

Verso una società dell'inter-scambio generazionale Towards a society of generational interchange

Maria Concetta Rossiello
Università degli Studi di Bari "Aldo Moro"
mariaconcetta.rossiello@gmail.com

ABSTRACT

A period of life that deserves the educational attention more than other periods doesn't exist because the entirety of the human being and his period enter in the educational horizon; in every moment of his life, the person can be "formed", therefore, he can be put in the condition to reach his fullness of human being through many experiences and different cultures obtained by the childhood social world until old age. Continuously every person realizes his humanity (Bertolini, 2003) in order to a cyclical trajectory (Demetrio, 1990) that stands out a continuity of his development, of his change, during his life. Twenty years after Rapporto Delors (1997) the promotion of life long learning remains one of the foundations of a planning that puts at the heart the person and his entirety as well as the concept according to that every human being learns to be citizen of the world in his entirety. The education, understood by J. Delors (1997), has the essential task to create a "living together" in the global village since the awareness of a social and community living to which we belong for natural collocation (p. 13). So that "that will of participation" is instilled (Delors, 1997, p. 15), it is necessary co-build a sense of responsibility of everybody and a democratic feeling.

Non esiste un periodo della vita che più di altri merita l'attenzione educativa poiché è la totalità dell'essere umano e del suo tempo ad entrare nell'orizzonte educativo; in ogni momento della sua vita, la persona può essere 'formata', può essere, dunque, messa nella condizione di raggiungere la propria pienezza di essere umano attraverso esperienze plurali e culture diverse attinte dal mondo sociale dall'infanzia sino alla vecchiaia. Ciascuna persona realizza continuamente la propria umanità (Bertolini, 2003) nell'ottica di una "traiettoria ciclica" (Demetrio, 1990) che mette in risalto una continuità dello sviluppo, del cambiamento, per tutto l'arco della vita. Vent'anni dopo il Rapporto Delors (1997) la promozione del life long learning resta uno dei capisaldi di una progettazione che mette al centro la persona e la sua totalità nonché il concetto secondo cui ciascun essere umano apprende, nella sua integralità, ad essere cittadino del mondo. L'educazione, intesa da J. Delors (1997), ha il compito essenziale di fondare un 'vivere insieme' nel villaggio globale a partire dalla consapevolezza di un vivere sociale comunitario a cui apparteniamo per collocazione naturale (p. 13). Affinché si instilli in ciascun uomo quella "volontà di partecipare" (Delors, 1997, p. 15) è necessario co-costruire un senso di responsabilità di ciascuno e un sentimento democratico.

KEYWORDS

Living together, Inclusion, Relationship, Interdependence, Generation.
Vivere insieme, Inclusione, Relazione, Interdipendenza, Generazione.

1. Premessa

Ciascuna età della vita è in relazione a se stessa, ma al contempo, è in relazione con le altre vissute o ancora 'da essere'; questa idea chiama 'in causa' le differenti generazioni che oggi, in una società dell'istante e dell'hic et nunc dovrebbero riscoprire il valore della collaborazione, il concetto di inter-relazione che coinvolge tutte le età. Ogni stagione della vita si ritrova interconnessa alle altre in un movimento antinomico che si sviluppa tra continuità e discontinuità: "vi è una reciprocità tra le condizioni di dipendenza/continuità e di indipendenza/discontinuità" per cui è possibile affermare che "in ciascuna età compresenziano le precedenti, concatenandosi nell'insieme di una relazione sistemica fatta di continui scambi (all'interno e all'esterno), con caratteristiche uniche e irripetibili" (Pinto Minerva, 2002, p. 45). Questa antinomia evidenzia il carattere processuale dello sviluppo umano per cui ogni età si manifesta "come fatto costitutivo della vita stessa nella sua evolutività adattiva e formativa" (p. 46).

Nella ricorsività tra continuità e discontinuità delle differenti stagioni della vita lo scambio inter-generazionale si pone come vera risorsa per l'umanità, motore di progresso sociale e valoriale poiché, seppur ogni età può dirsi diversa e unica per caratteristiche, progettualità e conquiste proprie, di fatto realizza l'ideale di completezza e socialità se si rapporta e interseca con tutte le altre tappe di vita.

