze sulle relazioni umane, un'identità e un cervello sociale (Cfr. Cozolino, 2006; Ledoux, 2003).

Spazi in cui iscriversi *"all'interno di una temporalità che non si limita al presente, al qui ed ora, ma orienta verso il futuro ed impone di riscrivere il tempo individuale e collettivo come dimensione formativa e prospettica"* (Pinto Minerva, 2012, 25).

In sintesi, il ruolo del sapere narrativo in questo percorso didattico intergenerazionale è stato quello di sviluppare identità e socialità insieme, di sperimentare lo spazio della condivisione sotto un duplice fronte pedagogico: da una parte come possibilità di ascolto, scoperta, conoscenza reciproca, relazione, socializzazione; dall'altra come costruzione di sapere storico, sviluppo di competenze meta cognitive e auto valutative.

Un approccio dialogico in grado di proteggere forme di pensiero e agire molteplici e differenti, di mettere in comune risorse, di valorizzare il patrimonio culturale, sociale e umano legato alla presenza delle diverse generazioni, di educare alla e nella senescenza. Una esperienza costruita sulla reciprocità dell'esserci per l'altro.

In questo quadro, si ritiene di poter trasferire il concetto di generatività elaborato da Erikson (1980), quale caratteristica dell'età adulta, anche all'età della senescenza. Come rileva lo psicologo, chi si prende cura delle generazioni successive, assume su di sé il compito generazionale di coltivare forza in quelli che vengono dopo di lui. Egli ritiene che il ruolo dell'età senile debba essere riconsiderato e rivisto alla luce del fatto che l'ultimo stadio della vita assume un enorme rilievo per il primo: nelle culture più vitali i bambini maturano mentalmente grazie al rapporto che vengono ad avere con le persone anziane.

Le persone anziane, quindi, possono e devono conservare un'importante funzione generativa. Visto in chiave epigenetica, infatti, il dopo significa solo la successiva versione di un livello precedente, non la sua perdita; quindi nell'età senile tutte le qualità del passato si arricchiscono di nuovi valori. Gli anziani possono assumere nei confronti delle persone care un atteggiamento di cura che può mantenere e rafforzare la loro stessa identità, oltre ad aprirli al rapporto con le generazioni. Si tratta di un aspetto interessante e, in genere, poco considerato nella riflessione sulla senescenza dato che, quando si parla di anziani, si sottolinea la dimensione soggettiva della cura di sé e della preoccupazione per il proprio destino.

Superare l'egocentrismo per aprirsi all'altro, significa per gli anziani uscire dal cerchio del presente e proiettarsi nel futuro, oltrepassando il puro e semplice consumo dell'esistenza per generare qualcosa di nuovo: più mature condizioni di esistenza e più profondi legami con la vita. Significa dare senso all'intero ciclo della vita attraverso l'idea di un percorso aperto e mai definitivamente concluso, che si snoda in diverse fasi e ruoli e che, mediante la cura dell'altro, trova nella generatività la massima realizzazione del potenziale formativo degli anziani.

Gli anziani, nel disporsi ad arricchire la propria personalità, facendosi guida di chi cresce con tutta la ricchezza della propria storia personale, possono appa-

gare uno dei bisogni più forti di questa età della vita: appartenere a pieno titolo alla comunità.

Sta a noi tutti tracciare il progetto di una nuova cultura, fatta sì di leggi, ma soprattutto di comportamenti, che sia capace di cogliere nell'invecchiamento il periodo della vita in cui si fondono e acquistano senso tutti i temi di quello che si è vissuto, appreso, sofferto, come in un racconto che potrebbe costituire un racconto prezioso tra le generazioni.

