



UNIVERSITÀ DELLA VALLE D'AOSTA
UNIVERSITÉ DE LA VALLÉE D'AOSTE

Dipartimento di Scienze Umane e Sociali
Département des Sciences Humaines et Sociales

CORSO DI LAUREA IN SCIENZE DELLA FORMAZIONE PRIMARIA

ANNO ACCADEMICO 2025/2026

TESI DI LAUREA

Generazioni in dialogo: l'incontro tra anziano e
bambino nella prospettiva dell'educazione
intergenerazionale e del *lifelong learning*

DOCENTE primo relatore:

Prof. Andrea Bobbio

DOCENTE secondo relatore:

Prof.ssa Tanja Schroot

STUDENTESSA:

Alice Domaine 20 A05 208

*A mamma, papà, Marta e Fabiano, la mia famiglia, che hanno reso
possibile questo percorso e ora sono ancora più fieri di me,
ai miei nonni e agli anziani che mi hanno ispirata,
a Stefano che mi ha sempre spronato e mi è stato accanto,
a chi mi vuole bene,
a tutti gli insegnanti e gli OSS che lavorano con passione.*

Indice

Introduzione	1
Capitolo 1 I fondamenti teorici dell'educazione intergenerazionale	8
1.1 Il paradigma del lifelong learning: imparare a ogni età	8
1.2 I principi del <i>cooperative learning</i>	10
1.3 L'anziano come risorsa e il bambino come cittadino	12
1.4 Il superamento degli stereotipi: l'ageismo nei bambini e il pregiudizio generazionale	17
Capitolo 2 Impatto e potenzialità della relazione tra anziano e bambino	19
2.1 Lo sviluppo del bambino	19
2.2 Il benessere dell'anziano	22
2.3 La costruzione di una comunità educante.....	23
Capitolo 3 Buone pratiche internazionali di educazione intergenerazionale	25
3.1 Esperienze nazionali e internazionali paradigmatiche	25
3.1.1 Il modello Yoro Shisetsu	28
3.1.2 Il modello delle Mehrgenerationenhäuser	39
3.1.3 Il modello ABI, Anziani e Bambini Insieme	42
3.1.4 Il modello <i>Woonstudenten</i> , gli studenti residenti	43
3.1.5 Il modello della Generationernes Hus, la Casa delle Generazioni.....	46
3.2 Punti di forza e di criticità delle esperienze attive	48
Capitolo 4 Linee guida per una progettazione ideale: attori, spazi e metodologie	51
4.1 Dalla coesistenza alla collaborazione: la sfida dell'alleanza tra insegnanti e Operatori Socio-Sanitari	52

4.2	Metodologie e strumenti per una didattica dell'incontro	58
4.3	L'architettura della relazione: lo spazio come terzo educatore.....	63
4.4	Monitorare e valutare il benessere: indicatori di efficacia per lo scambio intergenerazionale	68
Conclusioni		72
Bibliografia		76
Sitografia		82

Introduzione

Il panorama sociale odierno è caratterizzato da una profonda e progressiva trasformazione della struttura della popolazione, all'interno della quale si osserva un incremento sistematico della percentuale di anziani, comportando una conseguente riduzione della quota di giovani.

Nel 2020, in Italia il 21% della popolazione presentava un'età uguale o superiore ai 65 anni, rispetto al 16% del 2001, con un aumento di cinque punti percentuali (ISTAT, Una popolazione che invecchia, 2021). A gennaio 2025, la percentuale è cresciuta ulteriormente raggiungendo il 24,7% e rappresentando circa un quarto della popolazione. Per questi motivi, l'Italia si rivela essere il Paese dell'Unione Europea che possiede la quota più alta di over 65, seguita da Grecia, Finlandia, Portogallo, Germania e Bulgaria (ISTAT, 2025). L'aumento della popolazione anziana continuerà ad essere repentino e tra il 2040 e il 2045 essa raggiungerà il 33% del totale (Sicuro L. e Tucci, 2022).

Questa tendenza, definita *invecchiamento demografico* o, più propriamente, *trasformazione della struttura per età* (ISTAT, s.d.), ha orientato recentemente gli studi verso un tema scientifico e pedagogico di fondamentale rilievo: l'educazione intergenerazionale.

Tale ambito di ricerca, d'altro canto, era stato precedentemente prefigurato (Oxford Institute of Population Ageing, s.d.) a fine degli anni '70 per rispondere a una vera e propria rivoluzione demografica senza precedenti. La comunità internazionale comprese che l'allungamento della vita media e il calo della natalità non erano dinamiche isolate, ma erano di interesse globale e avrebbero trasformato le strutture sociali ed economiche del pianeta. In Italia tali studi, nella prospettiva della formazione permanente furono compiuti soprattutto da Mario Mencarelli che possiamo considerare tra i primi fautori di questa disciplina, curvata anche su temi legati alla creatività e all'educazione extrascolastica

Perciò, per preparare i governi all'aumento della popolazione anziana e adottare delle politiche pubbliche comuni, venne convocata dalle Nazioni Unite

la *Prima assemblea mondiale sull'invecchiamento* (Vienna, 1982) che “raccomandava di inserire largamente gli anziani nel settore educativo e di abituare i bambini a vivere insieme con persone di altra età. [...] Sollecitava a inserire gli anziani nella scuola a contatto coi piccoli, permettendo alle persone anziane di avere un ruolo di trasmissione di conoscenze, di cultura e di valori spirituali” (Gecchele & Meneghin, 2016, p. p. 85).

Queste stesse proposizioni, successivamente, sono state ribadite in modo esaustivo contestualmente alla *Seconda assemblea mondiale sull'invecchiamento* (Madrid, 2002), convocata vent'anni dopo dall'ONU in ragione del fatto che l'invecchiamento iniziava ad essere una dinamica presente anche nei paesi in via di sviluppo che non possedevano le infrastrutture sociali dell'Occidente, implementando in tal modo il secondo Piano internazionale d'azione sull'invecchiamento. Pertanto, la visione dell'anziano si trasformò da puramente assistenziale a incentrata su un invecchiamento attivo, sottolineando con vigore “la necessità di creare una società per tutte le età, in cui gli anziani abbiano il diritto di accedere alla formazione permanente e partecipare alla vita socio economica del paese” (Gecchele & Meneghin, 2016, p. p. 86).

Peraltro, istituendo nel 1999 l'*Anno internazionale delle persone anziane* (Assemblea Generale delle Nazioni Unite, 1992) e nel 2012 l'*Anno europeo per l'invecchiamento attivo e la solidarietà intergenerazionale* (Unione Europea, 2011) la comunità ha manifestato una sempre più acuta attenzione nei confronti degli anziani, della loro rilevanza e del significativo contributo che possono assicurare all'interno del sistema scolastico e produttivo, volto alla crescita e alla formazione dei più giovani.

Questo scenario ha, in tal modo, condotto gli studi verso un'educazione di carattere integrato di tipo intergenerazionale, che può essere illustrata analizzando, in primo luogo, l'etimologia stessa del costrutto:

- il termine “educazione” deriva da due radici, la prima è *educāre* che significa “nutrire”, “allevare”, “curare”, la seconda è *edūcere* che rimanda al “tirar fuori”; nel contesto intergenerazionale,

l'interazione pedagogica consente all'anziano di *tirare fuori* la propria esperienza consentendo così al giovane il nutrimento del proprio potenziale. Difatti, nella relazione educativa "l'educatore è intrinsecamente colui che sa di più, ha maggiori conoscenze, ha avuto maggiori esperienze, è spesso più anziano di età, e l'educando è intrinsecamente colui che sa di meno, ha minori conoscenze, è più inesperto, ha bisogno di crescere e imparare" (Felini, 2020, p. p. 232)

- il prefisso *inter-* ("in mezzo", "tra") pone l'accento in misura maggiore sulla reciprocità, sulla dimensione dello scambio e della relazione, "ricorda che l'orizzonte è quello del dialogo e non solo della compresenza di più età in uno stesso contesto; si fa riferimento, quindi, alla necessità, volontà e intenzionalità di facilitare e sviluppare interazioni" (Baschiera, Deluigi, & Luppi, 2014, p. p.21)
- il concetto "generazionale" (dal latino *generatio*, *-onis*) mette in campo la concezione di tempo associata a diversi modi di pensare di rappresentanti di età diverse.

In tale prospettiva, la Rete Europea per l'Apprendimento Intergenerazionale (ENIL – *European Network for Intergenerational Learning*) sostiene il paradigma dell'educazione intergenerazionale configurandola come "una collaborazione basata sulla reciprocità e la mutualità che coinvolge persone di età diverse nell'acquisizione di competenze, valori e conoscenze. Per ENIL l'apprendimento intergenerazionale dovrebbe essere multigenerazionale, pianificato per raggiungere obiettivi mirati e progressivi e portare a risultati di apprendimento reciprocamente vantaggiosi" (Mannion, *Intergenerational Education and Learning: We Are in a New Place*, 2018, p. p.6).

Il ricercatore e docente di educazione presso l'Università di Stirling (Scozia), Gregory Mannion, ha voluto ampliare ulteriormente questa prospettiva ed estendere questa definizione a fattispecie più ampie includendo in essa un'enfasi sulla natura dell'apprendimento e introducendo una

caratterizzazione sensibile al luogo, *place-sensitized characterization* (Mannion, 2012, p. p.397). Nella visione di Mannion, l'educazione intergenerazionale non è dunque un processo astratto, ma un'esperienza radicata, concreta e situata, adatta e attenta alle specificità del territorio che:

- coinvolge persone di due o più generazioni che partecipano ad una pratica comune che avviene in qualche luogo;
- coinvolge interessi diversi attraverso le generazioni e può essere impiegata per affrontare il miglioramento del benessere individuale, comunitario ed ecologico, affrontando “problemi” e “sfide”;
- richiede la volontà di comunicare reciprocamente tra le diverse età (attraverso attività che coinvolgono il consenso, il conflitto o la cooperazione) con la speranza di generare e condividere nuovi significati intergenerazionali, pratiche e luoghi che sono in qualche misura, tenuti in comune;
- richiede la volontà di essere propositivi sia verso le persone che i luoghi, in modo continuo. Dal punto di vista pedagogico, lo scopo principale dell'educazione intergenerazionale è quello di migliorare le relazioni intergenerazionali, in modo tale da aiutare la nascita delle comunità e dei luoghi, locali e lontani.

La caratterizzazione ecologica e situata proposta da Mannion mette in luce la multidimensionalità dell'educazione intergenerazionale che non si configura in una pratica didattica isolata. Essa, infatti, si mostra essere particolarmente rilevante in tre ambiti fondamentali e tra loro interconnessi che andranno approfonditi nei capitoli a seguire: la dimensione sociale, economica e pedagogica.

Sotto il profilo sociale, l'educazione intergenerazionale agisce come collante in una società fortemente frammentata (Standford Social Innovation Review, 2021). Lo sviluppo delle famiglie avviene in maniera verticale conducendo più generazioni formate da pochi membri a vivere contemporaneamente; i giovani frequentano in gran parte i coetanei e gli anziani sono frequentemente relegati

in strutture o centri assistenziali. Tali situazioni incentivano la presenza di stereotipi e pregiudizi reciproci.

Rispetto a questo scenario, la pratica intergenerazionale genera coesione sociale, decostruisce la visione dell'anziano come peso sociale ed economico, e, allo stesso tempo, mostra alle nuove generazioni un esempio di memoria vivente e un ancoraggio identitario.

L'incontro intenzionale tra generazioni permette, inoltre, se opportunamente progettato, di ridurre l'isolamento sociale della popolazione geriatrica, apportando benefici sulla salute mentale e contrastando la solitudine (Confartigianato, 2025).

Dal punto di vista economico, la rilevanza dell'educazione intergenerazionale risponde al progressivo invecchiamento della popolazione sopra esposto. L'ottica del *Welfare State* mira a garantire da parte dello Stato interventi, servizi e prestazioni sociali alla tutela dei cittadini e al miglioramento della qualità di vita. Esso, nello specifico, indica "un sistema economico, sociale e politico di uno Stato moderno che, attraverso ampie coperture e misure, provvede alla sicurezza sociale e al benessere della cittadinanza" (Lupa, 2025, p. p.10).

Conseguentemente, una società prevalentemente popolata da anziani comporta un aumento ingente dei costi della spesa pubblica per l'assistenza sanitaria e istituzionale (Bodnar & Nerlich, 2022). L'attuazione di progetti intergenerazionali risponde strategicamente a tale problematicità in una prospettiva di sussidiarietà, prevenzione e di investimento sociale; mediante lo scambio tra generazioni è possibile sostenere l'invecchiamento attivo, limitando l'insorgenza di patologie depressive e il decadimento cognitivo e abbattendo i costi comunitari sociosanitari (Berardi, 2018).

Tale pratica permette, inoltre, la valorizzazione dell'anziano come capitale sociale e educativo (Bordieu & Wacquant, 1992), rimuovendo lo stigma di mero consumatore di risorse pubbliche.

In termini pedagogici, la rilevanza dell'educazione intergenerazionale è data nell'agire contro la frammentazione dei saperi e l'isolamento presenti nei sistemi formativi odierni. Il paradigma del *Lifelong learning*, apprendimento

lungo tutto l'arco della vita, dimostra che la plasticità relazionale e cognitiva perdura nell'età adulta. L'incontro tra anziano e bambino trasforma la trasmissività asimmetrica dei modelli educativi in un processo di co-educazione. Facendo così, l'anziano si prende cura del futuro mediante la trasmissione della propria memoria biografica, esercitando ciò che Erikson, nel suo classico, *I cicli della vita. Continuità e Mutamenti* (1990) definisce generatività (Dario, 2014). Dall'altra parte, il bambino sviluppa una moltitudine di competenze quali l'ascolto attivo e l'empatia relazionale.

In queste tre dimensioni si fonda la profonda rilevanza che mi ha portata a scegliere come tema del mio lavoro di tesi l'educazione intergenerazionale.

Altresì, la scelta di approfondire questa tematica nasce da una rilevante motivazione personale e professionale. Prima di intraprendere il corso di studi in Scienze della Formazione Primaria, ho ottenuto la qualifica di Operatore Socio-Sanitario a seguito del mio percorso scolastico all'Istituto Tecnico Professionale Regionale "Corrado Gex" di Aosta, nell'indirizzo Servizi Sociosanitari. L'istituzione scolastica, infatti, offriva l'opportunità agli studenti maturandi interessati di frequentare gratuitamente e al di fuori dell'orario scolastico un corso di trecento ore, a fronte del corso di mille ore canonico e di norma a pagamento, riconoscendo alcune discipline già svolte nel curriculum scolastico.

Cogliendo l'occasione come una preziosa opportunità per il mio bagaglio personale e professionale e per mettere in pratica le conoscenze che avevo acquisito durante i cinque anni, ho intrapreso con curiosità il percorso.

I tirocini nelle varie strutture, dall'ospedale alle strutture residenziali per anziani, si sono rivelati un osservatorio privilegiato che mi ha reso possibile venire a contatto diretto con la popolazione anziana e constatare in prima persona l'istituzionalizzazione e l'isolamento di tale generazione. Le routine assistenziali hanno manifestato come l'elevato numero di utenti e la mancanza di personale qualificato contribuiscano significativamente nella scarsità di stimoli cognitivi e relazionali e nella perdita di un ruolo sociale attivo. Tali esperienze hanno dato dimostrazione di come la cura medica e l'assistenza

fisica, seppur svolte in maniera rigorosa e accurata, non presuppongano automaticamente, in una visione d'insieme, un benessere vitale e generativo.

Durante il percorso universitario, ho acquisito inoltre la consapevolezza di poter integrare il contesto dell'educazione con la realtà geriatrica e di unire, dunque, la mia futura professione di insegnante di Scuola dell'Infanzia e Primaria con la qualifica di Operatore Socio-Sanitario. Due mondi apparentemente distanti, ma significativamente interdipendenti.

Questa tesi si configura essere la sintesi di un percorso biografico e professionale, nella quale l'educazione intergenerazionale non si propone come un'attività integrativa o un progetto estemporaneo, bensì come un dispositivo curricolare intenzionale.

A seguito di tali premesse, il presente lavoro si propone di esplorare le fondamenta teoriche di tale costrutto, esaminando l'impatto e le potenzialità dell'incontro tra anziano e bambino, per poi analizzare modelli nazionali e internazionali, sulla base dei quali delineare una proposta progettuale concreta in cui i contesti della Scuola dell'Infanzia dialoghino con le realtà socioassistenziali del territorio.

Capitolo 1

I fondamenti teorici dell'educazione intergenerazionale

1.1 Il paradigma del lifelong learning: imparare a ogni età

La pratica educativa rimanda a un processo di nutrimento ed esplicitazione del potenziale umano in prospettiva permanente; tale dinamica non si riduce, pertanto, a una fase circoscritta della vita e non possiede una scadenza predefinita. Ciò permette, dunque, a ogni età di rappresentare una fase propizia per l'apprendimento (Benetton, 2008) (Bobbio, 2025).

È su queste basi che si fonda il paradigma del *lifelong learning*, superando la classica visione della vita in un'ottica di tripartizione esistenziale, secondo la quale l'esistenza è suddivisa secondo uno schema rigido in cui l'istruzione caratterizza la giovinezza, il lavoro afferisca all'adulthood e il riposo o ritiro appartenga all'anzianità.

“L'apprendimento permanente va inteso come qualsiasi attività di apprendimento intrapresa nelle varie fasi della vita al fine di migliorare le conoscenze, le capacità e le competenze in una prospettiva personale, civica, sociale e/o occupazionale (Consiglio dell'Unione Europea, 2002).