Una società può definirsi tale se è in grado di assumere una connotazione pedagogico-sociale bi-direzionale e trans-generazionale tra le varie istituzioni e le varie età. Emerge il bisogno di ristabilire una continuità dell'esperienza e della formazione che sia capace di generare da una parte la trasmissione di valori autenticamente genuini per la crescita sociale e culturale dell'umanità e dall'altra parte aprire una riflessione critica sul presente e le prospettive future della società stessa (Dewey, 2004). Non a caso nella radice del termine 'generazione', dal latino *generatio* e/o *procreatio*, vi è il rimando all'idea di discendenza, legame tra le età della vita umana nonché al concetto di sistema tra esseri di uno stesso genere, sistema che noi definiamo società (Conte, Pianezzola, Ranucci, 2000).

In un momento di grave disagio esistenziale e di crollo delle ideologie, di fuga dalle responsabilità e di chiusura nell'individualismo sfrenato (Bauman, 2002), emerge l'esigenza di rilanciare l'impegno socio-culturale e relazionale attraverso lo scambio e il confronto tra le diverse generazioni.

Donati (2015), teorizzando gli enigmi e la complessità del concetto di relazione, afferma che la modernità viene portata alle sue estreme conseguenze come "un processo in cui l'individuo afferma se stesso come distinto dagli altri, come un progetto a sé, come il motore della competizione e dell'evoluzione sociale" (p. 82). Questo è "il processo di *individualizzazione degli individui* i cui modelli girano sempre a vuoto e si rivelano illusori" (p. 83) perché in tale processo vi è la manifestazione di una realtà ricca di ambiguità in quanto nell'inseguire affannosamente nuove immagini e rappresentazioni di sé vengono fuori processi di dipendenza e comportamenti gregari di ogni tipo. "Se è vero che l'individuo vuole essere sempre più se stesso per differenza con gli altri, vi è una notevole ambiguità nel fatto che egli trovi sempre più il proprio io nell'appartenere ad un gruppo sociale, come le ricerche empiriche dimostrano" (p. 83).

Sarebbe opportuno partire dai due poli della vita, ovvero infanzia e vecchiaia, che rappresentano due stagioni 'più diverse' dalle altre e tanto agli antipodi per la loro collocazione nel processo di vita quanto più simili fra loro per esperienze definite da spazi, tempi e relazioni che, spesso, non rispondono a pieno allo sviluppo delle loro potenzialità. Da un lato l'infanzia, dal latino *in-fans* colui che non ha voce, che non ha ancora l'uso della parola, dall'altro la vecchiaia, età a cui la voce spesso 'viene tolta' poiché la senilità è legata ad una idea di 'perdita'. Perdita degli affetti, del ruolo sociale, di prospettive e

ancora perdita di interesse, di un lavoro: perdita del mondo esterno. Una errata concezione questa che guarda all'infanzia e alla vecchiaia come ad una incapacità produttiva.

Eppure oltre le dinamiche puramente economiche, produttive ed utilitaristiche si cela un'idea di società già teorizzata vent'anni fa dal pensiero lungimirante di J. Delors, una società che fonda la sua pienezza d'essere sull'idea di educazione per tutti e per tutto l'arco della vita (Anta, 2004). "L'educazione deve più che mai affrontare in problema della frammentarietà della realtà collocando al centro dello sviluppo sia la persona che la comunità. Il suo compito è quello di sviluppare pienamente i talenti di ciascuno affinché si realizzino le potenzialità creative di ognuno compresa la responsabilità per una società che è 'dimensione' di tutti" (Delors, 1997, p. 52).

2. Imparare a vivere insieme: la sfida intergenerazionale del nostro tempo

Al centro dell'analisi e della progettazione del pensiero di Delors vi è l'apprendimento come sviluppo del concetto di integrità della persona che apprende nella sua totalità e pienezza d'essere, di cittadino che abita responsabilmente il mondo e se ne prende cura in quanto bene comune. L'apprendimento, nelle teorizzazioni di Delors, si fonda su "quattro pilastri", interconnessi tra loro, che sostengono ciascuna persona in formazione per tutto il corso della vita poiché "ciascuna età è posta di fronte alla sfida dell'imparare a fare, a conoscere e a vivere insieme per poter realmente imparare ad essere" (p. 30).

"Bisogna dirigere il mondo verso una maggiore comprensione reciproca, un maggiore senso di responsabilità e una maggiore solidarietà, attraverso l'accettazione delle nostre differenze spirituali e culturali. L'educazione, fornendo a tutti l'accesso al sapere, ha precisamente questo compito universale: aiutare gli uomini a capire il mondo e a capire gli altri" (Delors, 197, p. 35).

