

TEORIA E RICERCA EDUCATIVA

CORSO DI DOTTORATO DI RICERCA IN

XXXVIII°

CICLO DEL CORSO DI DOTTORATO

EDUCAZIONE INTERGENERAZIONALE TRA RICERCA E
APPLICAZIONE:

DAL CASO "ANZIANI E BAMBINI INSIEME" DI PIACENZA
AL TRASFERIMENTO IN UN CONTESTO ROMANO

Titolo della tesi

GIULIA SCARPELLI

Nome e Cognome del dottorando

Indice

Introduzione.....	5
Parte prima – Invecchiamento della popolazione e sfide educative. <i>Sviluppi teorici, modelli interpretativi e pratiche intergenerazionali come risposta pedagogica</i>	
Capitolo primo – Quadro demografico e definizione della vecchiaia	9
1.1. Le nuove sfide demografiche in Europa: quadro attuale e tendenze ..	9
1.2. Invecchiamento e denatalità: il caso italiano	20
1.2.1. Bisogni degli anziani e sfide della società longeva	27
1.3. Definire la vecchiaia: i limiti del criterio anagrafico	29
1.4. L'invecchiamento come questione pedagogica	32
1.4.1. Il ruolo dell'educatore nella terza età	34
1.5. Quadro di sintesi	36
Capitolo secondo – Teorie, modelli e prospettive educative sull'invecchiamento	
2.1. Educazione permanente e lungo tutto l'arco della vita	38
2.1.1. L'educazione permanente nei documenti internazionali e nazionali	39
2.2. L'invecchiamento attivo	44
2.2.1. L' <i>Active Ageing Index</i>	46
2.3. Plasticità e adattamento cognitivo nell'invecchiamento	50
2.4. Le teorie psicologiche sulla terza età	53
2.4.1. Le teorie evolutive dell'arco della vita	54
2.4.2. I modelli psicosociali dell'invecchiamento	61
2.5. Quadro di sintesi	64
Capitolo terzo – L'educazione intergenerazionale come risposta pedagogica	
.....	66

3.1. Politiche internazionali e nazionali volte alla promozione del dialogo intergenerazionale.....	66
3.2. Teorie di riferimento delle pratiche intergenerazionali	73
3.3. Origini ed esperienze di educazione intergenerazionale a livello internazionale e nazionale	75
3.4. Definizioni e fondamenti concettuali dell'educazione intergenerazionale	80
3.4.1. Esiti della pratica intergenerazionale: vantaggi, criticità e condizioni di successo	82
3.4.2. <i>Ageism</i> e necessità di dialogo intergenerazionale.....	86
3.5. Principi e indicazioni operative per progettare esperienze intergenerazionali nella prima infanzia	88
3.6. Quadro di sintesi	97

Parte seconda – La ricerca: dallo studio di caso ABI alla replicabilità del modello intergenerazionale	99
--	----

Capitolo primo – Presentazione della ricerca e degli strumenti	100
1.1. Obiettivi e domande di ricerca.....	100
1.2. Approccio metodologico e disegno dello studio	102
1.3. Strumenti e tecniche di raccolta dati.....	109
1.4. Criteri e procedure di analisi dei dati.....	120
1.5. Aspetti etici e procedure di consenso	127

Capitolo secondo – Studio del caso ABI: analisi e risultati.....	129
2.1. Origini, sviluppo e organizzazione del Centro Anziani e Bambini Insieme.....	129
2.2. Progettazione e realizzazione degli incontri intergenerazionali	137
2.3. Spazi, materiali e proposte educative	143
2.4. Ruolo dell'operatore	150
2.5. Dinamiche relazionali tra anziani e bambini	152
2.6. Formazione e motivazione del personale	153
2.7. Documentazione, monitoraggio e valutazione	158

2.8. Benefici percepiti per i partecipanti e per il personale	162
2.9. Implicazioni per la replicabilità	171
Capitolo terzo – La replicabilità del modello piacentino in due strutture di Roma.....	
3.1. Le strutture coinvolte: lo spazio 0-6 <i>Anghingò</i> e il centro diurno per anziani <i>AttivaMente</i>	180
3.2. Partecipanti al percorso formativo e agli incontri intergenerazionali	185
3.3. Progettazione degli incontri intergenerazionali nel contesto romano	190
3.4. Adattamenti ed elementi di continuità nel trasferimento del modello ABI al contesto romano	196
Capitolo quarto – Risultati della sperimentazione romana: analisi dei dati raccolti	
4.1. Risultati emersi dalla triangolazione dei dati qualitativi	201
4.1.1. Riflessioni sulla formazione	202
4.1.2. Progettazione e realizzazione degli incontri intergenerazionali	204
4.1.3. Spazi, materiali e proposte educative	209
4.1.4. Ruolo e competenze dell'operatore	213
4.1.5. Dinamiche relazionali tra anziani e bambini	219
4.1.6. Documentazione degli incontri.....	221
4.1.7. Benefici percepiti per i partecipanti e per il personale	224
4.2. Risultati dei questionari pre-formazione e post-intervento	230
4.2.1. Confronto pre-post degli item comuni.....	231
4.2.2. Analisi degli item presenti solo nel questionario post-intervento	254
4.2.3. Integrazione con i dati qualitativi	270
Capitolo quinto – Discussione dei risultati.....	
5.1. Interpretazione integrata dei risultati	272
5.1.1. Progettazione e realizzazione degli incontri	273
5.1.2. Spazi, materiali e proposte educative	278

5.1.3. Ruolo e competenze dell'operatore	281
5.1.4. Formazione e motivazione del personale	283
5.1.5. Dinamiche relazionali tra anziani e bambini	286
5.1.6. Documentazione, monitoraggio e valutazione degli incontri	289
5.1.7. Benefici percepiti per i partecipanti e per il personale	291
5.2. Trasferibilità e adattamento del modello ABI	294
 Conclusioni	 299
 <i>Appendice</i>	 303
 <i>Bibliografia</i>	 348
 <i>Sitografia</i>	 362
 <i>Ringraziamenti</i>	 363

Introduzione

L'invecchiamento della popolazione rappresenta una delle trasformazioni demografiche più rilevanti delle società contemporanee. L'aumento dell'aspettativa di vita, la riduzione delle nascite e la separazione tra le generazioni (Chianese, Cornacchia, 2022; Gecchele, Meneghin, 2016) hanno portato l'anziano a vivere in condizioni di solitudine e isolamento, che spesso sono associate a diverse forme di disagio psicologico come l'ansia cronica e la depressione. In questa cornice, la vecchiaia è spesso rappresentata in modo stereotipato ed esclusivamente in termini negativi – declino, fragilità, perdita e dipendenza – mentre vengono escluse dalla sua rappresentazione tutte quelle risorse e quelle potenzialità – sicuramente diverse da quelle dell'adulto, attorno al quale la nostra società si costruisce – che caratterizzano questa fase della vita.

Dunque, l'invecchiamento della popolazione chiede alla società di volgere lo sguardo ai bisogni reali della popolazione anziana e alle sue competenze. In questo senso, l'età anziana è progressivamente entrata a far parte del dibattito pedagogico e si è fatta strada l'idea per cui si apprende lungo tutto l'arco della vita, mettendo in discussione una visione dell'educazione limitata agli spazi formali e ai contesti legati all'infanzia e all'adolescenza. All'interno di tale cornice, l'educazione intergenerazionale è stata studiata come pratica pedagogica capace di contrastare isolamento e solitudine negli anziani, favorire scambi reciproci e forme di partecipazione attiva alla vita comunitaria. Al contempo, diversi studi hanno dimostrato come gli incontri di scambio intergenerazionale possano portare benefici anche ai bambini, configurandosi come esperienze relazionali significative, capaci di ampliare l'orizzonte affettivo e sociale e di contribuire alla costruzione di rappresentazioni meno stereotipate dell'età anziana. In questa prospettiva, formare adulti meno condizionati dagli stereotipi legati alla vecchiaia significa produrre benefici che si estendono all'intera società, poiché contribuisce a costruire contesti sociali più inclusivi, a ridurre forme di discriminazione legate all'età e a promuovere relazioni intergenerazionali fondate sul riconoscimento reciproco e sulla partecipazione attiva.

Nel contesto italiano, tuttavia, le pratiche intergenerazionali si riducono spesso a iniziative occasionali o meramente ricreative. Fa eccezione il Centro *Anziani e Bambini Insieme* (ABI) di Piacenza, unica struttura sul territorio nazionale ad accogliere sotto lo stesso tetto un nido d'infanzia, una casa di riposo e un centro diurno per anziani, nella convinzione che l'incontro quotidiano tra generazioni permetta agli anziani di riconoscersi ancora come adulti capaci e competenti, ai bambini di fare esperienza diretta della vecchiaia e a entrambi di creare relazioni significative.

Interpretando l'invecchiamento come un tempo attraversato da possibilità educative e relazionali, il presente lavoro si propone di approfondire il valore educativo delle pratiche intergenerazionali tra anziani istituzionalizzati o semi-istituzionalizzati e bambini nella prima infanzia, analizzando il modello consolidato di educazione intergenerazionale proposto dal Centro ABI di Piacenza – mettendone in luce le caratteristiche che ne sostengono la qualità educativa – ed esplorando le sue condizioni di trasferibilità e adattamento in un contesto differente, rappresentato da un centro diurno per anziani e uno spazio 0-6 situati nel territorio romano.

L'elaborato è diviso in due parti: la prima presenta i dati ISTAT ed Eurostat relativi all'invecchiamento della popolazione, dimostrando l'urgenza di prendersi carico in senso educativo della popolazione anziana, e prosegue con l'inquadramento teorico e normativo dell'invecchiamento come questione educativa e con l'analisi delle principali prospettive pedagogiche sull'educazione intergenerazionale; la seconda parte presenta il disegno della ricerca che adotta un approccio prevalentemente qualitativo e si configura come uno studio di caso articolato in due fasi distinte. La prima fase del lavoro di ricerca, dedicata all'analisi del modello ABI di Piacenza, è stata avviata su proposta della Fondazione Agnelli che, avendo dimostrato grande interesse nei confronti del tema dell'intergenerazionalità, ha individuato il Centro ABI come oggetto di studio, affidandomi la progettazione e la realizzazione della ricerca, finanziata dalla Fondazione stessa. L'analisi del modello ABI ha portato alla pubblicazione di un Rapporto scientifico a carattere divulgativo da me curato. La seconda fase del lavoro di ricerca, invece, è stata dedicata al trasferimento e all'adattamento del modello ABI in un nuovo contesto.

In questo quadro, il lavoro intende offrire un contributo di riflessione pedagogica sulle pratiche di educazione intergenerazionale, mettendone in luce potenzialità, criticità e condizioni di trasferibilità nei contesti educativi e socio-assistenziali.

Parte Prima

INVECCHIAMENTO DELLA POPOLAZIONE E SFIDE EDUCATIVE.

