

A space of existential growth for both elderly and children

Elisabetta Musi

ABSTRACT ITALIANO

La civiltà occidentale ha realizzato un ordine sociale fondato sulla separazione degli individui con medesime caratteristiche (adulti, bambini e, in seno ai servizi per bambini, ulteriori separazioni per età; ammalati riuniti per patologie, anziani concentrati in strutture dedicate...), riducendo all'invisibilità e al silenzio un'enorme moltitudine di persone. Tra questi i vecchi e i bambini, confinati in modo ordinato in "contenitori sociali", o sospinti disordinatamente ai margini della società e della socialità. Questo determina una dispersione di saperi e risorse di cui patisce l'individuo come la collettività intera. Al contrario spazi di contaminazione e di condivisione tra soggetti con provenienze anagrafiche, generazionali, culturali diverse, creano le premesse perché cresca tra le persone quell'attenzione reciproca che l'educazione, le politiche sociali, i servizi alla persona devono contribuire a promuovere.

Il saggio presenta l'esperienza del Centro Anziani e Bambini Insieme di Piacenza, un servizio articolato e composito che offre spazi distinti e aree comuni agli ospiti di tre strutture collegate: una casa di riposo, un centro diurno e un asilo nido.

ENGLISH ABSTRACT

Western civilization achieved a social order founded on the separation of individuals with similar characteristics (adults, children and, in the services for children, further separation by age, ill, elderly people concentrated in dedicated buildings ...), reducing to invisibility and silence a huge crowd of people. These include the elderly and children, confined in an orderly manner in "social containers", or disorderly pushed at the margins of society and sociality. This leads to a dispersion of knowledge and resources that the individual suffers as the entire community. Conversely areas of contamination and sharing for people with different origins demographic, generational, cultural backgrounds, create the conditions to grow the attention that mutual education, social policy, human services should help to promote.

This essay introduces the experience of the Centre in Piacenza for Elderly and Children (ABI: Anziani e Bambini Insieme). This is a complex and composite service, with separated and common areas for guests of three connected structures: a retirement home, a day care centre and a kindergarden.

Le città moderne, con le loro geometrie e i loro dinamismi discriminano, rendendosi diversamente accessibili, i soggetti più deboli: bambini, vecchi, disabili, donne, stranieri, poveri..., relegati in modo ordinato in contenitori sociali (asili, scuole, centri di accoglienza, case protette...), o disordinatamente ai margini della socialità. Accanto alla città in luce esiste dunque una città in ombra che non riesce a raccontarsi, che non ha spazi adeguati di rappresentazione, i cui soggetti non sono assunti quali interlocutori attivi per la costruzione di un sistema sociale «inclusivo».

Ma una società che non offre cittadinanza e riconoscimento a tutta l'umanità che ospita, riduce lo spazio di significazione autobiografica per il singolo individuo oltre che per l'intera collettività. Impedisce al soggetto di rappresentarsi nella propria interezza; in un rapporto di continuità tra le diverse età della vita, nel dialogo con le generazioni che lo hanno preceduto e con quelle che lo seguiranno. Frammentando le diverse stagioni dell'esistenza, limitando l'incontro e l'interazione tra soggetti di differenti generazioni, questa organizzazione sociale ostacola, nei fatti, le condizioni da cui trae origine quella solidarietà che in teoria è auspicata. La solidarietà è una pratica relazionale in cui avviene il riconoscimento dell'alterità come parte della propria identità: se riduco l'altro al silenzio, perdo il contatto anche con una parte di me. Al deficit di comunicazione con gli

altri si aggiunge così un deficit di rapporto con sé stessi.

Al contrario spazi di contaminazione e di condivisione tra soggetti con provenienze – anagrafiche, generazionali, culturali - diverse, crea le premesse perché cresca tra le persone quell'attenzione reciproca, quella disponibilità alla mobilitazione che fonda l'etica della responsabilità, quale invero della vocazione relazionale alla base dell'umanità di ognuno. Tale apertura trova realizzazione nell'approccio al lifelong e lifewide learning, che persegue un'idea di educazione volta alla crescita globale e integrale della persona, attivamente coinvolta in un processo evolutivo continuo, di costruzione della propria identità e personalità¹. La possibilità di apprendere lungo tutto il corso dell'esistenza investe dunque di particolare significato le esperienze di incontro, frequentazione e interazione tra soggetti di età anche molto distanti tra loro (Longworth, 2003; Dozza, 2012), che possono essere gli uni per gli altri occasione e stimolo di arricchimento e crescita. Questo a condizione che siano riviste le rappresentazioni e le pratiche che considerano i più piccoli come soggetti impegnati sostanzialmente a ricevere – conoscenze, insegnamenti, regole... - e gli anziani come depositari di storia e contenuti da trasmettere o, peggio, da custodire in solitudine. In entrambi i casi ai margini della socialità e dispensati da una partecipazione propositiva e trasformativa, che potrebbe avvantaggiarsi di un'interazione continuativa e sistematica tra generazioni. Se il riconoscimento dell'infanzia è infatti un'acquisizione recente e se la vecchiaia rappresenta un'età ancora da conoscere nei suoi profondi significati, che patisce un'accezione difettiva dell'esistere, riduttivo sinonimo di decadimento e mancanza, ancor più radicale è il ragionamento per quanto riguarda il dialogo intergenerazionale: basta infatti uno sguardo all'organizzazione urbana, sociale e politica per capire che non solo non ci sono le premesse per realizzarla, ma, a ben vedere, non è nemmeno chiaro come si dovrebbe procedere per avviarne la costruzione. E poiché ogni cambiamento, per quanto indotto anche da elementi imprevedibili e situazioni fortuite, si verifica anzitutto nella mente di chi ha iniziato a prefigurarlo, è necessario che l'interazione tra generazioni sia assunta da una riformulazione pedagogica centrata sulla complessità del ciclo di vita. In questa prospettiva può e deve essere garantito ad ogni soggetto umano il diritto di essere e sentirsi protagonista attivo dell'ambiente familiare, sociale e planetario. È necessario pertanto concorrere ad una visione antropologica che esprima piena fiducia nelle capacità plastiche dell'umano di assumere e svolgere compiti nuovi e sempre più complessi, per i quali l'acquisizione di conoscenze, saperi e competenze non sia da considerare un processo concluso ma sempre in corso e in sviluppo (Pati, 2010; Field, 2010; Aleandri 2011). E affinché questi obiettivi possano realizzarsi pienamente, è necessario ideare e sperimentare nuovi luoghi di vita, nuove geometrie urbane e istituzionali, progettate a partire dai vissuti che si intende suscitare, volte a provocare le possibilità celate e latenti nei soggetti, le potenzialità evolutive di una comunità.

