Intergenerational Learning and creative experiences to foster reciprocity between generations

Apprendimento intergenerazionale e creatività per ricostruire la reciprocità tra generazioni

Barbara Baschiera
Ca' Foscari University of Venice
barbara-baschiera@unive.it

ABSTRACT
The creation of intergenerational learning experiences pathways can generate knowledge if it takes place within the ambit of a relationship of reciprocity.
In a context that is non-self-referential, the elderly and adolescents may be formed through creative experiences to search for an authentic communication, to foster intergenerational reciprocity, in an ever-changing reality, dominated by individualism and competitiveness.
The article underlines the necessity for the Educational system to be rethought in a more creative way, on the basis of the results of research of a relational approach as well as on the awareness of the interdependence between generations.

La creazione di percorsi di apprendimento intergenerazionale può risultare generativa di conoscenza, se avviene nell'ottica di una reale reciprocità.
In un contesto teso a fugare tendenze autoreferenziali, anziani e pre-adolescenti possono formarsi attraverso esperienze di creatività, volte alla ricerca di una comunicazione autentica con l'alterità, al fine di ricostruire la reciprocità tra generazioni in una realtà continuamente mutevole e sempre diversa, dominata dall'individualismo e dalla competitività.
L'articolo mette in luce quanto risulti vano parlare di invecchiamento attivo, se non si riformula il sistema educativo dentro una prospettiva più creativa del Lifelong learning, fondata sulla ricerca della relazione con l'altro e sulla consapevolezza della interdipendenza generazionale.

KEYWORDS
Intergenerational learning, creative experiences, elderly people, reciprocity, active ageing.
Apprendimento intergenerazionale, creatività, anziani, reciprocità, invecchiamento attivo.

Formazione & Insegnamento XII – 2 – 2014
ISSN 1973-4778 print – 2279-7505 on line
doi: 107346/-fei-XII-02-14_14 © Pensa MultiMedia

Introduzione

Nell'ultimo decennio l'Europa si è trovata di fronte ad un rilevante cambiamento strutturale, per quanto concerne l'età della sua popolazione, e ad un accentuato processo di invecchiamento.

In realtà, risalgono già agli anni '90 dello scorso secolo le prime considerazioni sui problemi determinati nei Paesi industrializzati dalla bassa natalità e dall'incremento della vita media, nonché lo studio degli impatti del fenomeno, sia sul mercato del lavoro, che sui sistemi di sicurezza sociale.

Allo scopo di promuovere la discussione e la formulazione di Piani di Azione volti all'incremento dei livelli di salute e dell'invecchiamento attivo, la World Healt Organization pubblica nel 2002 un'ampia trattazione dal titolo «*Active Ageing: a Policy Framework*». Partendo dal concetto che l'invecchiamento globale rappresenta, da un lato un successo, ma dall'altro una sfida, il testo 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*» e prende in esame i fattori determinanti tale processo, dalla cultura al genere, dai livelli dei sistemi sociali per la tutela della salute ai comportamenti, dai fattori personali a quelli ambientali, dai problemi in campo etico (le disuguaglianze sociali ed economiche sia tra i sessi, che tra le età), a quelli economici.

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

Anche l'Unione Europea e i Paesi membri approcciano il problema dell'invecchiamento[1] sostenendo l'urgenza di una strategia globale per il ciclo della vita attiva, che faccia leva sulla partecipazione dei *seniores*, sull'importanza delle relazioni intergenerazionali, sulla costruzione di una nuova solidarietà[2], in modo da garantire equilibrio tra le generazioni.

Proprio negli stessi anni si comincia a parlare di Lifelong learning, spostando l'attenzione dalla prevalente dimensione istituzionale del percorso educativo, al soggetto che apprende**,** alle sue necessità e caratteristiche, seguendo un percorso di avvicinamento al soggetto iniziato con esponenti di filosofie educative, politiche, o teorie dell'apprendimento anche molto diverse: dal progressismo della Nuova Educazione di Dewey (1938), ai teorici dell'experiential learning (Kolb, 1984 o, in ambito organizzativo, Schön, 1978), passando per gli approcci cognitivisti (Piaget, 1932; Lewin, 1951; Bruner, 1965), costruttivisti (cui si possono ricondurre gli stessi Dewey e Piaget, oltre a Vigotsky, 1978), umanisti (Maslow, 1954; Rogers, 1969; Knowles, 1970) e trasformazionali (Mezirow, 1991).

> «In questo quadro l'educazione permanente viene presentata come principio di coerenza e di continuità della crescita del processo educativo e della formazione. Non dunque un semplice prolungamento verso l'età adulta dell'educazione tradizionale, ma un nuovo approccio alle dimensioni di vita degli individui, un quadro di riferimento per af-

1 Cfr. Comunicazione della Commissione: *"Libro Verde: Una nuova solidarietà tra le generazioni di fronte ai cambiamenti demografici"* del 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.

frontare la necessità di soluzioni a molte e inedite sfide nella vita culturale, sociale e professionale, individuale e delle moderne società, inerente la dimensione dello sviluppo umano cosciente, volontaria, dotata di competenze» (Alberici, 2002, p. 44).

Nella Conferenza di Amburgo del Luglio 1997 vengono identificate le caratteristiche di una formazione permanente tesa al superamento delle divisioni tra educazione formale, informale e non formale, al fine di oltrepassare la netta demarcazione tra i diversi ambiti della conoscenza e tra i livelli e i settori dell'istruzione, spesso causa di esclusione per molti dalla partecipazione ai processi stessi di apprendimento.