*SVILUPPI TEORICI, MODELLI INTERPRETATIVI E PRATICHE
INTERGENERAZIONALI COME RISPOSTA PEDAGOGICA*

Capitolo primo

Quadro demografico e definizione della vecchiaia

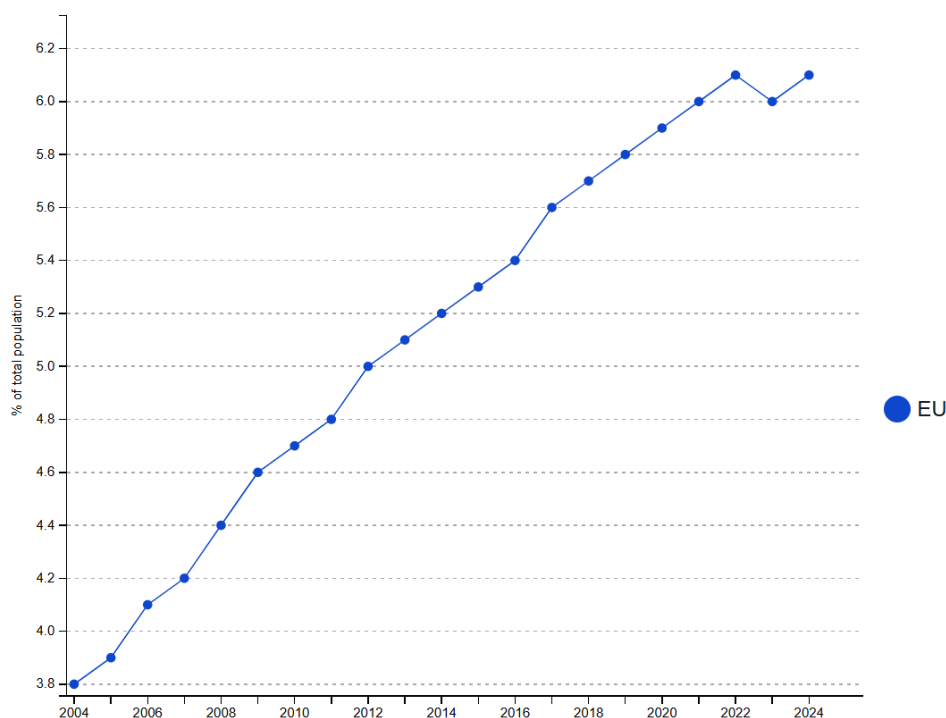
1.1. Le nuove sfide demografiche in Europa: dati attuali e tendenze

L'invecchiamento della popolazione rappresenta la vera rivoluzione demografica del nostro tempo. Tale processo, che è divenuto consistente soprattutto a partire dalla seconda metà del XX secolo (Luppi, 2015), ha inciso profondamente – e continuerà a incidere negli anni futuri – non solo sulla sfera sanitaria ed economica, ma anche su quella sociale ed educativa. Come osservano Golini e Rosina (2011), si tratta di una rivoluzione “silenziosa ma inesorabile”. Essa è il risultato del progressivo innalzamento della vita media delle persone – grazie ai progressi ottenuti in campo medico che garantiscono una speranza di vita alla nascita piuttosto elevata – e, al contempo, della contrazione della natalità.

L'ultimo rapporto Eurostat (2025)¹ ha evidenziato come negli ultimi vent'anni, la percentuale di persone di età pari o superiore a 80 anni è aumentata in tutti i paesi dell'Unione Europea, passando dal 3,8% nel 2004 al 6,1% nel 2024, con un incremento totale del 2,3% (cfr. Figura 1).

¹ [Demography of Europe – 2025 edition - Interactive publications - Eurostat](#) (ultima consultazione: 18 agosto 2025).

Figura 1: % della popolazione europea di età pari o superiore a 80 anni dal 2004 al 2024. Fonte: [Demography of Europe – 2025 edition - Interactive publications - Eurostat](#)

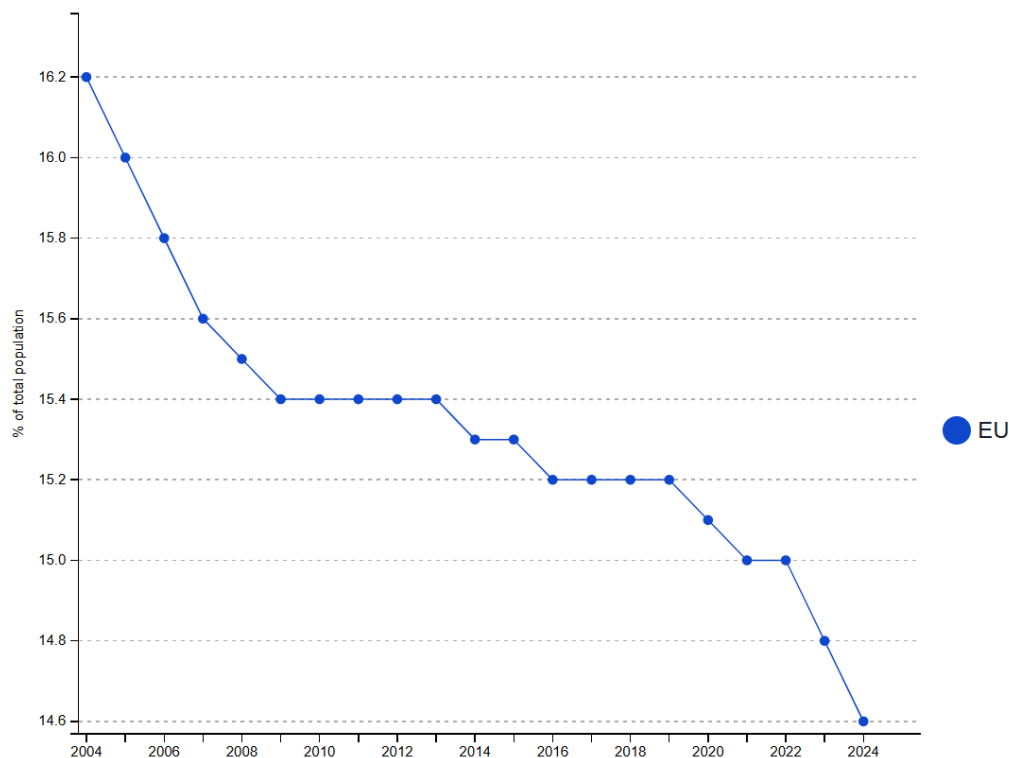


I Paesi che hanno registrato gli aumenti più consistenti (+3,2 punti percentuali) di persone con età pari o superiore a 80 anni sono stati: la Grecia (dal 3,8% nel 2004 al 7,0% nel 2024), la Lettonia (dal 2,9% nel 2004 al 6,1% nel 2024) e il Portogallo (dal 3,8% nel 2004 al 7,0% nel 2024). Al contrario, l'incremento più contenuto si osserva in Svezia, dove la quota di ottantenni e ultraottantenni è passata dal 5,3% nel 2004 al 5,8% nel 2024 (+0,5 punti percentuali).

Allo stesso modo, il rapporto Eurostat (2025)² rileva che, sempre nel ventennio 2004-2024, la percentuale di popolazione di età pari o superiore a 65 anni è aumentata in tutti i paesi dell'Unione Europea, passando dal 16,4% al 21,6% (+5,2 punti percentuali). Parallelamente, la quota di bambini e adolescenti di età inferiore a 15 anni è diminuita quasi ovunque, passando in media dal 16,2% al 14,6%, con una diminuzione di -1,6 punti percentuali (cfr. Figura 2).

² *ivi*.

Figura 2: % della popolazione europea di età pari o inferiore a 15 anni dal 2004 al 2024. Fonte: [Demography of Europe – 2025 edition - Interactive publications - Eurostat](#)



I due Paesi in cui si è registrata una contrazione maggiore della fetta di popolazione con età inferiore ai 15 anni sono Malta (-5,9 punti percentuali) e Cipro (-5,1 punti percentuali). In altri Paesi, invece, si osserva una tendenza contraria: nell'ultimo ventennio, si sono registrati dei lievi aumenti nella popolazione di età inferiore ai 15 anni in Repubblica Ceca (+0,6 punti percentuali), in Estonia e Lettonia (entrambi +0,2 punti percentuali), in Slovenia e Bulgaria (entrambi +0,1 punti percentuali). Considerando, invece, i valori assoluti della popolazione con meno di 15 anni al 1° gennaio 2024, il rapporto Eurostat (2025)³ ha evidenziato che è l'Irlanda a registrare la percentuale di bambini e adolescenti più alta del territorio europeo (18,9%), mentre l'Italia registra la percentuale più bassa (12,2%).

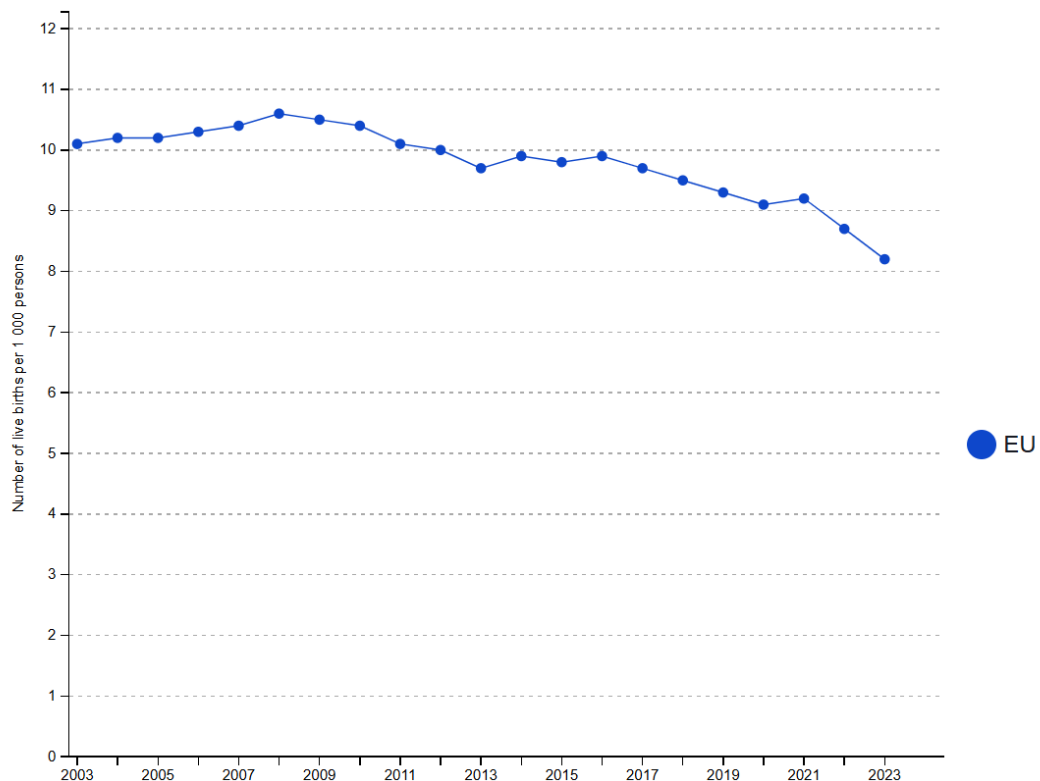
Coerentemente a quanto descritto finora, il rapporto Eurostat (2025)⁴ illustra anche un innalzamento dell'età mediana della popolazione dell'Unione Europea, passata da 39,3 anni nel 2004 a 44,7 anni nel 2024, con un aumento complessivo di 5,4 anni. Il

³ *ivi.*

⁴ *ivi.*

Paese in cui, al 1° gennaio 2024, si è registrata l'età mediana più alta è l'Italia (48,7 anni), seguita da Bulgaria e Portogallo (entrambi 47,1 anni) e dalla Grecia (46,9 anni). I Paesi con l'età mediana più bassa, invece, sono l'Irlanda (39,4 anni), il Lussemburgo (39,7 anni), Malta (39,8 anni) e Cipro (40,6 anni). Gli aumenti più significativi dell'età mediana nel ventennio che va dal 2004 al 2024 sono stati osservati in Romania (+8,4 anni) e Portogallo (+8,3 anni). Il fenomeno dell'aumento dell'età mediana della popolazione è strettamente collegato al calo delle nascite: dal 2003 al 2023, in tutti i paesi dell'Unione Europea – eccetto la Bulgaria – il tasso di natalità grezzo⁵ è diminuito, attestandosi complessivamente a 8,2 nati vivi ogni 1000 persone (cfr. Figura 3).