Un'esperienza di incontro e dialogo tra generazioni

In linea con questi principi la Cooperativa Unicoop di Piacenza ha dato vita nel 2009 al centro 'Anziani e bambini insieme', una struttura all'interno della quale convivono diversi servizi: una casa di riposo residenziale, con ospiti ultraottantenni, un centro diurno per anziani e un asilo nido. Spazi comuni consentono agli ospiti dei vari servizi di incontrarsi, stabilire relazioni, frequentarsi, condividere esperienze (laboratori, iniziative conviviali, feste, ma anche interazioni legate agli incontri quotidiani), costruire legami affettivi.

Il Centro, che rappresenta una sperimentazione senza precedenti in Italia e tra le poche in Europa e nel mondo (si conosce l'esistenza di alcuni servizi analoghi in Francia e in Canada, da cui l'esperienza piacentina ha tratto ispirazione), concretizza la riflessione critica sull'organizzazione socia-

le nel suo complesso e propone una formula innovativa di convivenza tra generazioni². Il contatto con gli anziani insegna ai piccoli a rispettare chi si muove con maggiore lentezza, allargando l'orizzonte percettivo e distogliendolo da un'eccessiva concentrazione su di sé.

A loro volta, nel rapporto con i bambini e le bambine, gli anziani tornano adulti responsabili. Qualcosa si riaccende: è come se venissero riportate in superficie le tracce di esperienze lontane, vissute come genitori e come figli.

I bambini costituiscono per gli anziani una sorta di specchio introspettivo, mentre gli anziani fungono da specchio proiettivo - di saperi, esperienze, conoscenze, emozioni... - in cui prefigurare il futuro. La costruzione di legami tra soggetti abitualmente distanti promuove concretamente «l'amore del remoto» (Nietzsche, 1976), espressione di un «dono senza ritorno», che instilla nei piccoli la tensione verso il lontano, e negli anziani l'apertura verso coloro di cui non condivideranno che un frammento di vita. L'amore del remoto persegue l'asimmetria escludendo ogni forma di vantaggio e di immediata reciprocità. Concretizza un concetto di convivenza «essenzialmente 'ospitale' che tiene permanentemente aperta la porta dell'ignoto e perfino dell'indesiderato [qui l'incontro con la finitudine] evitando di rinchiudersi nei confini rassicuranti della somiglianza e dell'appartenenza, della identificazione e della reciprocità» (Pulcini, 2005, p. 191). L'asimmetria relazionale - tra anziani e bambini così forte ed evidente - non è funzionale e compensatoria all'interazione o a forme di mutuo aiuto e apprendimento reciproco (per entrare l'uno nel campo percettivo e, ancora più, di esperienza dell'altro, è necessaria la mediazione di un terzo che avvicini mondi così distanti); ma proprio per questo sostanzia un'etica del dono su cui è possibile costruire un'ontologia della comunità come percezione della propria non autosufficienza, presenza rammemorante della costitutiva finitezza umana e del bisogno di relazione. Da qui emerge «ciò che interrompe il "progetto immunitario" della modernità e dell'individualismo moderno», e riconsegna gli esseri umani ad un vincolo reciproco «esponendoli al "contagio della relazione" » (ivi, p. 196).

La distanza anagrafica come spazio affettivo e simbolico di «sviluppo prossimale»

Secondo Lev S. Vygotskij, fondatore della psicologia scientifica, l'apprendimento umano presuppone una natura sociale specifica e un processo attraverso il quale i bambini si inseriscono gradualmente nella vita intellettuale di coloro che li circondano (Vygotskij, 1984). In altre parole la competenza prima è sociale e poi diventa competenza individuale.

Il linguaggio, strumento che veicola e visibilizza gli apprendimenti, nasce dunque come funzione sociale (stimolata, rinforzata, esercitata all'interno di relazioni interpersonali, in primis quella con i genitori) e solo successivamente diviene uno strumento di strutturazione del pensiero.

Ciò che stimola l'apprendimento (non solo cognitivo, ma anche legato alla sfera emotiva e morale), è la percezione di una discontinuità tra quanto già si conosce e quanto non rientra tra le informazioni acquisite e le esperienze note (Vygotskij, 1984).