Il principio del *lifelong learning* presuppone che “l'istruzione sia diversificata, adattata all'individuo e disponibile per tutta la vita” (Laal, 2011, p. p.473), costituendo l'assunto che l'educazione possiede una natura multiforme, capace di adattarsi ai contesti e di far fronte a situazioni che si modificano col trascorrere del tempo e in concomitanza con l'evoluzione del profilo cognitivo, fisiologico e motivazionale dell'individuo.

Inoltre, tale approccio implica che “la conoscenza non viene più tramandata dall'alto (da specialisti in progettazione, da manager nelle organizzazioni o da insegnanti nei corsi), ma viene costruita in modo collaborativo nel contesto”

(Aleandri, 2019, p. 40). Ciò sottende che, non riducendo l'apprendimento alle sole fanciullezza e giovinezza e all'interno di istituzioni scolastiche, ovvero a un tempo e a uno spazio limitato, i contesti di apprendimento appaiono molteplici e vari. Per tale ragione, alla dimensione diacronica del *lifelong learning* è integrata la dimensione orizzontale del *lifewide learning* in quanto "fa riferimento, oltre all'educazione formale, anche a tutti i contesti di vita, per valorizzare ogni esperienza educativa (informale e formale): lavoro, vita sociale e famiglia (...) e non è necessariamente intenzionale" (Aleandri, 2019, p. 40). Tale prospettiva è stata accolta in Italia anche dalla *Società italiana di pedagogia* (SiPed) che ha dato alle stampe il volume, intitolato "*L'educazione permanente a partire dalle prime età della vita*", curato da Liliana Dozza e Simonetta Ulivieri ed edito da FrancoAngeli nel 2016, Atti del Convegno Internazionale del 2015.

Sempre a questo proposito, l'UNESCO *Institute for Lifelong learning* e la Commissione Europea individuano nelle linee guida e nei paradigmi internazionali i contesti che compongono le diverse fasi dell'apprendimento permanente, declinandole lungo tutto l'arco della vita:

- tra i 0 e i 5 anni, nella prima infanzia, ha luogo un profondo processo conoscitivo, l'apprendimento è di tipo informale in un contesto familiare e nei primi ambienti di socializzazione. Le figure principali sono i genitori e i coetanei, mediante i quali l'individuo mette in atto processi di imitazione;
- il segmento di popolazione dai 6 ai 24 anni, che sancisce l'età della formazione, acquisisce competenze principalmente nei contesti formali delle istituzioni educative, dai gradi di istruzione primaria ai cicli accademici. Tuttavia, l'apprendimento risulta maggiormente influenzato da contesti non formali quali la vita familiare, le organizzazioni sociali, le istituzioni religiose e i mass media;
- nel corso dell'età adulta e lavorativa, che richiama la fascia d'età tra i 25 e 60 anni, si apprende prevalentemente per via informale, attraverso la propria occupazione, i luoghi di lavoro, colleghi e alle

dinamiche di *problem solving* quotidiano. I viaggi, i mass media e le tecnologie dell'informazione permettono all'individuo di imparare;

- durante l'arco temporale che segue i 60 anni, l'individuo apprende in gran parte nell'arte, nella musica, nelle attività sportive adatte all'età, nell'artigianato e nel lavoro sociale. Sono un'ulteriore fonte di apprendimento le attività di volontariato in organizzazioni comunitarie, club ed associazioni.

Se la fonte di apprendimento per l'anziano risiede in organizzazioni comunitarie, che larga parte si avvalgono di dispositivi matetici impliciti, la scuola incarna il luogo ideale come centro civico di apprendimento permanente. Il contatto con bambini e ragazzi stimola nuove forme di apprendimento, permettendo al contesto scolastico di essere agente promotore delle competenze cognitive e relazionali stabilite come rilevanti da un curriculum esplicitamente formalizzato in una sequenza di obiettivi didattici, valutati sistematicamente e certificati attraverso un apposito dispositivo docimologico. Per tale ragione, le istituzioni scolastiche possono essere reinterpretate attuando una rifunzionalizzazione e porsi come contesto di scambio e spazio di intersezione.

1.2 I principi del *cooperative learning*

L'educazione intergenerazionale, oltre a poggiare le basi sul principio del *Lifelong learning*, condivide i principi del *Cooperative learning*, perseguendo la visione dell'apprendimento come co-costruzione di conoscenza.

Per "apprendimento collaborativo" si fa riferimento alle situazioni che in cui i soggetti "sono impegnati in modo coordinato e continuativo nel risolvere un compito, di cui occorre costruire una comprensione condivisa". La collaborazione è vista, quindi, come "un impegno congiunto verso un obiettivo comune, caratterizzato da reciprocità nell'interazione e da una negoziazione di significati" (Cacciamani & Ligorio, 2022, p. 84).

Per far sì che l'apprendimento cooperativo sia generativo, quindi pienamente efficace, esso deve basarsi su cinque principi fondamentali (ibidem):

1. *l'interdipendenza positiva*: l'impossibilità del soggetto di completare il proprio compito senza il contributo degli altri;
2. *l'affidabilità individuale*: fare affidamento all'impegno di ciascuno e impegnarsi individualmente a fare del proprio meglio, contribuendo in modo costruttivo;
3. *la promozione dell'interazione*: per svolgere qualunque attività, è necessaria una discussione per ottenere *feedback*, opinioni e commenti, favorendo la condivisione delle idee;
4. *la formazione delle competenze collaborative*: vengono messe in atto la fiducia reciproca, la presa di decisioni collettiva, la gestione del conflitto e la comunicazione efficace;
5. *i processi di gruppo*: definire gli obiettivi comuni, provvedere a valutazioni periodiche del lavoro svolto e indicare cambiamenti necessari per il raggiungimento dei miglior risultati possibili.

“L’atteggiamento ed il comportamento cooperativi, promuovendo una profonda reciproca conoscenza, creano accettazione, incoraggiamento, supporto e sono relazionati ad indici di salute mentale intesa come maturità emozionale, socialità adeguata, forte identità personale e fiducia nell’altro” (D'Alessio, 2023).

Il Cooperative learning fornisce potenzialmente, se applicato correttamente e in maniera sistematica, una metodologia pratica nella quale l'educazione intergenerazionale inserisce i protagonisti, ovvero l'anziano e il bambino.

L'interdipendenza si traduce in uno scambio asimmetrico, ma paritario, attraverso il quale entrambe le parti mettono a disposizione le proprie conoscenze e abilità per portare a termine un compito condiviso.

L'apprendimento collaborativo affonda le radici nella Teoria dello Sviluppo Prossimale elaborata da Vygotskij (Vygotskij, 1978). Quest'ultimo concettualizza l'apprendimento come il passaggio verso nuove zone di sviluppo prossimale, poste tra lo sviluppo attuale e quello potenziale. Tale passaggio è attuabile solamente in presenza di altri più capaci che forniscono aiuto, instaurandosi una relazione tra “esperto” e “novizio”.

Le modalità con cui si struttura la relazione è definita *scaffolding* ed è composta da diverse fasi:

- *l'imitazione*: l'esperto mostra le modalità di svolgimento dell'azione, fornendo un modellamento;
- *l'appropriazione*: il novizio si appropria gradualmente delle modalità di svolgimento dell'azione, effettuandola in solitaria, ma sotto supervisione dell'esperto;
- la dissolvenza: l'esperto consente maggiori spazi di autonomia finché il novizio è capace di svolgere l'azione da solo e giunge alla condizione di "esperto".

Nell'incontro intergenerazionale, l'anziano e il bambino agiscono contemporaneamente in qualità di "esperto" e "novizio" in base al compito e alle relative competenze richieste. Nello specifico, il bambino può offrire *scaffolding* in supporto all'anziano nell'uso delle tecnologie, nello stimolare la plasticità celebrale e nella reattività motorie; al contempo, l'anziano può fornire aiuto in abilità manuali, competenze linguistiche e memoria storica.

1.3 L'anziano come risorsa e il bambino come cittadino

Assunto che il paradigma del *lifelong learning* sancisce la possibilità per l'individuo di apprendere in ogni fase dell'esistenza, è significativo riflettere in merito a quali ruoli rivestano l'anziano e il bambino all'interno della collettività.

L'anziano rappresenta, senza dubbio, una risorsa inestimabile sotto molteplici aspetti.

Sotto il profilo strettamente culturale, questa figura permette non solo di ricordare un passato e degli eventi verosimilmente non vissuti da una stragrande maggioranza di individui, ma consente di interpretarli a favore di quest'ultimi per essere a disposizione delle nuove generazioni. Offre, così, una lente esperienziale calandosi nei panni di un mediatore di senso e di memoria. A tal riguardo, Erik Erikson introduce il concetto di generatività come "la volontà

del soggetto adulto di andare oltre il presente; di lasciare un segno nel mondo, attraverso la cura e la preoccupazione attiva per le generazioni, creando e lasciando in eredità nuove fonti di significato e valore” (Dario, 2014, p. p.86). Ciò che emerge, è la presa in cura verso coloro che fanno parte della generazione a venire per lasciare testimonianza di un patrimonio duraturo e valoriale, garantendo con questo una preziosa continuità. La generatività possiede una moltitudine di sfaccettature e, in tale evenienza, insomma, si mette in risalto la dimensione universale del principio che, per la sua valenza implicita, assume anche una dimensione transculturale.

Inoltre, mediante questo processo la figura anziana offre la profondità del tempo; in una società, la nostra, progressivamente sempre più legata all'immediatezza, alla frenesia e al “qui e ora”, essa sottrae l'individuo dal “presentismo” attraverso una mediazione storica e diacronica, in un'ottica di attesa e di approfondimento.

Oltremodo, tale figura mette a disposizione delle generazioni più giovani un prezioso bagaglio ricco di dialetti e linguaggi perduti, di tradizioni e leggende orali un po' sbiadite e di saperi e arti degli antichi mestieri oramai poco conosciuti o ritenuti non più necessari. Tutto ciò costituisce il patrimonio culturale immateriale che “è fondamentale nel mantenimento della diversità culturale di fronte alla globalizzazione. La sua comprensione aiuta il dialogo interculturale e incoraggia il rispetto reciproco dei diversi modi di vivere” (UNESCO, 2016).

L'importanza dell'educazione intergenerazionale non risiede tanto nella manifestazione culturale in sé, bensì nella ricchezza di conoscenza e competenze che vengono trasmesse da una generazione all'altra. Si considerino, ad esempio, in ambito valdostano, i mestieri oramai in gran parte dimenticati legati alla lavorazione del legno quali la *Vannerie*, basata sull'intreccio di vimini o rami di nocciolo per creare gerle (*corbeilles*) o cesti per il trasporto del fieno o del letame, oppure ai *Sabotier*, fabbricanti di *sabot* ovvero calzature in legno, solitamente di noce o betulla, usati per isolare dal freddo e dall'umidità; la loro produzione richiedeva grande abilità nella scelta del legno e l'uso di strumenti specifici. Un altro esempio di particolare

rilievo riguarda la medicina popolare (Maison des Anciens Remèdes Jovençan, s.d.) e la conoscenza delle erbe spontanee: questi saperi venivano elaborati già in tempi remoti per creare rimedi naturali destinati sia all'uomo che agli animali da allevamento o da compagnia per la cura di malanni quali raffreddori, dolori addominali, lividi e traumi o come integrazione alla dieta favorendo la digestione. Tutte queste conoscenze, socialmente rilevanti e culturalmente significative appartengono, per lo più all'anziano, che, per tale ragione, non può non considerarsi come una risorsa imprescindibile nella preservazione della memoria collettiva.

Spostando l'analisi sul piano sociale, l'anziano è tessitore di relazioni; come precedentemente esposto, esso, poiché spesso a riposo, non viene travolto dalla frenesia della massa e in questi ritmi più distesi coglie momenti e possiede maggiori occasioni per mantenere vivi i legami. Conversando col vicino di casa o con la cassiera dell'alimentari di zona, venendo a contatto con il cameriere del caffè del paese o con i bambini e le bambine che giocano al parco, partecipando alle attività della parrocchia, del circolo di quartiere o di volontariato, esso unisce i fili di una rete, contribuendo in prima persona a produrre all'interno della comunità ciò che viene definito come "la somma delle risorse, reali o virtuali, che derivano a un individuo, o a un gruppo, dall'essere parte di reti durature, e più o meno istituzionalizzate, fatte di conoscenze e di riconoscimenti reciproci" (Bourdieu & Wacquant, 1992, p. p.119) vale a dire capitale sociale. Questa figura agisce, dunque, come collante della comunità e, senza di essa, è maggiormente probabile che i fili di tale rete si spezzino, aumentando il senso di solitudine e rendendo la società ancor più fragile, anomica e frammentata.

In tale tessitura sociale, l'anziano funge inoltre da ammortizzatore sociale: l'aumentare dei costi dei servizi della prima infanzia e delle figure di accudimento, unitamente alle accresciute esigenze lavorative di entrambi i genitori, hanno comportato l'intervento sempre più frequente dell'anziano nel colmare i vuoti. Secondo l'ISTAT, "al primo posto tra coloro che si prendono cura dei più piccoli ci sono i nonni"; per l'appunto, nel momento in cui non si trovano a scuola o coi genitori "il 66,4% dei bambini fino a 13 anni è affidato ai

nonni, in particolare oltre il 68% dei bambini fino a 10 anni sono abitualmente affidati ai nonni” (ISTAT, 2011). Ne deriva quindi che molte famiglie, senza il supporto dell’anziano, non sarebbero nella condizione di mantenere il *work-life balance*, “la capacità di un individuo di far fronte ai propri impegni lavorativi e familiari, nonché ad altre responsabilità e attività non lavorative” (Delecta, 2011, p. p.186). Fornendo tale aiuto, l’anziano consente di mantenere produttiva la forza lavoro genitoriale e diventa una figura referenziale solida per i più piccoli.

Parallelamente alla riscoperta dell’anziano, l’educazione intergenerazionale mette maggiormente in luce l’identità del bambino in quanto cittadino all’interno della società, così come già prefigurato nella Convenzione ONU 1989. Attraverso tale principio si vuole ribaltare la visione del fanciullo come soggetto passivo, bensì considerarlo come soggetto politico e sociale attivo pienamente integrato nella comunità e già aperto alla partecipazione politica e culturale delle società democratiche.

Più precisamente, il bambino è “una categoria sociale di cui occorre tener conto nell’analisi delle dinamiche tra le varie componenti della società e i relativi processi” in quanto è “un soggetto dotato di *agency*, in possesso delle piene capacità di agire e prendere decisioni in relazione agli ambienti sociali di cui fa parte” (Belloni, 2022). Per tale ragione, il bambino si configura di fatto come soggetto che gode di pieno potenziale d’azione e d’influenza nel mondo e che col proprio sguardo partecipa alla vita di comunità, affermando i propri diritti e la propria voce (Luciano & Savio, 2024). Esso riveste il ruolo di cittadino in quanto abita gli spazi pubblici, frequenta la scuola e interagisce col vicino.

In ambito valdostano, *La Commune à l’École* è una delle iniziative che poggiano su tale visione dell’infanzia. Il progetto, nato dalla collaborazione tra il CELVA e l’Assessorato Beni e attività culturali, sistema educativo e politiche per le relazioni intergenerazionali della Regione autonoma Valle d’Aosta, “promuove la conoscenza e l’apprendimento delle competenze civiche presso gli alunni della scuola valdostana” per “approfondire i significati di democrazia e cittadinanza, i diritti e i doveri degli individui, oltre alla conoscenza delle istituzioni e degli organi comunali, regionali, statali ed europei” (CELVA, s.d.).

In particolare, durante l'anno scolastico 2025-2026, i bambini potranno far sentire la propria voce proponendo ai Sindaci valdostani spunti e suggerimenti per rendere più bello e vivibile il proprio Comune, in modo da dar loro successivamente attuazione.

La proposta in questione contribuisce, di fatto, a riaffermare il bambino come soggetto portatore di diritti. La *Convenzione di New York sui diritti dell'infanzia e dell'adolescenza* (United Nations, s.d.), adottata nel 20 novembre del 1989 ed entrata in vigore il 2 settembre 1990, è il pilastro giuridico che tutela tutti i bambini e le bambine imponendo agli Stati obblighi di promozione e protezione. In merito a quanto precedentemente analizzato, la Convenzione sancisce il diritto di ascolto e di espressione negli articoli 12 e 13:

- Articolo 12:
 1. Gli Stati Parte garantiscono al bambino e al ragazzo con capacità di discernimento il diritto di esprimere liberamente le proprie opinioni in tutte le questioni che lo riguardano, dando il giusto peso a tali opinioni in base alla sua età e alla sua maturità.
 2. A tal fine, deve in particolare essere garantita al bambino e al ragazzo l'opportunità di essere ascoltato in ogni procedimento giudiziario o amministrativo che lo riguarda, sia direttamente sia tramite un rappresentante o un organo appropriato, coerentemente con le norme procedurali previste dalla legislazione nazionale.
- Articolo 13
 1. Il bambino e il ragazzo hanno diritto alla libertà di espressione; tale diritto comprende la libertà di ricercare, ricevere e diffondere informazioni e idee di ogni tipo, indipendentemente dai confini, o in forma orale, scritta o stampata, o sotto forma di arte, o con ogni altro mezzo espressivo a sua scelta.

Una comunità che riconosce al bambino il ruolo di cittadino attivo non solo rispetta, dunque, un diritto fondamentale, ma si dimostra attenta ai bisogni dei suoi membri.

1.4 Il superamento degli stereotipi: l'ageismo nei bambini e il pregiudizio generazionale

Nonostante le soggettività e le pratiche sopra menzionate abbiano una valenza significativa e siano portatrici di valori, queste due generazioni, infanzia e terza/quarta età sono marchiate da etichette sociali che producono barriere culturali profonde. Ricorre sovente, a conferma di ciò, che non si acquisisca consapevolezza in merito alla loro importanza, uniformandosi acriticamente a luoghi comuni e *cliché*.