Figura 3: tasso di natalità grezzo in UE dal 2003 al 2023. Fonte: [Demography of Europe – 2025 edition - Interactive publications - Eurostat](#)



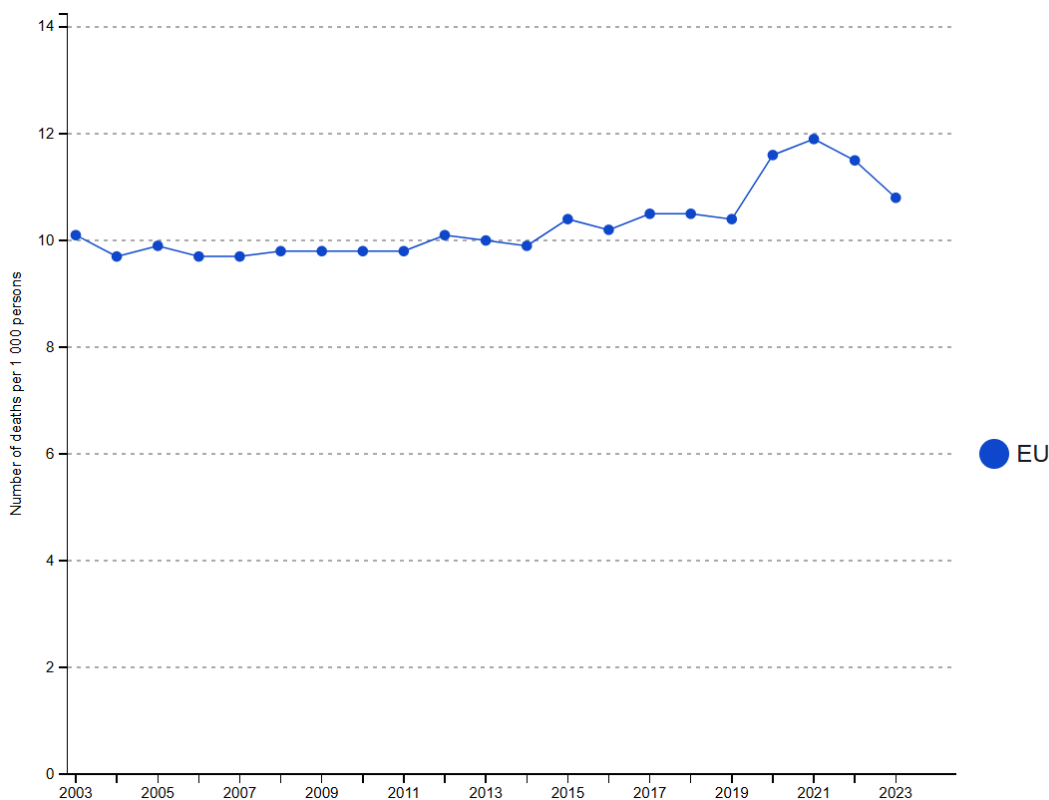
I tassi di natalità grezzi più alti sono stati registrati a Cipro (10,7 nati vivi ogni 1000 persone), in Irlanda (10,3 nati vivi ogni 1000 persone) e in Francia (9,9 nati vivi ogni

⁵ «Il tasso di natalità grezzo è il rapporto tra il numero di nascite vive durante l'anno e la popolazione media in quell'anno. Il valore è espresso per 1000 persone». Fonte: data.europa.eu

1000 persone), mentre il tasso di natalità grezzo più basso è stato riscontrato in Italia (6,4 nati vivi ogni 1000 persone), seguita da Spagna (6,6 nati vivi ogni 1000 persone) e Grecia (6,8 nati vivi ogni 1000 persone)⁶.

A fronte della diminuzione del tasso di natalità grezzo nel ventennio che va dal 2003 al 2023, il rapporto Eurostat (2025)⁷ ha evidenziato nello stesso periodo un aumento del tasso di mortalità grezzo⁸ che è passato da 10,1 decessi per 1000 persone nel 2003, a 10,8 decessi ogni 1000 persone nel 2023, registrando un aumento complessivo di +0,9 decessi per 1000 persone (cfr. Figura 4). Tale indice demografico è aumentato in sedici paesi europei, è diminuito in nove ed è rimasto invariato solo in due (Cipro e Ungheria). Il picco del tasso di mortalità grezzo europeo è stato registrato negli anni della pandemia di Covid-19, tra il 2019 e il 2021 (cfr. Figura 4).

Figura 4: tasso di mortalità grezzo in UE dal 2003 al 2023. Fonte: [Demography of Europe – 2025 edition - Interactive publications - Eurostat](#)



⁶ [Demography of Europe – 2025 edition - Interactive publications - Eurostat](#) (ultima consultazione: 18 agosto 2025).

⁷ *ivi*.

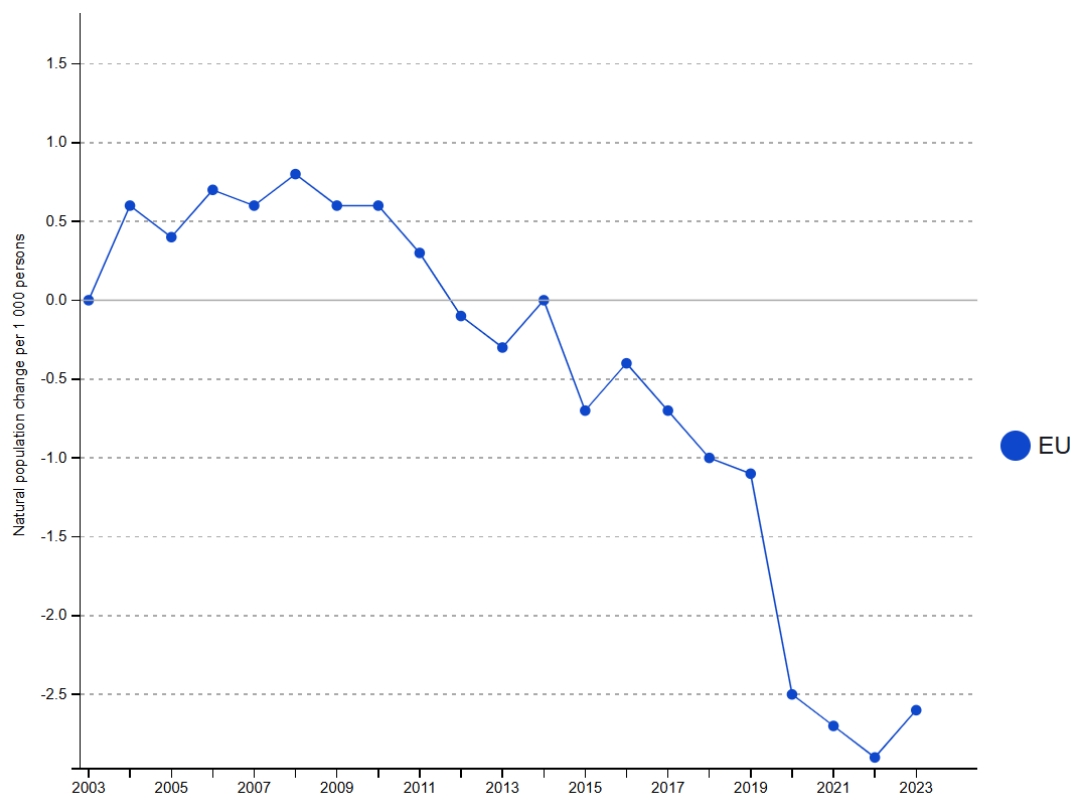
⁸ «Il tasso di mortalità grezzo è il rapporto tra il numero di morti durante l'anno e la popolazione media di quell'anno. Il valore è espresso per 1000 persone». Fonte: [data.europa.eu](#)

Considerando soltanto i dati del 2023, i tassi di mortalità grezzo più elevati si registrano in Bulgaria (15,7 decessi per 1000 persone), Lettonia (14,9 decessi per 1000 persone) e Ungheria (13,7 decessi per 1000 persone); in Irlanda e Lussemburgo si registrano invece i tassi più bassi (6,6 decessi per 1000 persone per entrambi gli stati), seguiti da Cipro (7,0 decessi per 1000 persone) e Malta (7,3 decessi per 1000 persone)⁹.

La diminuzione del tasso di natalità e l'aumento del tasso di mortalità hanno inciso profondamente sul tasso grezzo di variazione naturale della popolazione, ovvero la differenza tra nascite e decessi di un Paese in un determinato periodo. Tale indice può essere positivo – quando c'è un ricambio della popolazione, con le nascite che superano i decessi – o negativo – quando non c'è un ricambio della popolazione, con i decessi che superano le nascite. Nel 2003, il tasso grezzo di variazione naturale della popolazione era pari a 0 e fino al 2011 ha registrato valori positivi. Nel 2012 il valore dell'indice ha assunto per la prima volta un valore negativo ma solo dal 2016 è in costante flessione verso il basso. Con la pandemia di Covid-19 è sceso vertiginosamente a -2,5 nel 2020, -2,7 nel 2021 e -2,9 nel 2022. Nel 2023 è leggermente aumentato arrivando a -2,6 (cfr. Figura 5).

⁹ [Demography of Europe – 2025 edition - Interactive publications - Eurostat](#) (ultima consultazione: 18 agosto 2025).