Una formazione volta a sostenere la centralità dell'esperienza in quanto dotata di pari dignità rispetto all'educazione di tipo intellettuale; l'apprendimento come processo di attribuzione di significati alle proprie esperienze lungo tutto l'arco della vita; la rilevanza della motivazione di chi apprende, della sua autonomia (*self-directed learning*), del suo bisogno di realizzarsi completamente (approccio umanistico); l'importanza dei processi di apprendimento non formali per la coscientizzazione degli adulti.

Eppure, nonostante l'esperienza e la sua interpretazione, da un lato, e la dimensione critica, dall'altro, si fondino in quest'ottica, conferendo rilievo anche alle pratiche individuali e ad ogni aspetto della vita come luogo di apprendimento, in una prospettiva sia lifelong che lifewide; nonostante molte politiche pubbliche siano indirizzate a garantire la qualità della vita ad ogni età; da alcune ricerche (Buzzi, Cavalli, De Lillo, 2002; Provincia di Como, 2003; Baschiera, 2011) svolte sul territorio italiano è emerso che nel nostro orizzonte culturale persiste una rappresentazione degli anziani che, senza tenere conto dei cambiamenti avvenuti negli ultimi decenni, li dipinge come persone dipendenti, solitarie, tristi, prive di interessi e passive e attribuisce alla vecchiaia caratteristiche di disimpegno e declino[3], senza coglierne il «*potere educativamente finalizzante*» (Moscato, 2012, p. 116).

Sembra che noi postmoderni abbiamo smarrito la prospettiva di pensare per generazioni; abituati a concepire il mondo sociale come composto da singoli individui, tutt'al più accomunati dalla stessa età della vita o dalla stessa condizione sociale, abbiamo reso la comunità più simile ad un aggregato contingente, piuttosto che ad una *communitas*, in cui mettere in comune significati, conoscenze e pratiche.

«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». Nella loro risolutezza, le affermazioni del filosofo Natoli (2006) evidenziano come sia venuta meno la reciprocità tra le generazioni; dato che emerge significativamente anche dal "parco" stereotipi che si è andato via via diffondendo e consolidando negli anni, relativamente alle diverse età della vita.

2 Cfr. Conferenza "*Intergenerational Solidarity for Cohesive and Sustainable Societies*" del 26 e 27.04.2008.

3 Cfr. Presidenza del Consiglio dei Ministri, Centro nazionale di documentazione e analisi per l'infanzia e l'adolescenza (2009). *Relazione sulla condizione dell'infanzia e dell'adolescenza in Italia 2008-2009*, Firenze: Istituto degli Innocenti.

D'altronde, se si è reso necessario, «attraverso un evento importante di lungo periodo quale un anno europeo, promuovere un modo attivo di vivere lo stato-condizione della vita rappresentato dalla vecchiaia e promuovere rapporti di scambio solidaristici tra generazioni» è evidente «che tutto ciò non è sufficientemente presente nel contesto attuale, o quanto meno non è sufficientemente visibile o adeguato alle caratteristiche e alle necessità dei tempi. In questo senso l'anno europeo può essere considerato un tentativo di prospettare una condizione auspicabile, ma non ancora esistente, più che la celebrazione di una condizione presente o l'enfatizzazione di un processo in corso di sviluppo» (Tramma, 2013, p. 18).

Si sente spesso dire che gli anziani "non apprendono, né cambiano in meglio", che "invecchiamento e demenza sono grosso modo la stessa cosa", che "da vecchi si diventa egocentrici, testardi e fastidiosi", che "ad una certa età è meglio morire, che penare per tanti anni", come se ad un certo punto della vita umana non fosse più dato apprendere, come se le persone anziane non fossero più in grado di poter attivare il proprio potenziale formativo, come se l'expertise sviluppata nel corso della vita, indipendentemente dal titolo di studio o dalla professione praticata, cessasse di avere valore con il pensionamento.

Lo stereotipo della vecchiaia, come fase di declino in cui l'insufficienza umana e sociale è data per scontata, non rende però ragione di una condizione che nella realtà dei fatti è molto più diversificata: gli anziani non sono un gruppo omogeneo. «I volti della vecchiaia sono tanti quanti gli anziani e ogni persona prepara il modo di vivere la propria vecchiaia nel corso di tutta la vita. In questo senso la vecchiaia cresce con noi e la sua qualità nell'arco della vita, dipende dalla nostra capacità di coglierne il significato e il valore» (Baschiera, 2013, p. 196).

Le neuroscienze, poi, ci dimostrano che gli anziani sono educabili, che possono trasformarsi, continuare a mantenere il controllo della propria esistenza ed invecchiare restando attivi. Mediante la concreta partecipazione alla vita comunitaria possono cambiare e crescere a livello cognitivo, affettivo, relazionale; costruire benessere per sé e per altri, resilienza (Baschiera, 2012).

Come restituire, allora, alla vecchiaia il suo valore? Come equilibrare la distanza tra generazioni, salvaguardare le identità delle età, nel dialogo fra le età (Pinto Minerva, 2012)? Come integrare modi d'essere differenti, rispetto alle altre età della vita, in una visione improntata alla partecipazione attiva e creativa alla vita comunitaria, sociale e culturale?