Questo tipo di apprendimento, e questo concetto di educazione aprono ad un dimensione sociale ampia e diffusa che ritroviamo ne "Il nuovo concerto europeo" (Delors, 1993), opera in cui vengono tracciate le regole fondamentali per garantire il rispetto della pluralità e la responsabilità del vivere comune. Da una parte vi è la regola dell'autonomia che "garantisce l'individualità distinta di ogni persona ed esclude qualsiasi tentazione strisciante di unificazione" valorizzando i caratteri della diversità e dell'unicità; dall'altra vi è la regola della partecipazione "che rifiuta la subordinazione di un'entità all'altra, ma che favorisce al contrario la cooperazione e le sinergie" (p. 312).

Il compito sociale a cui tutte le generazioni sono chiamate risiede nell'idea di un "pensare insieme il cui esito è – o dovrebbe essere – un fare insieme" (Bertolini, 2003, p. 59). In questo pensare comune l'individualità di ciascuno non viene meno ma diviene ricchezza per gli altri. Pensare insieme significa agire per un fine che, come tale, coinvolge oltre se stessi anche gli altri. "Così appare addirittura necessaria la collaborazione di qualcun altro, non potendo realizzarsi concretamente se non coinvolgendo il contesto sociale nel quale ciascuno si trova a vivere e operare, e inserendosi in esso per arricchirlo, modificarlo, o trasformarlo anche radicalmente" (p. 159). Pertanto l'educazione svolge un ruolo fondamentale nello sviluppo di questo pensiero che si fa agire se viene stimolato e arricchito in modo da conquistare il massimo possibile delle sue potenzialità: necessità di un continuo esercizio e di un continuo scambio.

Lo scambio intergenerazionale si sviluppa a partire da queste premesse poiché in esso risiede la possibilità di elaborare strategie e progetti di inclusione di tutte le età, di dialogo trans-generazionale, capaci di ristabilire equità e giustizia tra le varie generazioni, in modo tale che ciascuna delle generazioni non sia iso-

lata dalle altre e si cooperi per la co-costruzione di un terreno di convivialità delle differenze generazionali.

“L’educazione è un mezzo prezioso e indispensabile che può consentire di raggiungere gli ideali di pace, libertà e giustizia sociale” (Delors, 1997, p. 25). Per raggiungere tali ideali è necessario che la formazione sia volta alla solidarietà intergenerazionale “che invita le varie età a reimparare il tempo, a scoprire, per i bambini e i giovani, il gusto dell’attesa, mentre per i vecchi a riassaporare attraverso la memoria le attese passate e i risvolti di un futuro molto prossimo, una *memoria futuri, legata alla speranza*” (Volpicella, 2014, p. 130).

Speranza è la capacità di attendersi il bene e la realizzazione dei desideri e degli impegni, pur sapendo che il bene potrebbe non realizzarsi ed ogni attesa fiduciosa potrebbe essere delusa; speranza che risiede nella progettualità di ogni stagione della vita e che viene suscitata nell’incontro e nello scambio tra generazioni come feconda energia vitale. Senza speranza non si può educare, allevare o istruire nessun’altro, non si può attivare alcuna azione di cura nel senso umano del termine. Questo significa educare: “promuovere una forma più profonda ed armoniosa di sviluppo umano (riducendo povertà, esclusione, ignoranza, oppressione e guerra) poiché l’educazione è un mezzo straordinario per lo sviluppo personale e per la costruzione di rapporti tra individui, gruppi e nazioni” (Delors, 1997, p. 26).

Per poter apprendere a *vivere insieme* bisogna essere in una società inclusiva in cui ciascuna persona è, quindi, coinvolta e diviene responsabile dei processi di inclusione nell’atto del vivere insieme; da qui derivano due aspetti fondanti per la comunità, ovvero:

- “L’inclusione acquista un significato se si identifica con un processo di pieno sviluppo della persona umana. L’acquisizione di capacità operative e di comunicazione deve avvenire per mezzo dell’educazione e della partecipazione alla vita comunitaria;
- Il processo di inclusione è reale e valido solo se è preparato e condotto in modo organico, cioè se viene organizzato, programmato e finalizzato al raggiungimento di obiettivi concreti, realizzabili e verificabili. E solo se in chi deve attuare il lavoro di integrazione c’è una disponibilità al cambiamento, al lavorare insieme, in termini di corretta sperimentazione permanente”. (Volpicella, 2017, p. 98).

