

# Tessere i fili della vita tra generazioni

Manuela Ladogana

## Abstract:

Recent demographic projections indicate that longevity has now become a widespread social phenomenon. The most immediate reaction to the prospect of longer life spans tends to focus on concerns about the financial impact on pension and welfare systems above all else. This reaction is limited to assessing the quantitative dimension of the phenomenon and its effects on welfare systems, without contributing in any way to the development of a new culture of ageing. As a result, the human dimension of old age – the individual dimension of each ageing story – is gradually being lost. This paper aims to reflect on the idea that pedagogy, through the lens of lifelong learning, should include the issue of old age within its scope of meaning and action, embracing the complexity of the factors that characterize it. The goal is to help build a new way of thinking about, representing, and experiencing the later stages of life.

**Keywords:** Education; Intergenerationality; Old Age

## 1. Una premessa necessaria

Con la pubblicazione del volume *Educazione e senescenza* (1974), Franca Pinto Minerva, prefigurando «un'incombente era dei vecchi» (172), introduce nel dibattito pedagogico il tema/problema della formazione alla Terza Età. Una problematizzazione del discorso vecchiaia che la studiosa sviluppa alla luce della categoria della complessità, idonea a cogliere le reti delle interconnessioni che concorrono a delineare quel fenomeno articolato e multifattoriale (complesso, appunto) qual è l'età anziana, e che coniuga con l'approccio neurobiologico:

La mia personale attenzione agli apporti della biologia e, più in particolare, delle neuroscienze per la conoscenza dei processi di sviluppo, apprendimento e formazione e, parallelamente, per lo studio dei processi di cambiamento che si verificano nel corso delle varie età della vita individuale, mi hanno portata a formulare la proposta (confluita nel testo *Educazione e senescenza*) [...] dello studio dei processi di invecchiamento bio-psicologico e socio-antropologico. [Una delle] domande iniziali è stata: [...] come un intenzionale progetto formativo può evitare quelle forme di destrutturazione che, come ci dicevano in passato le scienze gerontologiche, non sono un tratto distintivo dell'invecchiamento

Manuela Ladogana, University of Foggia, Italy, manuela.ladogana@unifg.it, 0000-0002-2674-8952

Referee List (DOI 10.36253/fup\_referee\_list)

FUP Best Practice in Scholarly Publishing (DOI 10.36253/fup\_best\_practice)

Manuela Ladogana, *Tessere i fili della vita tra generazioni*, © Author(s), CC BY 4.0, DOI 10.36253/979-12-215-0744-7.29, in Vanna Boffo, Michele Bertani, Donatella Bramanti, Rabih Chattat, Laura Formenti (edited by), *Accompagnare la longevità. Buone pratiche educative e formative per l'invecchiamento attivo*, pp. 243-254, 2025, published by Firenze University Press, ISBN 979-12-215-0744-7, DOI 10.36253/979-12-215-0744-7

ma una evenienza legata a una molteplicità di fattori non solo di natura neurobiologica? [...] Integrando il paradigma neurobiologico tradizionale con quello della complessità, sono giunta ad abbracciare una prospettiva di natura ecosistemica che, da una parte è attenta agli aspetti “molecolari”, relativi appunto alle componenti fisiche del cervello che concorrono a strutturare le singole e originali architetture mentali dei soggetti in formazione e, dall’altra, agli aspetti “molari”, relativi alle influenze che i contesti di vita (storici e sociali, affettivi ed emotivi) e le culture di appartenenza (con i loro sistemi simbolici e tecnologici) esercitano sul dispiegarsi dei concreti percorsi esistenziali delle singole individualità. [...] Tale modello intende contribuire a specificare il rapporto transattivo che intercorre tra “vincoli genetici” e “impronta culturale” nella costruzione della irriducibile particolarità e differenza che caratterizza ciascun percorso di sviluppo, apprendimento e formazione (Pinto Minerva 2018a, 35).

L’ottica ecosistemica nel problematizzare il discorso vecchiaia appare, a nostro avviso, la prospettiva privilegiata da assumere per superare una visione lineare e stadiale del percorso della vita e sorreggere la costruzione dell’esistenza – di futuro – in ogni età, giungendo a «una interpretazione ecologica della vecchiaia come età in permanente divenire» (Pinto Minevra 2021, 225). Ciò a dire che il concetto «vecchiaia» rinvia a una condizione esistenziale indefinibile e problematica che va indagata all’incrocio tra *natura* (del processo di invecchiamento, nella differenziazione delle sue modalità evolutive, sul piano biologico, psicologico, cognitivo, dinamico ecc.) ed *existentia* (la maniera in cui ciascun vecchio/a assume la propria vecchiaia secondo una propria storia, unica e irripetibile, per condizioni di varia natura e opportunità, per esperienze e relazioni, per interessi e bisogni, per progetti e sogni, per strategie di adattamento ai mutamenti interni e a quelli della realtà esterna ma anche quale disponibilità gli altri gli offrono per esistere e divenire vecchio/a) (Pinto Minerva 1974).