In che modo offrire alle persone anziane, tramite la formazione permanente, la possibilità di esercitare il diritto alla cittadinanza (Woodward, 1991), in termini di coinvolgimento e impegno a diversi livelli e con ruoli differenti? Se «*the environment is whatever conditions interact with personal needs, desires, purposes and capacities to create the experiences which is had*» (Dewey, 1938, p. 42), quali contesti educativi, quali metodologie esperienziali di apprendimento adulto (Margiotta, 2012) utilizzare, per disegnare percorsi intergenerazionali rispettosi dei diversi tempi e modi di apprendere?

1. Apprendimento intergenerazionale e creatività

In linea con la Strategia Europa 2020, con le Raccomandazioni dell'OMS e la Risoluzione del Parlamento Europeo del 22 Aprile 2008 sul ruolo del volontariato nel contribuire alla coesione sociale tra le generazioni (2007/2149(INI)), appare necessario per la ricerca pedagogica disegnare e promuovere nuovi modelli formativi volti alla co-costruzione di apprendimento tra anziani e adolescenti.

> Intergenerational practice aims to bring people together in purposeful, mutually beneficial activities, which promotes greater understanding and respect between generations and may contribute to building more cohesive communities. Intergenerational learning is a process, through which individuals acquire skills and knowledge, but also attitudes and values, from daily experience, from all available resources and from all influences in their own life worlds (EAGLE, 2007).

Kaplan (2002, p. 306) sostiene che la realizzazione di programmi intergenerazionali nelle scuole, non solo migliori e rafforzi il curriculum formativo, ma contribuisca alla crescita personale, allo sviluppo di competenze sociali, in quanto «social vehicles that create purposeful and ongoing exchange of resources and learning. In a nutshell, it is about intergenerational engagement – the full range of ways in which young people and older adults interact, support, and provide care for one another».

Whitehouse et al (2000, p. 762) discutono il concetto di scuola intergenerazionale, proponendo che le comunità di discenti «represent a conceptual and organizational response to the challenges that rapid cultural and environmental change and resultant alienation are posing for human societies».

Hatton-Yeo & Ohsako (2000), così come Granville & Ellis, (1999a); Rosebrook, (2003); enfatizzano la reciprocità come caratteristica imprescindibile nei programmi di apprendimento intergenerazionale (*tutoring* e *mentoring*) finalizzati ad una reale condivisione e costruzione della conoscenza, ad una convivenza migliore, alla ricomposizione di «*quella trama solidale tra le generazioni che, apprezzando ogni età, non ne perde nessuna*» (Toffano Martini, Zanato Orlandini, 2012, 247).

Nel ribadire l'importanza della solidarietà tra generazioni, l'Unione Europea indica l'opportunità di progetti che coinvolgano ragazzi e anziani in «forme di co-apprendimento (grandmentoring nelle scuole, tutoring digitale ecc.), atte a valorizzare le risorse degli uni e degli altri e ad aprire la possibilità di una migliore reciproca comprensione» (Toffano Martini, et al., 2012, p. 251).

D'altronde «un buon rapporto intergenerazionale rappresenta una delle condizioni perché nella terza e quarta età si possa trovare una finalità non solo assistenziale e/o terapeutica, […], ma anche una finalità utile alle giovani generazioni, aperta ancora al futuro, ricca di speranza e di desiderio della vita» (Chiosso, 2012, p. 56).

> Si tratta di lavorare perché, nel rapporto tra le generazioni, l'intreccio trovi il giusto equilibrio tra distacco (autonomia) e coinvolgimento (solidarietà); favorendo la consapevolezza che ogni generazione, così come è chiamata a conservare qualcosa di quelle precedenti, ha da apprendere anche da quelle seguenti (Bellingreri, 2012, p. 92).

È il caso di attuare, per quanto possibile, una formazione condivisa, fatta «*in contesti, secondo traguardi, itinerari e tempi inusuali, rispetto alla formazione tradizionale, comunque sempre basata sull'esperienza, sulla competenza e sugli interessi*» (Rossi, 2012, p. 70) di entrambe le generazioni e volta ad offrire opportunità di apprendere la cura di sé, in ogni contesto di vita, non formale e informale. Si tratta di mettere a disposizione luoghi in cui sperimentare e sviluppare la propria singolarità, in cui fare pratica della propria tipicità cimentandosi in attività creative che, soprattutto per gli anziani, possono «costituire un'opportunità per chiarire e completare la propria storia, reinterpretare e innovare la propria

vita, […] migliorare la propria condizione esistenziale, aprire nuovi differenti orizzonti, darsi nuove ragioni di vita» (Rossi, 2012, p. 68).

Bruner, parlando di creatività, sostiene che essa sia un processo generalizzato, comune a tutti. Quindi, se potenzialmente tutti gli esseri umani sono creativi, la creatività va educata.

> Essere creativi significa considerare tutto il processo vitale come un processo della nascita e non interpretare ogni fase della vita come una fase finale. Molti muoiono senza essere nati completamente. Creatività significa aver portato a termine la propria nascita prima di morire. [...] Educare alla creatività significa educare alla vita (Fromm, 1972, p. 70).