Figura 5: tasso grezzo di variazione naturale della popolazione in UE dal 2003 al 2023. Fonte: [Demography of Europe – 2025 edition - Interactive publications - Eurostat](#)



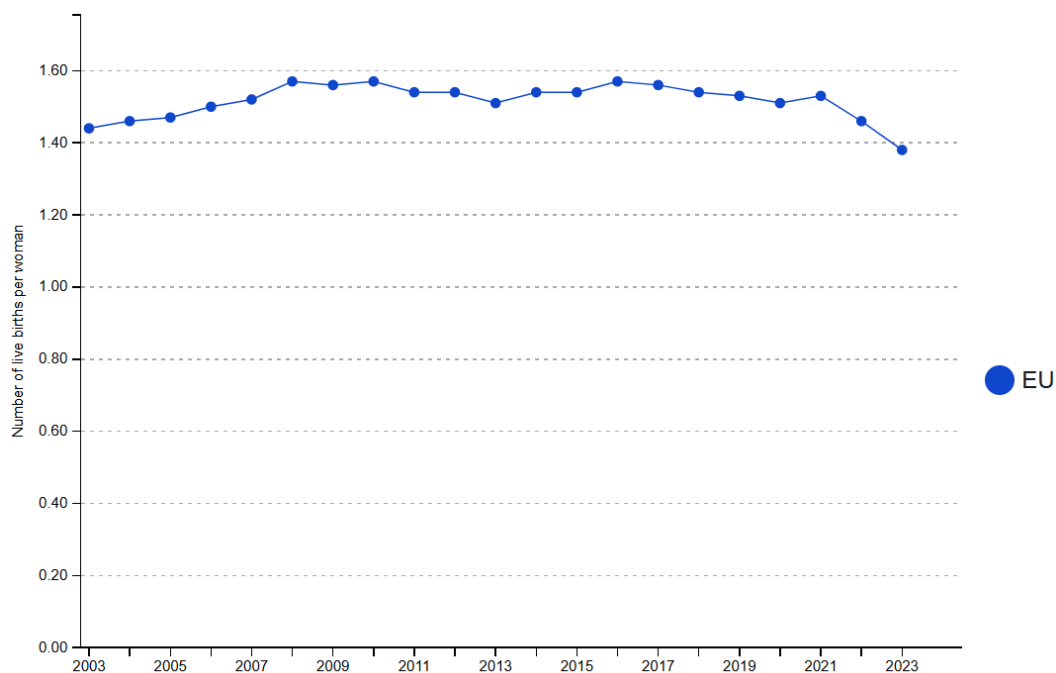
Nel 2023, il tasso grezzo di variazione naturale della popolazione ha registrato valori negativi in ben venti paesi dell'Unione Europea, con tassi più elevati in Lettonia (-7,2), Bulgaria (-6,8) e Lituania (-5,7). Solo in sette paesi, invece, ha registrato valori positivi, con tassi migliori a Cipro e in Irlanda (entrambi +3,7) e in Lussemburgo (+2,8).¹⁰

Approfondendo il tema delle nascite, il rapporto Eurostat (2025)¹¹ ha messo in evidenza che, nel ventennio che va dal 2003 al 2023, il tasso di fecondità complessivo dell'Unione Europea è leggermente diminuito, passando da 1,44 nati vivi per donna nel 2003 a 1,38 nati vivi per donna nel 2023 (cfr. Figura 6). Il dato preoccupante è che il valore si trova piuttosto al di sotto – ormai da diversi anni – del livello di sostituzione di 2,1 nati vivi per donna, al quale una popolazione è considerata stabile.

¹⁰ *ivi.*

¹¹ *ivi.*

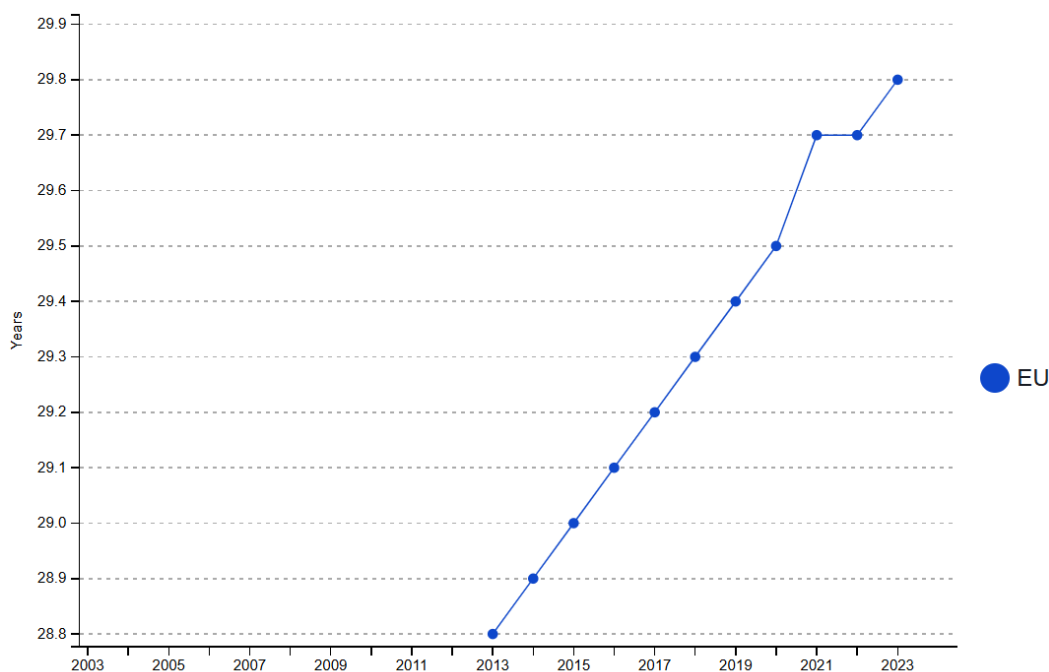
Figura 6: tasso di fecondità in UE dal 2003 al 2023. Fonte: [Demography of Europe – 2025 edition - Interactive publications - Eurostat](#)



Considerando soltanto il 2023, il tasso di fecondità più elevato è stato registrato in Bulgaria (1,81 nati vivi per donna), seguita da Francia (1,66 nati vivi per donna) e Ungheria (1,55 nati vivi per donna). Il tasso più basso è stato invece registrato a Malta (1,06 nati vivi per donna), seguita da Spagna (1,12 nati vivi per donna) e Lituania (1,18 nati vivi per donna)¹². Anche l'età media delle donne alla nascita del primo figlio ha subito dei cambiamenti nel decennio che va dal 2013 (primo anno con disponibilità di dati rispetto all'indice preso in esame) al 2023, passando da 28,8 a 29,8 anni (cfr. Figura 7).

¹² *ivi*.

Figura 7: età media delle donne alla nascita del primo figlio in UE dal 2013 al 2023. Fonte: [Demography of Europe – 2025 edition - Interactive publications - Eurostat](#)

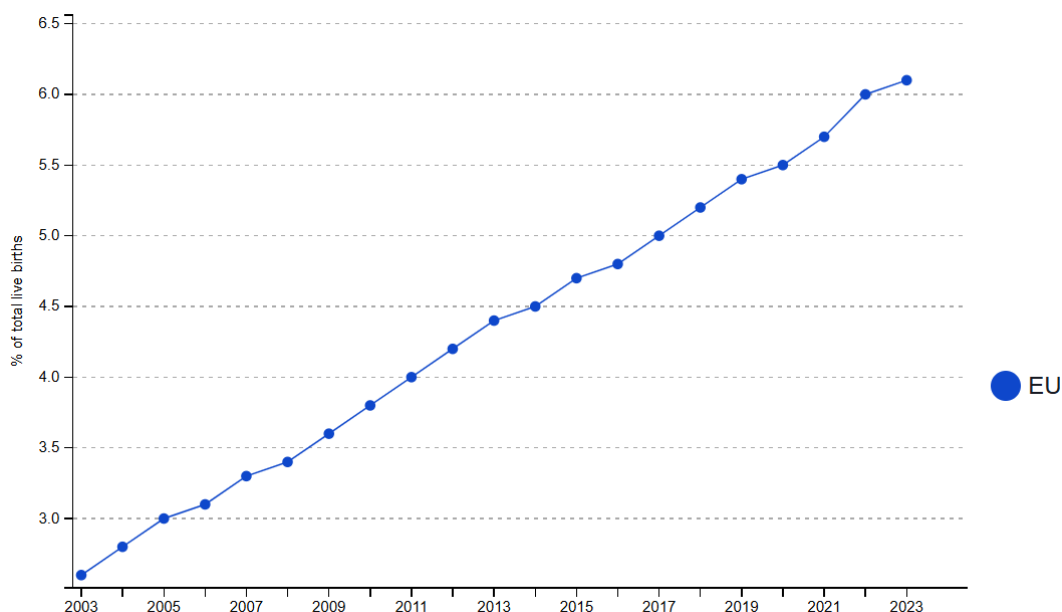


Il Paese in cui, in media, le donne diventano madri più tardi è l'Italia (31,8 anni), seguito dall'Irlanda (31,6 anni) e dalla Spagna (31,5 anni). Al contrario, le donne diventano in media madri prima in Bulgaria (26,9 anni), Romania (27,1 anni) e Slovacchia (27,3 anni)¹³. Inoltre, il rapporto Eurostat (2025)¹⁴ mette in evidenza come, dal 2003 al 2023, la percentuale di nati da donne di età pari o superiore a 40 anni sia più che raddoppiata, passando dal 2,6% al 6,1% (cfr. Figura 8). L'aumento percentuale di nati da donne di età pari o superiore a 40 anni ha interessato tutti i paesi dell'Unione Europea, in particolar modo la Grecia, che è passata dal 2,6% nel 2003 al 10,6% nel 2023 (+8,0 punti percentuali).

¹³ *ivi*.

¹⁴ *ivi*.

Figura 8: % di nati da donne di età pari o superiore a 40 anni in UE dal 2003 al 2023. Fonte: [Demography of Europe – 2025 edition - Interactive publications - Eurostat](#)



La percentuale più elevata di nati da donne di età pari o superiore a 40 anni è stata registrata in Irlanda, Spagna e Grecia (11% di tutti i nati vivi) e la più bassa in Romania, Slovacchia e Lituania (4% di tutti i nati vivi)¹⁵.

Ultimo indice da considerare per il nostro ragionamento sull'invecchiamento della popolazione è quello che riguarda l'aspettativa di vita alla nascita¹⁶. Come dimostra il rapporto Eurostat (2025)¹⁷, tale indice demografico è aumentato vertiginosamente nell'ultimo secolo in virtù di alcuni fattori come la riduzione della mortalità infantile, i progressi in campo medico e assistenziale, il miglioramento dei livelli di istruzione e degli stili di vita. Se nel 2003, nell'Unione Europea l'aspettativa di vita alla nascita era di 77,7 anni, nel 2023 è arrivata a 81,4 anni, registrando un aumento di ben +3,7 anni nel ventennio esaminato. L'aumento di tale indice ha interessato 24 paesi dell'Unione Europea, in particolar modo l'Italia e la Danimarca che hanno registrato l'aumento maggiore (entrambe +11,2 anni). Considerando i dati del 2023, la più alta aspettativa di vita alla nascita si osserva in Spagna (84,0 anni), seguita dall'Italia (83,5

¹⁵ *ivi*.