I termini del discorso appaiono allora interessanti dal punto di vista pedagogico, in ragione del fatto che sono i processi educativi a poter contribuire a trasformare, nei suoi modi di intendere e affrontare la questione dell’invecchiare, una società che proprio rispetto all’idea di vecchiaia manifesta «una disfunzione insostenibile» (Oliverio 1977, 12), per la sua stessa crescita.

## 2. L’idea/progetto dell’educazione alla vecchiaia

Consapevoli che la concretezza dell’esistenza raccolga in sé variegate forme dell’essere e del divenire vecchi – «ciascun anziano è la sintesi del suo mondo e tempo e dei rapporti che con esso intrattiene, è l’intreccio del suo essere biologico e fisiologico e del suo essere culturale e ambientale, della singolarità della propria biografia» (Pinto Minerva 1988, 80-81) – e che la qualità della vita in vecchiaia sia influenzata da modelli socio-culturali che possono ottimizzare il processo dell’invecchiare o mortificarlo, ci appare subito chiaro il mandato (etico, sociale, culturale) affidato all’educazione di intervenire sul modo in cui la cultura ‘plasma’ la vecchiaia. Anzi, di più: di ‘prevenire’ semplificazioni e pregiudizi

mortificanti della realtà senile che «mirano a impoverire e a mutilare lo sviluppo integrale, multidimensionale, del soggetto/persona. [...] A rimpicciolire (perché interpretato unilateralmente) e a depauperare (perché non interpretato integralmente) le sfere della vita personale» (Frabboni e Pinto Minerva 2013, 44-45) e che costringono la persona anziana «a un faticoso e continuo scambio di identità» (Frabboni e Pinto Minerva 2013, 21) alla ricerca di consenso e visibilità.

Il nodo di ricerca è allora quello di tracciare le modalità di una educazione alla vecchiaia che stia a garanzia di un mutamento qualitativo del vivere personale e della convivenza sociale, contribuendo a liberare la vecchiaia «dall'azione pervasiva di dispositivi di minorazione che propongono l'età anziana come età di esclusiva decadenza» (Pinto Minerva 2021, 242). Una educazione alla vecchiaia da intendere come intervento comunitario permanente che attraversa tutte le età della vita e investe l'organizzazione stessa del vivere sociale (la famiglia, la scuola, la struttura politica, le relazioni del mondo del lavoro). Il venir meno, nel progetto di vita dell'anziano, della partecipazione a una comunità significativa in cui riconoscersi, in cui essere ancora, imprimerebbe irreversibilmente una spinta verso la deprivazione e l'emarginazione, ingenerando un conseguente senso di aspazialità (fisica, culturale, sociale) della propria collocazione esistenziale che potrebbe indebolire – talvolta addirittura frantumare – l'identità del soggetto. Con ciò determinando uno scadimento della qualità di vita nella vecchiaia (Ladogana 2016).

In sintesi, una prospettiva pedagogica, quella pionieristicamente assunta da Franca Pinto Minerva (qui pienamente condivisa), che, nell'affrontare la questione vecchiaia, estende lo sguardo dal 'perché' si invecchia al 'come' si diventa vecchi e che sposta l'attenzione sui modi in cui gli aspetti culturali, sociali e ambientali incidono sul processo trasformativo che caratterizza l'invecchiare e concorrono a definire il discorso vecchiaia, in senso umano o disumano.

Ed è lo sguardo sul 'come' a rendere possibile il disoccultamento di vecchi stereotipi e indebite convinzioni sulla vecchiaia e, da lì, la decostruzione di un 'certo' atteggiamento culturale, sociale e ideologico della collettività prefigurando un cambiamento della realtà: dei modi di intendere e comprendere l'età più prossima al fine vita (Ladogana 2020).

### 3. Ampliare lo sguardo

La contemporaneità ha ormai evidentemente assunto le connotazioni di quell'incombente era dei vecchi, su richiamata, e reclama a gran voce «una pedagogia che illumini e denunci le contraddittorietà di questa età della vita, [...] e avvii un progetto di umanizzazione che rilanci, in prospettiva planetaria, le istanze di giustizia, equità, solidarietà per tutte le età della vita» (Pinto Minerva 2015, 17).

I termini del discorso appaiono allora interessanti dal punto di vista pedagogico, in ragione del fatto che sono i processi educativi a poter contribuire a trasformare, nei suoi modi di intendere e affrontare la questione dell'invecchiare, una società che proprio rispetto all'idea di vecchiaia manifesta «una disfunzione insostenibile» (Oliverio 1977, 12), per la sua stessa crescita.

L'interrogativo è, ancora una volta: può l'educazione, quale categoria costitutiva del sapere/agire pedagogico, rappresentare uno «strumento idoneo a preservare le persone di fronte ai rischi di dispersione di quelle cifre di umanità [...] indispensabili per garantire un futuro all'intero mondo?» (Loiodice 2019, 17). Può sorreggere la costruzione dell'esistenza – di futuro – in ogni età della vita e per tutto il corso della vita, collocandosi nell'ottica della salvaguardia del percorso evolutivo di chi invecchia, della tutela della varietà delle forme dell'invecchiare?