L'importanza dell'interazione sociale nell'apprendimento trova formulazione in Vygotskij come «area di sviluppo prossimale», che indica la distanza tra il livello effettivo di sviluppo, così com'è determinato dalla capacità autonoma di affrontare un compito o risolvere un problema, e il livello di sviluppo potenziale, che si estrinseca nella forma del problem-solving sotto la guida di un adulto o in collaborazione con i propri pari più capaci (ibidem). Una sfida cognitiva in questa zona generalmente stimola la ricerca, la motivazione all'apprendere, l'impegno a riuscire.

La zona di sviluppo prossimale definisce dunque quelle funzioni che non sono ancora mature in un soggetto, ma che sono in via di maturazione.

Questa chiave di lettura è stata assunta in relazione allo sviluppo dei bambini e in senso univoco

(come può apprendere un bambino? Cosa stimola la sua crescita?), ma forse può essere utilizzata anche nei confronti degli anziani (come può continuare ad apprendere un anziano?) e in modo biunivoco (mentre un anziano insegna, contemporaneamente cosa può apprendere?3).

Il concetto di «zona di sviluppo prossimale» di Vygotskij rinvia ad un processo di «espansione e contrazione» che interessa non solo i problemi di alfabetizzazione o più in generale di apprendimento in relazione alla difficoltà del compito (per cui i bambini periodicamente compiono delle incursioni in esperienze e materiali più difficili e impegnativi che li sospingono in avanti realizzando così le loro potenzialità ancora inespresse, materiali da cui poi si ritraggono rifugiandosi in uno stato di rilassamento utile a elaborare e organizzare le acquisizioni), ma può indicare anche uno spazio di crescita che riguarda tutte le età della vita. In particolare nella maturità adulta ognuno ha la responsabilità di prospettarsi obiettivi e compiti, come espressione di un divenire progettuale che realizza «un'educazione all'invecchiare da costruirsi nelle età precedenti» (Iori, 2012, p. 80). Come scrive Vanna Iori: «La cura educativa si esprime nelle diverse fasi del ciclo della vita attraverso modificazioni nella progettualità: si progettano cose diverse, secondo obiettivi e modalità diverse di scelta e di possibilità» (Iori, 2011, p. 86, corsivi nel testo). Diversamente, se si smarrisce il protagonismo, la progettualità, un orientamento esistenziale di senso nel diventare anziani, «si perdono anche i vantaggi che si accompagnano a questa età» (Iori, 2012, p. 80).

Questi assunti, scientificamente fondati, confermano l'importanza di realizzare luoghi e situazioni in cui vecchi, bambini, adolescenti, giovani possano intraprendere esperienze comuni, conoscersi e frequentarsi con continuità, contesti che consentano esperienze di condivisione, di collaborazione continuativa, non sporadica ed estemporanea, in vista di iniziative, azioni progettate e realizzate insieme. Una metodologia che aiuta infatti a confrontarsi, a costruire insieme competenze, a modificare i propri schemi per tener conto anche del punto di vista dell'altro, è quella dell'apprendimento cooperativo (cooperative learning), che promuove lo sviluppo non solo delle facoltà cognitive, ma anche di quelle sociali (l'attenzione all'altro, il rispetto, l'altruismo, la solidarietà, l'empatia...).

Forse in questo modo ognuno potrebbe diventare responsabile non solo del proprio apprendimento, della propria crescita umana, ma anche di quella altrui.

Le persone anziane che stanno volentieri con i bambini che considerano occuparsi dei nipoti, collaborare con scuole e altri servizi per i minori un'opportunità per invecchiare meglio, sono anche quelle che hanno contatti e dialoghi più frequenti con persone più giovani. Esse indicano tra i benefici la trasmissione di memoria, la possibilità di apprendere cose nuove, di sentirsi ascoltati, di poter concentrarsi sull'incontro senza altri pensieri e preoccupazioni (a differenza di quanto accade per i genitori, in primis le mamme, di solito impegnate a destreggiarsi tra vita familiare, lavorativa, sociale) (Vecchiato, 2012, p. 47).

La possibilità, per vecchi e bambini, di incontrarsi e frequentarsi regolarmente, costringe ad uno sforzo di adattamento reciproco, che negli uni promuove un invecchiamento attivo, negli altri educa all'attenzione e al rispetto dell'altro «distante», imparando fin da piccoli a gestire le grandi differenze.

Analogie esistenziali e una naturale sintonia

Vecchi e bambini condividono più caratteristiche e condizioni di vita di quanto possa sembrare.

Grazia Honegger Fresco ne individua alcune che possono essere definite endogene, costitutive, tra cui: il ritmo di vita sostenibile, la resistenza al cambiamento, il bisogno di risposte (Honegger Fresco, 1995, pp. 23-46). Ad esse Sergio Spini ne aggiunge altre, non solo strutturali, ma in parte indotte dai condizionamenti culturali: la fragilità e il bisogno di protezione, l'egocentrismo cogni-