L'ostacolo principale che accomuna entrambi i soggetti è il pregiudizio basato sull'età. Il termine *Ageismo* coniato dal medico, gerontologo e psichiatra americano Robert Neil Butler (1969) fa riferimento al "pregiudizio di un gruppo di età nei confronti di altri gruppi di età" e "all'esperienza soggettiva implicita nella concezione popolare del divario generazionale [...] Non implica un pregiudizio solo nei confronti di chi è vecchio, ma di chiunque appartenga a un determinato gruppo di età per il fatto di appartenere a quel gruppo di età" (Butler, 1969).

Ciò sfocia, dunque, in rappresentazioni distorte della realtà; "le persone hanno la cattiva inclinazione di supporre che un vecchio non abbia più l'intero godimento delle sue facoltà" (de Beauvoir, 1988, p. p.440) associando la vecchiaia esclusivamente al decadimento, alla mancanza di produttività e alla malattia.

Tali pregiudizi conducono a degli effetti negativi sulla popolazione anziana: essi possono sperimentare l'isolamento e la solitudine con conseguenti effetti negativi sulla loro salute mentale e fisica, un accesso limitato alle risorse e ai servizi sanitari, una peggiore qualità di vita, una minore possibilità di instaurare delle relazioni e pertanto un minore supporto e coinvolgimento sociale (lanes, 2023, p. pp.24-26).

Ne consegue che l'ageismo danneggia il paradigma del *lifelong learning*, rappresentando un ostacolo all'apprendimento permanente in base a una

mera categorizzazione degli individui in funzione della data di nascita anziché alle potenzialità.

Allo stesso modo, nell'ageismo risiede il pregiudizio generazionale; il bambino, essendo ancora in giovane età, viene ritenuto un soggetto immaturo, privo di competenza e le nuove generazioni sono percepite come distanti, eccessivamente tecnologiche e senza valori stabili e radicati.

Una possibile soluzione per combattere il pregiudizio viene tracciata già da Gordon Allport (1954) alla metà del secolo scorso formulando la celebre ipotesi del contatto. Egli sostiene fermamente che "il pregiudizio e la discriminazione nascono dalla mancanza di conoscenza tra membri di gruppi diversi. Quindi, se alle persone viene data l'opportunità di incontrare individui appartenenti all'*outgroup* [il gruppo esterno], esse scopriranno che in fondo molti pregiudizi e stereotipi sono errati. Di conseguenza, miglioreranno i loro atteggiamenti e comportamenti nei confronti dell'*outgroup*". Per ottenere effetti positivi, secondo Allport è necessario che "il contatto avvenga tra persone con status uguale nel contesto considerato e che la relazione sia cooperativa, volta al raggiungimento di scopi comuni e caratterizzata da sostegno istituzionale (cioè, che avvenga in un clima sostenuto da norme sociali favorevoli al contatto tra i gruppi)" (Giovannini & Vezzali, 2011).

Ciò che Allport teorizza richiama e formalizza, dunque, l'essenza stessa dell'educazione intergenerazionale. Mediante l'incontro costruito e progettato e l'esperienza diretta, il bambino cessa di essere un soggetto privo di competenze e l'anziano smette di incarnare un individuo in decadimento riconfigurandosi entrambi in individui che agiscono attivamente in un percorso di crescita comune. L'educazione intergenerazionale si configura, dunque, come un prezioso strumento di de-costruzione degli stereotipi.

Capitolo 2

Impatto e potenzialità della relazione tra anziano e bambino

2.1 Lo sviluppo del bambino

Se il primo capitolo ha tracciato l'impianto teorico-concettuale e le caratteristiche dei soggetti coinvolti, la presente sezione si occupa di delineare ed esplorare le valenze e gli effetti concreti che si producono nell'operazionalizzazione della relazione intergenerazionale, procedendo nell'analisi del benessere e dello sviluppo che l'incontro co-costruisce.

Volendo esaminare i benefici, appare proficuo iniziare dall'infanzia.

Il bambino, accostandosi nel corso del percorso evolutivo alla figura dell'anziano, accelera e approfondisce alcune tappe del proprio sviluppo; in effetti, esso gode di una condizione privilegiata, in quanto l'anziano funge da catalizzatore inserendosi in un quadro relazionale favorevole e rivestendo un'opportunità preziosa.

Dal punto di vista psicologico, secondo Kathy Goff (Goff, 2004), la pratica intergenerazionale permette di sviluppare nel fanciullo una moltitudine di abilità tra cui l'iniziativa, la flessibilità, l'apertura e la creatività. Inoltre, l'interazione sociale consente al bambino di acquisire, sin dalla prima infanzia, il senso di responsabilità sociale e il valore dell'apprendimento permanente. La resilienza giovanile viene rafforzata mediante la partecipazione e la collaborazione interposta tra i protagonisti, sollecitando nel giovane le potenzialità per fronteggiare le avversità con maggior ottimismo e forza interiore.

Laura Carstensen, professoressa di psicologia alla Stanford University e direttrice dello *Stanford Center for Longevity*, nella Teoria della Selettività Socio-emotiva fornisce una spiegazione ai vantaggi che tale pratica genera a favore del bambino (Stanford Center on Longevity, 2016).

Nei suoi studi emerge nella popolazione anziana, in fase di invecchiamento, un miglioramento dello sviluppo cognitivo nella risoluzione di problemi complessi e nelle abilità emotive. Gli anziani, difatti, maturano un cambio di prospettiva prendendo atto dell'accorciamento dell'orizzonte temporale e spostando il focus sul presente. Tale percezione conduce il soggetto a concentrarsi su ciò che è emotivamente significativo. Per tale ragione, l'anziano tende a privilegiare le emozioni positive procedendo con calma e controllo in situazioni di difficoltà. Riveste, di conseguenza, un ottimo ruolo di mediatore nella risoluzione di conflitti. Condividendo questa saggezza e questo sapere con le generazioni più giovani, quest'ultime possono trarne giovamento costruendo una propria identità.

In termini concreti, l'anziano diventa una figura di riferimento e “nel microcosmo familiare e nel macrocosmo sociale, rimane costantemente aperto all'ascolto e al dialogo con i giovani, che nella quotidianità frenetica e massificata, non trovano autentica disponibilità da parte degli adulti, i cui atteggiamenti verso questi, oscillano dall'indifferenza alla complicità inautentica; il vecchio riesce spontaneamente a calibrare la vicinanza e la distanza e sa mettersi in gioco con spontaneità e consapevolezza” (Bossio, 2016, p. p.96). Esso padroneggiando il rigore, insegna a gestire la frustrazione dell'errore aiutando il bambino a normalizzare il fallimento come parte del percorso. Diventa, in tal modo, testimone di condotte positive incarnando un modello di regolazione emotiva.

Per di più, i benefici di cui giova il bambino generati dalla relazione includono “cambiamenti positivi nella percezione e negli atteggiamenti verso le persone anziane, una maggiore empatia nei loro confronti, una conoscenza più approfondita dell'invecchiamento e delle persone anziane istituzionalizzate, nonché un incremento delle condotte pro-sociali come la condivisione” (Sanchez, 2007, p. p.74). È rilevante come il bambino possa, dunque, relazionarsi con altri membri della comunità anziana permettendo una generalizzazione dell'approccio positivo che, normalmente, esprime nei confronti delle figure anziane di riferimento, ovvero i nonni. Così facendo, il fanciullo ha oltretutto modo di entrare in contatto con anziani in condizione di

fragilità e di diversa motricità, normalizzando la vulnerabilità come passaggio naturale della vita e favorendo una serena consapevolezza sulla realtà.

In questa prospettiva, l'interazione con persone con fragilità conduce il bambino ad uno spiccato decentramento cognitivo concepito come attitudine permanente. Tale processo è alla base della capacità di mentalizzazione, "intesa tradizionalmente come l'abilità di attribuire stati mentali (pensieri, credenze, desideri, fantasie...) a sé e agli altri, assegnando un significato alle menti partendo da ciò che è osservabile per giungere a un codice - quello mentale - che è differente da quello fisico della realtà, al fine di comprendere e predire il comportamento" (Cavalli, Liverta Sempio, & Marchetti, 2007, p. p.348).

Oltre alla sfera psicologica, la relazione intergenerazionale incide anche sul piano cognitivo e linguistico. Come accennato nel primo capitolo, l'anziano è depositario di saperi e in qualità di *homo narrans* arricchisce attraverso il racconto l'identità del bambino contribuendo allo sviluppo della competenza narrativa. La narrazione, infatti "consente di esplorare e comprendere meglio se stessi e il mondo, in quanto conosciamo noi stessi e ci riveliamo agli altri attraverso le storie che raccontiamo, grazie alle quali comprendiamo, interpretiamo, decostruiamo e ricostruiamo anche il significato culturale e sociale degli eventi e delle azioni" (Berardinetti, Finestrone, Palmisano, & Toto, 2023, p. p.129). A tal proposito, Bruner sottolinea l'importanza di "mettere al centro del processo educativo-didattico la capacità narrativa e di svilupparla, in quanto il racconto ha la capacità di trasmettere un sapere pratico in grado di restituire centralità al soggetto e influire sull'azione umana" (ibidem).

Oltretutto, in tale narrazione, l'esposizione a termini specifici, dialettismi o modi di dire facenti parte del patrimonio immateriale citato precedentemente, agisce come potente stimolo cognitivo. Ciò permette al bambino di ampliare il proprio repertorio lessicale attraverso il bagaglio esperienziale dell'anziano.

2.2 Il benessere dell'anziano

Se per il bambino l'incontro con l'anziano permette un'accelerazione nello sviluppo e l'acquisizione di nuove competenze, per l'anziano la relazione intergenerazionale si presenta come un vero e proprio strumento di benessere bio-psico-sociale. La presenza del bambino, infatti, risulta essere preziosa e fondamentale tanto quanto la presenza dell'anziano per il fanciullo.

Nei frammenti di quotidianità appare evidente il profondo piacere che la popolazione anziana manifesta nei confronti dei più piccoli: nei contesti più comuni come parchi e giardini pubblici o negozi di quartiere, essi ricercano spesso il contatto con quest'ultimi anche solo attraverso uno sguardo, una carezza, un piccolo commento o il dono di una caramella. Questo piacere, molto frequentemente, si concretizza nell'essere nonni e nel poter assaporare questo legame generazionale in maniera più approfondita.

È, dunque, chiaro come il fanciullo si configuri in una vera e propria fonte di stimoli benefici alla dimensione esistenziale dell'anziano.

In primo luogo, la relazione intergenerazionale permette il contrasto all'isolamento. Secondo l'ISTAT, "nel biennio 2023-2024 le persone sole costituiscono il 36,2 per cento delle famiglie, con un aumento che interessa soprattutto gli anziani. Quasi il 40 per cento delle persone di almeno 75 anni vive da solo, in prevalenza donne" (Confartigianato, 2025). Come citato in precedenza, l'anziano ricerca interazioni che abbiano un alto valore emotivo e il bambino, con la sua autenticità, è senza dubbio il soggetto che può maggiormente soddisfare questa richiesta. In questo scambio, l'anziano riveste un ruolo sociale attivo permettendogli di sperimentare la generatività sociale (citata nel primo capitolo) e di conseguenza si assiste a un aumento dell'autostima e del senso di appartenenza alla comunità.

In secondo luogo, "tra le fragilità legate all'invecchiamento, quella cognitiva e l'aumento del rischio di demenza sono considerati la più grande minaccia a un invecchiamento di successo [...] Il World Alzheimer report (Alzheimer Disease International (ADI), 2016) ha stimato che il numero globale di persone con

demenza passerà dai 46,8 milioni del 2015 a 131,5 milioni nel 2050, a meno che non vengano introdotti mezzi efficaci per ridurre l'incidenza di questa malattia" (Berardi, 2018, p. p.2). Secondo Berardi, uno dei fattori per un invecchiamento di successo risiede nell'essere coinvolti in attività cognitivamente stimolanti. Attraverso quest'ultime "potrebbe quindi essere possibile aumentare la plasticità neuronale nel cervello anziano, sia quella alla base di apprendimento e memoria sia quella alla base dell'attivazione compensativa" (Berardi, 2018, p. p.3). Ebbene, l'ambiente arricchito dalla presenza infantile stimola cognitivamente l'anziano, rallentando il possibile declino legato a patologie neurodegenerative.

2.3 La costruzione di una comunità educante

L'impatto della relazione intergenerazionale non si misura soltanto nel benessere e nei benefici che essa apporta ai singoli soggetti direttamente implicati; la sua potenzialità risiede, in particolar modo, nell'abilità di rigenerare il tessuto sociale, trasformando una pluralità di individui in una vera e propria comunità educante. In tal modo, la società è anch'essa un organismo che trae giovamento da tale pratica.

Alla base della comunità educante risiede il superamento della segregazione generazionale che ha caratterizzato lo sviluppo urbano e sociale nel corso del secolo scorso. Per l'appunto, le varie età sono state circoscritte a spazi precisi non comunicanti tra loro quali il nido per i più piccoli, le scuole per i ragazzi, l'ufficio per gli adulti e i centri e le RSA per gli anziani. Nonostante l'adeguata funzionalità sociale della compartimentazione tale fenomeno ha comportato un isolamento e una frammentazione dei contesti di vita (segregazione istituzionale). Questa separazione per età ci ha resi impreparati al mondo odierno, dove le persone vivono più a lungo e la società è sempre più multigenerazionale. Essa ha dunque contribuito negativamente "alla diffusione di problemi sociali come l'ageismo, l'inimicizia generazionale e la solitudine. Altrettanto preoccupante è il fatto che stiamo perdendo le numerose opportunità per gli individui di sostenersi a vicenda e di mettere a frutto i talenti

di giovani e anziani per migliorare la vita di tutti” (Stanford Social Innovation Review, 2021).

L'incontro intergenerazionale agisce invece come agente riparatore di tale lacerazione del tessuto sociale e rompe le barriere fisiche e ideologiche per costruire spazi condivisi in cui la prossimità fisica si trasforma a sua volta in prossimità affettiva e pedagogica.

In quest'ottica, l'idea di comunità educante non presuppone una mera erogazione di servizi, bensì si stabilisce come un ecosistema dinamico nel quale anche le istituzioni informali posseggono la preziosa responsabilità della crescita e della cura (Pati, 2019).

Per comprendere la natura sistemica di tale riparazione del tessuto sociale occorre fare riferimento alla Teoria Ecologica di Urie Bronfenbrenner (Capurso, 2008, p. pp.36-39). Secondo tali studi, lo sviluppo umano si configura come un processo dinamico influenzato da una serie di strutture ambientali concentriche e interconnesse. Conseguentemente, la comunità non appare come un aggregato statico, essa riveste, invece, il ruolo di sistema vivente dove la prossimità educante contribuisce al rafforzamento del mesosistema, il livello caratterizzato dalle interrelazioni tra i principali contesti di vita, ovvero i microsistemi, dei soggetti coinvolti.

Nel momento in cui i vari contesti collaborano, si assiste a una solidificazione del mesosistema generando una rete di supporto più coesa. La segregazione sistemica, per contro, produce una frammentazione sistemica poiché i microsistemi rimangono reciprocamente isolati e l'individuo percepisce una discontinuità.

Il passaggio verso una comunità educante richiede una transizione del territorio da un insieme di compartimenti stagni a un sistema aperto. In quest'ottica, i confini sono invisibili, la scuola si apre al quartiere e il quartiere alla scuola. La cura dei legami intergenerazionali non riguarda solo ed esclusivamente le politiche pubbliche, si tratta invece di una pratica quotidiana e diffusa tra gli individui.

Capitolo 3

Buone pratiche internazionali di educazione intergenerazionale

3.1 Esperienze nazionali e internazionali paradigmatiche

La letteratura pedagogica e scientifica è stata strumento utile per attuare e tradurre a livello globale la teoria in azione didattica.

In effetti, gli ultimi decenni hanno visto l'attuazione di numerosi modelli che riflettono un approccio operativo dei principi e dei fondamenti alla base dell'educazione intergenerazionale. Dalla fase sperimentale, in alcuni contesti si è passati alla piena operatività.

Una delle macro-cornici di riferimento istituzionali che ha tracciato a livello europeo, nonché globale, le linee guida metodologiche per una didattica dell'incontro tra generazioni è stato il progetto TOY (The TOY Project, s.d.).

Attivo a partire dal 2012 e finanziato nell'ambito del programma di apprendimento permanente della Commissione europea (*Lifelong Learning – Grundtvig*), il Progetto *Together Old and Young* unisce bambini e bambine di età compresa tra lo zero e gli otto anni e la popolazione anziana mediante la cooperazione sinergica di nove organizzazioni partner dislocate in sette paesi europei:

- Irlanda - Dublin Institute of Technology
- Italia - Lunaria e Azienda Speciale Retesalute
- Paesi Bassi - International Child Development Initiatives
- Polonia - Comenius Foundation
- Portogallo - Università di Aveiro
- Slovenia - Educational Research Institute
- Spagna - Università di Lleida e Comune di Lleida

Il progetto opera in modo pionieristico nel coinvolgere una fascia d'età il cui potenziale di apprendimento intergenerazionale era stato, sino a tempi recenti, sottosviluppato. A riprova di quanto esposto, la quasi totalità delle iniziative di apprendimento intergenerazionale si era concentrato sulla relazione delle persone anziane con giovani di età compresa tra i nove e i venticinque anni. Pertanto, tale iniziativa è stata esplicitamente promossa per far maggior luce su questo ambito.