Mencarelli (1982), definisce la creatività come «un diritto personale, cioè il diritto alla attuazione […] del potenziale umano che appartiene a ciascun essere umano (che è potenziale di motivazioni, affettività, pensiero, linguaggio, socialità ecc.) […]. Una profonda esigenza sociale, cioè la condizione necessaria perché una società possa crescere su se stessa, evitando depressioni ed emarginazioni, alienazioni e strumentalizzazioni». Essa, quindi, rappresenta la tutela dell'autenticità dell'uomo, che è dignità, originalità, potenzialità (Mencarelli, 1977). Nell'estendere il concetto di creatività, da aspetto cognitivo della persona, a necessità sociale, intesa come modo di vivere per l'affermazione di sé, si comprende come la creatività esiga l'educazione piena della persona, momenti di espressione libera e originale. Se, come afferma il pedagogista le conseguenze implicite nel concetto di Lifelong Learning si sintetizzano nella capacità di alimentarsi continuamente e in quella di guidarsi consapevolmente, la creatività coinvolge il potenziale educativo, nella sua duplice componente di potenziale di sviluppo e di potenziale umano. «Risulta pertanto investita tutta l'azione educativa che si opera nella scuola e fuori dalla scuola: nella famiglia, nei gruppi, nelle associazioni giovanili e degli anziani, […] attraverso ogni canale di comunicazione e di relazione umana» (Serio, 2012, p. 24).

La creatività, colta nella sua duplice etimologia: quella latina, *creo*, come capacità immaginativa, e quella greca *Kraino*, nel senso di compiere, realizzare, non è solo talento, ma implica anche la capacità di mettere in pratica le idee. È insieme libertà e responsabilità, capacità di realizzare se stessi e abilità di connettersi agli altri, di fare rete.

Se, in quanto connessa al concetto di persona e alla sua realizzazione, essa presenta una valenza fortemente soggettiva, è anche vero che, come strumento di innovazione, crescita e progresso, ne manifesta una fortemente interattiva tra il soggetto e l'ambiente, considerato come quell'insieme di persone e contesto di relazioni, in grado di offrire stimoli e riconoscimenti.

Per Gardner (1994) la creatività sembra dipendere essenzialmente dall'incontro tra il tipo di intelligenza individuale prevalente e le condizioni culturali e sociali che ne permettono il manifestarsi.

Per Rogers (1954) rappresenta l'espressione più piena della tendenza a realizzare se stessi, a maturare e ad attivare le capacità dell'Io, sino al loro completo accrescimento e alla consapevole valorizzazione.

Come opzione formativa fondamentale e principio regolativo della crescita umana, l'educazione alla creatività necessita, allora, di essere condotta permanente, per tutta la vita, a tutte le età (Mencarelli, 1976).

Se il comportamento umano è «*intrinsecamente, ineliminabilmente creativo*» ed è questo aspetto a costituire «*un tratto comune, anzi, il tratto più specifico dell'essere umano*» (D'Angelo, 2012, p. 7-9), allora mediante esperienze creative

di apprendimento intergenerazionale, gruppi di età diversa hanno la reale opportunità di agire le proprie capacità in base ai propri obiettivi e valori (Sen, 1992), ma anche di valorizzare i propri talenti e potenziali; di «*scegliere liberamente quali traguardi realizzare, quali piani di vita perseguire*», attribuendo un valore non solo strumentale, ma intrinseco alla promozione della libertà individuale (Biggeri, Bellanca, 2011, p. 16).

2. Apprendere tra generazioni: il progetto e la sperimentazione

Alla luce delle precedenti considerazioni, nel corso degli anni 2011-2013 è stato dato realizzato il progetto "Generazioni assieme per un mondo che cambia" destinato, all'interno del progetto europeo ALICE (Adults Learning for Intergenerational Creative Experiences), ad una ventina di anziani di età compresa tra i 65 e gli 85 anni afferenti alla struttura residenziale Opera Immacolata Concezione di Padova e ad altrettanti studenti tra gli 11 e i 13 anni della scuola secondaria di primo grado "I.C. Don Lorenzo Milani" di Venezia-Gazzera.

In questo percorso formativo sono stati costruiti diversi contesti di apprendimento legati alla realizzazione di attività creative, al fine di promuovere lo scambio intergenerazionale, creando un *continuum* di benessere, generativo di legami significativi e di motivazione all'agire solidaristico e responsabile.

Obiettivi formativi:
- favorire la partecipazione della popolazione anziana a programmi di educazione permanente;
- sviluppare la creatività in soggetti di diversa età;
- favorire l'aggregazione e il dialogo intergenerazionale;
- creare una maggiore solidarietà e reciprocità tra generazioni;
- sviluppare e valorizzare il potenziale formativo e generativo delle generazioni coinvolte;
- creare partnership tra Università, centro anziani, scuola, famiglie, all'interno del contesto territoriale di riferimento.

Al fine di dare corpo ad una partecipazione attiva delle due generazioni, sono stati costruiti diversi *setting* per sperimentare esperienze creative, sia in presenza, che a distanza, in modo da dare la possibilità anche ai più anziani di intervenire nel processo formativo. I laboratori sono stati così suddivisi:

a) Laboratorio di creazione di giocattoli con materiale riciclato, nel quali gli anziani, all'interno del loro centro, hanno fatto da tutor ai ragazzi in visita per due mattine;
b) Laboratorio di scrittura autobiografica intergenerazionale all'interno di uno spazio dedicato nel *blog* degli anziani, creato per potenziare la mobilità virtuale, favorire la conoscenza e il dialogo intergenerazionale, promuovere e disseminare l'esperienza realizzata nel corso dei due anni di sperimentazione;
c) Cineforum intergenerazionale e dibattiti, realizzati all'interno del centro anziani nel corso di tre pomeriggi domenicali, per la condivisione delle tematiche emerse nel corso del laboratorio autobiografico, con la partecipazione delle famiglie dei ragazzi.