tivo (i più piccoli iniziano a simbolizzare la realtà attraverso stereotipie, che si ritrovano cronicizzate nella vecchiaia; ne è la prova il bisogno, comune ad entrambi, di sentirsi ripetere o di ripetere narrazioni, frammenti biografici), l'irrelevanza produttiva (riferita ai beni materiali definiti dal mercato economico), la consistente fruizione del mezzo televisivo (Spini, 2000, pp. 48-49)⁴. Si tratta di similarità evidenti, in luce. Ma ve ne sono anche altre meno visibili, in ombra, riconducibili a processi di rimozione, negazione, trascuratezza. Quella forse più significativa è da ricondurre al bisogno di attaccamento. I bambini piccoli, come i vecchi, soprattutto i «grandi anziani», più sono rispettivamente piccoli e vecchi, più sono vistosamente dipendenti: dai genitori, dai fratelli più grandi, da altri adulti i primi; dai figli (adulti, quando non anziani a loro volta), da amici, operatori, conoscenti e giovani (nipoti, volontari) i secondi. Questa dipendenza concorre alla creazione di legami affettivi. A proposito dei quali lo psichiatra e psicoanalista John Bowlby ha dimostrato che la capacità di legarsi a figure fidate, in grado di proporsi come «base sicura» per la costruzione di relazioni di aiuto e sostegno, è la condizione per alimentare la sensazione di sicurezza che sta alla base dell'autostima, dell'equilibrio e della serenità emotiva (Bowlby, 1969, 1973, 1977), prerequisito per la sopravvivenza e banco di prova per tutti i successivi attaccamenti. La rilevanza di questi studi, ha investito di una rinnovata attenzione le relazioni che il bambino stabilisce alla nascita, lasciando tuttavia sullo sfondo l'idea – espressa invece con chiarezza dall'Autore – che di una base sicura l'essere umano ha bisogno lungo tutto il corso dell'esistenza. Scrive infatti lo psichiatra inglese: «Abbiamo ampie prove del fatto che gli esseri umani di ogni età sono più sereni e in grado di affinare il proprio ingegno per trarne un maggiore profitto se possono confidare nel fatto che al loro fianco ci siano più persone fidate che verranno loro in aiuto in caso di difficoltà. (...) L'esigenza di una figura di attaccamento come sicura base personale non è in alcun modo limitata ai bambini, anche se, a causa della sua urgenza nei primi anni di vita, è più evidente in quegli anni, e proprio in quegli anni è stata maggiormente studiata. Vi sono buoni motivi per credere, comunque, che tale esigenza possa essere riferita ad adolescenti e adulti maturi. Certo, in questi periodi l'esigenza è in genere meno evidente e probabilmente differisce sia a seconda del sesso che delle varie fasi della vita. Per tali ragioni e anche per motivi derivanti dai valori della cultura occidentale, l'esigenza degli adulti di una base sicura tende spesso ad essere trascurata, se non denigrata» (Bowlby, 1982, pp. 109-110). Il bisogno di coltivare relazioni affettivamente importanti, è dunque una condizione esistenziale imprescindibile, da garantire in ogni stagione della vita.

Negli anni centrali dell'esistenza, con la capacità di autodeterminarsi, il soggetto riesce a soddisfare da solo questa esigenza, che quindi rischia di passare inosservata. Legarsi a qualcuno diviene una scelta: bambini, giovani e adulti, normalmente inseriti in un tessuto di relazioni, concorrono intenzionalmente alla costruzione dei propri legami di attaccamento. Ma quando si perde prima l'autonomia nel percorrere le distanze che separano da amici e parenti, e poi malattie e lutti ridimensionano incontri e frequentazioni, il bisogno di legarsi affettivamente a qualcuno, di continuare a nutrire la propria vita di relazione, pur continuando ad esistere viene sempre più eluso, nel silenzio di chi, soffrendone, spesso non sa come dargli voce, forse trattenuto dal timore di risultare esigente, col rischio così di perdere o indebolire anche le relazioni rimaste, e nel distacco di chi, lontano dalla vecchiaia e dalle sue angosce, considera un segno di maturità e di saggezza la capacità di starsene a lungo da soli, senza gravare su famigliari che in genere non hanno molto tempo per conversazioni povere di argomenti, scarse di condivisioni, non raramente esposte a vuoti e incomprensioni. Finisce in questo modo per risultare problematico quello che è profondamente umano: il desiderio di vicinanza, compagnia, rassicurazione, calore e protezione. Ma proprio questa nuova condizione può dare origine a nuovi apprendimenti, come scrive Tiziano Vec-

chiato: «Nel ciclo di vita le perdite fisiologiche si accompagnano naturalmente all'acquisizione di nuove capacità. Avviene in ogni età. È esperienza dei bambini che crescono e degli adulti che proseguono negli anni, in un'esperienza di vita che riserva sempre nuove sorprese. Se nella fase finale della vita i sentimenti di perdita prevalgono su quelli di sviluppo, non significa che la sfida delle capacità sia meno impegnativa» (Vecchiato, 2012, pp. 46-47). Ciò che accomuna, in una posizione di ingresso e di congedo dall'umano vivere, vecchi e bambini, è infine il legame essenziale che essi instaurano con le persone e con le cose, queste ultime disinvestite dell'avidità con cui in genere si accumulano beni e assunte come memoria tangibile di legami affettivi, esperienze importanti, doni di presenze di cui gli oggetti trattengono lo spirito (oltre al noto saggio di Mauss, 2002, cfr. Godbout, 1993, 1998, 2008a, 2008b). Per i bambini gli oggetti sono un'estensione della presenza (prima altrui a conforto dell'io, poi propria, attraverso il primato del «mio»), per i vecchi – paghi della vita e rassegnati alla sua estinzione - l'elaborazione del distacco dalla materialità dell'esistere.