L'attuazione del piano TOY è stata svolta nel biennio 2012-2014 ed è stata ripartita in cinque moduli operativi:

- a prima fase, la *Literature Review*, è stata dedicata a un'analisi sistematica della letteratura presente relativa al tema che ha evidenziato una carenza di esperienze documentate di apprendimento intergenerazionale in Europa. I partner hanno studiato i vincoli, le opportunità e le problematiche aperte, elaborando un quadro di riferimento teorico che mettesse in luce i cinque pilastri fondamentali per l'apprendimento intergenerazionale individuati. Sono stati successivamente indentificati gli ambiti specifici in cui l'incontro risultasse efficace, ovvero la natura, l'arte, la cultura e la creatività e mappate e studiate le iniziative già esistenti;
- nel corso della *Action Research*, è stata svolta un'indagine più approfondita delle iniziative di educazione intergenerazionale presenti e già avviate per analizzarne le strategie, le condizioni e i comportamenti di successo;
- durante la terza fase sono stati creati moduli formativi specifici per professionisti e anziani pubblicando un *Toolkit* per l'Apprendimento Intergenerazionale sul sito ufficiale (The TOY Project Consortium, 2014). Tale strumento è destinato a chiunque voglia organizzare un *workshop* di formazione sull'apprendimento intergenerazionale che coinvolga bambini piccoli e anziani. Esso fornisce: informazioni di base sull'educazione intergenerazionale, linee guida su come strutturare e organizzare un workshop di formazione, esempi di attività

di formazione con linee guida dettagliate, dispense e materiale di risorse aggiuntivo;

- nella quarta fase il progetto è entrato nel vivo dell'azione attuando concretamente in cinque Paesi ciò che è stato appreso nelle fasi precedenti e raccogliendo l'intera esperienza in un report multimediale; queste iniziative si sono svolte in biblioteche, centri artistici e culturali, orti comunitari, scuole materne e scuole;
- il monitoraggio e la valutazione hanno fatto parte della quinta fase trasversale: ogni passaggio è stato analizzato e documentato e i relativi risultati sono stati condivisi dai partner con le comunità locali

Il consorzio TOY ha, dunque, esaminato ventuno casi di studio di iniziative intergenerazionali che coinvolgono bambini piccoli e anziani in sette paesi europei e ha pubblicato una guida alle iniziative intergenerazionali basate sulla comunità in Europa.

Oggi il progetto TOY agisce con l'intenzione di rafforzare le capacità di chi lavora con anziani e con bambini, di favorire la creazione di reti e di promuovere lo scambio di buone pratiche e di strumenti innovativi a disposizione delle scuole, dei comitati di quartiere, delle autorità locali e delle case di riposo. Così facendo, il progetto coinvolge le cosiddette "generazioni di mezzo" come i genitori, gli educatori, gli insegnanti e i diversi operatori impiegati nella cura degli anziani, incoraggiando le scuole, gli asili nido, i centri e le organizzazioni per anziani, i centri sociali, le organizzazioni culturali e artistiche e i Comuni a sviluppare ulteriori opportunità di apprendimento intergenerazionale all'interno della comunità.

Il consorzio persegue nell'offrire nuovi *Toolkit* e manuali in linea col susseguirsi di nuove ricerche e studi in merito all'apprendimento intergenerazionale. Inoltre, fornisce corsi *online* sviluppati da International Child Development Initiatives (ICDI), Linking Generations Northern Ireland e Technological University di Dublino e digitalizzati da Hellenic Open University – Daissy ai quali tra il 2018 e il 2022 hanno assistito più di 1000 partecipanti provenienti da tutte le parti del mondo.



*Figura 1 – Esempio di camera doppia della struttura di Kotoen.
Fonte: AARP International, 2018*

In definitiva, il progetto *Together Old and Young* possiede il grande merito di aver istituzionalizzato l'educazione intergenerazionale nella prima infanzia fornendo dei pilastri fondamentali e dei moduli operativi concreti su cui basare l'agire tra generazioni.

In linea con il quadro metodologico di riferimento TOY, nelle pagine seguenti verranno illustrati cinque casi di studio nazionali e internazionali. Ogni modello rappresenta una declinazione pratica differente e originale della relazione tra anziano e bambino.

3.1.1 Il modello Yoro Shisetsu

Prima della piena industrializzazione, nella società giapponese era consuetudine che l'uomo lavorasse e la donna si dedicasse alla casa e alla cura dei figli e che, una volta raggiunta l'età in cui risultasse faticoso prendersi cura di sé stessi in autonomia, i coniugi anziani si trasferissero dal figlio più giovane la cui moglie possedeva il compito di badare ad essi, oltre ai propri figli. Le persone vivevano, quindi, in famiglie numerose e le interazioni intergenerazionali erano comuni (International Longevity Centre Japan, 2018).



Figura 2: Camera della struttura di Kotoen attrezzata con materiale sanitario. Fonte: AARP International, 2018

Tuttavia, a partire dagli anni '60, è stata rilevata una presenza sempre maggiore di donne lavoratrici che ha comportato la frammentazione delle strutture familiari estese e la conseguente transizione verso la famiglia nucleare. Di conseguenza, si è registrato un aumento del numero di utenti fruitori di asili nido e strutture per anziani.

Allo stesso tempo, il Giappone è diventato una società iper-anziana con una percentuale di senior che nel 2017 ha raggiunto il 27% e di conseguenza presentando un tasso di natalità in calo.

Per contrastare, in una società in rapido invecchiamento, questa separazione tra due generazioni che condividevano momenti quotidiani, nasce il modello *Yoro Shisetsu* (AARP International, 2018, p. pp.74-77), replicato in tutto il Giappone e nel mondo. *Yoro Shisetsu* si traduce letteralmente dal giapponese in "struttura per bambini e anziani". Si tratta del modello intergenerazionale più innovativo del Giappone.

Kotoen, uno *Yoro Shisetsu* presente nel quartiere Edogawa di Tokyo, è una delle strutture più famose al mondo a utilizzare questo modello. La struttura è nata nel 1962 come una casa di riposo convenzionale e dopo la costruzione di una scuola dell'infanzia accanto all'edificio, i bambini e le bambine hanno iniziato a visitare la casa di riposo occasionalmente per eventi condivisi.



*Figura 3 – Scambio spontaneo tra bambini e anziani.
Fonte: AARP International, 2018*

Nel 1987 le due strutture sono state unite e attualmente il complesso a quattro piani accoglie più di un centinaio di bambini e bambine in età prescolare da uno a cinque anni e più di un centinaio di anziani di età compresa tra i 65 e i 101 anni.

L'amministratrice delegata e fondatrice di Kotoen, Keiko Sugi, nonché assistente sociale di professione, afferma che "la struttura ha quattro funzioni: casa di riposo, struttura di assistenza sociale, centro diurno per anziani e assistenza all'infanzia, proprio quello che ci vuole per un paese con una popolazione che invecchia e una crescente domanda di assistenza all'infanzia da parte dei genitori che lavorano" (Government of Japan, 2015). Keiko Sugi, suo marito e i due figli gemelli gestiscono sinergicamente la struttura, attuando una reale conduzione familiare del servizio. Nel 2017 è stata premiata dal Ministero Giapponese degli Affari Interni e delle Comunicazioni come riconoscimento della sua dedizione nel suo lavoro.

La missione di Kotoen (Social Welfare Corporation Kotoen, s.d.) è creare una società inclusiva, in cui persone di tutte le età e abilità possano trovare la felicità insieme, attraverso le interazioni quotidiane progettate per eliminare i pregiudizi tra le persone e incoraggiare la comunicazione. Gli anziani trascorrono volontariamente del tempo giocando con i bambini e le bambine e



*Figura 4: Servizio pasti nella struttura di Kotoen a cura del personale.
Fonte: AARP International, 2018*

sorvegliandoli durante il pasto, condividono le loro esperienze di vita e le tradizioni giapponesi e insegnano loro attività manuali come l'origami.

Nello specifico, al mattino si riuniscono tutti insieme nella sala principale per gli esercizi mattutini, ballano insieme e si scambiano saluti, inchinandosi reciprocamente prima di continuare la giornata. Successivamente, giocano all'interno o all'esterno della struttura, raccontano storie e partecipano a eventi che uniscono le generazioni.

Il direttore della scuola dell'infanzia, Daiji Sugi, osserva che “i bambini hanno questo potere [...] non importa quanto fossero tristi; quando si sono trasferiti nella struttura, anche i residenti più duri hanno finito per apprezzare la loro presenza. L'interazione motiva anche gli anziani a mangiare i pasti nutrienti forniti e a rimanere in salute” (ibidem)

La formazione del personale ha richiesto un tempo considerevole, ma rappresenta il successo che garantisce la replicabilità del metodo Kotoen in altri contesti. Essa si basa sullo sviluppo di competenze e abilità quali il lavoro in *team*, il pianificare ed eseguire attività ed eventi intergenerazionali, comprendere le esigenze a lungo termine di fasce d'età molto diverse. Sono richieste competenze trasversali quali l'empatia, la lotta alla discriminazione, la passione e l'impegno.



Figura 5: Attrezzatura per la riabilitazione e la terapia nella struttura di Kotoen. Fonte: AARP International, 2018

Anche se le occupazioni sono diverse, come gli assistenti, il personale di supporto vitale per i disabili e gli assistenti all'infanzia, tutte le figure professionali indossano la stessa uniforme.

Per risolvere la carenza di manodopera e incentivare l'intergenerazionalità, trentanove dei duecentocinquanta dipendenti hanno un'età maggiore ai 70 anni e lavorano come assistenti, cuochi e autisti. Il successo del programma è testimoniato anche dal fatto che parte dello staff include ex alunni della scuola dell'infanzia (Government of Japan, 2015).



Figura 6: Il riposo pomeridiano dei bambini nel salone principale della struttura di Kotoen. Fonte: AARP International, 2018



Figura 7: Il pranzo con l'aiuto di anziani volontari nella struttura di Kotoen. Fonte: AARP International, 2018



*Figura 8: Incontro tra i bambini e gli anziani.
Fonte: AARP International, 2018*



*Figura 9: Bambini all'ingresso della struttura di Kotoen.
Fonte: AARP International, 2018*



*Figura 10: Momento di incontro tra i bambini e gli anziani.
Fonte: AARP International, 2018*



*Figura 11: Gli anziani accolgono i bambini.
Fonte: AARP International, 2018*



*Figura 12: Momento di interazione tra i bambini e gli anziani.
Fonte: AARP International, 2018*



*Figura 13: Momento di esercizi mattutini tra gli anziani e i bambini.
Fonte: AARP International, 2018*



*Figura 14: Esplorazione libera tra i bambini e gli anziani.
Fonte: AARP International, 2018*



*Figura 15: Instaurazione dei legami tra i bambini e gli anziani.
Fonte: AARP International, 2018*



*Figura 16: I giochi all'aperto nel cortile della struttura Kotoen.
Fonte: AARP International, 2018*



*Figura 17: Attività all'aperto nella struttura di Kotoen.
Fonte: AARP International, 2018*



Figura 18: Vista esterna della Mehrgenerationenhaus di Jena, nel quartiere di Lobeda.

3.1.2 Il modello delle Mehrgenerationenhäuser

Le *Mehrgenerationenhäuser* sono case multigenerazionali presenti su tutto il territorio della Germania che rappresentano un luogo di ritrovo in cui vivere l'unione e l'incontro tra generazioni, promuovendo l'interazione di vicinato e la coesione sociale (Bundesministerium für Familie, Senioren, Frauen und Jugend, s.d.).

Le strutture, infatti, accolgono persone di tutte le età e di ogni provenienza culturale e religiosa che trascorrono del tempo insieme e imparano gli uni dagli altri, offrono supporto nella vita quotidiana e contribuiscono all'attrattiva del loro comune.

Questa presenza nasce dalla volontà del Governo tedesco di mantenere e promuovere pari condizioni di vita in tutte le regioni della Germania (Bundesministerium für Familie, Senioren, Frauen und Jugend, s.d.). Una modalità per raggiungere tale obiettivo è consistita nell'implementazione di un sistema di sostegno nazionale che comprende più di venti programmi per la promozione delle regioni tedesche strutturalmente deboli, rafforzando la



Figura 19: Esempio di attività all'aperto che si svolge nelle Mehrgenerationenhaus. Fonte: Bundesministerium für Familie, Senioren, Frauen und Jugend, s.d.

potenza economica, la ricerca e l'innovazione, la digitalizzazione, lo sviluppo rurale, le infrastrutture e i servizi sociali e pubblici.

Le *Mehrgenerationenhäuser* fanno riferimento a uno di questi programmi di sostegno, promosso dal Ministero Federale per la Famiglia, gli Anziani, le Donne e la Gioventù e finanziato a partire dal 2003, che conta oggi una rete di oltre 530 centri distribuiti sul territorio tedesco.

A differenza del modello giapponese, la specificità metodologica non risiede tanto nella coabitazione clinico-assistenziale ma nella strutturazione di poli civici di quartiere nei quali servizi educativi coesistono con spazi dedicati alla terza età. L'*Offener Treff* (Punto di incontro aperto) è il fulcro architettonico e relazionale di queste strutture che consiste in uno spazio pubblico destrutturato, spesso configurato come un caffè o un salottino.

Ogni casa multigenerazionale è accessibile a tutti, senza obbligo di registrazione e senza costi (Bundesministerium für Familie, Senioren, Frauen und Jugend, 2023). L'apertura minima è di venti ore settimanali, dispone di una presenza costante di un volontario o di una persona appartenente allo



Figura 20: Gioco di società in una Mehrgenerationenhaus, come esempio di socializzazione tra le varie generazioni. Fonte: Bundesministerium für Familie, Senioren, Frauen und Jugend, s.d.

staff. I locali e le attrezzature sono strutturati in un'ottica di promozione del dialogo e le attività promosse si adattano alle necessità del quartiere e della comunità, collaborando con l'amministrazione comunale per la raccolta di idee e per rispondere costantemente ai bisogni emergenti. I volontari presenti sono una reale risorsa: vengono formati all'incontro intergenerazionale e integrati nei processi decisionali.

Nel 2025, nelle 526 *Mehrgenerationenhäuser* attive, sono stati registrati un totale di circa di tremila dipendenti e trentamila volontari che sono venuti in contatto con più di 56 mila utenti al giorno per una somma di circa 20 mila offerte intergenerazionali (Bundesministerium für Familie, Senioren, Frauen und Jugend, 2026).

Il Terzo Rapporto Intermedio di Valutazione sul programma federale tedesco delle Case Multigenerazionali (InterVal GmbH, 2024) pubblicato nell'aprile 2024 a seguito di un sondaggio che ha coinvolto all'incirca settemila visitatori ha evidenziato che:

- la maggioranza delle persone frequenta i centri da tempo e regolarmente, almeno una volta a settimana;

- il 75% effettua scambi regolari e costanti con persona di età diversa dalla propria;
- il tasso di solitudine percepito (35%) è inferiore rispetto alla media nazionale tedesca (42%);
- il 95% si sente benvenuto e l'80% apprezza l'opportunità di poter contribuire attivamente alle attività.

3.1.3 Il modello ABI, Anziani e Bambini Insieme

Nel contesto italiano, precisamente a Piacenza, è presente un centro intergenerazionale unico nel suo genere che ospita in un'unica struttura tre servizi integrati: una casa di riposo per anziani autosufficienti e parzialmente autosufficienti dotata di 54 posti, un centro diurno accreditato per anziani non autosufficienti di 25 posti e un nido d'infanzia privato-convenzionato con il Comune di Piacenza che accoglie fino a 43 bambini dai 3 mesi ai 3 anni (Cooperativa Unicoop, s.d.).

Il progetto nasce nel 2009, grazie alla Cooperativa sociale Unicoop, a seguito del recupero di una struttura per anziani in dismissione. Al contempo, erano emerse le necessità di istituire un nido d'infanzia nel centro storico di Piacenza che includesse la sezione lattanti e di ricollocare il centro diurno che Unicoop gestiva in una struttura che era stata posta a procedura di sfratto. La Cooperativa ha risposto ai tre bisogni emersi ristrutturando la struttura e collocando sinergicamente all'interno i servizi sopra citati, inaugurandolo come Centro Intergenerazionale ABI (Fondazione Agnelli, 2024).

L'edificio è stato progettato negli anni '50 ed è composto da sette piani, al piano terreno sorgono il nido d'infanzia e il centro diurno, separati da una porta tagliafuoco e uno spazio esterno suddiviso da un cancello in due aree comunicanti, una destinata agli anziani e l'altra ai bambini. Nei piani superiori sono presenti le stanze dei residenti della casa di riposo.

Il nido d'infanzia e il centro diurno hanno in comune una piccola parete in vetro che permette agli utenti di osservarsi in qualsiasi momento. Al quinto piano è presente una piccola biblioteca intergenerazionale.



*Figura 21: Anziani e studenti della struttura Humanitas Deventer.
Fonte: Humanitas Deventer, s.d.*

Le generazioni si incontrano in attività in piccoli gruppi della durata di 30 minuti circa nella maggior parte delle quali l'interazione è volontaria e si innesca con naturalezza attraverso la richiesta di aiuto o la conversazione spontanea. Possono essere attività pittoriche, manipolative, motorie, di lettura, di cucina, musicali, di fotografia, di orto e di giardinaggio oppure pranzi e merende condivise. Vengono svolte uscite periodiche nella città e a volte gli anziani si occupano di far addormentare i bambini.

Il Centro Intergenerazionale di Piacenza è luogo di interesse e di ricerca, poiché in nessun contesto territoriale si è ancora riusciti a replicare l'esperienza nella sua interezza.