¹⁶ «L'aspettativa di vita alla nascita è definita come il numero medio di anni che deve ancora essere vissuto da una persona alla nascita, se sottoposto per tutto il resto della sua vita alle attuali condizioni di mortalità». Fonte: data.europa.eu

¹⁷ [Demography of Europe – 2025 edition - Interactive publications - Eurostat](#) (ultima consultazione: 18 agosto 2025).

anni). Al contrario, la più bassa aspettativa di vita alla nascita si registra in Lettonia (75,6 anni), seguita dalla Bulgaria (75,8 anni). Inoltre, è stato evidenziato come l'aspettativa di vita alla nascita per le donne sia più elevata di quella per gli uomini, attestandosi, nel 2023, a 84,0 anni contro gli 78,7 anni per gli uomini, con una differenza di 5,3 anni. La differenza a favore delle donne per quanto riguarda questo indice è stata registrata in tutti i paesi dell'Unione Europea. Rispetto al 2003, oggi l'aspettativa di vita alla nascita è aumentata sia per le donne che per gli uomini (nel 2003, 80,8 anni per le donne e 74,4 anni per gli uomini) ma la differenza di genere nell'indice è diminuita di 1,1 anni (nel 2003, 6,4 anni).

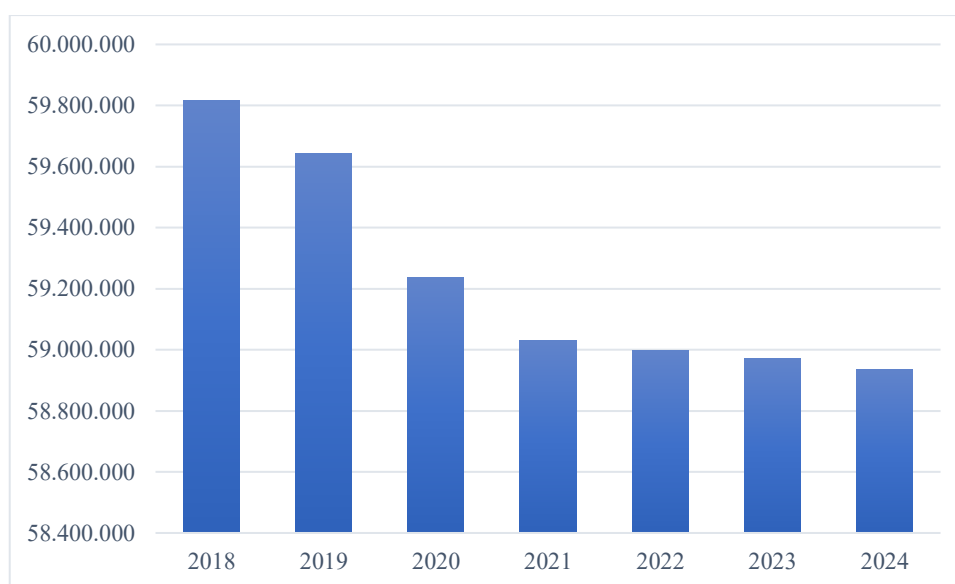
Tendenze future. Secondo le ultime stime Eurostat (2023)¹⁸, nei prossimi decenni in tutti Paesi dell'Unione Europea e nei tre Paesi membri dell'EFTA si assisterà ad una progressiva diminuzione e, al contempo, a un progressivo invecchiamento della popolazione. Le proiezioni, infatti, indicano che la popolazione dell'Unione Europea arriverà a un picco di 453,3 milioni nel 2026 per poi diminuire gradualmente a 447,9 milioni nel 2050 e a 419,5 milioni nel 2100, con un calo complessivo di 27,3 milioni (-6,1 %) dal 2022 al 2100. L'età mediana aumenterà, invece, di 5,8 anni, passando da 44,4 anni (2022) a 50,2 anni (2100). Per quanto riguarda le diverse fasce d'età, le proiezioni Eurostat prevedono la diminuzione della popolazione di età inferiore ai 15 anni, che passerà da 69,9 milioni (15,0%) nel 2022 a 55,2 milioni (13,2%) nel 2100, con una riduzione di 14,7 milioni e quasi -2 punti percentuali. Allo stesso modo anche la popolazione in età lavorativa (15-64 anni) subirà una riduzione sia in termini assoluti che in termini percentuali, passando da 285,5 milioni (63,9%) nel 2022 a 228,1 milioni (54,4%) nel 2100, perdendo dunque 57,4 milioni di unità e -9,5 punti percentuali. Soltanto la fetta di popolazione anziana (65 anni e oltre) aumenterà rispetto al 2022 (94,3 milioni; 21,1%), arrivando a toccare i 136,1 milioni (32,5%), con un incremento 41,8 milioni di persone e di +11,4 punti percentuali. Si prevede, inoltre, che nel 2100 il numero di persone molto anziane (con età pari o superiore a 80 anni) sarà più che raddoppiato nei Paesi dell'Unione Europea, passando da 27,1 milioni nel 2022 (6,1 %) a 64,0 milioni (15,3 %) nel 2100 e attestando, dunque, come anche la componente anziana della popolazione stia a sua volta invecchiando.

¹⁸ [Population projections in the EU - Statistics Explained - Eurostat](#) (ultima consultazione: 21 agosto 2025)

1.2. Invecchiamento e denatalità: il caso italiano

Il quadro demografico europeo fin qui descritto trova un riflesso particolarmente evidente nella realtà italiana. Secondo il Rapporto Annuale ISTAT (2025a)¹⁹, al 1° gennaio 2025, la popolazione residente in Italia si attesta a 58 milioni 934 mila unità (-37 mila unità rispetto all'anno precedente) (cfr. Figura 9), tra cui 5,4 milioni di residenti stranieri (9,2% della popolazione totale) e 1,9 milioni di persone che hanno acquisito la cittadinanza italiana, prevalentemente originari da paesi non appartenenti all'Unione Europea.

Figura 9: popolazione italiana residente al 31 dicembre, anni 2018-2024. Fonte: dati ISTAT rilevati su [Dashboards](#)



La diminuzione dei residenti in Italia prosegue ininterrottamente dal 2014, a causa del mancato ricambio della popolazione – risultato di un saldo tra nascite e decessi fortemente negativo –, compensato soltanto in parte dall'immigrazione, che ad oggi sembra essere il principale motore demografico del Paese. Nel 2024, si sono registrati 435 mila ingressi dall'estero, dato in aumento rispetto al periodo pre-pandemico. Tuttavia, cresce anche il numero di persone che lasciano il Paese: sono quasi 191 mila (+20,5% rispetto al 2023) e, tra questi, oltre 156 mila sono cittadini italiani (cfr. Tabella 1).

¹⁹ [Rapporto-Annuale-2025-integrale.pdf](#) (ultima consultazione: 18 agosto 2025)

Tabella 1: bilancio demografico anno 2024. Dati provvisori. Fonte: dati ISTAT rilevati su [Bilancio demografico](#)

Variabile	Maschi	Femmine	Totale
Popolazione al 31 dicembre	28.876.799	30.057.378	58.934.177
Nati vivi	190.129	179.793	369.922
Morti	313.207	337.380	650.587
Saldo naturale	-123.078	-157.587	-280.665
Immigrati dall'estero	250.876	183.703	434.579
Emigrati per l'estero	97.727	93.240	190.967
Saldo migratorio con l'estero	153.149	90.463	243.612

Come si può osservare dalla Tabella 1, il Rapporto ISTAT (2025a)²⁰ ha messo in luce che, nel 2024, le nascite sono state 370 mila (-2,6% rispetto al 2023) e la fecondità ha toccato il minimo storico di 1,18 figli per donna, superando il dato di 1,19 figli per donna del 1995, anno in cui sono state registrate 526 mila nascite. In Italia, la tendenza a decrescere delle nascite è in atto dal 2008, anno in cui si registrarono 577 mila nascite. La diminuzione del tasso di fecondità ha interessato, a partire dal 2010, tutto il territorio italiano: al Nord, è passato dall'1,50 a 1,19 figli in media per donna; al Centro da 1,42 a 1,12; al Sud e nelle Isole da 1,37 a 1,20 (cfr. Tabella 2).

Tabella 2: tasso di fecondità, anni 2018-2024* (* per il 2024 i dati sono provvisori). Fonte: dati ISTAT rilevati su [Indicatori demografici.xls](#)

	2018	2019	2020	2021	2022	2023	2024*
Nord	1,35	1,31	1,27	1,28	1,26	1,21	1,19
Centro	1,25	1,19	1,17	1,19	1,15	1,12	1,12
Sud-Isole	1,28	1,26	1,24	1,25	1,26	1,24	1,20
ITALIA	1,31	1,27	1,24	1,25	1,24	1,20	1,18

Il calo delle nascite non è riconducibile solo alla riduzione della fecondità ma anche alla progressiva diminuzione delle donne in età riproduttiva (15-49 anni), scese a 11,4 milioni al 1° gennaio 2025, con una contrazione di 2,4 milioni rispetto al 2008, risultato della prolungata bassa natalità dei decenni precedenti²¹.

²⁰ *ivi*.

²¹ *ivi*.

Al contempo, nel 2024, i decessi sono scesi a 651 mila (-3,1% rispetto al 2023), ritornando ai livelli pre-pandemici e l'aspettativa di vita alla nascita ha registrato il massimo storico degli 83,4 anni (85,5 anni per le donne e 81,4 anni per gli uomini), aumentando di quasi 5 mesi rispetto al 2023. L'Italia si conferma così tra i Paesi più longevi, seppur con marcate differenze territoriali: al Nord, la speranza di vita alla nascita è di 82,1 anni per gli uomini e di 86,0 anni per le donne; al Centro, è di 81,8 anni per gli uomini e 85,7 anni per le donne; al Sud e nelle Isole è di 80,3 anni per gli uomini e 84,6 anni per le donne (cfr. Tabella 3).

Tabella 3: speranza di vita alla nascita per maschi, femmine e totale, anni 2022-2024* (*per il 2024 i dati sono provvisori). Fonte: dati ISTAT rilevati su [Indicatori demografici.xls](#)

	2022			2023			2024*		
	M	F	Tot.	M	F	Tot.	M	F	Tot.
Nord	81	85,2	83,1	81,6	85,7	83,6	82,1	86	84
Centro	81,1	85,2	83,1	81,4	85,4	83,4	81,8	85,7	83,7
Sud-Isole	79,7	83,9	81,7	79,9	84,2	82	80,3	84,6	82,4
ITALIA	80,6	84,8	82,6	81,0	85,1	83,0	81,4	85,5	83,4

Occorre però spostare l'attenzione non soltanto sulla durata della vita ma soprattutto sulla sua qualità: nel 2024, per gli uomini la speranza di vita in buona salute si attesta a 59,8 anni, riallineandosi al dato pre-pandemico del 2019; per le donne, invece, si attesta a 56,6 anni, segnando il punto minimo dal 2014²².