Si vuole pensare di sì. Anzi, è proprio rispetto alla vecchietta che l'educazione può verificare la tenuta del suo intento di accompagnamento lungo un ininterrotto processo di cambiamento costruttivo e rivelare la propria vocazione a sostenere nelle persone, come 'singolo' e come 'società', la «disponibilità al proprio perfezionamento in un costante impegno di rinnovamento» (Pinto Minerva 1988, 21). Interferendo (Tomarchio e D'Aprile 2018), nello specifico del discorso vecchietta, con modelli socio-culturali che minano il percorso evolutivo di chi invecchia e rischiano di negare 'futuri'.

La possibilità di aprire nuovi 'immaginari' di vecchietta rilancia elementi di riflessione anche all'Organizzazione Mondiale della Sanità che, nell'agosto 2020, ha proclamato il Decennio dell'invecchiamento in salute 2020-2030. L'iniziativa si propone di migliorare la qualità della vita delle persone anziane mettendo in campo politiche orientate in quattro direzioni, una delle quali è proprio l'educazione: «occorre cambiare il modo in cui pensiamo, sentiamo e agiamo nei confronti dell'età e dell'invecchiamento investendo in educazione» (World Health Organization 2020).

In linea di continuità, la Commissione Europea, nel gennaio 2021, ha presentato il *Libro verde sull'invecchiamento demografico*. Promuovere la solidarietà e la responsabilità fra le generazioni, con cui ha aperto un dibattito – anche in chiave educativa – sugli impatti della transizione demografica, lasciando intravedere l'idea di educazione come prevenzione, come speranza di futuro:

Gli anni che vanno dalla prima infanzia alla giovane età adulta ci influenzano per il resto della vita: quel che sperimentiamo e apprendiamo e le abitudini che prendiamo sono tutti fattori che ci plasmano nelle prospettive [...]. «Gettare le basi» giuste fin dall'inizio può contribuire a prevenire e limitare alcune delle sfide legate all'invecchiamento. Due concetti politici in particolare possono permettere di realizzare una società che invecchia e prospera: invecchiamento attivo e educazione permanente (4).

Precorrendo i tempi, Franca Pinto Minerva ha parlato di «profilassi educativa» (1974, 25) intesa come «impegno che riguarda [...] l'intera comunità, chiamata in causa a impegnarsi per la protezione e assistenza dei suoi membri anziani in quanto responsabile col suo atteggiamento di rifiuto delle più gravi crisi della senilità» (1974, 207).

Si tratta, in sintesi, di muoversi in due direzioni:

- educare l'individuo a vivere la vecchiaia in maniera 'diversa', perché diversa è la sua funzione sociale, culturale rispetto alle altre età della vita, «facendo risplendere qualità rimaste inespresse nelle fasi precedenti del percorso vitale» (Levi Montalcini 1998, 143), e in maniera 'autentica', opponendo alla paura di invecchiare il desiderio di invecchiare. Perché alla paura corrisponde l'arroccamento su una sorta di eterno presente, nell'illusione di una giovinezza senza fine: un atteggiamento che, rifiutando le modificazioni indotte dall'invecchiare, rivela l'inautentico del progetto di vita, ne compromette il processo di realizzazione, rendendo la vecchiaia (l'età troppo spesso rimossa dal progetto esistenziale) in qualche modo invisibile. In senso opposto si muove il desiderio di vivere inteso come curiosità, come motivazione ad agire: come impulso «a lasciarsi coinvolgere negli eventi dell'invecchiare» (Hillman 1999, 22). Perché quel desiderio, che è anche presa di coraggio, sostiene l'individuo a scoprire il senso più profondo della vita: «vale a dire l'essere per la fine» (Pinto Minerva 1974, 12).
- educare la società a riconoscere e amare l'anziano: a fare un esercizio di amore per coltivare l'umanità della vecchiaia e, con essa, la speranza di futuro.

La riflessione sui problemi dell'uomo e della donna che invecchiano apre allora il cammino verso un progetto di cultura, di comunità che restituisca senso autenticamente umano all'esperienza della vecchiaia.

Una età della vita che – lì dove non si lasci che a prevalere sia il ripiegamento su se stessi nel vano tentativo di restare aggrappati al passato – può essere un 'tempo' denso e ricco in cui continuare a nutrire affetti, passioni, interessi: a rimanere nel presente immaginando futuro.

#### 4. La vecchiaia: il futuro anteriore

Come già detto, l'invecchiamento della popolazione è inscritto, ineluttabilmente, nei dati demografici. Gli anni a venire vedranno un rapido e progressivo aumento degli over 65. Diminuirà invece la parte giovane della popolazione, rappresentata dagli under 20. Si tratta di fenomeni demografici che definiranno in maniera sempre più netta i contorni di una società che invecchia: uno scenario, questo, inequivocabilmente 'certo', non più soltanto possibile. A rendere tale scenario ancora più pesante, vi è una rigidità istituzionale e regolativa che, segmentando per età il corso della vita, contrassegna negativamente la portata (sociale e culturale, economica e politica) dell'invecchiamento, esercitando forme di disciplinamento e controllo che escludono, simbolicamente e materialmente, le persone anziane dagli spazi della vita pubblica, ne restringono il diritto di cittadinanza attiva e democratica, ne limitano l'esperienza e la 'memoria' così compromettendo una potenziale generatività, magari insospettatamente necessaria all'evoluzione della civiltà (Ladogana 2020).