L’emarginazione, spesso, è il prodotto di una serie di barriere di carattere educativo che possono ostacolare in forma permanente o transitoria chiunque, anche se in genere risultano più facilmente colpite le persone più deboli quali, per esempio, bambini e anziani. Il concetto di inclusione appare, dunque, molto complesso poiché non può e non deve fermarsi alle forme di minorazione ma andare oltre e tendere verso l’idea che tutti necessitano di essere inclusi in un sistema sociale di cui, al tempo stesso, si è promotori, pertanto la difficoltà risiede nella percezione da parte del soggetto di accedere e integrarsi nelle comuni situazioni di vita quotidiana affinché l’inclusione sociale vada oltre l’idea del semplice inserimento (Volpicella, 2017, p. 99). L’inclusione, dunque, si pone come esito di un processo in cui si impara a vivere insieme.

Non è una forzatura ritenere che *imparare a vivere insieme, con gli altri*, sia una sfida educativa cruciale dell’oggi e, nel contempo, un compito da promuovere in tutti gli ambiti della convivenza umana attraverso uno scambio inter e trans-generazionale. Vivere insieme significa vivere con gli altri, ovvero con l’idea di diversità che appartiene a ciascuno e fare di questa “diversità un’armonia” (p.56), come emerge dalla formulazione del terzo ‘pilastro’ dell’educazione nel *Rapporto Delors*. Qui si legge che *Imparare a vivere insieme* significa “svilup-

pare una comprensione degli altri ed un apprezzamento dell'interdipendenza – realizzando progetti comuni e imparando a gestire i conflitti – in uno spirito di rispetto per i valori del pluralismo e della complessità” (Delors, 1997, p. 57).

Ne deriva una formazione democratica e partecipativa volta alla comprensione degli altri e della loro storia di vita, delle loro tradizioni e del loro divenire che, guidata dall'apprendimento della nostra crescente interdipendenza e da una comune analisi dei rischi e delle sfide del futuro, potrà indurre la progettazione pedagogica a spostare l'attenzione sulla comprensione del significato che l'esperienza condivisa assume per i soggetti in formazione. Il punto di partenza è l'esperienza vissuta con gli altri e quell'apprendimento che è una forma di attività socialmente condizionata e che influisce sulla cultura e sulla natura della specie (Margiotta, 2015).

Questo 'pilastro' esige l'impegno di vivere in modo tale da partecipare e collaborare con gli altri in tutte le attività umane fin da bambini e sino alle vecchie. Tale fondamento comporta il formare all'identità solidale che riconosce la persona umana quale essere in relazione e l'alterità come dimensione costitutiva di tale identità che fa tutt'uno con essa e con un'idea di educazione alla solidarietà inter-trans-generazionale.

In quest'ottica, porre l'attenzione al 'pilastro del vivere insieme', invita ad un cambio di rotta nella riflessione storico-educativa poiché l'ideale della socialità per e di tutti allarga notevolmente i criteri di responsabilità verso sé e verso l'altro prendendo in considerazione aspetti non più solo politici, economici o istituzionali ma anche quelli relativi al vissuto, alla cultura, alla mentalità, alla narrazione di storie di vita che costituiscono il nucleo fondante di ciascuna persona in quanto tale. 'Imparare a vivere con gli altri' diviene il principio fondamentale di un *life long learning*, di un apprendimento per tutto l'arco della vita, la cui finalità risiede in una “formazione al possibile” (Bertolini, 2003) ovvero in una formazione che sin dalla tenera età educa al valore “dell'agire sociale che rappresenta il passaggio da un livello puramente intellettuale, peraltro senza dubbio indispensabile, a un livello nel quale ciò che conta è *l'esserci in prima persona*, il muoversi con pieno senso di responsabilità” (p. 160).

Questo tipo di formazione si realizza in due modalità: con la scoperta graduale degli altri e attraverso l'esperienza di obiettivi comuni per tutta la vita.

Se facciamo nostra la prospettiva ecologica dell'educazione (Morin, 2001) di viene possibile ridisegnare quelle che Donati (2009) definisce “le identità generazionali, ovvero identità che ripongono aspettative reciproche tra le generazioni” (p. 91) e che, in modo particolare, possiamo notare nella relazione tra infanzia e vecchiaia. L'intreccio tra queste due età risulta essere una risorsa formativa che fa emergere metodi educativi originali e relazionali. Dall'incontro di queste due stagioni della vita si delineano una serie di compiti educativi le cui finalità sono di carattere intergenerazionale; “innanzitutto il rapporto tra bambino e anziano si muove nella direzione del *saper trovare e gustare il bello che c'è in tutto*” (Bellingreri, 2012). Vi è, inoltre, quell'atteggiamento di *gratitudine di fronte alla vita* che scaturisce “dalla convinzione fortissima che le generazioni più giovani possano vivere una qualità della vita superiore e, più ancora, che possano essere, in fatto di giustizia e bontà, migliori delle precedenti” (p.94). Questa idea incontra l'analisi del rapporto tra educazione e giovani generazioni teorizzata da Delors (1997) il quale afferma che “l'educazione è anche un'espressione d'amore verso i bambini e i giovani – potremmo aggiungere, anche, verso gli anziani – che dobbiamo sapere accogliere nella società offrendo loro, senza alcuna riserva, il posto che appartiene loro di diritto: un posto nel sistema educativo, ovviamente, ma anche nella famiglia, nella comunità locale, e nella nazione” (p. 67).