Di seguito l'analisi:

a) *Laboratorio di costruzione del giocattolo*
Il gioco è considerato uno straordinario fattore di maturazione poiché «*contiene tutte le tendenze evolutive in forma condensata ed è esso stesso una fonte principale di sviluppo*» (Vygotskij, 1966). Realizzare giocattoli utilizzando materiali di riciclo rappresenta un'esperienza ricca di stimoli, capace di catturare l'attenzione, attivare e motivare anche le persone con qualche difficoltà motoria (anziani) e con BES (adolescenti), un modo per esercitare la creatività ed attivare l'originalità, la flessibilità, la fluidità ideativa, il pensiero critico, la metacognizione, in un contesto cooperativo.
Gli anziani sono stati formati ad assumere il ruolo di tutor, durante due incontri pomeridiani, e a strutturare le attività secondo cinque fasi (Margiotta, 2007):

- attivazione dei saperi naturali;
- mapping (rielaborazione della mappa cognitiva grazie alle nuove informazioni);
- applicazione (consapevolezza di abilità e concetti da padroneggiare)
- transfer (contestualizzazione di abilità e concetti in situazioni nuove);
- ricostruzione del percorso.

Hanno così avuto modo di: dare spiegazioni; motivare ad apprendere, a riconoscere le sequenze delle azioni e delle loro priorità, a ricercare analogie; a facilitare l'interazione tra pari; a guidare i ragazzi nella scoperta e nel *problem solving*; a sostenerli nella ricostruzione procedurale; a dare nuovi compiti rielaborativi, lasciando sperimentare quanto appreso. In ogni fase la metodologia proposta è stata quella *ILV* (informazione, laboratorio e valutazione), secondo le indicazioni del gruppo pedagogico dell'Università Ca' Foscari di Venezia.
I longevi, nella fase progettuale delle attività, sono stati sollecitati a tenere presenti le seguenti domande guida: A chi voglio insegnare? Cosa voglio insegnare? Come voglio insegnare? Quali criteri posso utilizzare per co-valutare gli apprendimenti assieme agli insegnanti? Di cosa ho bisogno per implementare l'attività?
In questo modo hanno potuto esercitare non solo abilità cognitive, ma anche meta cognitive, nelle fasi di progettazione, realizzazione e autovalutazione del percorso, e relazionali, nel fungere da *scaffolding* (Wood, Bruner, Ross, 1976, p. 89-90) per le generazioni più giovani, non solo su un piano formativo, ma anche emotivo ed affettivo, in modo da portare alla luce *zone di sviluppo prossimale* (Vygotskij, 1980), lasciando comunque forte spazio alla responsabilizzazione autonoma.

b) *Laboratorio di scrittura autobiografica intergenerazionale*
L'autobiografia risulta avere un ruolo centrale in quei momenti di crisi, trasformazione e ristrutturazione del sé, quali l'adolescenza o alle soglie della terza età; gli individui che si costruiscono come biografia mediante un processo di comprensione, si appropriano del proprio passato e tessono la trama della propria apertura di vita verso il futuro.
Coltivare il sapere narrativo all'interno di un contesto intergenerazionale ha richiesto di utilizzare l'interrogazione come prassi personale; la negoziazione, la condivisione, l'aggregazione come processo cognitivo, personale e sociale; la riflessione come analisi dell'azione e ricostruzione di senso.
Scrivendo la propria storia le due generazioni si sono aperte e hanno problematizzato i dati della memoria e dell'introspezione, dando luogo ad un intreccio non lineare tra memoria/tempo/senso.

La pratica della scrittura autobiografica ha permesso di ripercorrersi e ripensarsi, di «*assegnarsi un'identità ed un senso nuovi e ulteriori rispetto a quelli del reale, cronologico, empirico*» (Cambi, 2002, p. 23), di leggere le tracce del proprio vissuto, ordinarle, selezionarle ed enfatizzarle, di ridurre ad unità e coerenza la soggettività individuale, di inaugurare un *iter* formativo ermeneutico.
I partecipanti si sono mossi attraverso differenti strade e velocità, in un clima di condivisione e scambio reciproco.
In uno spazio di relazione, di incontro, di confronto e di cura, le narrazioni autobiografiche hanno avuto il potere di unire, di fare da transito tra generazioni (Dato, 2012). Grazie al racconto di sé i longevi hanno dato risignificazione alle esperienze, alle relazioni; i pre-adolescenti hanno attivato processi di riflessione sulle categorie del tempo.
Lo spazio autobiografico ospitato nel *blog* degli anziani è risultato un inedito e significativo *setting* di dialogo intergenerazionale. La dimensione creativa e interattiva della scrittura digitale ha permesso di narrare, riflettere, raccontarsi mediante immagini, video e documenti (Baschiera, 2012), mantenendo viva la tensione affettiva, critica, cognitiva, creativa e valoriale.
Rileggendo le tracce scritte da anziani e pre-adolescenti in una prospettiva metodologica analitica ed ermeneutica di attraversamento dell'esperienza formativa, si può affermare che l'esperienza di apprendimento creativo, vissuta tramite la circolarità del dialogo autobiografico, abbia permesso uno scambio ricorsivo, ontologicamente significativo, tra anziani e ragazzi; «da una parte come possibilità di ascolto, scoperta di conoscenze nuove pronunciare al passato; dall'altra come costruzione di storie condivise in grado di comunicare valori, sogni e desideri pronunciati al futuro» (Tigano, 2012, p. 237).