A ben guardare il progresso moderno svisciva il valore dei vecchi nel momento stesso in cui aggiunge anni alla loro vita – qui il suo paradosso! – legittimando «un modello di condanna dell'anziano a una forzata ritrazione in cui trova

legittimazione l'aspirazione a non-invecchiare, a fermare il tempo [...] non in un'ottica conservativa di abilità e potenzialità ma di artificiosa e anti-naturale lotta all'invecchiare fisiologico» (Annacontini, Ladogana e Caso 2012, 168).

La vecchiaia, in altre parole, svela le contraddizioni di una società che, se da una parte invoca la difesa del 'bene comune' e la tutela dei diritti per tutti, dall'altra parte, finisce con l'amplificare forme di esclusione, marginalità, egoismo: «Paradosso dei tempi moderni: la scienza ritarda ogni giorno l'età della morte, [...], e, al contempo, gli strumenti di dignità della vecchiaia – il sapere, il potere – vanno via via smussandosi» (Olievenstein 1999, 13).

Appare indispensabile allora predisporre, 'pedagogicamente', a recuperare il senso di una continuità di vita rintracciandolo nell'eredità esperienziale della vecchiaia che si fa essa stessa «azione creativa, che si fa poiesis, [...] per intrecciare proficuamente i tempi plurali del futuro e del passato, del progetto e del ricordo» (Dato 2015, 65), ad «incorporare il passato nella nostra esperienza» (Jedlowski 2017, 18) perché la sparizione del passato provocherebbe una inevitabile perdita delle caratteristiche distintive di una comunità e la dimenticanza (l'atrofia) della memoria ne negherebbe il progetto.

Peraltro, l'ampliamento della prospettiva con cui guardare all'invecchiamento rende possibile riconoscimento della specificità della funzione biologica, culturale e sociale della vecchiaia rispetto alle altre età della vita. Ben scrive Hillman «la nostra natura è una complessità pluralistica, una trama multifasica e polisemica, un fascio, un groviglio, una cartelletta piena di fogli. Ecco perché ci serve una vecchiaia lunga: per sbrogliare i fili e trovare i bandoli» (1999, 33).

Nell'ambito del percorso evolutivo, la vecchiaia diventa il luogo dell'integrazione dell'essere, del dare senso, in cui riscoprire il significato più autentico profondo dell'intero percorso biografico.

## 5. Intrecci di vita intergenerazionali

Come sollecitava Albertine Necker de Saussure nella sua opera *L'éducation progressive ou étude du cours de la vie* (1828-32), ogni età della vita è costruita su quelle precedenti, progressivamente (Benetton 2009).

Ed ognuna di esse è connotata da una 'immaturità positiva' e quindi dal 'potere di crescere' (Dewey 1990 [1916]).

Il percorso biografico di ciascuno è caratterizzato da condizioni di continua imprevedibilità. Scrive Mary Catherine Bateson: «Nel corso delle nostre vite discontinue dobbiamo di continuo improvvisare: non è in nessun modo una stranezza o una aberrazione, è un dato oramai costitutivo del vivere nelle nostre società» (1992, 41). L'intero ciclo di vita è investito dalla forza trasformatrice del cambiamento. Quello che prima si presentava come il succedersi di fasi ben definibili e definite, legate anche all'identificazione di precisi ruoli personali, familiari e sociali e da riti di passaggio che segnavano le appartenenze, oggi viene riletto come un percorso di crescita permanente nel quale si tessono insieme e dialetticamente si fanno e disfano, annodano e riannodano, in ogni

momento, quegli elementi differenti che definiscono l'essere umano e il suo divenire (Ladogana 2016).

La vita stessa è un processo di crescita inarrestabile che continua a evolvere nel tempo fino a quando è possibile: «nella prospettiva di Dewey, finché c'è vita e capacità di apprendere». Finché l'uomo è cioè in grado di continuare a fare esperienza e di «attingere significato da quell'esperienza» (Baldacci 2012, 67).

Qui si situa la riflessione di una pedagogia impegnata a riconoscere la complessità e l'originalità del percorso evolutivo di ogni persona, nella molteplicità di traiettorie, tra loro intersecanti e interdipendenti, che lo costituiscono. Di una pedagogia che evidentemente accoglie nel suo raggio di azione la totalità del tempo umano, così aprendo alla possibilità – peraltro già prefigurata da Comenio nella sua opera, pubblicata postuma, *Pampaedia* (1677) – di declinarsi come pedagogia del corso della vita. O, condividendo Franca Pinto Minerva (1988), come *pedagogia del tempo della vita* attenta all'evolutività aperta e alla permanente educabilità delle persone: come singolo e come collettività.