Nello scambio intergenerazionale infanzia-vecchiaia, inoltre, assume una connotazione essenziale “*il raccontare storie di vita* quale esperienza di co-ela-

borazione di senso, che aiuta la strutturazione dell'identità e di una personalità matura" (Bellingreri, 2012, p. 95). Queste e altre 'ricchezze formative' sono espressione della consapevolezza di potere e di dovere far crescere un asse generazionale sano e fecondo. "Si tratta di lavorare perché, nel rapporto tra generazioni, l'intreccio trovi il giusto equilibrio tra distacco (autonomia) e coinvolgimento(solidarietà)" (p. 92) favorendo la contezza che ogni generazione, così come è chiamata a conservare qualcosa delle generazioni precedenti, ha da apprendere anche da quelle seguenti.

In tale scambio intergenerazionale, inoltre, la trasmissione non avviene mai solo in maniera lineare ma può avere esiti diversi: i passaggi generazionali sono fatti spesso di salti e di lacune e risulta ingenuo pensare che la continuità tra le generazioni si debba realizzare necessariamente (Stoppa, 2011).

"Imparare ad essere significa saper sviluppare al meglio la propria personalità e socialità; a tale riguardo, l'educazione non deve trascurare alcun aspetto del potenziale di una persona: memoria, ragionamento, senso estetico, capacità fisiche e abilità di comunicazione" (Delors, 1997, p. 87). Non deve trascurare, altresì, il potenziale che deriva dallo scambio di tali memorie, capacità, competenze, progettualità. Saper essere significa, anche, saper donare e donarsi il tempo della relazionalità, in quanto "a generare la disposizione all'agire donativo non è il sentirsi vincolati ad un astratto dover essere, quanto, invece, il sapere dove sta l'essenziale" (Volpicella, 2013, p. 31).

Vi è un legame profondo tra le generazioni, in modo particolare tra infanzia e vecchiaia che la prospettiva pedagogica connota come età di una particolare significatività. L'infanzia quale età in divenire si pone come espressione della potenza evolutiva e germinale della vita fondante nella fenomenologia dell'educazione. La vecchiaia come pienezza e realizzazione del percorso formativo umano (Frabboni, Pinto Minerva, 2013). Già Erikson (1982) nella sua analisi delle tappe di sviluppo umano aveva dimostrato che esiste un rapporto nella storia evolutiva personale e sociale, tra queste due fasi al punto da affermare che le virtù proprie della vecchiaia si generano negli stadi precedenti e, dunque, si può dire che il vecchio deve educarsi già nel bambino. Viceversa i vecchi dovrebbero riconoscersi essi stessi come educatori ad una pienezza di umanità per le generazioni più giovani. Ma tutto questo necessita di programmi pedagogici, di modelli formativi e di progettualità di formazione permanente e continuativa. Questa "l'utopia necessaria" tracciata da Delors, un'utopia in cui la formazione richiama alla responsabilità dei diversi soggetti in formazione, in cui le risorse intellettuali, sociali e culturali vengono mobilitate al fine di permettere la partecipazione di tutti alla costruzione del futuro nonché del presente della società.

L'utopia restituisce alle persone di qualsiasi età, siano essi bambini o vecchi, "la possibilità di sviluppare la propria capacità di iniziativa e la propria azione solidale e trasformativa"; il compito universale per la società attuale è quello di dedicare "un'ora al giorno per tutti ed in tutte le parti del mondo, un'ora che ciascuno può dedicare liberamente, senza priorità imposte da nessuno degli agenti, alla cura del proprio sviluppo intellettuale e della propria socialità. Un'ora al giorno non significa necessariamente un'ora di scuola o di formazione professionale. Non identifichiamo un diritto con un prodotto. Un'ora al giorno significa disporre quotidianamente del tempo, degli spazi, della possibilità di assumere un nuovo ruolo di gestione del proprio processo formativo e del suo orientamento per il futuro. Questo si può realizzare a partire da qualsiasi condizione: nella foresta come nei più lussuosi centri di formazione continua, nei villaggi come nelle cupe periferie delle metropoli povere o ricche" (Delors, 1997, p. 78) così come può realizzarsi per ciascuna età della vita e in ciascuna inter-relazione tra esse. Si tratta di quell'*utopia pedagogica* posta in essere da Bertin (1968), ovvero di quella tensione verso il possibile, valore per il futuro della società. "L'uomo