In risposta a rimozioni e censure – e secondo una concezione teleologicamente fondata – la condizione dell'infanzia e della vecchiaia è un invito ad avere fiducia nella bontà del fondamento del mondo contro l'angoscia che spesso dà forma e deforma la vita degli adulti. Speranza che si rinnova ad ogni nascita (Musi, 2007), e che non si trasforma in resa di fronte alla morte.

I bambini interrogano la vita con occhi spalancati sul mondo (De Monticelli, 2003, p. 33), portando in sé il mistero del «luogo delle origini» (Winnicott, 1996); i vecchi sottraggono progressivamente lo sguardo dal mondo, per ritirarsi in sé e procedere verso quel mistero da cui provengono.

La fiducia di un bambino verso la vita è la stessa che egli porge a chi lo accoglie alla nascita; quella che, una volta diventato vecchio, lo porterà – per amore o per necessità - ad affidarsi a chi ne avrà cura accompagnandolo verso il tramonto dell'esistenza.

Chi riesce a cogliere nell'infanzia come nella vecchiaia il monito con cui la vita richiama all'essenziale, impara l'arte di guardare nella profondità delle cose, in cui l'esistenza prende forma e diviene.

Apprendimenti reciproci

La capacità di costruire legami nasce da interazioni tra soggetti differenti, che contribuiscono a dare forma alla psiche individuale (Kaës, 2007). Come ebbe a scrivere già Freud: «Nella vita psichica del singolo l'altro è regolarmente presente come modello, come oggetto, come soccorritore, come nemico, e pertanto, in quest'accezione più ampia ma indiscutibilmente legittima, la psicologia individuale è al tempo stesso, fin dall'inizio, psicologia sociale» (Freud, 1922, vol. 9, p. 261). Ogni soggetto umano è continuamente attraversato da una tessitura di voci e di discorsi che lo costituiscono simultaneamente come soggetto dell'inconscio e come soggetto del gruppo sociale a cui appartiene: nelle trame del suo mondo interiore si annodano le parole e i pensieri degli altri (Kaës, 2010, p. 258). Pertanto la presenza, in un medesimo ambiente, di individui con età, storie, riferimenti socio-culturali diversi, può portare alla ricerca più o meno consapevole di «accordature» come prerequisito per il dialogo e lo scambio. A promuovere un'apertura all'incontro, al dialogo e alla vicendevole comprensione sono le relazioni iniziali, originarie, che il soggetto ha vissuto all'alba della sua esistenza e che costituiscono una sorta di calcio psichico su cui possono appoggiarsi e prendere forma i legami successivi. Le reti di relazioni originarie e delle identificazioni iniziali alle quali l'individuo ha preso parte fin dalla nascita, strutturano infatti il processo di soggettivizzazione e delineano lo schema organizzatore inconscio che determina il funzionamento della psiche e la creazione dei legami. Attraverso un processo di interiorizzazione dei rap-

porti intersoggettivi e sociali da cui nasce l'individuo, si struttura la psiche la cui natura è grupppale. La gruppalità interna è la presenza, per lo più inconscia, di identificazioni fondative, modelli relazionali, che corrispondono ai gruppi familiari di origine, ai gruppi di riferimento e ai loro codici culturali. Come scrive lo psicoanalista René Kaës: «il gruppo interno è una struttura relazionale», che trattiene la memoria delle reti di cui l'individuo ha fatto parte, la rappresentazione dei rapporti di ciascuno con l'altro e con l'ambiente, le significazioni e i codici legati a questi rapporti (Kaës, 2007, p. 115; sempre in relazione a questa tesi cfr. inoltre: Napolitani, 1987).

I gruppi interni sono rappresentazioni interiorizzate che guidano l'azione verso gli altri nei rapporti intersoggettivi, principi organizzatori inconsci che danno forma alla materia psichica e quindi contribuiscono significativamente a istruire l'attenzione (accorgersi di qualcuno o di qualcosa risponde anche a un richiamo interno), i pensieri, gli affetti (basti pensare a quanto la famiglia elettiva è in continuità – per imitazione o ribellione, consapevole o inconscia – con la famiglia d'origine, la genitorialità agita con quella «subita»; cfr. Musi 2015). Come scrive Napolitani la gruppalità interna «è un dispositivo che codifica il mondo e il rapporto con il mondo» (Napolitani, 1987, p. 48). Vivere fin da piccoli a contatto con vecchi e anziani, vuol dire dunque introdurre la loro voce nella molteplicità delle imago interiori, così che incontrandoli di nuovo nel corso dell'esistenza non risultino sconosciuti o guardati con distacco. Allo stesso modo stare in relazione e tenere nel cuore e nello sguardo fino alla fine l'immagine viva dei piccoli può aiutare a non cedere alla malinconia e alla rabbia per il soffio vitale che si affievolisce, ma appagarsi di essere stati dono agli altri della propria storia e della propria presenza, lasciando presso di loro in eredità formativa la memoria di sé. Bambini che frequentano abitualmente vecchi e anziani con cui stabiliscono relazioni durature e realizzano esperienze significative, possono coltivare – seppur inconsciamente – un'alleanza con questa età della vita, che ha probabilmente maggiori possibilità di essere accettata, accolta, ascoltata, valorizzata di quanto non avvenga oggi.