Bibliografia

- Agrusti, F., Angelini, C. (2012). Approaches to Learning in the Digital Era. In: *Open Learning Generation. Closing the gap from generation "y" to the mature lifelong learners*. (p. 99). Porto: European Distance and E-Learning Network.
- Allen, R.H. (2010). *High-Impact Teaching Strategies for the "XYZ" Era of education*. Boston E.U.A: Allyn & Bacon.
- Andone, D. (2012). Digital Students – Is there a Gap? In: *Open Learning Generation. Closing the gap from generation "y" to the mature lifelong learners*. (p. 18). Porto: European Distance and E-Learning Network.
- Baldacci, M., Frabboni, F., Pinto Minerva, F. (2012, A cura di). *Continuare a crescere. L'anziano e l'educazione permanente*. Milano: Franco Angeli.
- Banzato, M. (2012). *Barriers to teacher educators seeking, creating and sharing Open Educational Resources. An empirical study of the use of OER in education in Italy*. In: International Conference Interactive Collaborative Learning, Rosewood Drive, Danvers.
- Banzato, M. (2012). *Tutoring nei modelli di formazione in rete*. Bologna: Clueb.
- Baschiera, B. (2011, Febbraio). La dimensione formativa e generativa dello scambio intergenerazionale. *Studium Educationis*, 1, 103-115.
- Baschiera, B. (2012). Il blog come ambiente generativo di incontri e scambi intergenerazionali. In Corsi, M. & Ulivieri S. (A cura di), *Bambini e Anziani: due stagioni della vita a confronto* (pp. 483-498). Pisa: Edizioni ETS.
- Bruner, J. (1993). *La mente a più dimensioni*, Roma-Bari: Laterza.
- Bruner, J. (1997). *La cultura dell'educazione*. Milano: Feltrinelli.
- Bruner, J. (2003). *La fabbrica delle storie*. Roma-Bari: Laterza.
- Bruner, J. (trad. 1990). *Il problema del significato. Per una psicologia culturale*. Torino: Bollati Boringhieri.
- Buzzi, C., Cavalli, A., De Lillo, A. (2002). *Giovani del nuovo secolo - Quinto rapporto IARD sulla condizione dei giovani in Italia*. Bologna: Il Mulino.
- Cazeba, R. (2002). Hemispheric asymmetry reduction in older adults: the Harold model, *Psychology and aging*, 17 (1), pp. 85-100.
- Cohen, G. (2007). *Il potere della mente matura. Quando il cervello invecchia la mente migliora*, Alessandria: Piemme.
- Cozolino, L. (trad. 2008). *Il cervello sociale: Neuroscienze delle relazioni umane*. Milano: Raffaello Cortina.
- Cristini, C., Albanese, A., & Porro, A. (2010, A cura di). *Il viaggio verso la saggezza. Come imparare a invecchiare*. Milano: FrancoAngeli.
- De Beauvoir, S. (trad. 1971). *La terza età*. Torino: Einaudi.
- Demetrio, D. (1996). *Raccontarsi. L'autobiografia come cura di sé*. Milano: Cortina.
- Demetrio, D. (1998). *Pedagogia della memoria*. Roma: Meltemi.
- Dewey, J. (1996). *Esperienza e educazione*. Firenze: La Nuova Italia.
- Di Fraia, G. (2007). *Blogografie identità narrative in rete*. Milano: Guerini.
- Doidge N. (2007). *Il cervello infinito. Alle frontiere della neuroscienza: storie di persone che hanno cambiato il proprio cervello*. Milano: Ponte alle Grazie.
- Dozza, L., Frabboni, F. (2010, A cura di). *Pianeta anziani. Immagini, condizioni e dimensioni esistenziali*. Milano: FrancoAngeli.
- Edelman, G. (2004). *Più grande del cielo. Lo straordinario dono fenomenologico della coscienza*, Torino: Einaudi.