deve farsi creatore di nuove forme di vita individuale e collettiva per promuovere l'universalità dell'esperienza; la progettazione esistenziale può essere definita – secondo l'analisi di Bertin – come l'orientamento rivolto ad elaborare, vagliare, ed unificare aspirazioni, criteri di valori e obiettivi di azione, sul piano di un quotidiano vissuto in rapporto con gli altri" (p. 68).

Per questo secondo Delors bisogna democratizzare l'educazione al fine di dar voce a tutto il patrimonio naturale e culturale esistente. Il processo di democratizzazione dell'educazione restituisce alle persone il potere di scelta, controllo e gestione dei propri processi formativi, oltre che del diritto di rifiutare l'imposizione di percorsi formativi rispondenti alle priorità ed agli interessi educativi dei diversi agenti. (Azara, Casula, 2005, p. 47)

'Imparare a imparare' diviene, dunque, abilità di organizzazione del proprio apprendimento sia a livello individuale sia in un lavoro di gruppo, a seconda delle necessità di ciascuno e relativamente a metodi e opportunità. Si tratta di un'opportunità che permette alla persona di perseguire obiettivi di apprendimento basati su scelte e decisioni prese consapevolmente e autonomamente, per apprendere, ma soprattutto per continuare ad apprendere lungo tutto l'arco della vita e nella prospettiva di una conoscenza condivisa e di un apprendimento come processo socialmente connotato. (Volpicella, 2017). Ne deriva una formazione rizomatica per cui qualsiasi soggetto in formazione è connesso a ognuno degli altri attraverso un'espansione multidirezionale ed inter-relazionale.

3. Memorie, esperienza, interdipendenza: i caratteri del vivere comune a partire dalle vecchie

Per poter "progettare e costruire il nostro futuro comune" (Delors, 1997, p. 15) è necessario un apprendimento generativo e al contempo inter-generativo che offra a ciascun individuo in formazione la possibilità di entrare in contatto con molte e diversificate strutture conoscitive, ricche e complesse, al fine di cogliere la realtà sotto molteplici prospettive e costruire il proprio punto di vista, la propria visione del mondo sempre connessa a quella degli altri. Un apprendimento inteso in questo senso lascia molto spazio in primis alla memoria, specie a quella della vecchiaia, capace di dare fondamento, spessore e solidità alle nostre comunità di individui. Le memorie degli anziani rappresentano "la piattaforma di sostegno per il realizzarsi di nuove forme di socializzazione, di trasformazione, di convivenza interpersonale, interculturale e intergenerazionale; di convivialità, di solidarietà, di alleanza tra tutte le forme di vita che abitano la Terra e concorrono al suo benessere" (Pinto Minerva, 2012, p. 46). La memoria come ponte e alleanza tra passato, presente e futuro realizza il passaggio dal carattere egologico al carattere ecologico; è, stando all'idea di Bateson (1977), quella 'struttura che connette' e risolve nell'unità la diversità e l'alterità. La vecchiaia, allora, è quel terreno fertile che, coltivato e curato nel tempo, può dar vita ad una progettualità educativa che guardi al possibile ma che abbia solide radici. Parlare di memoria equivale a parlare di un'identità sociale e proprio come l'identità è aperta continuamente al cambiamento così la memoria non è una realtà immutabile ma un processo che si costruisce e ricostruisce continuamente insieme alle giovani generazioni.

L'altro aspetto evidenziato da questo tipo di apprendimento risulta essere l'esperienza. Oggi viviamo in un mondo nel quale le risposte della scienza e della tecnica sembrano aver sostituito l'utilità dell'esperienza di vita accumulata dagli anziani nel corso di tutto l'arco della loro vita. "Questa sorta di barriera culturale non deve scoraggiare le persone della terza e quarta età, perché esse hanno molte cose da dire alle giovani generazioni, molte cose da condividere con loro" (Volpicella, 2014, p. 135).