Facendo leva sul fatto che «alcuni gruppi interni sono riattivati nel processo grupppale» (Kaës, 2010, p. 114), avere la memoria di un vissuto prolungato ed eloquente con vecchi e anziani può portare più facilmente a sintonizzarsi e a cercare di nuovo esperienze positive e di crescita con i soggetti in età senile che si incontreranno nel proprio percorso di vita. Se infatti la presenza di anziani e bambini insieme trova legittimazione e conferma nelle istituzioni, nei luoghi formali e informali che deliberano esperienze e modi della socializzazione, è probabile che gli anziani ritrovino nuovo riconoscimento quando quei bambini saranno diventati adulti, in grado di decidere, di esplicitare le proprie rappresentazioni (i «gruppi interni») nelle forme del desiderio, della ricerca di incontro, nell'esercizio di una cittadinanza attiva e di una democrazia partecipativa che non esclude nessuno.

L'allargamento dei contatti tra persone è palestra per l'esercizio dell'empatia, poiché consente di imparare a capire quello che gli altri pensano e a sintonizzarsi sulle loro attese (Rizzolatti, Sinigaglia, 2006). Se questo è garantito dal funzionamento dei neuroni cerebrali, la capacità di comprendere l'altro si accresce e si articola fin dalle origini della vita mediante la molteplicità e l'eterogeneità delle esperienze relazionali che il soggetto realizza, ovvero attraverso le interazioni che egli stabilisce con gli altri. L'arricchimento dei contatti con persone diverse dalle prime figure di riferimento amplia dunque l'immagine che il bambino ha di sé e degli altri. In questo modo, fin da piccolissimo, il bambino può sviluppare la capacità di empatizzare più facilmente con soggetti distanti, imparando a comporre le diverse angolature con cui questi guardano alla realtà (cfr. Vandenbroeck, 2011, p. 49).

Già gli studi di Piaget sulla permanenza dell'oggetto (Piaget, 1973) dimostrarono che, anche in assenza della figura affettiva di riferimento, il piccolo è in grado di conservarne un'immagine. Si

può allora supporre, per estensione, che le relazioni e le esperienze significative che egli potrebbe compiere con altri adulti (anziani vicini di casa, vecchi del quartiere...) potrebbero espandere il suo mondo mentale e lasciare una traccia anche quando il ricordo si sottraesse alla consapevolezza scivolando nell'inconscio. Una traccia che potrebbe riaffiorare nel corso degli anni, guidando il passo verso esperienze sommestamente sollecitate dall'eco del passato...

Emblematico a questo proposito è un episodio descritto da F. Dolto nel libro *I problemi dei bambini*: «Una donna adulta in un momento difficile della propria vita ha fatto un sogno che ha descritto come un attimo di felicità totale e meravigliosa. Il sogno era accompagnato da parole, da sillabe che non avevano alcun senso. Abbiamo annotato quelle parole senza significato. Poiché sapevo che aveva passato i primi mesi di vita alle Indie, allevata da una balia indiana che adorava, le ho detto: "E se quelle parole fossero indù?". Abbiamo sottoposto la frase a un indiano che ridendo ha risposto: «È la frase che tutte le tate dicono ai bambini e significa: "Piccola mia dagli occhi più belli delle stelle". Dopo i nove mesi la donna non aveva più avuto alcun contatto col paese né con la lingua indiana che non parlava. Ma aveva rivissuto quelle parole, quella lingua, non come una lingua qualsiasi bensì come quella dell'amore materno, inscritta nella sua memoria quand'era ancora lattante» (Dolto, 2010, p. 129).

Un banco di prova per la pedagogia: educare a un sapere del ciclo di vita

La dimensione etica della riflessione pedagogica sulle analogie esistenziali tra infanzia e vecchiaia e sulla totalità della vita «presente in ogni punto dello sviluppo» (Guardini, 1992, p. 74), schiudono nuovi percorsi per l'educazione, che nella categoria della continuità tra le stagioni dell'esistere trova una chiave di lettura con cui accostarsi all'ontologia dell'umano, per quanto sfugga alla nostra capacità la possibilità di comprendere pienamente l'intero.

Dopo un lungo periodo in cui gli specialismi che hanno caratterizzato i diversi campi del sapere – tra cui quello pedagogico, che ha articolato specifici filoni di ricerca dedicati alle differenti stagioni dell'esistenza (pedagogia della nascita, dell'infanzia, dell'adolescenza, dell'età adulta...) –, è ora di recuperare una visione unitaria dello sviluppo umano (Acone, Clarizia, 1988), la cui educabilità è tanto più sensata ed efficace quanto più è in relazione con il tutto, cioè quanto più ogni apprendimento è assunto nel suo valore prospettico, come un investimento i cui benefici non si esauriscono nel presente e nell'economia del singolo.

Accanto a conoscenze specifiche è pertanto imprescindibile un pensiero esteso, un sapere essenziale-esistenziale che permetta a educatori, operatori sociali, formatori di coltivare stili comportamentali e competenze pedagogiche in grado di cogliere la soggettività altrui all'interno della sua parabola biografica, di iscrivere ogni età in una cornice esistenziale più ampia ma non astratta (esistono infatti tante infanzie e vecchie quante sono gli individui e solo una concezione miope o ingenua può ritenere le generalizzazioni un vantaggio per la conoscenza).