Al sapere/agire pedagogico (Loiodice 2019) è allora assegnata la possibilità di educare, sin dall'infanzia, a una progettualità esistenziale aperta all'alterità, alla relazione, all'amicizia, tesa ad incentivare «la curiosità euristica, l'apertura al nuovo il cambiamento» (Pinto Minerva 2010, 59). Soprattutto gli è affidata la responsabilità di far «evolvere il senso di responsabilità formativa nel rapporto tra generazioni» agendo sul presente inteso «come “luogo” decisionale eccellenza, come luogo in cui si decide su ciò che si vuole o non si vuole cambiare» (Milella 2018, 74).

### 5.1 Riannodare i fili

La storia familiare, nei suoi 'non detti', passa da una generazione all'altra come un codice genetico e il legame tra le generazioni si nutre di pensieri, memorie inconse, vissuti sottili e stati affettivi 'sincretici' che legano l'inconscio dei genitori a quello dei figli e, a ritroso, ai propri antenati (Ulivieri Stiozzi 2014, 122).

Condividendo Lizzola (2009), secondo cui ogni importante sfida educativa deve essere giocata soprattutto sul piano dello scambio generazionale, qui si tenta di rintracciare nella tessitura di scambi (di affetti e di responsabilità) inter e trans-generazionali un luogo fisico e mentale entro cui «costruire le condizioni generative di pensiero e personalità democratiche e solidali» (Frabboni 2018, 13).

Questo implica, in particolare, la presa in carico di quella specifica relazione fondata sulla dimensione della reciprocità (essere cioè sia soggetto sia oggetto di cura). La relazione tra generazioni attiva un atteggiamento di disponibilità reciproca, assume un compito (ri)generativo (di sogni e desideri, progetti e responsabilità) verso il futuro. Si tratta di promuovere la qualità di tali legami che sono – o dovrebbero essere – il portato di una comunità che non esclude il vecchio ma gli riconosce i bisogni e i diritti delle altre età della vita. Nello spazio significativo dell'interazione, il bisogno dei vecchi (e delle vecchie) di permanenza dell'integrità del sé si intreccia con il bisogno di integrazione delle giovani

generazioni, «perché la processualità del sé viene colta proprio in questa continua tensione tra memoria, esperienza e divenire» (Dozza e Frabboni 2013, 46).

L'assunzione di consapevolezza da parte di tutte le età della vita nei confronti del «patto di reciproco sostegno tra gli esseri umani» (Hillman 1999, 260) potrebbe allora configurarsi come orizzonte di speranza per (ri)pensare e (ri)costruire le relazioni intergenerazionali. Come coraggioso avamposto di un percorso, lungo e difficile, finalizzato a riscattare i vecchi (e le vecchie) dall'alveo della minorità nel quale sono spesso relegati e a creare le condizioni per progettare – per immaginare – comportamenti relazionali tra generazioni su basi di parità e di rispetto reciproco. La via maestra da seguire è, ancora una volta, quella dell'educazione: «l'educazione come speranza per costruire futuro» (Loiodice 2019, 133), come speranza per immaginare possibili futuri. Senza sforzo immaginativo non ci può essere progetto: non ci può essere futuro.

Nella magmaticità degli scambi relazionali che attraversano, intrecciandosi, il sistema-famiglia, un ruolo significativo spetta dunque al rapporto tra nonni e nipoti, anche alla luce di una accresciuta longevità che prolunga la partecipazione degli anziani alla vita familiare e quindi la compresenza di più generazioni al suo interno. L'evidente verticalizzazione della famiglia induce a ripensare (qui la dimensione pedagogica del discorso) la concatenazione dei legami tra nonni/e, padri, madri, nipoti nella direzione di un «Sistema-relazione dinamico intenzionalmente progettato nel quale si attua un continuo e vicendevole processo di insegnamento-apprendimento tra le sue componenti costitutive» (Pati 2010, 103).

L'intento è quello di qualificare l'alleanza nonni-nipoti quale autentico incontro educativo in grado di favorire corresponsabilità e partecipazione. Puntualizzando che non si tratta semplicemente di riconoscere il legame affettivo tra nonni e nipoti ma di porre l'enfasi sulla dimensione formativa e trasformativa di tale relazione, sulla ricchezza dei possibili reciproci scambi di conoscenze ed esperienze destinati a orientare il futuro (Dozza 2016a).

La relazione nonni-nipoti può diventare preziosa risorsa educativa a patto di configurarsi, direbbe Donati (2012, 51), come «bene relazionale»: come spazio di crescita identitaria, umana e culturale entro cui instaurare una alleanza 'generativa' di nuove aperture e prospettive (di sogni, desideri, progetti) che intrecci il bisogno dei nonni di permanenza dell'integrità del Sé con il bisogno di integrazione dei nipoti.

Tutto questo richiama, ai fini del nostro discorso, una riflessione sulla «nonnità» come transizione (biografia, sociale, culturale), nell'alveo delle transizioni familiari, cui dare rilevanza educativa.