3.1.4 Il modello *Woonstudenten*, gli studenti residenti

Nei Paesi Bassi, più specificamente a Denver, il contesto della casa di riposo Humanitas rappresenta uno dei più rilevanti modelli di educazione intergenerazionale (Humanitas Deventer, s.d.). La sua specificità risiede nell'unire due bisogni sociali emergenti: il contrasto all'isolamento sociale degli anziani nelle case di cura e la carenza di alloggi disponibili destinati agli studenti universitari.



*Figura 22: Anziani e studenti della struttura Humanitas Deventer.
Fonte: Humanitas Deventer, s.d.*

Per rispondere a tali necessità, nel 2012 Gea Sijkpes, direttrice della casa di riposo, ha elaborato una progettualità pedagogicamente rivoluzionaria basata sulla condivisione degli spazi abitativi tra giovani e anziani e sulla conseguente coabitazione temporale, escludendo la variabile economica.

La struttura accoglie circa 160 residenti anziani e ingloba sei appartamenti riservati a studenti universitari iscritti nelle facoltà limitrofe. Quest'ultimi risiedono stabilmente nell'edificio, ma non è previsto nessun onere finanziario rispetto al pagamento di affitto e di utenze.

Ogni studente che abita la struttura si impegna formalmente nel destinare trenta ore al mese all'interazione con i residenti anziani.

Non sostituiscono il personale sanitario o infermieristico e non si occupano di somministrare farmaci e di adempiere all'igiene personale. Non viene assegnato loro un mansionario rigido e non seguono turni di lavoro strutturati.

Il loro unico compito consiste nel porsi in un'attitudine di "buon vicinato", condividendo momenti di quotidianità, che possono tradursi in varie modalità:



Figura 23: Anziani e studenti della struttura Humanitas Deventer.
Fonte: Humanitas Deventer, s.d.

- Attività ricreative e quotidiane: giocano a *bingo*, guardano assieme film e partite di calcio, fanno passeggiate e condividono il momento del pasto o di un caffè;
- *Digital literacy*: gli studenti dedicano tempo nell'insegnare agli anziani l'uso delle nuove tecnologie. Forniscono aiuto nell'illustrare le modalità di utilizzo dello *smartphone*, dei *social media*, in che modo inviare *e-mail* ed effettuare videochiamata con parenti lontani.

L'alto valore dato allo scambio intergenerazionale si palesa nella collaborazione che la struttura mette in atto con le scuole locali e gli asili nido, accogliendo bambini per mettere in pratica attività di interazione e momenti di incontro.

Inoltre, *Humanitas Deventer* si pone come ambiente protetto destinato ai giovani in situazioni di svantaggio sociale e con disabilità intellettive nel quale svolgere modesti lavori pratici come giardinaggio, manutenzione e riparazione.



Figura 24: La struttura esterna della Generationernes Hus nel quartiere di Aarhus. Fonte: RUM, s.d.

I residenti della casa mostrano un maggior benessere, sentendosi più coinvolti nelle attività quotidiane e percepiscono la struttura come un luogo ottimale in cui vivere.

Visto il successo, questo programma è stato replicato in altre due strutture nei Paesi Bassi ed è stato implementato a Lione, in Francia (The Brenda Stratford Foundation, 2024).

3.1.5 Il modello della Generationernes Hus, la Casa delle Generazioni

In Danimarca, il quartiere portuale di Aarhus Ø ospita un modello che rappresenta la massima evoluzione dell'educazione intergenerazionale. Si tratta di un ecosistema urbano integrato (Generationernes Hus, s.d.) composto da 27 mila 400 metri quadrati, progettato fin dal principio per unire otto diverse tipologie di residenti.

Inaugurato nel 2020, nasce dalla collaborazione tra il comune di Aarhus e l'organizzazione per l'edilizia sociale Brabrand Boligforening.

L'edificio accoglie circa 400 residenti in circa 340 alloggi organizzati in differenti tipologie abitative per garantire una totale inclusione:



Figura 25: Gli spazi interni della struttura. Fonte: RUM, s.d.

- un asilo nido e una scuola dell'infanzia, interamente integrati nella struttura;
- appartamenti per giovani e studenti;
- alloggi destinati ai nuclei familiari;
- case di riposo per anziani che necessitano di cure assistenziali;
- alloggi per anziani autosufficienti;
- appartamenti per individui con disabilità fisiche e intellettive.

Inoltre, sono presenti una clinica sanitaria, delle sale conferenze, una caffetteria e degli spazi comuni per i residenti.

La piazza centrale coperta funge da luogo d'incontro così come la mensa comune, i laboratori artigianali di falegnameria e cucito e la palestra.

La struttura è stata creata con l'obiettivo di creare una comunità intergenerazionale nella quale bambini, giovani, adulti, persone con disabilità e anziani condividono attivamente i momenti della vita quotidiana.

La specificità di tale modello risulta nella progettazione degli spazi: l'Architettura dello Sfregamento Sociale è la tecnica costruttiva utilizzata per la realizzazione della struttura (RUM, s.d.). Quest'ultima consiste in una



Figura 26: Gli spazi interni della struttura. Fonte: RUM, s.d.

soluzione di arredo che prevede una strutturazione degli spazi interni tali da promuovere l'incontro e l'interazione dei fruitori nelle attività quotidiane, controllando e incentivando comportamenti desiderati. Il legno e la luce naturale stimolano l'interazione intergenerazionale in qualità di agenti pedagogici.

I luoghi frequentati dalle generazioni sono gli stessi, così come il team di welfare è il medesimo contribuendo al consolidamento di una comunità sociale.

3.2 Punti di forza e di criticità delle esperienze attive

I cinque modelli esposti uniscono servizi per l'infanzia, per la terza età e, in alcuni casi, per la gioventù e la disabilità, rappresentando delle eccellenze mondiali nell'ambito dell'educazione e della coabitazione intergenerazionale. In tutti i contesti in cui sono stati presentati, rispondono allo stesso problema sociodemografico attraverso strategie differenti.

Lo *Yoro Shisetsu* e il Centro Intergenerazionale ABI costituiscono due esempi di strutture istituzionalizzate e protette tra loro molto simili, ma presenti in due contesti molto diversificati. Il modello giapponese gestisce flussi e strutture molto grandi, rispetto al modello italiano che applica una scala più ridotta e controllata.

I *Woonstudenten* nella casa di riposo Humanitas Deventer seguono la logica di coabitazione e welfare di comunità in cui la cura dell'anziano avviene integrando la popolazione studentesca universitaria all'interno della struttura.

La *Generationernes Hus* racchiude una sintesi di tali interventi, racchiudendo l'insieme delle strutture presentate in un "quartiere".

Le *Mehrgenerationenhäuser* e la *Generationernes Hus*, infatti, si allontanano ideologicamente e strutturalmente dall'idea di struttura di cura, per rivolgersi non solamente a due fasce d'età specifiche, ma a tutta la cittadinanza come centri civici aperti. I destinatari sono, dunque, tutte le generazioni afferenti a un territorio o quartiere condiviso.

Il modello tedesco, inoltre, si basa sulla partecipazione spontanea e volontaria e non permette la presa in carico di anziani allettati o con demenza, riservando lo scambio intergenerazionale ad anziani ancora autosufficienti e dotati, quindi, di possibilità fisiche e materiali non deteriorate.

Al contrario, il modello giapponese, quello italiano e quello danese permettono a tutta la popolazione afferente alla fascia della terza età di poter partecipare alle pratiche intergenerazionali, inclusi gli anziani con severe limitazioni motorie o decadimento cognitivo, integrando in tal modo l'assistenza sanitaria con l'educazione e la fragilità con lo scambio intergenerazionale.

Allo stesso modo, si osserva nel modello olandese dei *Woonstudenten* la normalizzazione della presenza di vulnerabilità e dell'invecchiamento nella quotidianità dei giovani.

Infine, la micro-relazione caratterizza il modello ABI in cui lo scambio avviene in piccoli gruppi e di conseguenza in momenti circoscritti di intimità affettiva.

Al contrario, nel modello *Yoro Shisetsu* l'interazione tra le due generazioni è di tipo macro-ambientale e routinaria, permeando ogni momento della giornata, ricreando la struttura di una grande famiglia. Nelle *Mehrgenerationenhäuser* le attività nascono dai bisogni emergenti della comunità territoriale e si traducono in uno scambio di servizi e competenze, senza una linea pedagogica rigorosa alla base. Nel contesto di Deventer la relazione si sviluppa in modalità informale e spontanea in contesti di vita, mentre il modello danese offre incontri sia casuali che strutturati.

Capitolo 4

Linee guida per una progettazione ideale: attori, spazi e metodologie

Come è stato particolarmente evidenziato nei precedenti capitoli, l'educazione intergenerazionale si articola come un approccio pedagogico e sociale che promuove lo scambio reciproco di saperi, esperienze ed emozioni tra persone di età diverse. In quanto facente parte della sfera dell'educazione, essa non può tollerare l'attuarsi di pratiche basate sulla mera improvvisazione o sul semplice buon senso, poiché in tal modo si andrebbero a scardinare i principi fondamentali della pratica educativa rendendo tali azioni sterili e prive di significato. Affinché tale incontro abbia le caratteristiche di un percorso educativo e diventi, quindi, generativo per i protagonisti che ne fanno parte, è necessaria una progettazione intenzionale e rigorosa. Quest'ultima, infatti, permette di creare un ambiente educativo strutturato in cui sia possibile raggiungere degli obiettivi di apprendimento chiari e misurabili attraverso la selezione di strategie e materiali adeguati e adattando il processo alle esigenze degli attori coinvolti.

In questo capitolo verranno, dunque, definite le principali linee guida per una progettazione di un modello ideale di educazione intergenerazionale declinato su tre pilastri principali:

- le persone, ovvero gli attori che orbitano intorno alla relazione educativa e l'alleanza che si crea per far sì che tale pratica avvenga;
- le modalità, vale a dire le metodologie e le possibili strategie da mettere in campo;
- i luoghi, cioè l'architettura, la gestione degli spazi e il setting educativo.

Oltre alla fascia geriatrica che considera la popolazione a partire dai 65 anni d'età, il modello che seguirà terrà conto della relazione educativa di tale fascia con bambini e bambine in età prescolare, in particolare con coloro che frequentano la scuola dell'infanzia e che per tale ragione possiedono un'età compresa tra i 3 e i 6 anni.

4.1 Dalla coesistenza alla collaborazione: la sfida dell'alleanza tra insegnanti e Operatori Socio-Sanitari

L'educazione intergenerazionale, in quanto pratica ancora pionieristica, mette a confronto due figure professionali che in precedenza sono state raramente poste nella condizione di poter collaborare: l'insegnante e l'Operatore Socio-Sanitario (O.S.S.).

L'Operatore Socio-Sanitario è una figura professionale riconosciuta e regolamentata a livello nazionale. La sua istituzione risale all'Accordo Stato-Regioni del 22 febbraio 2001 (Conferenza Permanente per i rapporti tra lo Stato, le Regioni e le Province Autonome di Trento e Bolzano, 2001), che ne ha definito il profilo, le competenze e i requisiti formativi, uniformando una categoria che in precedenza si articolava in denominazioni e percorsi eterogenei a seconda delle regioni. Il suo compito risiede nell'operare nell'ambito delle professioni sociosanitarie con funzioni di supporto e ausiliarità assistenziale. Non possiede potere decisionale autonomo sulle terapie o sui protocolli clinici, ma incarna un ruolo indispensabile nell'assistenza quotidiana della persona, collaborando, verso una stessa finalità, con professionisti di differenti professionalità: infermieri, medici, fisioterapisti, assistenti sociali, educatori, animatori e altri specialisti del *team* di cura. Nell'interesse della persona assistita, collabora con i familiari e, laddove necessario, con volontari facenti parte di associazioni e organizzazioni che prestano gratuitamente il loro aiuto.

L'O.S.S. svolge la propria attività nei servizi sociali, sociosanitari e sanitari gestiti da Enti pubblici, da Cooperative sociali o da Aziende private. Il suo ampio campo d'intervento si estende dall'ambito ospedaliero alle strutture

residenziali per anziani, dai servizi domiciliari ai centri diurni, dalle comunità terapeutiche alle strutture per persone con disabilità.

Nello specifico, le mansioni dell'O.S.S. sono definite da protocolli precisi e si articolano su due livelli:

- assistenza diretta alla persona: tale figura fornisce aiuto nelle attività quotidiane che l'assistito o l'assistita non è in grado di svolgere autonomamente, nello specifico l'igiene personale, la vestizione, la mobilizzazione e l'alimentazione, supportando in ogni caso il mantenimento e, ove possibile, il recupero dell'autonomia. Promuove la partecipazione del soggetto alle attività della vita quotidiana e osserva e riferisce all'équipe i cambiamenti delle condizioni fisiche e psicologiche contribuendo al monitoraggio continuo del suo stato di salute;
- supporto sanitario: essa rileva parametri vitali (pressione arteriosa, frequenza cardiaca, temperatura corporea, saturazione dell'ossigeno) e li registra nella documentazione clinica. Effettua piccole medicazioni, supporta l'assunzione di terapie orali e svolge attività di sterilizzazione e sanificazione degli ambienti direttamente connessi all'assistenza e degli strumenti.

L'Operatore Socio-Sanitario possiede un attestato di qualifica professionale valido su tutto il territorio nazionale, ottenuto a seguito della frequenza di un corso di formazione della durata complessiva di 1.000 ore suddivise indicativamente in 450 ore di teoria, 100 ore di esercitazioni pratiche e 450 ore di tirocinio presso strutture socioassistenziali e sociosanitarie accreditate. Al termine del corso, per ottenere la qualifica è necessario sostenere un esame valutato da una Commissione esterna. Per accedere al corso sono richiesti la maggiore età, un diploma di scuola secondaria oppure una qualifica triennale e un certificato medico di idoneità fisica.

D'altro canto, l'insegnante della Scuola dell'infanzia ottiene l'abilitazione alla professione a seguito della Laurea Magistrale a Ciclo Unico in Scienze della Formazione Primaria (classe LM 85-bis), percorso accademico istituito e

regolamentato dal Decreto Ministeriale 10 settembre 2010, n. 249 (Ministero dell'Istruzione, dell'Università e della Ricerca [MIUR], 2010). Tale figura contribuisce alla formazione e allo sviluppo delle capacità cognitive, relazionali e psicomotorie dei bambini e delle bambine tra i 3 e i 6 anni, stimolando autonomia, creatività e apprendimento. Attraverso diverse fasi di programmazione, da quelle generali a quelle più specifiche, definisce degli obiettivi educativi, organizza e coordina attività ludico-educative e monitora e valuta il raggiungimento di tali obiettivi prefissati.

Nello specifico:

- stabilisce i principi generali della progettazione concordati con il corpo insegnanti a livello di circolo didattico;
- individua i temi delle attività scolastiche insieme agli insegnanti del proprio Plesso Scolastico;
- progetta il percorso educativo definendoli a livello di gruppo e individuali;
- realizza le attività educative e di cura;
- monitora e verifica l'andamento e l'esito del percorso educativo sul gruppo e a livello individuale;
- gestisce le relazioni con genitori, insegnanti ed esperti del settore;
- partecipa a corsi di aggiornamento.

L'insegnante della Scuola dell'infanzia svolge prevalentemente la sua attività nelle scuole statali, paritarie e non paritarie. Indipendentemente dal luogo di lavoro, opera in *team* con flessibilità e autonomia nell'impostazione del lavoro per il raggiungimento di obiettivi di breve, medio e lungo termine, servendosi delle *Indicazioni Nazionali per il curriculum della Scuola dell'infanzia e del primo ciclo d'istruzione* come bussola del suo agire (Ministero dell'Istruzione e del Merito, 2025).

Le due figure sopracitate e descritte non possiedono, dunque, una pregressa collaborazione istituzionale e sinergie professionali strutturate, nonostante facciano parte di due mondi professionali che collaborano costantemente, vale a dire il mondo sanitario e quello della scuola.

A livello istituzionale, infatti, la collaborazione tra scuola e sanità è fitta e regolamentata; si veda, a questo proposito, la presenza nelle istituzioni scolastiche del GLO (Gruppo di Lavoro Operativo per l'Inclusione, D.Lgs. 96/2019) e del GLI (Gruppo di Lavoro per l'Inclusione, D.Lgs. 66/2017), organi collegiali nei quali il personale docente collabora con specialisti dell'ASL quali neuropsichiatri infantili, logopedisti e psicologi, per garantire il diritto allo studio e all'inclusione degli alunni con disabilità, approvando ogni anno il Piano per l'Inclusione (PI) e definendo percorsi di apprendimento su misura mediante la redazione di Piani Educativi Individualizzati (PEI).

Questi due mondi comunicano continuamente anche attraverso la vigilanza sanitaria messa in atto nelle scuole (D.Lgs. 81/08 Scuole, Principale normativa, s.d.); tramite screening vaccinali, protocolli per la somministrazione dei farmaci, linee guida sulla definizione dei menu scolastici, disposizioni sulla gestione delle intolleranze e sulla preparazione dei pasti speciali, le ASL del territorio manifestano la propria presenza e il proprio supporto nella realizzazione di servizi scolastici efficaci ed efficienti.

Questa "alleanza socio-scolastica" pienamente attiva e consolidata si presenta, dunque, come terreno fertile per la creazione di una sinergia tra l'Operatore Socio-Sanitario e l'insegnante.

A seguito dell'illustrazione di questi due profili, appare evidente come queste due professioni condividano un'anima comune profonda: entrambe appartengono alle cosiddette "professioni di cura".

Esse, infatti, pongono al centro del proprio agire la persona e il suo benessere: l'O.S.S. ha a cuore il benessere fisico, psicologico e sociale dell'anziano, mentre l'insegnante si prende cura dello sviluppo emotivo, cognitivo e sociale del bambino. In tal senso, la cura non corrisponde a una sequenza di mansioni meramente assistenziali, ma si rivela essere una pratica ricca di significati relazionali ed educativi condivisi (Mortari, 2015).