Nei vecchi come nei bambini è rinvenibile il sé che è stato e il sé possibile, affinando il sentire «i nostri sguardi e i nostri volti ci immergono continuamente in una cascata di relazioni con il mondo delle persone e delle cose: dalle quali rinascono stimolazioni senza fine in una circolarità tematica che ci unisce gli uni agli altri» (Borgna, 2005, p. 73). Impregnare la relazione educativa di questa tensione che connette il passato al futuro significa farsi calco della storia collettiva e di ognuno/a, trovando in quello scrigno di vita gli alfabeti cognitivi, i codici affettivi, i frammenti di esperienza da assumere come perno della sintonia interpersonale. Ad uno sguardo attento, desaturato e leggero, fatto di sensibilità e accortezza, i piccoli movimenti, le espressioni velate dei piccoli, le parole abbozzate, i segni del tempo che increspano le mani, il volto dei vecchi, divengono la nitida punteggiatura che scandisce gli scambi comunicativi, la via d'accesso ad altre logiche, più am-

pie.

E poiché ogni cambiamento, oltre ad essere determinato da elementi imprevedibili e situazioni fortuite, si verifica anzitutto nella mente di chi ha iniziato a prefigurarlo, è necessario che la continuità intergenerazionale sia assunta da una riformulazione pedagogica centrata sulla complessità del ciclo di vita.

Chi ha progettato «Anziani e bambini insieme» ha mostrato di coltivare una visione del sociale come costruzione intersoggettiva che può instillare in tutta quella parte di umanità che si interfaccia col Centro (oltre alle interazioni dirette dei diversi ospiti, del personale educativo, socio-sanitario, fornitore di altri servizi più sporadici, dei famigliari degli ospiti; numerose sono le forme indirette di contatto, quali per esempio quelle dei cittadini che conoscono questa realtà, dei conoscenti delle famiglie che partecipano alla vita del Centro, degli studiosi e degli operatori sociali che se ne interessano) una fiducia nella ripresa del legame sociale e della vita comunitaria, da cui possono scaturire forme di reciprocità generalizzata, in grado di spingere gli individui a superare le proprie appartenenze localistiche. La sfida è di costruire una cultura intergenerazionale in cui i soggetti dell'età di mezzo – i famigliari, gli operatori sociali - sappiano proporsi come mediatori culturali, facilitando il dialogo, l'ascolto e l'interazione tra individui con storie, riferimenti storico-culturali e competenze diverse. In questo modo si punta a realizzare una comunità solidale in grado di portare la propria testimonianza oltre i confini fisici della struttura, evidenziando come gli anziani possano coltivare fino alla fine dei loro giorni la possibilità di sentirsi valorizzati, attesi, accostati con curiosità, coinvolti in esperienze di incontro e di conoscenza, in cui fare dono di affetto, narrazioni, premure alle generazioni dei più piccini. E questi possano trovare, nella frequentazione regolare dei «nonni», la possibilità di realizzare esperienze di gioco, di scoperta, di scambio di sguardi e tenerezze. In questo modo la solidarietà diviene concreto principio di convivenza, in grado non solo di tessere storie di vita in un'unica trama, ma solido progetto di futuro, nella certezza che questi piccoli crescendo porteranno con sé la memoria di incontri precoci con un'ampia umanità, sapendo guardare agli anziani che incontreranno con curiosità, attenzione, rispetto e magari col desiderio di realizzare nuove esperienze insieme.

Note

1 Tale approccio, relativamente recente, si configura oggi come uno dei fondamenti di ogni società che si ritenga realmente democratica: cfr. Kotasek, 1972; Faure 1972; Lengrand, 1976; Debessé, Mialaret, 1980; Dozza 2012).

2 Si legge espressamente nel documento di progetto: «La figura dell'anziano può rivestire un ruolo fondamentale, oggi più di prima, proprio in considerazione dell'eccessiva parcellizzazione di una società che non ha più tempo di elaborare il proprio passato. Ed entrambe le figure, quella del bambino e quella dell'anziano, sono portatrici di prospettive e patrimoni affettivo-culturali che devono essere incoraggiati all'incontro: l'apertura alla vita, con tutto il suo carico di energia in espansione, in contatto con la meditata esperienza della vita.

L'obiettivo dei progetti intergenerazionali è quello di convergere verso un nuovo concetto di cittadinanza, tentando di individuare nuove appartenenze e di ridefinire la cultura civica attraverso l'azione collettivamente concertata, la sensibilizzazione alla tutela dei propri diritti e l'esercizio di innumerevoli obiettivi comuni, primo tra tutti la ridefinizione del delicato rapporto interpersonale ed intergenerazionale», Centro «Anziani e bambini insieme», pro manuscripto, p. 2.

3 Sull'invecchiamento attivo e l'età anziana come stagione di particolari apprendimenti cfr. la rac-

colta di saggi contenuti nel n. XI della rivista "Formazione, lavoro, persona", luglio 2014 (http://www.cqiarivista.eu/struttura/cqia_struttura.asp?cerca=cqia_rivista_contributi).

4Altrove l'Autore rilegge la relazione tra anziani e bambini alla luce del legame che unisce nonni e nipoti, rilevando integrazioni e complementarità: alla curiosità dei bambini corrisponde il patrimonio culturale dei nonni, allo slancio vitale dei nipotini corrisponde la pazienza e la calma dei nonni, alla gioia dei più piccoli, il bisogno di essere e sentirsi ancora utili degli anziani (Spini, 2002, p. 67).

Riferimenti bibliografici

ACONE G., CLARIZIA L. (1988), *La metafora dello sviluppo umano*, Napoli, Morano.

ALEANDRI G. (2011), *Educazione permanente nella prospettiva del lifelong e lifewide learning*, Roma, Armando.

BORGNA E. (2005), *L'attesa e la speranza*, Milano, Feltrinelli.