c) *Cineforum intergenerazionale*

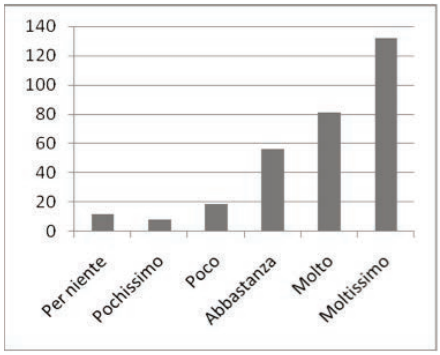
La giovani generazioni sono sempre più disponibili a navigare nel web, a transitare nelle agorà telematiche, a nutrirsi di realtà virtuali, a consumare con gli occhi mondi ed esperienze narrati dentro la cornice dello schermo televisivo o cinematografico, ma spesso lo fanno senza capacità selettiva, critica, analitica, trattenendo solo frammenti, piccoli particolari.
L'impiego del linguaggio filmico nel corso del progetto ha presentato numerosi vantaggi, tra cui la sollecitazione a riflettere sulle modalità di costruzione e trasmissione delle informazioni e dei messaggi, sulle innumerevoli interpretazioni della realtà, sviluppando così senso critico, sollecitando i meccanismi di elicitazione e anticipazione, aumentando il coinvolgimento e le possibilità di partecipazione e interazione tra le generazioni. La visione di un prodotto audiovisivo, quale strumento di mediazione simbolica, ha favorito anche la riflessione sulla propria storia personale e, attraverso l'oggettivazione, l'apertura nei confronti di storie "altre" (Agosti, 2001).
I film, selezionati sia dai longevi, che dai ragazzi, per discutere il valore della reciprocità intergenerazionale, hanno favorito l'immedesimazione nelle situazioni e nei personaggi, promuovendo la consapevolezza di sé e il decentramento cognitivo e l'instaurarsi di un dialogo ricco e costruttivo.
Il coinvolgimento delle famiglie dei ragazzi è stato fondamentale ai fini dell'interazione, della condivisione di concezioni e condotte, per triangolare l'osservazione, creare uno spazio di confronto, potenziare la partecipazione. Una esperienza che si è costruita nella reciprocità dell'"*esserci per l'altro*", in un modo e in un mondo intersoggettivo "*che è per tutti e i cui oggetti sono disponibili a tutti*" (Pinto Minerva, 2012, p. 50).

3. Discussione e conclusione

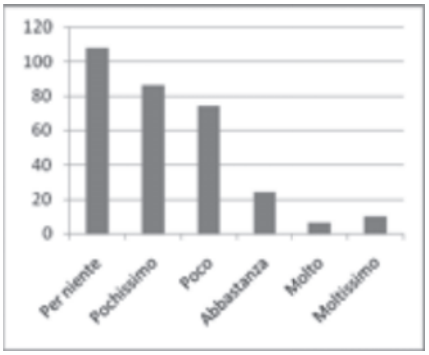
La verifica dei risultati del progetto è stata fatta in itinere e in situazione, considerando tutte le produzioni realizzate nelle varie fasi dell'attività da tutta la comunità di ricerca (blog) e dai singoli (post test).

La valutazione ha tenuto conto dei momenti riflessivi di autovalutazione sviluppati da anziani, allievi, docenti, genitori, durante i vari livelli dell'esperienza educativa. Inoltre, si è contato sull'attività di monitoraggio e di osservazione diretta mentre anziani e ragazzi erano al lavoro, ed anche dei feedback ricevuti dall'esperienza di didattica.

Di seguito si riportano due grafici relativi al disagio e alla curiosità provate dai partecipanti nel corso delle attività di apprendimento intergenerazionale.



Graf. 1 Curiosità



Graf. 2 Disagio

I risultati emersi dimostrano la portata dell'agire creativo, vissuto nella reciprocità dell'apprendimento intergenerazionale, in un contesto sociale, educativo, tecnologico in continuo divenire.

L'atteggiamento creativo sviluppatosi in una situazione ricca di stimoli e idonea a valorizzare il più possibile le potenzialità individuali, è risultato una modalità privilegiata perché anziani e adolescenti potessero realizzare se stessi, le proprie aspirazioni, fiduciosi della possibilità di rinnovarsi (Serio, 2012, p. 27).

La creatività, infatti, non può prescindere dall'incontro tra la persona e le persone e l'ambiente; è da questo incontro che deriva l'apertura nei confronti dell'esperienza e la possibilità di comprenderla e di padroneggiarla, per poi operare cambiamenti. Dato che la creatività coinvolge tutti gli aspetti della personalità, compresa la sfera affettiva, l'ambiente fisico e virtuale fortemente empatico in cui le due generazioni si sono relazionate, è apparso determinante per favorire la produzione del nuovo. Le ha spinte ad una curiosità verso la realtà che non conoscevano e ad un desiderio di indagare, ad un interesse per le attività che svolgevano, rivestendole di una intensa carica affettiva.