L'aumento dell'aspettativa di vita e la contrazione delle nascite determinano un forte invecchiamento della popolazione. Infatti, al 1° gennaio 2025, i residenti in Italia con un'età pari o superiore a 65 anni sono 14 milioni e 573 mila, pari al 24,7% dei residenti totali e sono, inoltre, il doppio rispetto ai residenti con età inferiore ai 15 anni che si attestano a 7 milioni e 19 mila (11,9% della popolazione, -0,3 punti percentuali rispetto al 2024). La popolazione in età attiva (15-64 anni) è pari a 37 milioni e 342 mila (63,4% del totale, -0,1 punti percentuali rispetto al 1° gennaio 2024) (cfr. Tabella 4).

²² *ivi*.

Tabella 4: struttura popolazione per fasce d'età, in valori percentuali, anni 2023-2025* (*per il 2025 i dati sono stimati). Fonte: dati ISTAT rilevati su [Indicatori demografici.xls](#)

	2023			2024			2025*		
	0-14 anni	15-64 anni	65 anni e oltre	0-14 anni	15-64 anni	65 anni e oltre	0-14 anni	15-64 anni	65 anni e oltre
Nord	12,4	63,1	24,5	12,1	63,1	24,8	11,8	63,1	25,1
Centro	12,1	63,2	24,7	11,8	63,2	25	11,5	63,2	25,3
Sud- Isole	12,8	64,2	23	12,6	64,1	23,4	12,3	63,8	23,9
ITALIA	12,4	63,5	24	12,2	63,5	24,3	11,9	63,4	24,7

Inoltre, i residenti ultraottantenni sono 4 milioni e 591 mila (+50 mila rispetto all'anno precedente) e superano numericamente i bambini con età inferiore ai 10 anni (4 milioni e 326 mila): nel 2000, invece, per ogni persona ultraottantenne si contavano 2,5 bambini. Si segnala, inoltre, il dato rispetto agli ultracentenari che, al 1° gennaio 2025, arrivano a 23.500, registrando un record storico²³.

Per un'analisi più approfondita dell'andamento demografico del nostro Paese è utile non limitarsi ad osservare solo la numerosità delle diverse fasce d'età ma ricorrere ad alcuni indici statistici che consentono di cogliere le dinamiche interne alla struttura della popolazione (cfr. Tabella 5). Tra questi menzioniamo l'età media, l'indice di vecchiaia, l'indice di dipendenza anziani e l'indice di dipendenza strutturale. Tutti questi indici, a livello nazionale, subiscono un aumento costante dal 2002:

- *Età media*: «età media della popolazione detenuta a una certa data espressa in anni e decimi di anno»²⁴. Nel 2025, questo indice assume il valore di 46,8 anni. Il confronto territoriale mostra differenze contenute: il Centro registra il valore più alto nel 2025, con un'età media di 47,5 anni, ma poco lontano dal valore del Nord (47,1 anni). Il Sud e le Isole hanno mostrato una crescita più rapida (+2,1 anni rispetto al 2018) fino ad arrivare a 46,1 anni nel 2025, riducendo gradualmente il divario con le altre aree del Paese (cfr. Tabella 5);

²³ *ivi*.

²⁴ [Indicatori demografici](#) (ultima consultazione: 19 agosto 2025)

Tabella 5: età media popolazione, anni 2018-2025* (*per il 2025 i dati sono stimati). Fonte: dati ISTAT rilevati su [Indicatori_demografici.xls](#)

Età media	2018	2019	2020	2021	2022	2023	2024	2025*
Nord	45,8	46,0	46,3	46,4	46,6	46,8	46,9	47,1
Centro	45,8	46,1	46,4	46,6	46,8	47,0	47,2	47,5
Sud-Isole	44,0	44,3	44,6	45,0	45,3	45,5	45,8	46,1
ITALIA	45,2	45,5	45,7	45,9	46,2	46,4	46,6	46,8

- *Indice di vecchiaia*: «rapporto tra popolazione di 65 anni e più e popolazione di età 0-14 anni, moltiplicato per 100»²⁵. Nel 2025, questo indice è arrivato ad assumere il valore di 207,6. Questo significa che, per ogni 100 giovani con meno di 15 anni, ci sono oltre 200 persone con più di 65 anni. A livello territoriale emergono differenze piuttosto marcate: al Nord e al Centro l'indice di vecchiaia risulta stabilmente più elevato rispetto alla media nazionale. Il Sud e le Isole, pur registrando valori più contenuti (194,3 nel 2025), registrano l'aumento più consistente dal 2018 (+41,4 punti) (cfr. Tabella 6);

Tabella 6: indice di vecchiaia, anni 2018-2025* (*per il 2025 i dati sono stimati). Fonte: dati ISTAT rilevati su [Indicatori_demografici.xls](#)

Indice di vecchiaia	2018	2019	2020	2021	2022	2023	2024	2025*
Nord	178,0	181,7	186,4	188,6	193,4	198,5	204,9	212,4
Centro	179,3	183,9	189,2	192,8	197,9	204,1	211,7	220,1
Sud-Isole	152,9	158,2	164,4	168,8	174,2	179,8	186,3	194,3
ITALIA	169,5	174,0	179,4	182,6	187,6	193,1	199,8	207,6

- *Indice di dipendenza anziani*: «rapporto tra popolazione di 65 anni e più e popolazione in età attiva (15-64 anni), moltiplicato per 100»²⁶. Nel 2025, questo indice è arrivato al 39,0%. Ciò significa che per ogni 100 persone in età attiva ci sono quasi 39 anziani a loro carico. Dal punto di vista territoriale, nel 2025 l'indice assume valori più elevanti per il Nord e per Centro (rispettivamente 39,7% e 40,1%), mentre il Sud e le Isole – pur mantenendosi su valori più bassi (37,4%) – mostrano un aumento più marcato rispetto alle

²⁵ *ivi*.

²⁶ *ivi*.

altre aree, con un aumento di +5,6 punti percentuali in sette anni (cfr. Tabella 7);

Tabella 7: indice di dipendenza anziani, anni 2018-2025* (*per il 2025 i dati sono stimati). Fonte: dati ISTAT rilevati su [Indicatori demografici.xls](#)

<i>Indice di dipendenza anziani</i>	2018	2019	2020	2021	2022	2023	2024	2025*
Nord	37,5	37,7	38,2	38,2	38,7	38,9	39,2	39,7
Centro	36,8	37,2	37,8	38,3	38,8	39,0	39,5	40,1
Sud-Isole	31,8	32,4	33,3	34,7	35,1	35,8	36,5	37,4
ITALIA	35,4	35,8	36,4	37,0	37,5	37,8	38,4	39,0

- *Indice di dipendenza strutturale*: «rapporto tra popolazione in età non attiva (0-14 anni e 65 anni e più) e popolazione in età attiva (15-64 anni), moltiplicato per 100»²⁷. Nel 2025, questo indice è arrivato al 57,8%. Ciò significa che, per ogni 100 persone in età lavorativa, ce ne sono quasi 58 non attive tra giovani e anziani. Dal punto di vista territoriale, Nord e Centro registrano valori più elevati (circa 58,5%) ma mostrano una sostanziale stabilità nel tempo. Al contrario, il Sud e le Isole, pur partendo da valori più bassi (52,6% nel 2018), registrano l'aumento più consistente fino al 56,7% nel 2025 (+4,1 punti percentuali rispetto al 2018) (cfr. Tabella 8).

Tabella 8: indice di dipendenza strutturale, anni 2018-2025* (*per il 2025 i dati sono stimati). Fonte: dati ISTAT rilevati su [Indicatori demografici.xls](#)

<i>Indice di dipendenza strutturale</i>	2018	2019	2020	2021	2022	2023	2024	2025
Nord	58,5	58,5	58,6	58,5	58,7	58,5	58,4	58,5
Centro	57,3	57,5	57,8	58,2	58,4	58,2	58,2	58,3
Sud-Isole	52,6	53,0	53,6	55,2	55,3	55,6	56,1	56,7
ITALIA	56,2	56,4	56,7	57,3	57,5	57,4	57,6	57,8

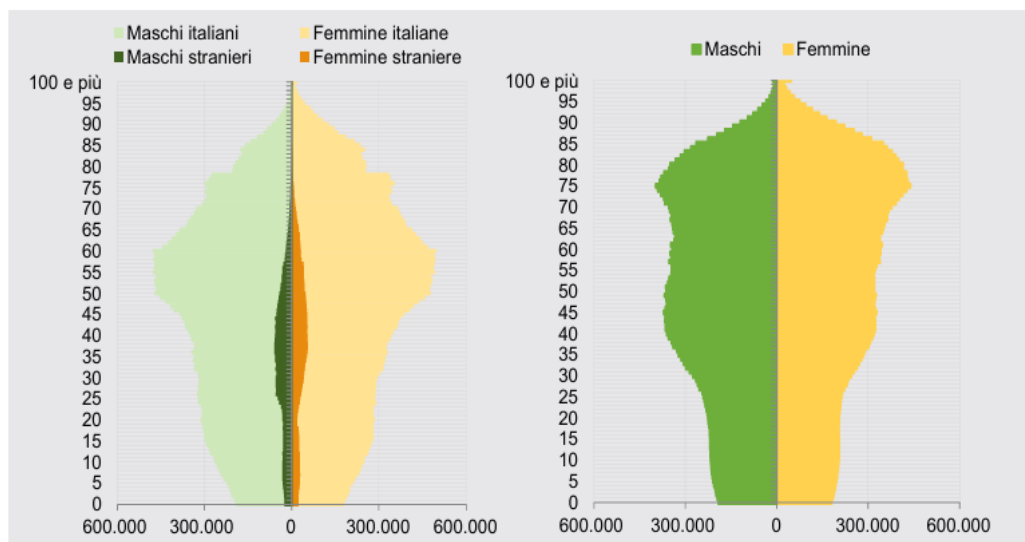
L'indice di dipendenza anziani e l'indice di dipendenza strutturale sono molto utili nella valutazione dell'andamento demografico di un Paese perché permettono di

²⁷ *ivi*.

valutare il peso delle fasce non attive su quelle in età lavorativa, offrendo una prospettiva di lungo periodo sulla sostenibilità dei sistemi economici e di *welfare*.

Tendenze future. Il Rapporto ISTAT (2025a) illustra anche le previsioni demografiche per il 2050, a partire dai dati rilevati sulla popolazione al 1° gennaio 2023. Si stima un calo della popolazione italiana che passerà da 59 milioni (dato del 1° gennaio 2023) a 58,6 milioni nel 2030 e a 54,8 milioni nel 2050. Rispetto alle fasce d'età, si prevede che, nel 2050, le persone di almeno 65 anni rappresenteranno il 34,5% della popolazione totale – nello specifico, la popolazione di almeno 80 anni passerà dal 7,6% (2023) al 13,6% (2050) –, i giovani al di sotto dei 15 anni sfioreranno l'11,2% della popolazione totale e la popolazione di età compresa tra i 15 e i 64 anni scenderà al 54,4% (Figura 10). Dunque, per ogni persona al di sotto dei 15 anni, ci saranno oltre tre persone di 65 anni e più e il rapporto tra persone in età lavorativa (15-64 anni) e quelle al di fuori di questa classe di età si ridurrà significativamente, passando da tre a due nel 2023 a circa uno a uno nel 2050.