BOWLBY J. (1969), *Attaccamento e perdita, I, L'attaccamento alla madre*, Torino, Bollati Boringhieri.

BOWLBY J. (1973), *Attaccamento e perdita, II, La separazione dalla madre*, Torino, Bollati Boringhieri.

BOWLBY J. (1980), *Attaccamento e perdita, III, La perdita della madre*, Bollati Boringhieri, Torino.

BOWLBY J. (1982), *Costruzione e rottura dei legami affettivi*, Milano, Raffaello Cortina.

DEBESSE M., MIALARET G. (a cura di) (1980), *Educazione permanente e formazione continua*, Roma, Armando.

DE MONTICELLI R. (2003), *L'ordine del cuore. Etica e teoria del sentire*, Milano, Garzanti.

DOLTO F. (2010), *I problemi dei bambini*, Milano, Mondadori.

DOZZA, L. (2012), "Apprendimento permanente: una promessa di futuro", in: L. Dozza (a cura di), *Vivere e crescere nella comunicazione. Educazione permanente nei differenti contesti ed età della Vita*, Milano, FrancoAngeli, pp. 15-30.

FAURE E. (1972), *Learning to Be. The World of Education Today and Tomorrow*, Paris, UNESCO.

FIELD J., (2010), "Lifelong Learning", in: Rubenson, K. (ed.), *Adult learning and education*, Oxford, Academic Press, pp. 20-25.

FREUD S. (1922), *L'io e l'Es*, in: Idem, *Opere*, Torino, Bollati Boringhieri, vol. IX.

GODBOUT J.T. (1993), *Lo spirito del dono*, Torino, Bollati Boringhieri.

GODBOUT J.T. (1998), *L'esperienza del dono. Nella famiglia e con gli estranei*, Napoli Liguori.

GODBOUT J.T. (2008a), *Il linguaggio del dono*, Torino, Bollati Boringhieri.

GODBOUT J.T. (2008b), *Quello che circola tra noi. Dare, ricevere, ricambiare*, Milano, Vita e

Pensiero.

GUARDINI R. (1992), *Le età della vita*, Milano, Vita e Pensiero.

HONEGGER FRESCO G. (1995), *Essere nonni. Giochi, ricette e racconti per vivere con gioia accanto a un nipotino*, Como, Red.

IORI V. (2011), "Gli adulti e la cura educativa", in: *Pedagogia oggi*, 1, pp. 86-92.

IORI V. (2012), "Pedagogia dell'invecchiamento e identità di genere", in: M. Corsi, S. Ulivieri (a cura di), *Progetto Generazioni. Bambini e anziani: due stagioni della vita a confronto*, Pisa, ETS, pp. 75-86.

KAËS R. (2007), *Un singolare plurale*, Roma, Borla.

KAËS R. (2010), *Le alleanze inconsce*, Roma, Borla.

KOTASEK J. (1972), "L'idée d'éducation permanente dans la réforme actuelle des systèmes éducatif et de la formation des maîtres", in: Dumazedier J., Charters A.N. et al., Kotasek J., Allouard P., *L'école et l'éducation permanente. Quatre études*, Paris, UNESCO, pp. 181-243.

LENGRAND P. (1976), *Introduzione all'educazione permanente*, Roma, Armando.

LONGWORTH N. (2003), *Lifelong Learning in Action: transforming Education in 21st Century*, Kogan Page, London (UK) - Sterling VA (USA).

MAUSS M. (2002), *Saggio sul dono. Forma e motivo dello scambio nelle società arcaiche*, Torino, Einaudi.

MUSI (2015), "Sottotraccia. Eredità nascoste nelle relazioni di cura", in: V. Iori, D. Bruzzone (a cura di), *Le ombre dell'educazione. Ambivalenze, impliciti, paradossi*, Milano, FrancoAngeli, pp. 47-66.

MUSI E. (2007), *Concepire la nascita. L'esperienza generativa in prospettiva pedagogica*, Milano, FrancoAngeli.

NAPOLITANI D. (1987), *Individualità e gruppaltà*, Torino, Bollati Boringhieri.

NIETZSCHE F. (1976), *Così parlò Zarathustra*, Milano, Adelphi.

PATI L. (a cura di) (2010), *Il valore educativo delle relazioni tra le generazioni*, Torino, Effatà.

PIAGET J. (1973), *La costruzione del reale nel bambino*, Firenze, La Nuova Italia.

PULCINI E. (2005), *L'individuo senza passioni. Individualismo moderno e perdita del legame sociale*, Torino, Bollati Boringhieri.

RIZZOLATTI G., SINIGAGLIA C. (2006), *So quel che fai. Il cervello che agisce e i neuroni specchio*, Milano, Raffaello Cortina.

SPINI S. (2000), "Anziani e bambini", in: *La famiglia*, n. 199, pp. 47-55.

SPINI S. (2002), "Il ruolo dei nonni, oggi", in: *La famiglia*, n. 215, pp. 65-70.

VANDENBROECK M. (2011), *Educare alla diversità sociale, culturale, etnica, familiare*, Parma, Edizioni Junior-Spaggiari.

VECCHIATO T. (2012), "Una questione di solidarietà tra generazioni, dentro a familiari spazi di vita", in: *Etica per le professioni*, n. 2, pp. 42-49.

VYGOTSKIJ L. S. (1984), *Pensiero e linguaggio*, Firenze, Giunti.

WINNICOTT D.W. (1996), *Dal luogo delle origini*, Milano, Raffaello Cortina.