Il processo creativo non è indipendente dalla relazione, è un'esperienza di gruppo, attivata nell'interazione.

Per sostenere la creatività ci vogliono supporti formativi continui, che accompagnino la persona, nel suo percorso di vita, durante il periodo di scolarità, del lavoro e la senescenza. Se accolta in questo senso, la formazione può davvero costituire uno degli investimenti più significativi per garantire una qualità della vita, personale e professionale, a misura d'uomo.

Quanto finora emerso permette di affermare che la creazione di percorsi di apprendimento intergenerazionale può risultare generativa, se avviene in un contesto di reale reciprocità. In un contesto volto a fugare tendenze autoreferenziali, anziani e pre-adolescenti possono formarsi attraverso la ricerca di una comunicazione autentica con l'alterità, tesa a stabilire trame di interdipendenza positiva in una realtà continuamente mutevole e sempre diversa, dominata dall'individualismo e dalla competitività.

Nella relazione di reciprocità intergenerazionale esperita, le parti coinvolte hanno sentito la necessità di promuovere le proprie conoscenze e abilità, mettendo in atto processi che, letti secondo la teoria maussiana del dono, potrebbero essere interpretati come una moneta di scambio (Mauss, 2002), come un contro-dono da offrire. La promozione di sé generata dalla prospettiva di futuri scambi avrebbe, così, fatto nascere nei partecipanti al progetto, la certezza di poter governare la circolazione dei doni, di poter contraccambiare, vincendo la diffidenza o la ritrosia a chiedere.

L'accogliere il racconto autobiografico, il *counselling* e il *tutoring* dell'altro da parte delle due generazioni, avrebbe rappresentato, insomma, un dono di considerazione delle altrui epistemologie, a cui fare seguito con un contro-dono. Una tale circolarità ha così arricchito il patrimonio di conoscenze in chi ha accolto narrazioni, insegnamenti, esperienze, ma ha offerto al tempo stesso un contributo metacognitivo di sé a chi ne ha fatto dono.

Assieme alla crescita delle potenzialità umane, imparare costituisce un aspetto strutturale sempre più permanente nella vita degli individui e della collettività, un obiettivo individuale e sociale la cui realizzazione appare sempre più interrelata ai concetti di educazione permanente e apprendimento intergenerazionale.

Ecco allora che la grande sfida educativa per l'invecchiamento, è la ricomposizione e la ricorsività dei processi di Lifelong learning per la dimensione comprensiva (Morin) delle età della vita tra esistenza, affetti, professione, cittadinanza e socializzazione.

Risulta vano parlare di invecchiamento se non si riformula il sistema educativo, scolastico, professionale, dentro una prospettiva più creativa del Lifelong learning; una prospettiva in sui siano riportate a tema le connessioni, i legami tra gli individui, fondata sulla ricerca della relazione con l'altro e sulla consapevolezza della reciproca interdipendenza generazionale.

Riferimenti bibliografici

AGE PLATFORM EUROPE (2012, coord.), *2012: Ognuno ha il proprio ruolo da svolgere!*, Anno europeo dell'invecchiamento attivo e della solidarietà tra le generazioni 2012, Programma Europeo per l'Occupazione e la Solidarietà Sociale PROGRESS, Bruxelles 2012, www.ageplatform.eu.

Agosti, A. (2001). *Cinema ed educazione. Percorsi per la formazione degli adulti*. Padova: Cedam.

Alberici, A., (2002). *Imparare sempre nella società della conoscenza*. Milano: Bruno Mondadori.

Baldacci, M., Frabboni, F., Pinto Minerva, F. (2012, A cura di). *Continuare a crescere. L'anziano e l'educazione permanente*. Milano: FrancoAngeli.

Baschiera, B. (2011, Febbraio). La dimensione formativa e generativa dello scambio intergenerazionale. *Studium Educationis*, 1, 103-115.

Baschiera, B. (2012). Apprendimento intergenerazionale aperto. Studio di caso "Autobio-