Figura 10: Piramide delle età della popolazione residente italiana e straniera per sesso al 1° gennaio 2025 (sinistra) e della popolazione residente totale per sesso al 1° gennaio 2050 (destra). I dati del 2025 sono stimati.
Fonte: [Rapporto-Annuale-2025-integrale.pdf](#)



Le piramidi delle età della popolazione italiana (Figura 10) stimano un duplice cambiamento, dal 2025 al 2050, in termini demografici: l’“invecchiamento al vertice” – la crescita del numero di persone anziane e il conseguente ampliamento della parte superiore della piramide – e l’“invecchiamento dal basso” – la riduzione del numero di bambini e giovani a causa del crollo della fecondità e la conseguente erosione della base della piramide²⁸.

Per quanto riguarda la fecondità, il Rapporto ISTAT (2025a) prevede una lieve crescita: si passerà da 1,20 figli per donna nel 2023 a 1,38 nel 2050. Tuttavia, il calo progressivo di donne in età fertile (da 11,6 milioni nel 2023 a 9,2 milioni nel 2050, con una riduzione di -2,4 milioni) non produrrà un aumento significativo delle nascite: si raggiungerà il massimo nel 2038 con circa 404 mila nascite. L’aspettativa di vita alla nascita aumenterà, arrivando, nel 2050, a 84,3 anni per gli uomini (+3,0 anni rispetto al 2023) e a 87,8 anni per le donne (+2,5 anni rispetto al 2023). Tuttavia, a causa dell’aumento della fetta di persone ultraottantenni, si prevede un incremento del numero annuale di decessi, con un picco di 851 mila nel 2059. I movimenti migratori, che si stabilizzeranno su una media annua di 165 mila unità, non riusciranno a compensare il saldo naturale negativo.

1.2.1. Bisogni degli anziani e sfide della società longeva

L’aumento del numero di anziani porta con sé l’emergere di nuovi bisogni a cui la società è chiamata a rispondere. Il punto di partenza è l’analisi delle condizioni di vita (stato di salute, livelli di autonomia e grado di partecipazione alla società) della popolazione anziana, per poter poi progettare interventi adeguati alle nuove esigenze. È innegabile che l’invecchiamento sia economicamente gravoso e metta i sistemi di *welfare* di fronte a crisi di funzionamento, poiché chiamati a rispondere, con risorse decrescenti, a domande crescenti e sempre più diversificate (Ferrario, 2014).

Bisogni medico-sanitari. L’ISTAT (2025b)²⁹ evidenzia come i nostri anziani godano di uno stato di salute piuttosto buono, pur con ampi margini di miglioramento: se nel 2009 solo il 29,4% si dichiarava in buona salute, nel 2023 tale dato è arrivato

²⁸ [Rapporto-Annuale-2025-integrale.pdf](#) (ultima consultazione: 22 agosto 2025)

²⁹ [Invecchiamo bene? – Istat](#) (ultima consultazione: 31 agosto 2025)

al 37,8% (+8,4 punti percentuali), con una riduzione della diffusione di patologie cronico-degenerative ma, al contempo, un aumento dei casi di obesità. Si registra anche un peggioramento dell'abitudine al fumo – soprattutto nelle donne, con una quota di fumatrici raddoppiata rispetto a vent'anni fa – e nel consumo di alcol. È chiaro che garantire la qualità della vita è molto più importante che allungarne semplicemente la durata. Proprio per questo motivo, dai dati appena citati emerge la necessità di realizzare, in prima battuta, programmi di prevenzione mirati e, in secondo luogo, di potenziare le cure mediche specialistiche, i servizi territoriali e l'assistenza domiciliare che, pur impattando in modo significativo sulla spesa pubblica, risultano indispensabili poiché rappresentano un elemento cruciale per il mantenimento della salute e dell'indipendenza della popolazione anziana (Chianese, Cornacchia, 2022).

Bisogni psicologici e sociali. Analizzando la sfera della salute mentale, si osservano nella popolazione anziana livelli di benessere psicologico inferiori rispetto al resto della popolazione. La condizione è particolarmente evidente tra le persone con più di 74 anni e tra le donne, di cui quasi un terzo vive solo ed è esposto alla solitudine (ISTAT, 2025b)³⁰. Al contempo, è stato registrato che gli over 64 partecipano alla vita culturale e politica e si dedicano al volontariato in misura maggiore rispetto a vent'anni fa (ISTAT, 2025b)³¹, segno di una cittadinanza attiva che convive con nuove vulnerabilità. Pertanto, sul piano sociale emerge la necessità di contrastare l'isolamento degli anziani, soprattutto di quelli che vivono soli o in condizioni di fragilità³², attraverso lo sviluppo di servizi e spazi volti a favorire la socializzazione e la partecipazione culturale, sia tra pari che in termini intergenerazionali. Tali servizi, pur comportando una significativa spesa pubblica, sono in grado di produrre benefici indiretti: la riduzione dell'isolamento e della sua possibile declinazione patologica, ovvero la depressione, determina una riduzione dei costi sociali in campo sanitario.

³⁰ *ivi.*

³¹ *ivi.*

³² Il concetto di anziano fragile fu utilizzato per la prima volta da Albert A. Fisk. Secondo il ricercatore, l'anziano fragile presenta «problemi nell'ambito della funzione fisica, della cognitività e dei supporti sociali di gravità tale da richiedere un intervento multidisciplinare» (Fisk, 1983, pp. 203-206).

Bisogni economici e previdenziali. L'aumento dell'indice di dipendenza anziani [cfr. Paragrafo 1.2] comporta una forte pressione sul sistema previdenziale e richiede con massima urgenza una riflessione sulla sostenibilità delle pensioni e sulla possibilità di prolungare la permanenza dei soggetti nel mercato del lavoro, valorizzando l'esperienza professionale accumulata negli anni (Tramma, 2017).

Bisogni tecnologici. Un ulteriore bisogno emergente nella popolazione anziana è quello dell'alfabetizzazione digitale. Secondo l'ISTAT (2025c)³³, nel 2024 solo il 68 % delle persone tra i 65 e i 74 anni ha utilizzato Internet nei tre mesi precedenti l'intervista, quota che scende drasticamente al 31 % nella fascia oltre i 75 anni. Inoltre, nel 2023, soltanto il 19 % dei 65-74enni possedeva le competenze digitali di base (ISTAT, 2023)³⁴. L'uso delle nuove tecnologie potrebbe migliorare notevolmente la qualità della vita degli anziani, consentendo loro di mantenere relazioni sociali attraverso piattaforme digitali, partecipare ad attività culturali e formative a distanza e accedere a servizi sanitari online o della pubblica amministrazione, favorendo autonomia e inclusione e alleggerendo il carico sui servizi tradizionali.

Bisogni abitativi e di mobilità. Infine, rientrano tra i nuovi bisogni della popolazione anziana quelli relativi alla mobilità e all'abitare: si richiedono città *age-friendly*, con ambienti accessibili, trasporti sicuri e abitazioni adeguate a garantire autonomia e sicurezza anche in condizioni di fragilità.

In sintesi, la società longeva porta con sé un insieme di bisogni che non possono più essere considerati marginali ma che sono parte integrante delle trasformazioni demografiche in atto e che pongono nuove sfide ai sistemi sociali ed educativi.

1.3. Definire la vecchiaia: i limiti del criterio anagrafico

Finora abbiamo identificato gli anziani con la popolazione di 65 anni e più. Tuttavia, come l'ISTAT stesso suggerisce, «la soglia anagrafica è stabilita per convenzione ed è utile soprattutto a fini statistici, ma in questa fascia di popolazione sono presenti profili molto diversi fra loro e rispetto al passato: negli stili di vita,

³³ [Cittadini e ICT – Anno 2024 – Istat](#) (ultima consultazione: 31 agosto 2025)

³⁴ [Cittadini e ICT – Anno 2023 – Istat](#) (ultima consultazione: 31 agosto 2025)

nell'autonomia, nella salute e nel grado di partecipazione alla società»³⁵. Per diverso tempo si è fatto ricorso quasi esclusivamente al criterio anagrafico per determinare la soglia di ingresso nella terza età, arrivando a individuare diverse sottocategorie: gli incipienti (dai 58 ai 64 anni), i giovani-vecchi (dai 64 ai 74 anni), gli anziani (dai 75 agli 85 anni), i grandi vecchi (dagli 85 ai 99 anni) e i centenari (Cianfriglia, 2024). Queste classificazioni, seppur discutibili e poco funzionali se si desidera cogliere la reale complessità della terza età, evidenziano come l'età anziana sia al suo interno molto eterogenea (Mazzucco, 2012).

L'invecchiamento è, infatti, un processo complesso che si configura, da un lato, come “universale” in quanto interessa tutti gli esseri viventi e, dall'altro, come “soggettivo”, poiché si declina in modo differente in ogni individuo ed è influenzato da variabili sociali, culturali, economiche ed educative (Ladogana, 2020). È proprio in questa fase della vita che si manifesta con forza l'eterocronia individuale: si accentuano le differenze e le caratteristiche personali, emergono le sfumature biografiche e si esprime la propria soggettività, rendendo ogni anziano sempre più unico e diverso da ogni altro (Cesa-Bianchi e Cristini, 2014). Inoltre, come afferma Saraceno (1986, p. 11), la vecchiaia è un «costrutto sociale variabile da società a società e di epoca in epoca», quindi storicamente situato e strettamente connesso ai valori, alle rappresentazioni culturali e alle organizzazioni delle società e delle epoche di riferimento (Ladogana, 2020).

È ormai ampiamente riconosciuto che l'invecchiamento sia un processo complesso che coinvolge gli individui a diversi livelli e che anche l'autopercezione della propria età e del proprio ruolo assume un'importanza significativa rispetto al modo in cui si vive la vecchiaia (Luppi, 2008). Accanto al criterio anagrafico, è dunque necessario considerare altri fattori che concorrono a determinare il concetto di anzianità: «[...] possiamo infatti considerare un'età biologica legata alla longevità dell'organismo, un'età psicologica legata alle capacità psichiche e cognitive, un'età sociale legata al rapporto dell'individuo con l'ambiente e le persone che lo circondano» (Birren, Cunningham in Cianfriglia, 2024, pp. 34-35).

³⁵ [Invecchiamo bene? – Istat](#) (ultima consultazione: 22 agosto 2025)

Per quanto riguarda la dimensione biologica, per diverso tempo si è ritenuto che l'invecchiamento fosse un processo monofattoriale, ovvero determinato da una sola causa (Ferrara et al., 2005): le *teorie genetiche* lo attribuivano ai soli fattori genetici, mentre le *teorie stocastiche* lo riconducevano a eventi casuali che colpiscono gli organismi nel corso della vita. Con il tempo, queste due teorie si sono unificate ed oggi si riconosce l'invecchiamento come un processo multifattoriale complesso, influenzato da diverse componenti endogene ed esogene, quali la costituzione genetica, i fattori di ordine ambientale (es. alimentazione, traumi, malattie, stile di vita, ecc.) e la progressiva riduzione della riserva funzionale.