Tale cura si traduce a livello pratico in una routine quotidiana che richiede gesti molto simili in entrambi i ruoli:

- l'igiene e la cura della persona: l'insegnante stimola ed è di supporto per i bambini e le bambine nel lavaggio delle mani prima e dopo i pasti, dopo l'uso dei servizi e dopo attività di manipolazione, nell'igiene orale dopo i pasti principali, nell'uso del bagno, stimolando il riconoscimento dei bisogni fisiologici e la gestione in autonomia dei passaggi necessari come sbottonarsi, usare la carta igienica e rivestirsi, e nell'igiene respiratoria, insegnando l'uso corretto dei fazzoletti, le modalità per soffiare il naso e l'abitudine di coprirsi naso e bocca in caso di tosse o starnuti. L'Operatore Socio-Sanitario garantisce una gestione attenta eseguendo o assistendo nelle pratiche di pulizia quotidiana, in particolare nell'igiene perineale e del corpo, nella cura della cute, della barba, dei capelli e delle unghie, sostituisce tempestivamente presidi e ausili e fornisce aiuto nella vestizione della persona;
- l'assistenza durante i pasti: l'insegnante, come l'O.S.S., somministra il cibo e fornisce aiuto nello sporzionamento per facilitare la masticazione, prediligendo cibi specifici in relazione alle necessità dell'utente;
- la vigilanza sulla sicurezza fisica e sulla salute: il docente mantiene una vigilanza visiva continua individuando i comportamenti a rischio e verificando la sicurezza degli spazi e dei materiali, gestisce allergie e terapie e monitora i parametri visibili dei bambini e delle bambine intervenendo nel caso di piccoli traumi, come sbucciature e ferite, e in situazioni d'emergenza. La vigilanza dell'O.S.S. possiede le stesse caratteristiche ed è volta a prevenire cadute, lesioni da pressione e cambiamenti repentini sulla salute. Essi, inoltre, applicano misure di igiene come il lavaggio delle mani e l'uso di guanti per prevenire la trasmissione di infezioni.

Inoltre, entrambi i ruoli puntano alla promozione e al mantenimento dell'autonomia, da una parte progettando attività ludiche e formative che sollecitino il bambino e la bambina ad apprendere a fare da solo o da sola, dall'altra stimolando le capacità residue dell'anziano per garantire l'indipendenza il più a lungo possibile.

Infine, è evidente il lavoro svolto in *équipe* e il rapporto con le famiglie: l'O.S.S. collabora con infermieri, medici, assistenti sociali e fa da ponte con i familiari dell'utente e l'insegnante collabora coi colleghi, dialoga con specialisti e mantiene un canale di comunicazione costante con i genitori.

La moltitudine di elementi in comune dimostra l'effettiva potenzialità di un'alleanza professionale tra i due profili in questione. Tuttavia, potrebbero insinuarsi delle lecite resistenze sfociate in pregiudizi incrociati, accennati nel primo capitolo: da una parte il timore del mondo educativo che l'impatto visivo con la fragilità anziana possa spaventare o turbare i bambini, dall'altra la preoccupazione del mondo geriatrico che la vivacità dei bambini e delle bambine possa destabilizzare gli anziani o la paura del contagio di malattie infantili.

La soluzione per decostruire queste resistenze risiede innanzitutto in una solida formazione congiunta. Mediante dei percorsi formativi preliminari, le due figure possono essere poste inizialmente a contatto, venendo a conoscenza dell'insieme delle competenze, delle esperienze e delle caratteristiche che definiscono il profilo professionale di ognuna, generando un'ibridazione delle competenze: l'insegnante acquisisce informazioni in merito ai ruoli e ai compiti dell'O.S.S. e alle corrette metodologie dell'approccio nei confronti dell'anziano, l'O.S.S. viene a conoscenza del funzionamento e dell'organizzazione generale della Scuola dell'Infanzia e si impadronisce delle nozioni generali di Pedagogia dell'Infanzia.

A tal proposito, risulta prezioso il *Toolkit* (The TOY Project Consortium, 2014), ideato dal progetto *Together Old and Young*, citato nel capitolo precedente, che fornisce gli strumenti pratici per progettare, strutturare e condurre *workshop* di formazione sull'educazione intergenerazionale. Esso consiste, infatti, in un vero e proprio manuale operativo suddiviso in cinque moduli, ognuno dei quali racchiude degli obiettivi, delle linee guida e dei materiali pratici di supporto come schede e attività. I primi tre moduli si occupano, per l'appunto, di queste conoscenze iniziali:

- il primo modulo consiste in una prima fase di accoglienza in cui avviene una conoscenza iniziale tra le figure professionali interessate, condividendo esperienze pregresse, analizzando e affrontando aspettative e dubbi riguardo all'unione di bambini e anziani;
- nel corso del secondo modulo viene svolto un approfondimento teorico inerente i processi di sviluppo e il paradigma del *lifelong learning*, in modo tale da approfondire le tipologie di attività biologicamente e psicologicamente adatte a essere svolte da anziani e bambini;
- il terzo modulo permette un passaggio dalla teoria alla pratica, fornendo esempi concreti e casi di studio di attività intergenerazionali di successo. Questi esempi permettono di trarre ispirazione sulle possibili attività da attuare successivamente, analizzando le pratiche funzionanti e quelle da evitare.

Queste prime fasi si rivelano, dunque, importanti e decisive per costruire un percorso successivo di collaborazione e di co-progettazione, in quanto permettono ai professionisti di conoscersi reciprocamente e professionalmente, per poggiare delle basi solide su cui creare un'alleanza proficua e generatrice. Di certo tale processo può essere faticoso e non immediato, ma indispensabile per garantire la fecondità dell'incontro tra anziano e bambino.

4.2 Metodologie e strumenti per una didattica dell'incontro

Una volta stabilita la fiducia e la collaborazione tra le parti e inquadrato le conoscenze preliminari inerenti al tema, giunge la fase della co-progettazione.

Come già anticipato, l'educazione intergenerazionale non avviene semplicemente ponendo le due generazioni nello stesso luogo e non consiste nemmeno in puro intrattenimento (Hatton-Yeo & Newman, 2008). Al contrario, è necessaria una cornice metodologica su cui basare l'intervento e una co-progettazione di significati, in cui gli strumenti della progettazione pedagogica si fondono con i protocolli dell'assistenza e della valorizzazione della persona anziana.

Specialmente, per far sì che l'incontro sia autentico e fecondo, è importante che esso non sia confinato alla straordinarietà di un'ora o due settimanali, ma che si estenda lungo tutto l'arco della giornata, permeando sia i momenti di *routine*, sia le attività più strutturate. I momenti routinari, infatti, possiedono la medesima valenza educativa delle attività strutturate e vanno, quindi, considerati in egual misura (Bondioli & Ferrari, Manuale di valutazione del contesto educativo, 2004).

Per l'appunto, la spontaneità dei microcontesti quotidiani favorisce lo scambio reciproco tra anziano e bambino e permette l'instaurarsi di legami affettivi significativi: i rituali del mattino, vale a dire il *circle time* dell'accoglienza, l'appello e lo svolgimento del calendario, costituiscono occasioni fondamentali per l'orientamento spazio-temporale durante il quale l'anziano e il bambino o la bambina possono ricostruire insieme il giorno della settimana, il mese e l'anno, analizzare le condizioni meteorologiche e determinare la stagione corrente, attraverso un esercizio di stimolazione cognitiva e di rassicurazione emotiva reciproca. Tale attività può manifestarsi utile per contrastare il disorientamento temporale tipico della terza età o delle prime fasi di demenza. In più, l'associazione del nome con il volto dei bambini aiuta a mantenere attiva la memoria a breve e a lungo termine, per questo motivo può essere l'anziano stesso a condurre l'appello, a chiamare il nome del bambino e a guardarlo negli occhi, determinando un riconoscimento profondo. Il bambino o la bambina, in questa dimensione priva di fretta e di frenesia, impara a prendersi tempo, a sentirsi ascoltato, valorizzato e al sicuro.

Il pranzo, la merenda mattutina e quella pomeridiana si offrono, inoltre, come momenti di convivialità e di condivisione del pasto durante i quali viene favorita l'imitazione speculare: il bambino o la bambina osserva l'anziano e viceversa, ritrovando entrambi il piacere dello stimolo dell'appetito, della conversazione e dell'aiuto reciproco, come il versare l'acqua o il passarsi il pane.

Nel momento non strutturato del gioco libero, l'anziano si pone come presenza rassicurante, generando scambi spontanei. Può decidere, infatti, di osservare, commentare o, invitato anche dal bambino o dalla bambina stessa, a partecipare al gioco, per lo più simbolico.

Le attività non routinarie e più strutturate richiedono, invece, una più chiara progettazione e organizzazione a cui l'alleanza delle professionalità è richiamata a sottostare.

In linea con quanto accennato in precedenza, per far sì che la pratica sia fruttuosa e portatrice di risultati reali e significativi su chi la esercita e ne è fruitore, è importante stilare come punto di partenza degli obiettivi osservabili che si intendono raggiungere (Fontana, 2021). In questo modo, avviene la stesura del patto educativo tra docente e O.S.S.

In merito, il *Toolkit* (The TOY Project Consortium, 2014), ideato dal progetto *Together Old and Young*, delinea due moduli che si rivelano essere i conclusivi del percorso di formazione per l'attuazione di progetti e attività basati sull'educazione intergenerazionale.

Per l'appunto, il quarto modulo fornisce le competenze in merito alla pianificazione iniziale, considerando il contesto locale. Esso evidenzia la modalità di individuazione delle risorse presenti sul territorio, esplicita i metodi da attuare per creare e stabilire delle *partnership*, mostra la definizione dei tempi e la gestione logistica degli spazi affinché essi siano sicuri e accoglienti per entrambe le generazioni.

Come accennato in precedenza, l'educazione intergenerazionale richiede un'attenta pianificazione con obiettivi chiari per offrire esperienze significative e interessanti a bambini e anziani. Essa è un processo che cresce e cambia attraverso le relazioni e i contributi dei partecipanti e che si attua, inizialmente, procedendo a piccoli passi e concentrandosi maggiormente sulla qualità più che alla quantità (The TOY Project Consortium, 2014). Così facendo, le figure professionali e i destinatari del progetto hanno modo di costruire fiducia e interesse e di non essere travolti da piani troppo ambiziosi che rischierebbero di tradurre l'esperienza in una pratica negativa.

Come in tutte le pratiche educative, risulta importante che sia prevista un'osservazione iniziale e una condivisione delle informazioni tra le figure professionali circa i soggetti che partecipano al progetto, per elaborare un piano in cui i bambini e gli anziani siano coinvolti.

Gli obiettivi, dunque, devono essere in linea con le Indicazioni Nazionali (Ministero dell'Istruzione e del Merito, 2025) e con i regolamenti dei servizi per anziani (Presidenza del Consiglio dei Ministri - Dipartimento per il programma di Governo, 2024), collegandosi a temi chiave come il benessere, l'identità, il senso di appartenenza e la comunicazione, in un'ottica di equilibrio e di educazione reciproca. Essi si sovrappongono e sono trasversali e devono strutturarsi in traguardi generali a lungo termine come migliorare le relazioni tra giovani e anziani, promuovere l'inclusione sociale e combattere l'ageismo fin dall'infanzia, e in obiettivi specifici misurabili e raggiungibili. Nello specifico, l'alleanza tra i due professionisti permette di declinare l'obiettivo su un doppio binario convergente: l'insegnante persegue gli obiettivi legati ai Campi di Esperienza, come la coordinazione oculo-manuale o lo sviluppo del linguaggio descrittivo, l'OSS declina la medesima attività in obiettivi di stimolazione cognitiva, mantenimento delle prassie motorie e contrasto all'isolamento depressivo dell'anziano.

La programmazione deve, oltretutto, analizzare i momenti maggiormente adeguati in cui mettere in atto le attività strutturate considerando, in entrambe le parti, i tempi di riposo, le routine di cura e i momenti in cui i livelli dell'attenzione sono ottimali (Fontana, 2021). L'arco temporale richiede, quindi, di essere concordato tra le figure professionali.

Inoltre, nella pianificazione è necessario prevedere una flessibilità che consenta l'allontanamento di un anziano affaticato o con necessità emergenti e risponda ai bisogni improvvisi dei bambini, salvaguardando il flusso dell'attività.

Successivamente, sulla base degli obiettivi, vengono pianificate le attività. Esse, infatti, si prefigurano come il mezzo per raggiungere il fine, coinvolgendo i partecipanti in esperienze significative che si basano sui loro interessi. Possono essere varie e legate a esperienze di vita reale (Fitzpatrick, 2024):

- identificare cibi, animali o colori preferiti attraverso domande stimolo, utilizzando la strategia del *circle time*;
- mostrare e raccontare un oggetto ritenuto speciale (*show and tell*);

- leggere e raccontare storie;
- utilizzare burattini per il *role-play* e la narrazione di storie;
- cantare canzoni;
- ascoltare e creare musica, utilizzare strumenti musicali;
- creare collage e dipingere;
- giocare a giochi di società;
- dedicarsi all'orto e alla semina di fiori;
- preparare piatti semplici;
- festeggiare compleanni ed eventi;
- fare esercizi fisici leggeri;
- svolgere cacce al tesoro;
- fare passeggiate in natura;
- effettuare uscite sul territorio (biblioteche, librerie, musei...).

Inizialmente, le figure professionali svolgono un ruolo attivo nell'aiutare bambini e anziani a entrare in contatto, modificando gradualmente il loro intervento da una modalità direttiva a un ruolo di supporto e di registi sullo sfondo, richiamando il modello del "promuovere dall'interno" teorizzato da Bondioli e Savio (Bondioli & Savio, 2018). L'insegnante si pone come facilitatore relazionale e mediatore, fornendo aiuto nella comprensione dei tempi più lenti o nel tono pacato dell'anziano. Al contempo, l'Operatore Socio-Sanitario interviene come custode della sicurezza e dell'autostima dell'anziano, intervenendo con discrezione per compensare possibili deficit fisici per evitare che la frustrazione blocchi l'interazione. Così facendo, le due figure professionali non si sostituiscono nella relazione anziano-bambino, ma forniscono un'azione di *scaffolding*, un'impalcatura di supporto emotiva e pratica, affinché l'incontro avvenga in maniera efficace e autentica (Vygotskij, 1978).

4.3 L'architettura della relazione: lo spazio come terzo educatore

Per attuare pratiche intergenerazionali, è necessaria un'idoneità degli spazi. In tutte le pratiche educative, infatti, lo spazio gioca un ruolo fondamentale nell'agevolare o ostacolare l'apprendimento (Galletti & Weyland, 2018).

A tal proposito, Loris Malaguzzi definisce l'ambiente come "terzo educatore" (Močinić & Moscarda, 2016): gli insegnanti e, in generale, i professionisti della cura corrispondono al primo educatore, il secondo educatore è il gruppo dei pari, dunque gli anziani e i bambini, e il terzo educatore è rappresentato dallo spazio fisico, vale a dire l'ambiente, i materiali, l'arredo...

Quest'ultimo, dunque, non si presenta come un contenitore passivo di attività, ma educa, poiché agisce su chi lo abita, comunicando delle aspettative, modellando i comportamenti, orientando le azioni e permettendo la generazione e l'intreccio di relazioni.

Se lo spazio possiede questa influenza, la qualità dell'incontro tra generazioni è subordinata dalla strutturazione di tale spazio. "Lo spazio fisico dovrebbe favorire un ambiente sociale interattivo, garantendo che i bambini e gli anziani si sentano a proprio agio e al sicuro e possano trovarsi allo stesso livello per garantire un contatto visivo e la facilità di comunicazione" (Fitzpatrick, 2024, p. 48).

A questo proposito, l'architetto, designer e docente della *North Carolina State University*, Ronald Mace, ha evidenziato come l'architettura non debba creare spazi speciali o separati destinati a persone con disabilità o difficoltà motorie, generando discriminazione. Mace sviluppò, quindi, nel 1997, l'*Universal Design* (Ostroff, 2010), un modello progettuale internazionale che prevede la realizzazione di edifici, servizi e ambienti ideati per essere fin dal principio accessibili e fruibili a chiunque, senza adattamenti o progettazioni speciali a posteriori.

Il modello si basa su sette principi:

- 1) l'uso equo: l'utilizzo degli arredi e spazi è garantito a chiunque;

- 2) l'uso flessibile: l'ambiente si adatta continuamente alle necessità e abilità dei fruitori;
- 3) l'uso semplice e intuitivo: l'utilizzo è facilmente comprensibile indipendentemente dall'esperienza e dal linguaggio;
- 4) la tolleranza all'errore: viene attuata una minimizzazione dei rischi e di conseguenze dannose legati a imprevisti;
- 5) il contenimento dello sforzo fisico: l'utilizzo in maniera efficiente richiede poca fatica;
- 6) misure e spazi per l'avvicinamento e l'uso: gli ambienti sono ampi indipendentemente dalla taglia o dalla mobilità dell'individuo;
- 7) l'informazione percepibile: sono presenti molteplici canali comunicativi (visivo, tattile, uditivo...).

Tali linee guida si rivelano efficaci per essere tradotte in un contesto intergenerazionale in cui accogliere l'im maturità motoria del bambino e la vulnerabilità dell'anziano.

L'uso equo, flessibile e intuitivo si concretizza nel creare un ingresso principale e degli spazi a disposizione di tutti, dotati di rampe e di porte automatiche, nei quali sono presenti tavoli regolabili in altezza e in larghezza e nei quali ci si orienta attraverso il semplice uso di colori e simboli.