grafiamo"? In *FORMAZIONE & INSEGNAMENTO,* vol. III, 111-127.
Baschiera, B. (2013). Le sfide pedagogiche dell'apprendimento intergenerazionale. In Gasperi E. (A cura di), *L'educatore, l'invecchiamento attivo e la solidarietà tra le generazioni* (pp. 193-205). Lecce: Pensa Multimedia Editore.
Bellingreri, A. (2012). Una risorsa intergenerazionale: i nonni. In Corsi, M. & Ulivieri S. (A cura di), *Bambini e Anziani: due stagioni della vita a confronto* (pp. 87-97). Pisa: Edizioni ETS.
Biggeri, M., Bellanca, N., (2011, A cura di). *Dalla relazione di cura alla relazione di prossimità. L'approccio delle capability alle persone con disabilità*. Napoli: Liguori.
Bruner, J. (1993). *La mente a più dimensioni,* Roma – Bari: Laterza.
Bruner, J. (1997). *La cultura dell'educazione*. Milano: Feltrinelli.
Buzzi, C., Cavalli, A., De Lillo, A. (2002). *Giovani del nuovo secolo – Quinto rapporto IARD sulla condizione dei giovani in Italia*. Bologna: Il Mulino.
Chiosso, G. (2012). Gli anziani depositari di memoria ed esperienza. In Corsi, M. & Ulivieri S. (A cura di), *Bambini e Anziani: due stagioni della vita a confronto* (pp. 55-60). Pisa: Edizioni ETS.
D'Angelo P. (2012). Intelligenze creative. Il comportamento intrinsecamente innovativo dell'animale umano, in Roma Tre News, 1, 2012, 7-9.
Dewey, J. (1938). Experience and Education. New York: Collier Books.
EAGLE (European Approaches to Intergenerational Life-long Learning). (2007). *Intergenerational Learning in Europe*. Available on line at www.eagle-project.eu/welcome-to-eagle/policies-programs-initiatives.
Fromm, E. (1972). L'atteggiamento creativo. In Anderson, H. H. (A cura di), *La creatività e le sue prospettive*. Brescia: La Scuola.
Gardner, H. (1994). *Intelligenze creative*. Milano: Feltrinelli.
Granville, G. & Ellis, S.W. (1999a). Intergenerational solidarity: bridging the gap through mentoring programmes. *Mentoring and Tutoring* 7 (3): 181-194.
Granville, G. & Ellis, S.W. (1999b). Developing theory into practice: researching intergenerational exchange. *Education and Aging* 14 (3): 231-248.
Hatton-Yeo, A. & Ohsako, T. (2000). *Intergenerational Programmes: Public Policy and Research Implications: An International Perspective*. Hamburg: Germany: UNESCO Institute for Education.
Kaplan, M.S. (2002). Intergenerational programs in schools: considerations of form and function. *International Review of Education* 48 (5): 305-334.
Knowles, M.S. (2002). *Quando l'adulto impara. Pedagogia e andragogia*. Milano: Franco Angeli.
Kolb, D.A. (1984). *Experiential Learning: Experience as the source of learning and development*. Englewood Cliffs, NJ: Prentice-Hall.
Lewin, K. (1951). *Field theory in social science; selected theoretical papers*. D. Cartwright (ed.). New York: Harper & Row.
Margiotta, U. (2007). *Insegnare nella società della conoscenza*. Lecce: Pensa Multimedia Editore.
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.
Maslow, A. H. (1954). Motivation and personality. New York: Harper.
Mauss, M. (2002). tr. it., *Saggio sul dono. Forma e motivo dello scambio nelle società arcaiche*. Torino: Giulio Einaudi Editore.
Mencarelli, M. (1977). *Creatività e valori educative. Saggio di teleologia pedagogica*. Brescia: La Scuola.
Mencarelli, M. (1982). *La creatività*. Brescia: La Scuola.
Moscato, T. (2012). Bambini e anziani in pedagogia. In Corsi, M. & Ulivieri 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.
Piaget, J. (1932). *The Moral Judgment of the Child* . London: Kegan Paul, Trench, Trubner and Co.

Pinto Minerva, F. (2012). Vecchiaia. Un'età ancora in divenire. In Corsi, M. & Ulivieri S. (A cura di), *Bambini e Anziani:due stagioni della vita a confronto* (pp. 41-52). Pisa: Edizioni ETS.
Provincia di Como – Settore Salute e Solidarietà Sociale – Osservatorio sulla condizione anziana (2003). *L'immagine della vecchiaia nella popolazione giovanile*. Milano: Sinergia.
Presidenza del Consiglio dei Ministri – Dipartimento per le politiche della famiglia, Ministero del lavoro, della salute e delle politiche sociali, Osservatorio nazionale per l'infanzia e l'adolescenza, Centro nazionale di documentazione e analisi per l'infanzia e l'adolescenza (2009), Relazione sulla condizione dell'infanzia e dell'adolescenza in Italia 2008-2009, Firenze: Istituto degli Innocenti.
Rogers, C. (1970). *La terapia centrata sul cliente*, Firenze: Ed. Martinelli.
Rosebrook, V. (2003). Intergenerational connections enhance the personal/social development of young children. *International Journal of Early Childhood*, 34 (2): 30-41
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.
Tigano, A. (2012). Bambini e anziani: progettare spazi di narrazione condivisa. In Corsi, M. & Ulivieri S. (A cura di), *Bambini e Anziani: due stagioni della vita a confronto* (pp. 229-240). Pisa: Edizioni ETS.
Toffano Martini, E., Zanato Orlandini, O. (2012). Ricostruire la reciprocità tra le generazioni a partire da bambini e anziani. In Corsi, M. & Ulivieri S. (A cura di), *Bambini e Anziani: due stagioni della vita a confronto* (pp. 241-253). Pisa: Edizioni ETS.
Tramma, S. (2013). L'educazione e l'anziano. In Gasperi, E. (A cura di), *L'educatore, l'invecchiamento attivo e la solidarietà tra le generazioni* (pp. 17-26). Lecce: Pensa Multimedia Editore.
Whitehouse, P.J., Bendezu, E., Fallcreek, S. & Whitehouse, C. (2000). Intergenerational community schools: a new practice for a new time. *Educational Gerontology*, 26 (8): 761-770.
Woodward, K. (1991). *Aging and its discontents*. Bloomington: Indiana University Press.
Wood, d., Bruner J. S., Ross, G. (1976). The Role of Tutoring in Problem Solving. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 17.