- Ellison, N.B., Wu, Y. (2008). Blogging in the classroom: A preliminary exploration of student attitudes and impact on comprehension. *Journal of Educational Multimedia and Hypermedia*, 17(1), (pp. 99-122).
- Erikson, E.H. (1980). *Identity and the Life Cycle*, New York: Norton.
- Erikson, E.H. (trad. 1999). *I cicli della vita. Continuità e mutamenti*. Roma: Armando.
- Feuerstein, R., Rand, Y., Rybbers, J.E. (1995). *Non accettarmi come sono*. Milano: Sansoni.
- Garrison, D.R., Anderson T. (2003). *E-learning in the 21st century*. London: Routledge Falmer.
- Garrison, D.R., Anderson T., Archer W. (1999), Critical inquiry in a text-based environment: computer conferencing in higher education. In: *The Internet and Higher Education* . vol. 2, n. 2-3, pp. 87-105.
- Garrison, D.R., Anderson T., Archer W. (2001). *Critical thinking, cognitive presence, and computer conferencing in distance education*. In: *American Journal of Distance Education*, vol. 15, n.1, pp. 7-23.
- Goldberg, E. (trad. 2005). *Il paradosso della saggezza. Come la mente diventa più forte quando il cervello invecchia*. Milano: Ponte alle Grazie.
- Kawascima, R. (2005). *Train your brain: 60 Days to a Better Brain*. Teaneck, N.J.: Kumono publishing North America.
- Knowles, M.S. (2002). *Quando l'adulto impara. Pedagogia e andragogia*. Milano: Franco Angeli.
- Ledoux, J. (trad. 2003). *Il cervello emotivo. Alle origini delle emozioni*. Milano: Dalai.
- Lehr, U. (1991). Aspetti sociali e psicosociali della longevità. *Giornale di Gerontologia*; 10. 517-20.
- Levi Montalcini, R. (1998). *L'asso nella manica a brandelli*. Milano: Baldini & Castaldi.
- Luik, P., Voltri, O., Taimalu, M. and Kalk, K. (2011). On The Use Of Student Teacher Blogs During Teaching Practice. *Procedia – Social and Behavioral Sciences, Volume 11*, (pp. 165-169). March 21, 2011.
- Lupperini, L. (2010). *Non è un paese per vecchi*. Milano: Feltrinelli.
- Luppi, E. (2008). *Pedagogia e terza età*. Roma: Carocci.
- Maguire, E.A., Frith, C.D. (2003). Aging affects the engagement of the hippocampus during autobiographical memory retrieval. *Brain: a journal of neurology*, 126 (7), pp. 1511-1523.
- Margiotta, U. (2012). Dal welfare al learnfare. In Baldacci, M., Frabboni F., & Margiotta U., *Longlife/Longwide Learning. Per un trattato europeo della formazione* (p. 125-157). Milano-Torino: Bruno Mondadori.
- Merzenich, M.M. (2005, November-December). Change minds for the better. *The Journal of Active Aging*, pp. 22-30.
- Minocha, S., Kerawalla, L. (2011). University Students' Self-Motivated Blogging and Development of Study Skills and Research Skills. In Lee, M.J.W & Mcloughlin, C. (Ed.), *Web 2.0 – based e-learning: Applying social informatics for teaching tertiary*. Chapter 8 (pp. 149-179). New York: Information Science Reference.
- Mosa, E. (2005). La dimensione sociale nel modello delle Communities of Inquiry. In: TD Tecnologie didattiche, vol. 35, pp. 17-27 (articolo su rivista).
- Moscato, T. (2012). Bambini e anziani in pedagogia. In Corsi, M. & Olivieri S. (A cura di), *Bambini e Anziani: due stagioni della vita a confronto* (pp. 115-121). Pisa: Edizioni ETS.
- Natoli, S. (2006). *Guida alla formazione del carattere*. Brescia: Morcelliana.
- Oblinger, D., Oblinger, J. (2005). *Educating the net generation*. EDUCAUSE, in www.educause.edu/educatingthenetgen/
- Pinto Minerva, F. (2012). Vecchiaia. Un'età ancora in divenire. In Corsi, M. & Olivieri S. (A cura di), *Bambini e Anziani: due stagioni della vita a confronto* (pp. 41-52). Pisa: Edizioni ETS.
- Prensky, M. (2001). Digital Natives, Digital Immigrants part 1, *On the Horizon*, 9 (5), 1-6.
- Raimond, H. (2012). The Clash between Generation X and Generation Y: More Myth than Fact! In: *Open Learning Generation. Closing the gap from generation "y" to the mature lifelong learners*. (p. 17). Porto: European Distance and E-Learning Network.
- Rapetti, E. (2012). Reconsidering "Gen Y" & Co: From Minding the Gap to Overcoming It. In: *Open Learning Generation. Closing the gap from generation "y" to the mature lifelong learners*. (p. 19). Porto: European Distance and E-Learning Network.