Infine vi è il carattere dell'interdipendenza. Dewey (2006) afferma che dalla

nascita alla morte ogni essere umano è partecipante della vita collettiva; allo stesso modo la dimensione della cittadinanza non può essere marginale per una vita pienamente umana. Educare alla cittadinanza significa, in questi termini, saper realizzare la natura esistenziale dell'uomo come 'essere sociale' (Delors, 1997, p. 45), saper costruire legami di dialogo e di azione con gli altri per ri-significare la società. "La coesione di ogni società umana trova espressione in attività e obiettivi comuni, ma anche in valori comuni che rappresentano i vari aspetti del desiderio di vivere insieme" (Delors, 1997, p. 46).

La proposta è quella di fondare un 'vivere insieme' a partire dalla co-partecipazione delle varie età della vita con uno sguardo più attento rivolto verso la vecchiaia, verso questa stagione della vita spesso bistrattata e marginalizzata da una società i cui canoni sono esclusivamente produttivi e consumistici e in cui le vecchie si danno come irreparabili perdite (Baldacci & Frabboni, Pinto Minerva, 2012). La cultura del nostro tempo, volta solo all'efficienza e alla materialità, è poco propensa a portare l'attenzione sul ruolo educativo degli anziani e sul valore del loro sapere. Tutto ciò provoca quello che Iori (2012) definisce un "doppio danno pedagogico" (p. 80): sulle generazioni più giovani che vengono così private di un'eredità culturale e storica essenziale per la loro formazione, ma anche sulla stessa auto-percezione identitaria degli anziani che vivono la propria vita come inutile. 'Imparare a vivere insieme' significa, allora, consentire a ciascun individuo di sviluppare la coscienza di se stesso e del suo ambiente, incoraggiandolo a svolgere il proprio ruolo sociale nel lavoro e nella comunità (Delors, 1997). L'Age Platform Europe (2012) definisce l'invecchiamento 'attivo' nella misura in cui gli anziani siano partecipi della società, consapevoli del proprio ruolo, coinvolti in una vita quanto più interdipendente possibile poiché il processo di invecchiamento, in quanto processo, è estremamente complesso, intessuto con altri aspetti ed età della vita, pertanto non può essere ridotto ad una mera fase della vita alla quale dispensare buoni consigli e non può essere banalizzato con il tentativo di ridurre la propria complessità (Volpicella, 2014). L'invecchiamento, in quanto plurale e complesso, è permeato di processi educativi e formativi che assumono senso e significato solo nell'ottica di uno scambio inter-trans-generazionale tra giovani e anziani. L'Unione Europea, infatti, investe sull'idea di invecchiamento attivo da affiancare alla solidarietà intergenerazionale, intesa come "so-stegno reciproco e cooperazione tra le diverse fasce d'età volto a creare una società che permetta alle persone di ogni età di contribuire secondo le proprie esigenze e capacità, e beneficiare dei progressi economici e sociali della società" (AGE, 2015). Il contributo degli anziani e l'interscambio con i bambini e giovani, dunque, risultano essenziali ai fini della realizzazione di quelle tre dimensioni dell'educazione teorizzate da Delors ovvero la dimensione etico-culturale, scientifico-tecnologica ed economico-sociale. Quella 'tensione' che Delors traccia "tra tradizione e modernità" (1997, p. 14) assume, in questi termini, le vesti di un'antinomia pedagogica in cui passato e presente, vecchie e giovinezze non sono affatto contrastanti ma, al contrario, complementari per una società che 'impara ad essere', forma, cioè, i suoi cittadini alla partecipazione e collaborazione attiva all'interno di un contesto fatto di relazioni comunitarie.

4. Conclusione

L'apprendimento si manifesta, pertanto, come esperienziale, riflessivo, intersoggettivo nella misura in cui parte dalle diverse esperienze che ciascun soggetto vive all'interno delle organizzazioni sociali ed attraverso le rielaborazioni che sedimentano nel corso delle azioni quotidiane. (Elia, 2012). La risorsa umana, colta in ogni sua espressione ed età, svolge un ruolo fondamentale per la costruzione del-

l'identità sociale, del senso di autorealizzazione per se e per gli altri elaborando nuove connotazioni che riscrivono l'educazione alla cittadinanza (Elia, 2006, p. 127)

Oggi, come vent'anni fa, è possibile affermare che spetta all'educazione il difficile compito di uno sviluppo sostenibile che coinvolga in maniera attiva, continua e responsabile i cittadini impegnati in un processo di formazione continua che permetta loro di confrontarsi con i continui mutamenti dell'ambiente e dei tempi della vita (Margiotta, 2006). L'educazione, inoltre, ha il compito, oggi più di ieri, di tras-formare le diversità (generazionali in questo caso specifico) in un utile fattore costruttivo di reciproca comprensione e collaborazione per una socialità che sia apprendimento continuo e permanente.