Ormai da tempo, correlando l'esperienza della genitorialità e quella del divenire nonni, le scienze umane e sociali utilizzano il termine (il neo-logismo opportunamente ideato) «nonnità» per «descrivere la fase che comporta l'acquisizione (non di certo prescelta) dello status di nonno» (Stramaglia 2012, 199) e, soprattutto, per restituire valore al ruolo e alla funzione 'di nonni', rinegoziando assetti relazionali consolidati per «far nascere la fiducia fra le generazioni» (Bodei 2014, 94).

Nonne e nonni tengono in vita riti e tradizioni, possiedono una riserva di storie [...] ti ascoltano quando racconti un sogno e ti spiegano che cosa significa quella nuova parola: sono capaci di attaccare la corda all'aquilone e l'esca all'amo. [...]. Hanno un dovere importante da svolgere: la trasmissione della cultura (Hillman 1999, 257-58).

Il lavoro dei nonni e delle nonne è dunque un lavoro 'generativo' (Dozza 2016b) – carico di una forte connotazione affettiva, ludica, empatica, donativa – che si realizza prevalentemente nello spazio del racconto in cui stare insieme discorrendo, con serenità e lentezza.

Narrando le loro esperienze di vita, da piccoli e da adulti, raccontando momenti significativi dell'infanzia dei genitori, per esempio, i nonni consentono ai nipoti di conoscere, mettendole a confronto, tre età differenti e di rintracciare quel legame di continuità 'con il proprio essere stato' che dà il senso della propria origine e sostiene la costruzione della propria struttura identitaria: che «riativa il senso di in conclusione dell'essere dell'uomo» (Pinto Minerva 2011, 7) creando possibilità altre di incontrare il mondo ed esercitare una azione di ricostruzione critica di significato storico, culturale, sociale.

Divenire e saper essere nonni significa allora lasciare «tracce educative che passano nell'ascolto e nel sentire del nipote» (Cesa-Bianchi, Cristini e Cesa-Bianchi 2012, 188) e lo accompagnano lungo tutto il percorso di crescita: è la «trasmissione del valore-famiglia» che si fa «trasmissione con trasformazione» (Dozza 2016a, 72).

Ecco allora che la nonnità diviene un bel tempo (Pati 2010) in cui vivere con rinnovata prospettiva infanzia e vecchiaia, in cui sognare, immaginare con e per i nipoti, con e per i nonni, in cui essere e sentirsi parte attiva dell'intreccio intergenerazionale. E l'alleanza nonno-nipote si fa pratica di autoriflessione e autoformazione attraverso cui queste due età della vita possono riconoscersi e guardare insieme al futuro:

Senza la memoria del passato che si connette all'esperienza del presente, diventa difficile per la persona anziana costruire il futuro. Senza la memoria del passato, sarà difficile per i nipoti percepire le proprie radici e appartenenze perché la processualità del sé viene colta proprio in questa continua tensione tra memoria, esperienza e divenire (Dozza 2010, 46).

Accade così che in questo tempo 'ritrovato' per entrambi, fatto di reciprocità di prestiti e scambi, di curiosità e creatività, di affettività e tenerezza, nonni e nipoti sperimentano il potere educativo del racconto e della sua mediazione. In particolare i nonni diventano «creatori di storia nel passaggio trans-generazionale» (Bobbio 1996, 49) accrescendo nei nipoti il senso del divenire e della storia.

Un attento sguardo pedagogico non può che rintracciare in queste interazioni la 'possibilità', per nonni e nipoti, di interrogarsi sull'oltre del proprio presente e di estendere il modo di sentire se stessi e il mondo imparando ad avere cura dell'esistenza (ad accedere a originali modi di pensarla e abitarla): a dare nuovo senso alla vita e nuova forma al futuro.

Ne deriva che il legame nonni-nipoti si carica, oltre che di alta intensità emotiva, di forte valore etico (ed estetico). Dunque di forte senso pedagogico: perché educa in senso ecologico sostenendo coltivando intelligenza emotiva, sociale e pensiero sistemico da cui non si può prescindere per prefigurare «forme di convivenza più armoniose e responsabili, amichevoli e comunitarie tra tutti i sistemi – piante, animali, acque, fiumi, mari, terre, rocce, atmosfera – che con l’umano condividono il passato e il futuro del pianeta» (Ladogana 2019, 42).

Già James Hillman in quella bellissima difesa dei nonni – e della cultura pas-satistica – contenuta nel saggio “La forza del carattere” – sottolinea veementemente che le nonne e i nonni sono portatori di cultura, di un patrimonio di vita:

che non si trova nei libri, che non si proietta sulla schermo [...], che deve essere personificato, espresso con parole non più attuali, esposto in stili non più di moda, presente in facce che non possono fingersi diverse. I vecchi sono memi viventi, unità di eredità culturale che rendono possibile, con le parole di Roszak, “l’evoluzione a forme superiori”. [...] L’idea di “evoluzione verso forme superiori” sa immaginare il mondo intero come organismo servizievole, tacitamente mantenuto in vita dall’umana decenza. (1999, 258).