La tolleranza all'errore trova riscontro nel predisporre pavimentazioni antiscivolo, anti-traumi e spigoli arrotondati e il contenimento dello sforzo fisico si traduce nel collocare maniglie delle porte a leva o a spinta, anziché pomelli difficili da girare.

Allo stesso modo, in rispetto del criterio di misure e spazi per l'avvicinamento e l'uso, si strutturano corridoi ampi che consentono il transito contemporaneo di bambini e di anziani muniti di ausili di mobilità.

Infine, pavimenti con trame diverse in base ai cambi di stanza o mappe tattili situate ad altezze diverse perseguono il criterio della percepibilità dell'informazione.

Sulla base di tali premesse teoriche, l'obiettivo di questo lavoro consiste nel delineare le caratteristiche di una struttura intergenerazionale ideale che

possa essere concepita come un unico ecosistema architettonico, anziché l'unione di due servizi accostati, nella quale la pratica intergenerazionale si presenta come prassi quotidiana, spontanea e incorporata nella routine dei protagonisti.

La struttura si sviluppa preferibilmente su un unico livello posto al piano terra con pareti perimetrali dotate di ampie superfici finestrate, davanti alle quali sono poste sedute ergonomiche ad altezze differenziate e spazi liberi per consentire la sosta a bambini e anziani con ausili di mobilità.

Le pareti che separano gli ambienti interni sono costituite da ampie vetrate per consentire "l'interazione passiva", teorizzata da Kaplan (Hoffmann, Kaplan, Thang, & Sanchez, 2020), che permette una percezione visiva continua degli individui che popolano la struttura, anche in spazi diversi, per stimolare il senso di comunità.

È fondamentale la presenza di aree dedicate alla quiete e alla tranquillità per garantire il benessere fisico e psicologico dei soggetti coinvolti. Come affermato in precedenza, l'approccio intergenerazionale risulta proficuo nell'estendersi nel corso della giornata, al contempo non deve affatto tradursi in una sovraesposizione reciproca costante, poiché potrebbe causare un sovraccarico sensoriale per l'anziano o un limite all'esplorazione del bambino o della bambina. Pertanto, sono presenti dei microambienti interconnessi e adiacenti agli spazi della socialità che garantiscono la riservatezza, senza determinare una frattura comunitaria: salottini isolati acusticamente e al riparo dallo sguardo collettivo, a disposizione dell'anziano per riposarsi, assumere le terapie mediche e la cura di sé e spazi silenziosi dedicati al sonno pomeridiano dei più piccoli e alla gestione di bisogni primari come il cambio.

Nella prospettiva dell'interazione passiva, l'edificio supera la concezione tradizionale delle aule chiuse, per declinare tre grandi macro-*atelier* tematici aperti, flessibili e in linea con i Campi di Esperienza (Ministero dell'Istruzione e del Merito, 2025), nei quali i bambini e gli anziani, in rapporto ai loro interessi, si muovono liberamente nel corso della giornata.

Il primo *atelier* è dedicato alle attività plastico-manipolative, mediante l'utilizzo strumenti che sviluppano l'espressione creativa come l'argilla, la creta, le tempere, gli acquerelli, i pastelli a cera e i carboncini, e in cui si sperimenta la falegnameria leggera, disponendo di tavoli di lavoro e ripiani posti ad altezze differenziate e regolabili. L'esperienza pragmatica dell'anziano supporta l'agire del bambino o della bambina che in tal modo riattiva in lui funzioni cognitive e accresce l'autostima.

Gli spazi del secondo *atelier* presentano poltrone, morbidi tappeti e grandi cuscini per attività linguistiche, narrative e in *circle time*, come il racconto o la lettura di storie, il *role-play*, *lo show and tell* e attività di orientamento spazio-temporale. Le lavagne luminose e gli scaffali presenti sono resi accessibili a tutti. Tale ambiente consente di creare occasioni di conoscenza e di scambio reciproco di esperienze e vissuti.

Il terzo *atelier* rappresenta un grande spazio aperto in cui non vi sono arredi ingombranti e dotato di una pavimentazione antiscivolo, nel quale vengono svolte attività corporee e motorie, quali percorsi di psicomotricità infantile, ginnastica dolce e riabilitazione funzionale per la terza età.

La condivisione degli spazi viene rispettata anche nell'usufruire dei medesimi servizi igienici che integrano ausili adatti a entrambe le generazioni. Negli stessi ambienti, si alternano sanitari sospesi e lavabi con rubinetteria elettronica ad altezza standard, accessibili anche con ausili di mobilità e dotati di maniglioni di sostegno, e sanitari e lavabi con rubinetteria elettronica a misura di bambino, per una fruizione in autonomia.

Il refettorio è predisposto da tavoli circolari che incentivano il contatto visivo e la comunicazione, con sedute che si adattano alle necessità delle due generazioni. Anziani e bambini vi si siedono liberamente, scegliendo il posto che più desiderano e condividendo il pasto. Accanto al refettorio, vi è uno spazio dedicato alla preparazione di semplici ricette, nel quale i soggetti coinvolti collaborano.

Lo spazio esterno è ampio e circoscritto e circonda l'intera struttura. Si costituisce come luogo che persegue i principi dell'*Outdoor Education*,

considerando la natura come un'aula a cielo aperto (Antonietti & Bertolino, 2017). Esso è formato da prati erbosi spontanei e da fiori da campo, in mezzo al quale si delineano dei percorsi pedonali che agevolano il transito.

Sono presenti orti rialzati utilizzando vasche stabili in muratura o legno. In tal modo, il giardino diventa un'estensione degli *atelier* posti all'interno e non solamente luogo di ricreazione, in cui la natura agisce da tramite nel rafforzare la relazione intergenerazionale.

Alberi ad alto fusto creano zone d'ombra nelle quali sono disposte panchine ergonomiche e sedute a diverse altezze destinate alla sosta, alla conversazione spontanea e alla lettura condivisa tra anziani e bambini.

Le casette per gli uccellini e le *bug hotel*, strutture in miniatura per offrire riparo, protezione e consentire la nidificazione a piccoli insetti, sono alcuni degli strumenti che permettono di osservare da vicino il ciclo di vita degli animali e di venire a contatto con la biodiversità.

È importante sottolineare che la struttura presentata si delinea essere un centro diurno integrato, ma possiede tutte le caratteristiche necessarie e flessibili per ampliarsi e riconvertirsi in un centro residenziale per anziani. Per consentire questo passaggio, occorre mettere in atto alcuni accorgimenti per tutelare la dimensione domestica e notturna: l'innesto di un'ala separata, ma fluidamente connessa agli *atelier*, dedicata alle camere da letto degli anziani e ai relativi servizi assistenziali, nella quale vige un comfort acustico e visivo, tutelando la sfera intima della persona. In tal modo, i microambienti di quiete sopracitati fungono da luogo di incontro per visite familiari o per *routine* sanitarie più delicate.

Per concludere, la progettazione si presenta come una valorizzazione delle due generazioni nella quale lo spazio non costituisce un vincolo, ma, in quanto terzo educatore, genera possibilità. Esso è flessibile, legittima l'autonomia e diventa contesto quotidiano di apprendimento.

4.4 Monitorare e valutare il benessere: indicatori di efficacia per lo scambio intergenerazionale

La valutazione delle pratiche intergenerazionali non consiste nel verificare e misurare il numero di attività messe in atto, consiste invece nello svolgere un'indagine qualitativa del benessere psicofisico, cognitivo ed emotivo dei soggetti coinvolti nell'incontro quotidiano.

Le linee guida del progetto *Together Old and Young* (TOY Project, 2018) definiscono l'efficacia della valutazione nell'attuarsi in maniera continuativa, multidimensionale e partecipativa. Essa si inserisce come uno strumento utile di riflessione pedagogica per le figure professionali coinvolte.

L'*Intergenerational Evaluation Toolkit* di *Generations United* (Jarrot, 2019), propone, in chiave pedagogica, un modello di monitoraggio articolato su tre pilastri.

Il primo pilastro si focalizza sulla valutazione dello sviluppo socio-emotivo, comunicativo e relazionale dei bambini e delle bambine, tenendo conto di alcuni criteri come:

- la relazione e il coinvolgimento nelle attività a contatto con l'anziano;
- lo sviluppo di competenze prosociali, come la collaborazione, la condivisione e l'empatia;
- la percezione di sicurezza e la decostruzione di stereotipi legati all'invecchiamento.

Il secondo pilastro, incentrato sull'anziano, valuta il contrasto all'isolamento sociale e il mantenimento delle capacità residue, esaminando:

- il mantenimento e/o il miglioramento della motricità fine e globale;
- il senso di utilità e l'autostima;
- i processi di stimolazione cognitiva;
- il tono dell'umore legato all'assenza di sintomi depressivi e ansiosi.

La qualità delle relazioni interposte fa parte del terzo pilastro, analizzando la frequenza e la spontaneità di quest'ultime e valutando le modalità in cui gli

spazi agevolano o ostacolano tali approcci, in linea con i criteri dell'*Universal Design* (Ostroff, 2010).

Inoltre, risulta rilevante includere gli anziani e i bambini, conferendo centralità ai soggetti direttamente coinvolti (Amadini, 2020). Superando i limiti dei classici questionari, il contesto intergenerazionale si presta adatto ad attuare i principi del *Mosaic Approach* (Clark, 2017). In linea con quanto emerge dalla letteratura, si presenta come un metodo flessibile per diverse strutture e utile come strumento di valutazione nella quotidianità educativa.

Tale modello metodologico e pedagogico è stato sviluppato agli inizi degli anni Duemila da Alison Clark e include attivamente i bambini nella progettazione e nella valutazione degli spazi educativi. Si tratta di un approccio partecipativo, che riconosce il bambino come esperto e soggetto attivo nel proprio presente. Identificando in esso la presenza di diversi linguaggi, la raccolta delle informazioni avviene tramite metodi diversificati, che si alternano tra prospettive e strumenti visivi e verbali, e che unitamente formano un'immagine completa della visione del bambino, costituendo simbolicamente un mosaico.

In aggiunta all'osservazione e a un resoconto qualitativo da parte delle figure professionali, gli strumenti utilizzati includono:

- interviste ai bambini improntate su brevi scambi strutturati o informali;
- fotografie scattate dai fanciulli di spazi interni ed esterni, oggetti o qualsiasi cosa desiderino ritrarre, favorendo l'uso autonomo di macchine fotografiche;
- *tour* durante i quali i bambini guidano i professionisti nell'ambiente, decidendo cosa mostrare e come registrarlo, attraverso un registratore o una videocamera;
- il *Magic Carpet*, un tappeto posto all'interno di una tenda buia sul quale i soggetti, in piccoli gruppi, osservano una serie di fotografie proiettate sulle pareti che ritraggono immagini del quartiere in cui risiedono, scattate ad altezza bambino. Quest'ultimo, mediante questo viaggio immaginario e l'illusione di volare su un tappeto

magico, rievoca ricordi, paure, preferenze e *routine* legate al territorio fuori dalla scuola;

- rappresentazioni grafiche e disegni dell'ambiente svolti dai bambini;
- colloqui con genitori per ottenere punti di vista differenti.

L'approccio si sviluppa attraverso tre fasi: la prima consiste nel raccogliere i punti di vista, attraverso le modalità sopra citate, nel corso della quale il professionista si pone in un'attitudine di ascolto e acquisizione oggettiva dei rimandi.

Contestualmente alla seconda fase, le figure professionali di riferimento attuano dei processi di interpretazione dei dati emersi congiuntamente ai bambini, dialogando con loro in piccoli gruppi, utilizzando mediatori e strategie narrative e confrontandosi con i genitori.

La transizione dell'interpretazione dei risultati al loro utilizzo per produrre cambiamenti concreti sancisce la terza fase, che identifica, attraverso delle decisioni condivise, i momenti e i luoghi in cui i bambini manifestano una condizione di benessere e le situazioni e gli ambienti in cui esprimono segnali di disagio. Quanto emerso conduce a modifiche, miglioramenti o all'invarianza degli spazi che abitano.

Nel contesto intergenerazionale, il *Mosaic Approach* si evolve in uno strumento per accogliere le prospettive di entrambe le generazioni, generando un ponte comunicativo e un terreno di progettazione comune. In tal modo, gli strumenti del Mosaico vengono vissuti collettivamente, attribuendo significatività a entrambi i punti di vista e creando complicità.

I *tour* guidati si traducono in visite di scambio tra i soggetti coinvolti, nel corso delle quali il bambino guida l'anziano e viceversa all'interno degli spazi, facendo emergere le diverse modalità e le differenti tempistiche con le quali le due generazioni fanno uso dello stesso luogo.

La fotografia, messa in atto da entrambe le parti, cattura differenze di percezione visiva degli stessi ambienti quotidiani, date dalle altezze e posture diverse.

Il *Magic Carpet* permette di mantenere una connessione con l'esterno e mette a confronto le diverse percezioni e ricordi di angoli di quartiere diversi.

Attraverso le tre fasi, la valutazione del benessere dei singoli si configura in micro-progettazioni e modifiche concrete agli spazi comuni per alimentare la fecondità educativa nelle occasioni di incontro, sicurezza e stimolo nella realtà quotidiana.

Infine, come raccomanda il più recente *TOY Handbook* (Fitzpatrick, 2024), il monitoraggio e la valutazione culmina in sessioni periodiche di riflessione congiunta tra le figure professionali presenti, in particolare tra l'insegnante e l'Operatore Socio-Sanitario. Si tratta di spazi di autovalutazione istituzionali in cui confrontarsi, accogliere i rimandi ottenuti e confrontarsi con traguardi raggiunti ed elementi di criticità per modulare l'intervento e alimentare costantemente lo scambio intergenerazionale.

Conclusioni

Il presente lavoro di ricerca ha avuto come obiettivo principale l'analisi della rilevanza dell'educazione intergenerazionale nell'epoca attuale.

In uno scenario demografico in cui la percentuale della popolazione anziana risulta, da decenni, progressivamente in aumento, l'approccio intergenerazionale si propone come oggetto di studio e di ricerca per rispondere alle trasformazioni della società. La sua rilevanza di carattere sociale, economica e pedagogica, si rivela principalmente nell'agire come collante in una società fortemente frammentata, nel limitare i costi sanitari per l'insorgenza di patologie depressive e di decadimento cognitivo e nell'agire contro la frammentazione dei saperi e l'isolamento dei sistemi formativi odierni.

Lo scambio tra generazioni pone le basi su tre capisaldi pedagogici: il *Lifelong learning*, l'apprendimento lungo tutto l'arco della vita disponibile in tutti i contesti afferenti alla persona, il *Cooperative Learning*, che colloca l'apprendimento al centro dello scambio e dell'interazione tra individui, e nel superamento del pregiudizio basato sull'età, noto come Ageismo, che si realizza attraverso la conoscenza e il contatto tra membri di generazioni differenti.

L'anziano e il bambino rivestono ruoli rilevanti all'interno della società: relativamente all'anziano, la sua figura rappresenta una risorsa culturale per la collettività, offrendo una lente esperienziale e producendo generatività attraverso la cura e la preoccupazione attiva per le generazioni. Offre la profondità del tempo, mette a disposizione un prezioso bagaglio ricco di linguaggi, tradizioni e saperi, produce capitale sociale tessendo relazioni e funge da ammortizzatore sociale nel colmare i vuoti.

Il bambino è cittadino portatore di diritti, soggetto politico e sociale attivo, dotato di *agency* e, dunque, di pieno potenziale di azione e d'influenza nel mondo.

Su questi presupposti, la prossimità relazionale del bambino all'anziano consente un'accelerazione e un approfondimento dello sviluppo psicologico, sociale e cognitivo, facendo affiorare una moltitudine di abilità quali l'ascolto, la capacità narrativa, la responsabilità sociale, la resilienza giovanile, il decentramento cognitivo a fronte di fragilità insite nell'altro e percezioni e atteggiamenti positivi nei confronti delle persone anziane.

Al contempo, il contatto col bambino promuove nell'anziano lo sviluppo di un benessere bio-psico-sociale, contrastando l'isolamento distintivo di tale fascia d'età, aumentando l'autostima e il senso di appartenenza alla comunità e rallentando il possibile declino legato a patologie neurodegenerative.

La relazione intergenerazionale apporta benefici alla collettività, rigenerando il tessuto sociale e instaurando una comunità educante in cui la segregazione generazionale e la frammentazione dei contesti di vita si scardinano per costruire un sistema aperto caratterizzato da spazi condivisi qualificati da prossimità fisica, affettiva e pedagogica.

A livello internazionale, sono presenti numerosi modelli che riflettono operativamente i principi dell'educazione intergenerazionale. Il progetto *Together Old and Young* ha tracciato inizialmente a livello europeo e successivamente in ambito globale una delle macro-cornici di riferimento istituzionali per una didattica dell'incontro tra generazioni nella prima infanzia, predisponendo linee guida metodologiche, strumenti e materiali pratici, manuali e formazioni.

Questo contributo ha presentato un modello ideale di educazione intergenerazionale tra anziani e bambini e bambine in età prescolare, declinato su tre pilastri: il primo considera gli attori che orbitano attorno alla relazione educativa, analizzando la figura professionale e la relativa mansione dell'insegnante e dell'Operatore Socio-Sanitario, gli elementi di comunanza tra queste due professioni di cura e la costruzione di una collaborazione inedita attraverso una solida formazione congiunta.

Il secondo pilastro sottopone in analisi la progettazione dell'intervento, unendo i protocolli dell'assistenza e della valorizzazione della persona con gli

strumenti della progettazione didattica, esaminando gli obiettivi, le necessità, i tempi e le attività e valorizzando la quotidianità della relazione.