- Rivoltella, P. C. (2006). *Screen generation, gli adolescenti e le prospettive dell'educazione nell'età dei media digitali*. Milano: Vita&Pensiero.
- Rogers, C. (1970). *La terapia centrata sul cliente*, Firenze: Ed. Martinelli.
- Rossi, B. (2012). Gli anziani e la qualità della vita. Il contributo della riflessione pedagogica. In Corsi, M. & Ulivieri S. (A cura di), *Bambini e Anziani: due stagioni della vita a confronto* (pp. 61-74). Pisa: Edizioni ETS.
- Rossi, P.G. (2011). *Tecnologia e costruzione di mondi. Post-costruttivismo, linguaggi e ambienti di apprendimento*. Roma: Armando.
- Santana Lisboa, E., Pereira Coutinho C. (2012). Generation X, Y and Z: Challenges for Teaching and Learning. In: *Open Learning Generation. Closing the gap from generation "y" to the mature lifelong learners*. (p. 17). Porto: European Distance and E-Learning Network.
- Schaie, K. W. (1983). The Seattle Longitudinal Study: a Twenty-one Years Exploration of Psychometric Intelligence in Adulthood. In Schaie K. W. (A cura di), *Longitudinal Studies of Adult Psychological Development*. New York: Guilford Press.
- Scortegagna, R. (2005). *Invecchiare*. Bologna: Il Mulino.
- Sen, A. (trad. 1992). *Risorse, valori e sviluppo*. Torino: Bollati Boringhieri.
- Shock, N. W., Greulich, R. C., Andres, R., Arenberg, D., et al. (1984). *Normal Human Aging: The Baltimore Longitudinal Study of Aging*. Washington DC: Government Printing Office.
- Small, G., Vorgan, G. (2008). *iBrain: Surviving the Technological Alteration of the Modern Mind*. New York: Harper Collins.
- Striano, M. (2012). *Bambini e famiglie*. In Corsi, M. & Ulivieri S. (A cura di), *Bambini e Anziani: due stagioni della vita a confronto* (pp. 19-28). Pisa: Edizioni ETS.
- Sumner, N., Solkin, L. (2012). Myth or Reality? Reflections on Technology Pedagogy and Academic Identity. In: *Open Learning Generation. Closing the gap from generation "y" to the mature lifelong learners*. (p. 16). Porto: European Distance and E-Learning Network.
- Tamanza, G. (2001). *Anziani: rappresentazioni e transizioni dell'ultima età della vita*. Milano: Franco Angeli.
- Tramma, S. (1990). *Il vecchio e il ladro. Invecchiamento e processi educativi*. Milano: Guerini.
- Vianello, R., Cornoldi C. (1997 A cura di). *Metacognizione e sviluppo della personalità. Ricerche e proposte di intervento*. Bergamo: Edizioni Junior.
- Wenger, E. (1998). *Communities of practice. Learning, meaning, and identity*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Wheeler, S.; Yeomans, P.; Quinlan, O. (2012). Out of Chaos Emerges a New Order: Student Blogging and Communities of Learning. In: *Open Learning Generation. Closing the gap from generation "y" to the mature lifelong learners*. (p. 19). Porto: European Distance and E-Learning Network.
- Yuasa, M., Saito, K., Mukawa, N. (2006). Emoticons convey emotions without cognition of faces: An fMRI study. In Chi, E.A. (2006). *Extended abstracts on Human factors in computing systems*, pp.1565-1570.