Con ciò a dire che i vecchi sono a presidio dell’idea di futuro: trascurare i vecchi significherebbe impedire l’evoluzione della specie perché in essi è la possibilità di educare le nuove generazioni all’altruismo verso tutte le forme del pianeta nella prospettiva di una «società in cui fantasia e convivialità, interessi estetici ed etici trovano ampio spazio in un tempo più creativo per tutti, bambini, giovani, adulti, anziani» (Pinto Minerva 1988, 24).

In estrema sintesi, la relazione nonni-nipoti, se ricompresa e sostenuta all’interno di un paradigma pedagogico che la interpreti come modello educativo fondato sul sentimento della cura, si carica di alta potenzialità trasformativa anche in ottica ecologica restituendo (a bambini e anziani) la «dimensione di essere-nel-mondo-con-gli-altri» (Contini 1988, 60).

In tal senso, dunque, la relazione tra nonni e nipoti potrebbe rappresentare lo sfondo non neutrale dei processi di «co-evoluzione dell’uomo con l’ambiente fisico e mentale, sociale e culturale» (Cerrocchi 2018, 100) entro cui pensare (o solo immaginare) la costruzione di «una intercultura nuova» (Pinto Minerva 1988, 15) tra tutte le età e le ‘forme’ della vita lette e comprese in una logica unitaria (Ladogana 2020).

#### Riferimenti bibliografici

- Annacontini, G., Ladogana, M., e R. Caso. 2012. “Le interviste biografiche. La quarta età.” In *Continuare a crescere. L’anziano e l’educazione permanente*, a cura di M. Baldacci, F. Frabboni, e F. Pinto Minerva, 141-86. Milano: FrancoAngeli.
- Baldacci, M. 2012. “Tempo ritrovato ed eterno ritorno. L’anziano e l’educazione permanente.” In *Continuare a crescere. L’anziano e l’educazione permanente*, a cura di M. Baldacci, F. Frabboni, e F. Pinto Minerva, 60-86. Milano: FrancoAngeli.
- Bateson, M.C. 1992. *Comporre una vita*. Milano: Feltrinelli.

- Benetton, M. 2009. *La vita umana come educazione: la pedagogia del corso di vita di A. Necker de Saussure fra storia e attualità*. Padova: Cluep.
- Bobbio, N. 1996. *De senectute e altri scritti autobiografici*. Torino: Einaudi.
- Bodei, R. 2014. *Generazioni. Età della vita, età delle cose*. Bari: Laterza.
- Cerrocchi, L. 2018. "La famiglia come ambiente e/o sistema educativo." In *Contesti educativi per il sociale. Progettualità, professioni e setting per il benessere individuale e di comunità*, a cura di L. Cerrocchi, e L. Dozza, 97-120. Milano: FrancoAngeli.
- Cesa-Bianchi, G., Cristini, C., e M. Cesa-Bianchi. 2012. "La comunicazione in età senile." In *Comunicare con l'anziano*, a cura di C. Cristini, C. Cipolli, A. Porro, e M. Cesa-Bianchi, 25-48. Milano: FrancoAngeli.
- Comenio, G.A. 1993 (1677). *Pampaedia*. Roma: Armando Editore.
- Commissione Europea. 2021. *Libro verde sull'invecchiamento. Promuovere la solidarietà e la responsabilità fra le generazioni*.  
<[https://ec.europa.eu/info/sites/default/files/com\\_2021\\_50\\_fl\\_green\\_paper\\_it.pdf](https://ec.europa.eu/info/sites/default/files/com_2021_50_fl_green_paper_it.pdf)> (2025-06-15).
- Contini, M. 1988. *Figure di felicità, orizzonti di senso*. Firenze: La Nuova Italia.
- Dato, D. 2015. "Progettare il dopo di noi. L'altruismo come forma di civiltà." In *Sguardi incrociati sulla vecchiaia*, a cura di F. Pinto Minerva, 47-66. Firenze: Pensa Multimedia.
- Dewey, J. 1990 (1916). *Democrazia e educazione*. Firenze: Giunti.
- Donati, P., a cura di. 2012. *Famiglia risorsa della società*. Bologna: Il Mulino.
- Dozza, L. 2010. "Il carattere invecchiato, una risorsa d'identità." In *Pianeta anziani. Immagini, dimensioni e condizioni esistenziali*, a cura di L. Dozza, e F. Frabboni, 40-50. Milano: FrancoAngeli.
- Dozza, L. 2016a. "Tra mare e cielo. Relazioni educative tra nonni e nipoti per fare memoria." *La Famiglia* 50 (260): 67-80.
- Dozza, L. 2016b. "Educazione permanente nelle prime età della vita." In *L'educazione permanente a partire dalle prime età della vita*, a cura di L. Dozza, e S. Ulivieri, 60-71. Milano: FrancoAngeli.
- Dozza, L., e F. Frabboni, a cura di. 2010. *Pianeta anziani. Immagini, dimensioni e condizioni esistenziali*. Milano: FrancoAngeli.
- Dozza, L., e F. Frabboni, a cura di. 2013. *Lo sguardo dei nonni: ritratti generazionali*. Milano: FrancoAngeli.
- Frabboni, F. 2018. "L'educazione tra emergenza e utopia." In *Contesti educativi per il sociale. Approcci e strategie per il benessere individuale e di comunità*, a cura di L. Cerrocchi, e L. Dozza, 14-24. Trento: Erickson.
- Frabboni, F., e F. Pinto Minerva. 2013. *Manuale di pedagogia e didattica*. Bari-Roma: Editori Laterza.
- Jedlowski, P. 2017. *Memorie del futuro*. Roma: Carocci.
- Hillman, J. 1999. *La forza del carattere. La vita che dura*. Milano: Adelphi.
- Ladogana, M. 2016. *Progettare la vecchiaia. Una sfida per la pedagogia*. Bari: Progedit.
- Ladogana, M. 2019. "La dimensione educativa della relazione nonni-nipoti." In *Educare alla vivibilità nella famiglia e nella scuola. Riflessioni, esperienze e pratiche educative*, a cura di M. Ladogana, L. Cerrocchi, e A. D'Antone, 35-43, Bergamo: Zeroseiup.
- Ladogana, M. 2020. *Il tempo "scelto". Riflessioni pedagogiche sulla vecchiaia*. Milano: FrancoAngeli.
- Ladogana, M., e I. Loiodice. 2018. "Il Bilancio di competenze. Un'azione educativa di natura sociale." In *Contesti educativi per il sociale. Progettualità, professioni e setting per il benessere individuale e di comunità*, a cura di L. Cerrocchi, e L. Dozza, 270-84. Milano: FrancoAngeli.