Il terzo e ultimo pilastro delinea una strutturazione ideale degli spazi di un edificio concepito come un unico ecosistema architettonico in cui la pratica intergenerazionale si presenta come prassi quotidiana. Gli spazi interni ed esterni favoriscono e orientano i processi educativi, consentono la percezione visiva continua e, al contempo, la riservatezza, rendono possibile l'accessibilità a ciascun individuo e la socializzazione libera.

In tale modello ideale, il monitoraggio e la valutazione del benessere psicofisico, cognitivo ed emotivo dei soggetti coinvolti risiedono in un'indagine qualitativa che integra la valutazione sull'anziano e sul bambino e sulla qualità delle relazioni interposte, con una valutazione partecipativa nella quale i protagonisti della relazione intergenerazionale sono riconosciuti come esperti e soggetti attivi nel proprio presente. Sessioni periodiche di riflessione congiunta tra le figure professionali presenti permettono di autovalutare l'intervento per modularlo e alimentare lo scambio intergenerazionale.

Coniugare questo lavoro di ricerca con il contesto specifico della Valle d'Aosta rappresenterebbe un'azione di straordinario potenziale, in virtù del solo fatto che l'Amministrazione regionale presenta un Assessorato dedicato alle Politiche per le relazioni intergenerazionali e che, quindi, la tematica dell'intergenerazionalità è considerata rilevante e da attenzionare nel quadro delle politiche del territorio.

La regione valdostana è caratterizzata da piccoli comuni in gran parte isolati, da un alto invecchiamento e da un patrimonio culturale immateriale ricchissimo formato da dialetti, tradizioni e artigianato. Le strutture destinate agli anziani sono concepite come "microcomunità", piccoli nuclei abitativi e di cura che garantiscono un ambiente familiare intimo integrato con il territorio locale presenti in diversi comuni della regione. L'ambiente montano è caratterizzato dalla presenza di natura libera e non modificata dall'uomo.

La forte denatalità sta causando la progressiva chiusura delle scuole di montagna, spostando i servizi educativi ai comuni limitrofi, mentre

l'invecchiamento demografico sta conducendo a una richiesta maggiore di accessi alle microcomunità, rendendole spesso isolate.

La nascita di strutture destinate all'educazione intergenerazionale apporterebbe al contesto valdostano oltre a tutti i risvolti approfonditi nella ricerca, il contrasto all'isolamento dei servizi per gli anziani e la possibilità di mantenere i servizi educativi presenti nella realtà in cui si vive.

Bibliografia

- AARP International. (2018). Kotoen: A pioneer in intergenerational care. *AARP International: The Journal*(Numero 11), pp.74-77.
- Aleandri, G. (2019). *Lifelong and lifewide learning and education: Spagna e Italia a confronto*. Roma: Edizioni Roma Tre - Press.
- Alzheimer Disease International (ADI). (2016). *World Alzheimer Report 2016 - Improving healthcare for people living with dementia*. Alzheimer's Disease International (ADI).
- Amadini, M. (2020). *Crescere partecipando. Contesti e prospettive educative per il sistema integrato 0-6*. Brescia: Scholé.
- Antonietti, M., & Bertolino, F. (2017). *A tutta natura! Elementi per una educazione all'aperto*. Edizioni Junior.
- Baschiera, B., Deluigi, R., & Luppi, E. (2014). *Educazione Intergenerazionale. Prospettive, Progetti e Metodologie Didattico-Formative per Promuovere la Solidarietà fra le Generazioni*. Milano: Franco Angeli.
- Belloni, C. (2022). *La sociologia dell'infanzia e i diritti dei bambini e delle bambine." Pedagogia dell'infanzia e cultura dei diritti. Teorie, prospettive e contesti*. Carocci Editore.
- Benetton, M. (2008). *Una pedagogia per il corso della vita. Riflessioni sulla progettualità educativa nella life long education*. Padova: Cleup.
- Berardi, N. (2018). Invecchiamento: l'Europa e l'Ageing Society. *Rivista dell'Istituto di Studi Europei*, n°2, p.2.
- Berardinetti, V., Finestrone, F., Palmisano, L., & Toto, G. (2023). Storytelling e creatività nell'era del digitale, un'intersezione possibile. *Mizar. Costellazione di saperi. Rivista del Dipartimento di Studi Umanistici Unisalento*, p. p.129.
- Bobbio, A. (2025). *Pedagogia delle età della vita*. Scholé.

- Bodnar, K., & Nerlich, C. (2022). *The Macroeconomic and Fiscal Impact of Population Ageing*. doi:10.2866/363535
- Bondioli, A., & Ferrari, M. (2004). *Manuale di valutazione del contesto educativo*. FrancoAngeli.
- Bondioli, A., & Savio, D. (2018). *Educare l'infanzia: Linee guida per un modello pedagogico orientato alla qualità*. Carocci.
- Bordieu, P., & Wacquant, L. (1992). *An invitation to Reflexive Sociology*. Chicago: University of Chicago Press.
- Bossio, F. (2016). Il ruolo educativo e generativo dell'anziano in famiglia nell'epoca della globalizzazione. *Rivista Italiana di Educazione Familiare*(Numero 1), p. p.96.
- Butler, N. (1969). Ageismo: un'altra forma di intolleranza. *The Gerontologist*, Volume 9(Numero 4), pp.243-246.
- Cacciamani, S., & Ligorio, M. (2022). *Psicologia dell'Educazione*. Carocci Editore.
- Capurso, M. (2008). Ricordando Urie Bronfenbrenner. Il padre dell'ecologia dello sviluppo umano. *Fare Psicologia*(Numero 36), p. pp.36-39.
- Cavalli, G., Liverta Sempio, O., & Marchetti, A. (2007). Teoria della mente, metacognizione, emozioni/affetti: quali legami? *Ricerca Psicoanalitica*, Anno XVIII(Numero 3), pp.347-370.
- Clark, A. (2017). *Listening to young children: A guide to understanding and using the Mosaic approach (3^a ed.)*. Jessica Kingsley Publishers.
- Confartigianato. (2025). *Rapporto Annuale ISTAT 2025: Un Quadro per Comprendere Meglio il Mondo degli Anziani*. Tratto il giorno Aprile 11, 2026 da <https://www.anap.it/notizia/istat-rapporto-2025-anziani-italia-societa-invecchiamento/>
- Conferenza Permanente per i rapporti tra lo Stato, le Regioni e le Province Autonome di Trento e Bolzano. (2001). Accordo tra il Ministro della sanità, il Ministro della solidarietà sociale e le province autonome di

- Trento e Bolzano, per la individuazione della figura dell'operatore socio-sanitario e per la definizione dell'ordinamento dei corsi di formazione. *Gazzetta Ufficiale Serie Generale n.91 del 19.04.2001*.
- Consiglio dell'Unione Europea. (2002, Giugno 27). Risoluzione del Consiglio del 27 Giugno 2002 sull'Apprendimento Permanente. (2002/C 163/01).
- D.Lgs. 81/08 Scuole, Principale normativa. (s.d.). Tratto da <https://sites.google.com/site/dlgs81scuole/principale-normativa?pli=1>
- D'Alessio, C. (2023). L'apprendimento cooperativo tra epistemologia e ricerca pedagogica. *Cultura Pedagogica e Scenari Educativi, Volume 1*(Numero 2), pp.29-35.
- Dario, N. (2014, Dicembre 31). On the Concept of Generativity. *Beyond the Critical Pedagogy, Towards a New Realism: Trails*, 12(4), p. p.86. doi:107346/-fei-XII-04-14_06
- de Beauvoir, S. (1988). *La terza età*. Torino: Einaudi.
- Delecta, P. (2011, Aprile). Work Life Balance. *International Journal of Current Research, Volume 3*(Numero 4), pp.186-189.
- Felini, D. (2020). *Teoria dell'educazione. Un'introduzione*. Roma: Carocci Editore.
- Fitzpatrick, A. (2024). *Generations Growing Together: A Handbook for IGL Practitioners and Trainers*. TOY Project.
- Fondazione Agnelli. (2024). *15 Anni di ABI (Anziani e Bambini Insieme). Un modello intergenerazionale tra Anziani e Bambini*. Rapporto di Ricerca.
- Fontana, F. (2021). *Pedagogia intergenerazionale: Riflessioni e pratiche tra nido e RSA*. FrancoAngeli.
- Galletti, A., & Weyland, B. (2018). *Lo spazio che educa*. Edizioni Junior.
- Gecchele, M., & Meneghin, L. (2016). *Il dialogo intergenerazionale come prassi educativa. Il Centro Infanzia Girotondo delle Età*. Pisa: Edizioni ETS.

- Giovannini, D., & Vezzali, L. (2011). Come Ridurre il Pregiudizio: Il Punto di Vista della Psicologia Social. *In-Mind Italia*, p.25.
- Goff, K. (2004). Senior to senior: living lessons. *Educational Gerontology, Volume 30*, pp.205-217.
- Hatton-Yeo, A., & Newman, S. (2008). Intergenerational learning and the contributions of older people. *Ageing Horizons*(Numero 8), pp.31-39.
- Hoffmann, J., Kaplan, M., Thang, L., & Sanchez, M. (2020). *Intergenerational Contact Zones: Place-based Strategies for Promoting Social Inclusion and Belonging*. Routledge.
- Ianes, A. (2023, Dicembre). Ageismo: significato, conseguenze ed azioni utili per contrastarlo. *Il Caduceo. Rivista periodica di aggiornamento scientifico e cultura medica, Volume 25*(Numero 4), pp.24-26.
- International Longevity Centre Japan. (2018). *Intergenerational interactions in Japan: Their examples and outcomes. A variety of approaches*. ILC-Japan.
- ISTAT. (2025). *Rapporto annuale 2025. La situazione del Paese*. Roma: Istituto Nazionale di Statistica.
- Jarrot, S. (2019). *The intergenerational evaluation toolkit*. Washington, DC.: Generations United.
- Laal, M. (2011). Lifelong Learning: What does it Mean? *Procedia - Social and Behavioral Sciences*, 28, pp.470-474. doi:doi.org/10.1016/j.sbspro.2011.11.090
- Luciano, E., & Savio, D. (2024). *Voci d'infanzia. La partecipazione dei bambini e delle bambine nello 0-6*. Milano: FrancoAngeli.
- Mannion, G. (2012). Intergenerational Education: The Significance of Reciprocity and Place. *Journal 811 of Intergenerational Relationships*, p.397.
- Mannion, G. (2018). *Intergenerational Education and Learning: We Are in a New Place*.

- Ministero dell'Istruzione e del Merito. (2025). Indicazioni nazionali per il curriculum della.
- Ministero dell'Istruzione, dell'Università e della Ricerca [MIUR]. (2010). Decreto Ministeriale 10 settembre 2010, n. 249: Regolamento concernente: «Definizione dell'assetto dei corsi di laurea magistrale a ciclo unico facenti parte della classe LM 85-bis».
- Močinić, S., & Moscarda, C. (2016). L'ambiente come fattore di apprendimento nella scuola dell'infanzia. *Studia Polensia*(Numero 5).
- Mortari, L. (2015). *Filosofia della Cura*. Raffaello Cortina Editore.
- Ostroff, E. (2010). Universal Design: An Evolving Paradigm. *Universal Design Handbook - Second Edition*, pp.1.3-1.12.
- Pati, L. (2019). *Livelli di crescita. Per una pedagogia dello sviluppo umano*. Brescia: Scholé.
- Presidenza del Consiglio dei Ministri - Dipartimento per il programma di Governo. (2024). *Focus d.lgs. 29/2024 anziani*.
- Sanchez, M. (2007). *Intergenerational programmes: Towards a society for all ages*. Barcellona: "La Caixa" Foundation.
- Sicuro L. e Tucci, D. (2022). Condizioni di salute e autonomia della popolazione anziana in Italia: l'accesso ai servizi sanitari e la rete di aiuti informali. *Conferenza ISTAT MLeS*.
- Stanford Social Innovation Review. (2021). *Superare la Segregazione per Età*. Tratto il giorno Aprile 13, 2026 da https://ssir.org/articles/entry/overcoming_age_segregation
- Stanford Center on Longevity. (2016). *Hidden in Plain Sight: How Intergenerational Relationships Can Transform Our Future*. Stanford University.
- The Brenda Stratford Foundation. (2024). *Intergenerational Living at Continuing Care Sites: A Literature Review and Scoping Document*. Calgary: BSF.

The TOY Project Consortium. (2014). *Together Old & Young Toolkit: A Training Manual for Intergenerational Learning Initiatives*.

TOY Project. (2018). *Together Old and Young: TOY Quality Guidelines For Intergenerational Learning Activities*. International Child Development Initiatives (ICDI).

Vygotskij, L. (1978). *Mind in society: The development of higher psychological processes*. Harvard University Press.

Sitografia

Bundesministerium für Familie, Senioren, Frauen und Jugend. (2023). *Qualitätskriterien der Mehrgenerationenhäuser für ihre Arbeit*. Tratto il giorno Giugno 9, 2026 da https://www.mehrgenerationenhaeuser.de/fileadmin/Daten/05_Fachinformationen/Publikationen/MGH_Qualitaetskriterien_Ordner_barrierefrei_ohne_Registerkarte.pdf

Bundesministerium für Familie, Senioren, Frauen und Jugend. (2026, Aprile 16). *Benchmarking-Bericht 2025 - Bundesprogramm Mehrgenerationenhaus. Miteinander – Füreinander*. Tratto il giorno Giugno 9, 2026 da https://www.mehrgenerationenhaeuser.de/fileadmin/Daten/Intranet/FIB/Benchmarking-Berichte/Benchmarking-Berichte_2025/Benchmarking-Bericht_2025_Bund_16.04.2026.pdf

Bundesministerium für Familie, Senioren, Frauen und Jugend. (s.d.). *Mehrgenerationenhaus. Together – for each other*. Tratto il giorno Giugno 9, 2026 da https://www.mehrgenerationenhaeuser.de/fileadmin/Daten/04_Bundesprogramm/Publikationen/Programmflyer/bf_PDF_Flyer_ENG_MGH_MiteinanderFüreinander_48_.pdf

Bundesministerium für Familie, Senioren, Frauen und Jugend. (s.d.). *Mehrgenerationenhäuser*. Tratto il giorno Giugno 9, 2026 da <https://www.mehrgenerationenhaeuser.de/>

CELVA. (s.d.). *La commune à l'école*. Tratto il giorno Febbraio 28, 2026 da <https://www.celva.it/it/la-commune-a-l-ecole/>

Cooperativa Unicoop. (s.d.). *ABI - Anziani e Bambini Insieme*. Tratto il giorno Giugno 20, 2026 da <https://cooperativaunicoop.it/cosa-facciamo/abi-anziani-e-bambini-insieme/>

- Generationernes Hus. (s.d.). *Generationernes Hus*. Tratto il giorno Giugno 24, 2026 da <https://generationerneshus.aarhus.dk>
- Government of Japan. (2015, Dicembre). Tratto il giorno Giugno 20, 2026 da https://www.gov-online.go.jp/video/cao/dl/public_html/gov/pdf/hlj/20151201/12-13.pdf
- Humanitas Deventer. (s.d.). *Home Page*. Tratto il giorno Giugno 24, 2026 da <https://www.humanitasdeventer.nl>
- InterVal GmbH. (2024, Aprile). *Evaluation im Bundesprogramm Mehrgenerationenhaus. Miteinander – Füreinander*. Tratto il giorno Giugno 10, 2026 da https://www.mehrgenerationenhaeuser.de/fileadmin/Daten/05_Fachinformationen/Evaluation/Mehrgenerationenhaus_Evaluation_DritterZwischenbericht_April_2024.pdf
- ISTAT. (2011, Novembre 18). *Infanzia e Vita Quotidiana*. Tratto il giorno Giugno 20, 2026 da <https://www.istat.it/it/files/2011/11/report-infanzia-2011.pdf>
- ISTAT. (2021). *Una popolazione che invecchia*. Tratto il giorno Giugno 1, 2026 da La demografia dell'Europa: <https://www.istat.it/demografiadelleuropa/bloc-1c.html>
- Lupa, A. (2025, Febbraio). *Modelli di welfare state e spesa sociale in Europa*. Tratto il giorno Giugno 20, 2026 da <https://www.afi-ipl.org/wp-content/uploads/2024-06-10-Welfare-Teil-1Teil-2-it.pdf>
- Maison des Anciens Remèdes Jovençan. (s.d.). Tratto il giorno Febbraio 19, 2026 da <https://www.anciensremedesjovencan.it/>
- Oxford Institute of Population Ageing. (s.d.). *Forty years of Global Action on Ageing: what has been achieved?* Tratto il giorno Giugno 1, 2026 da <https://www.ageing.ox.ac.uk/blog/Forty-years-of-Global-Action-on-Ageingwhat-has-been-achieved>
- RUM. (s.d.). *The House of Generations*. Tratto il giorno Giugno 24, 2026 da <https://www.rum.as/projekter/english-project-2>

Social Welfare Corporation Kotoen. (s.d.). *Kotoen Official Website*. Tratto il giorno Giugno 6, 2026 da <https://www.kotoen.or.jp/>

The TOY Project. (s.d.). *Together Old & Young*. Tratto il giorno Giugno 5, 2026 da <https://www.toyproject.net/>

UNESCO. (2016). *Patrimonio Culturale Immateriale*. Tratto il giorno febbraio 22, 2026 da <https://www.unesco.it/it/iniziative-dellunesco/patrimonio-culturaleimmateriale/>

United Nations. (s.d.). *Convention on the Rights of the Child*. Tratto il giorno Febbraio 28, 2026 da <https://www.ohchr.org/en/instruments-mechanisms/instruments/conventionrights-child>