Riferimenti bibliografici

- Age Platform Europe (2015). *Ognuno ha il proprio ruolo da svolgere*. Bruxelles: Progress. Available at: www.age-platform.eu. [Ultima consultazione 07/07/2017].
- Ant, C. G. (2004), *Il rilancio dell'Europa. Il progetto di J. Delors*. Milano: Franco Angeli.
- Azara, L., Casula, C. F. (2005). *Unesco 1945-2005. Un'utopia necessaria. Scienza, educazione e cultura nel secondo mondo*. Troina (EN): Città aperta.
- Baldacci, M. (2012). Tempo ritrovato ed eterno ritorno. In M. Baldacci, F. Frabboni, F. Pinto Minerva (2013) (Eds.). *Continuare a crescere. L'anziano e l'educazione permanente* (pp. 60-86). Milano: Franco Angeli.
- Bateson, G. (1977/2011). *Verso un'ecologia della mente*. Milano: Adelphi.
- Bauman, Z. (2002). *Modernità liquida*. Roma-Bari: Laterza.
- Bellingreri, A. (2012). Una risorsa inter-generazionale: i nonni. In M. Corsi, S. Ulivieri (Eds.). *Progetto generazioni. Bambini e anziani due strategie a confronto* (pp. 87-97). Pisa: ETS.
- Bertin, G. M. (1968). *Educare alla ragione*. Roma: Armando.
- Bertolini, P. (2003). *Educazione e politica*. Milano: Raffaello Cortina Editore.
- Conte, G. B., Pianezzola, E., Ranucci, G. (2000). *Il dizionario della lingua latina*. Firenze: Le Monnier.
- Delors, J. (1993). *Il nuovo concerto europeo. L'unità dell'Europa tra ideali e realtà*. Milano: Sperling & Kupfer.
- Delors, J. (1997). *Nell'educazione un tesoro. Rapporto all'UNESCO della Commissione Internazionale sull'Educazione del Ventunesimo Secolo*. Roma: Armando.
- Demetrio, D. (1990). *Raccontarsi. L'autobiografia come cura di sé*. Torino: Raffaello Cortina.
- Dewey, J. (2006). *Democrazia e educazione*. Firenze: Sansoni.
- Donati, P. (2009). *La società dell'umano*. Milano: Marietti.
- Donati, P. (2015). *L'enigma della relazione*. Milano: Mimesis.
- Elia, G. (2006). *Le forme dell'educazione*. Bari: Laterza.
- Elia, G. (2012). *Il contributo dei saperi nella formazione*. Bari: Progedit.
- Erikson, E. (1982). *I cicli della vita*. Roma: Armando.
- Frabboni, F., Pinto Minerva, F. (2013). *Manuale di pedagogia e didattica*. Roma-Bari: Laterza.
- Iori, V. (2012). Pedagogia dell'invecchiamento e identità di genere. In M. Corsi, S. Ulivieri (Eds.). *Progetto generazioni. Bambini e anziani due strategie a confronto* (pp. 75-86). Pisa: ETS.
- Margiotta, U. (2006). *Pensare la formazione. Strutture esplicative, trame concettuali, modelli di organizzazione*. Milano: Mondadori.
- Margiotta, U. (2015). *Teorie della formazione. Nuovi orizzonti della pedagogia*. Roma: Carocci.
- Morin, E. (2011). *I sette saperi necessari all'educazione del futuro*. Milano: Raffaello Cortina.
- Pinto Minerva, F. (2002). *L'intercultura*. Roma-Bari: Laterza.
- Pinto Minerva, F. (2012). Vecchiaia. Un'età ancora in divenire. In M. Corsi, S. Ulivieri (Eds.). *Progetto generazioni. Bambini e anziani due strategie a confronto* (pp. 41-52). Pisa: ETS.
- Stoppa, F. (2011). *La restituzione. Perché si è rotto il patto tra le generazioni*. Milano: Feltrinelli.
- Volpicella, A. M. (2013). *Noi pubblica...mente*. Lecce: Pensa MultiMedia.
- Volpicella, A. M. (2014). *Ri-pensare le vecchie*. Lecce: Pensa MultiMedia.
- Volpicella, A. M. (2017). La pedagogia dell'inclusione. In G. Crescenza, A. M. Volpicella (a cura di). *Una bussola per la scuola. Nuove strategie pedagogiche e didattiche per gli studenti di oggi* (pp. 93-120). Roma: Conoscenza.