- Levi Montalcini, R. 1998. *L'asso nella manica a brandelli*. Milano: Baldini & Castoldi.
- Lizzola, I. 2009. *Di generazione in generazione. L'esperienza educativa tra consegna e nuovo inizio*. Milano: FrancoAngeli.
- Loiodice, I. 2019. *Pedagogia. Il sapere/agire della formazione, per tutti e per tutta la vita*. Milano: FrancoAngeli.
- Milella, M. 2018. "La dignità intergenerazionale della vecchiaia." In *La vecchiaia. Intrecci pedagogici*, a cura di E. Gasperi, 63-92. Milano: Pensa Multimedia.
- Olievenstein, C. 1999. *La scoperta della vecchiaia. Una nuova stagione della nostra vita. Per imparare a riconoscerla e ad amarla, senza subirla*. Torino: Einaudi.
- Oliverio, A. 1977. *Maturità e vecchiaia*. Milano: Feltrinelli.
- Pati, L. 2010. "Le relazioni intergenerazionali tra differenze e continuità. La nonnità come oggetto di riflessione pedagogica." In *Il valore educativo delle relazioni tra le generazioni: coltivare i legami tra nonni, figli, nipoti*, a cura di L. Pati, 97-117. Cantalupa: Effatà.
- Pinto Minerva, F., a cura di. 1988. *Progetto Sapienza. Per una pedagogia del corso della vita*. Roma: Laterza.
- Pinto Minerva, F. 2010. "La vecchiaia. Tra perdite e nuove possibilità esistenziali." In *Pianeta anziani. Immagini, dimensioni e condizioni esistenziali*, a cura di L. Dozza, e F. Frabboni, 53-62. Milano: FrancoAngeli.
- Pinto Minerva, F. 2011. "Narrazioni tra memoria e futuro." In *La memoria del Parco. Il Parco della memoria. Ambiente, ricerca, formazione*, a cura di F. Pinto Minerva, 3-9. Bari: Progedit.
- Pinto Minerva, F. 2015. "L'indecifrabile vecchiaia tra destrutturazione e continuità evolutiva." In *Sguardi incrociati sulla vecchiaia*, a cura di F. Pinto Minerva, 17-45. Lecce: Pensa Multimedia.
- Pinto Minerva, F. 2021. "Un'interpretazione ecologica della vecchiaia come età in permanente divenire." In *La relazione educativa. Prospettive contemporanee*, a cura di A. Mariani, 225-44. Roma: Carocci.
- Stramaglia, M. 2012. "La nonnità come oggetto di riflessione pedagogica." In *Progetto Generazioni. Bambini e Anziani: due stagioni della vita a confronto*, a cura di M. Corsi, e S. Olivieri, 197-205. Pisa: ETS.
- Tomarchio, M., e G. D'Aprile. 2018. "L'educazione (in)sostenibile. L'armonizzazione necessaria." *Pedagogia Oggi* 16 (1): 145-60.
- Ulivieri Stiozzi, S. 2014. "La famiglia come «teatro interno». Trasformare l'eredità del passato per fondare nuovi patti educativi." In *Sguardi di famiglia. Tra ricerca pedagogica e pratiche educative*, a cura di L. Formenti, 119-34. Milano: Guerini.
- World Health Organization. 2020. *Decade of Healthy Ageing: Baseline Report*. Geneva. <<https://www.who.int/publications/i/item/9789240017900>> (2025-06-15).