Sul piano cognitivo-psicologico, solo alcune abilità sono condizionate dall'invecchiamento biologico: ragionamento, memoria – soprattutto quella di lavoro ed episodica –, pensiero astratto, processi di elaborazione sensoriale. Sono invece non sensibili all'età le abilità cristallizzate – legate alle esperienze passate –, la capacità di comprendere concetti e relazioni, la memoria procedurale e quella semantica (Cianfriglia, 2024).

Nell'anziano sano, i cambiamenti morfologici cerebrali e funzionali sul piano cognitivo sono dovuti sia a fattori endogeni, sia a influenze ambientali, stile di vita, ruolo familiare e sociale, nonché a condizioni internistiche acute o croniche che agiscono indirettamente sul cervello e che non risultano sempre di facile lettura (De Vreese, 2000 in Cianfriglia, 2024, p.36).

Infine, per quanto riguarda la dimensione sociale, il pensionamento e i cambiamenti nella struttura della famiglia – eventi tipicamente connessi al passaggio dall'età adulta alla vecchiaia – possono avere importanti ripercussioni sulla percezione della propria identità. Inoltre, l'eventuale insorgenza di malattie, le esperienze di perdita delle persone care – primo su tutti il coniuge –, potrebbero incidere in modo traumatico sulla percezione della propria età, generando stati di ansia o depressione (Cianfriglia, 2024). Al contrario, l'eventuale acquisizione del ruolo di nonno o nonna potrebbe avere dei risvolti positivi, contribuendo a rafforzare la sensazione di utilità e continuità. Dunque, per poter dire che un soggetto è anziano non è sufficiente conoscere il dato anagrafico ma è necessario considerare tutti quegli elementi che costruiscono l'immagine e la percezione della terza età (Luppi, 2008).

Alla luce di tutto ciò, è evidente che i percorsi di vita, le condizioni, le possibilità, le potenzialità e i bisogni di cui gli anziani sono portatori sono estremamente eterogenei, anche all'interno di una stessa "sottocategoria" individuata secondo il criterio cronologico. Non si possono dunque tracciare confini netti entro cui definire la vecchiaia poiché si rischierebbe di annullare quelle differenze inter-individuali e ridurre la complessità (e la conseguente ricchezza) di questa fase della vita. Pertanto, non si può parlare di un'unica vecchiaia ma di *diverse vecchieie possibili*, ciascuna segnata da traiettorie individuali, risorse e fragilità specifiche. Riconoscere questa pluralità è un passaggio imprescindibile per la pedagogia, chiamata a cogliere la complessità dell'invecchiamento e a progettare risposte educative capaci di intercettare bisogni diversificati e in continua trasformazione.

1.4. L'invecchiamento come questione pedagogica

Per diverso tempo, la vecchiaia è stata interpretata quasi esclusivamente come una fase di declino psico-fisico, caratterizzata dalla perdita di competenze e autonomia e da un significativo aumento di dipendenza. Questa visione ha portato ad associarla principalmente a variabili di tipo assistenziale, sanitario e previdenziale, con una conseguente "egemonia" dei settori disciplinari medico-sanitari nell'analisi della terza età (Tramma, 2017). Parallelamente, la pedagogia ha a lungo limitato il suo campo d'azione all'infanzia e alla giovinezza e, nei rari casi in cui tentava di spingersi oltre a tali fasi della vita, si fermava all'età adulta (*ivi.*). Infatti, le rappresentazioni e i luoghi comuni legati alla vecchiaia – che certamente hanno avuto anche implicazioni di tipo pedagogico – consideravano questa età "ineducabile" a causa della perdita della motivazione e dei requisiti psico-fisici necessari all'apprendimento e a causa della "saturazione educativa", ovvero quello stato per cui l'individuo arriva alla vecchiaia ampiamente educato grazie a quanto appreso nelle fasi di vita precedenti (*ivi.*). In questa lettura semplicistica di pedagogia e vecchiaia – in cui la prima riguardava solo alcune fasi della vita e la seconda era ritenuta "ineducabile" –, i due ambiti sembravano essere opposti e inconciliabili e i saperi pedagogici venivano considerati totalmente estranei alla terza età, ridotta quasi esclusivamente alla sua dimensione medica.

Questa apparente incompatibilità è stata superata di recente, grazie al progressivo abbandono delle semplificazioni rispetto alla concezione della terza età e al campo di azione e alle finalità della pedagogia. In particolare:

- è stato riconosciuto che l'invecchiamento è un processo complesso e multifattoriale, caratterizzato da una fortissima variabilità inter-individuale – ovvero tra soggetti diversi – ma anche intra-individuale – ovvero nello stesso soggetto ma in momenti differenti (Luppi, 2015). A partire da questa riflessione, si è compreso che gli anziani sono portatori di bisogni che non si esauriscono nell'assistenza medico-sanitaria ma che includono la dimensione sociale, culturale ed educativa: «servirà ancora tempo prima di comprendere che i bisogni dei più anziani non sono esauribili nelle sole necessità sanitarie, ma l'intera struttura sociale dovrà essere ripensata e riorganizzata intorno alla necessità di percepire la vecchiaia come normale età della vita e non come semplice sommatoria di malattie e di problemi» (Giunco, 2022, p. 4);
- si sono superate le concezioni “puerocentrica” e “scuolacentrica” dell'educazione e si è generata una nuova visione dell'educazione stessa (Tramma, 2017). Secondo la concezione “puerocentrica”, le attività educative riguardavano solo gli individui in fase di “crescita”, ovvero bambini e adolescenti; secondo la concezione “scuolacentrica”, la scuola – con le sue pratiche caratterizzate da formalità e intenzionalità – era il luogo d'elezione della formazione. Il superamento di queste concezioni ha portato ad una nuova visione dell'educazione, intesa non più come accompagnamento alla crescita ma «riconducibile a tutto ciò che produce apprendimento, cioè acquisizione, trasformazione, scoperta, produzione di saperi (valori, competenze, informazioni ecc.). Di conseguenza, l'educazione è presente e agisce in qualsiasi dimensione dell'esistenza, anche in quelle fasi della vita che (apparentemente e/o realmente) non prevedono crescita, sviluppo ecc., o rispetto alle quali non è sempre possibile auspicare e prevedere esiti apprenditivi “positivi”» (*ivi*, p. 55).

Proprio abbracciando tali nuove visioni di invecchiamento e di educazione e considerando le trasformazioni che caratterizzano la terza età, la pedagogia si è lentamente avvicinata a questa fase della vita, con lo scopo di mettere in atto strategie

volte a promuovere l'autonomia e la libera espressione delle potenzialità degli individui per permettere loro di raggiungere i propri obiettivi e soddisfare i propri bisogni (Luppi, 2015). Considerando l'intero percorso evolutivo della persona e ritenendo che in ogni fase della vita l'individuo incontri continue possibilità di crescita, apprendimento e trasformazione e, di conseguenza, di educabilità, si può dunque parlare di pedagogia del corso della vita – concetto peraltro già prefigurato da Albertine Necker de Saussurre, con la sua opera *L'éducation progressive ou étude du cours de la vie* (1836) – o di pedagogia del tempo della vita – espressione coniata da Franca Pinto Minerva (1988).

La geragogia. Il riconoscimento della vecchiaia come fase educativa implica l'assunzione di una prospettiva geragogica. Il termine *geragogia* – utilizzato per la prima volta nel 1973 da Angiolo Sordi nel Trattato di Gerontologia e Geriatria – «si pone come obiettivo l'attivazione psicologica dell'anziano, il mantenimento della sua autonomia e una migliore organizzazione del suo ambiente di vita» (Fornasari, 2018, p. 80). Tale disciplina si fonda sull'idea che l'apprendimento accompagni la persona lungo l'intero arco della vita e che, dunque, la terza età sia a tutti gli effetti un momento di crescita e sviluppo. La geragogia opera principalmente su due fronti: da un lato, invita l'individuo a scegliere stili di vita sani e a coltivare interessi in grado di produrre benefici nel lungo periodo; dall'altro, promuove una sensibilizzazione nei confronti della collettività, con lo scopo di generare una trasformazione culturale volta a decostruire stereotipi e pregiudizi che, storicamente, hanno contribuito all'isolamento sociale della persona anziana (*ivi.*).

1.4.1. Il ruolo dell'educatore nella terza età

In tale cornice, l'educatore è chiamato a ricoprire un ruolo nuovo e complesso. In Italia, la L. 328/2000 ha rappresentato un passaggio fondamentale nella costruzione di un sistema integrato di interventi e servizi sociali; successivamente, la legge di bilancio L. 205/2017 ha introdotto una distinzione formale della figura dell'educatore professionale in due differenti ambiti: quello socio-sanitario, afferente alla classe di laurea L/SNT2, e quello socio-pedagogico, afferente alla classe di laurea L-19 (Cianfriglia, 2024). Entrambe le tipologie di educatore professionale sono chiamate a lavorare anche con gli anziani – oltre che con minori e adulti –, seppur con mansioni

e ruoli differenti: gli educatori professionali socio-sanitari svolgono attività riabilitative educative orientate al supporto degli esiti patologici dell'invecchiamento e operano prevalentemente in contesti sanitari e riabilitativi; gli educatori professionali socio-pedagogici, invece, possono operare in servizi diurni o residenziali, progettando e realizzando attività finalizzate a sostenere la socializzazione, la partecipazione attiva e la valorizzazione delle competenze residue della persona anziana, sia in condizione di fragilità che di benessere. È importante ricordare che l'azione dell'educatore professionale socio-pedagogico non si colloca sul piano clinico-sanitario ma esclusivamente su quello educativo e psico-sociale, al fine di rendere l'anziano attivo, capace di esprimersi e costruire relazioni, valorizzandone le risorse personali e stimolandone l'autonomia motoria e psicologica (*ivi.*).

Gli obiettivi che l'educatore socio-pedagogico può perseguire nella terza età comprendono (*ivi.*):

- l'aumento della capacità di socializzazione;
- il mantenimento o l'aumento delle abilità cognitive e il rallentamento del loro decadimento;
- il mantenimento o l'aumento della memoria autobiografica e il mantenimento o il miglioramento dell'immagine del sé;
- il mantenimento o l'aumento delle abilità motorie;
- il mantenimento o l'aumento della manualità fine;
- il mantenimento o l'aumento della capacità di esprimere bisogni, opinioni, interessi;
- il mantenimento o l'aumento della capacità di progettare, progettarsi e di esprimere la propria creatività;
- l'aumento del livello di risposta a stimolazioni cognitive sensoriali;
- la stimolazione del tono positivo dell'umore;
- l'incentivo all'autonomia e all'autodeterminazione;
- il mantenimento della capacità di relazione intergenerazionale;
- il mantenimento, il miglioramento o la stimolazione dell'orientamento spazio-temporale;

- il mantenimento, l'aumento o la stimolazione della conversazione e dell'attenzione.

Per raggiungere questi obiettivi, l'educatore professionale socio-pedagogico può realizzare interventi individuali, in piccolo gruppo – a patto che i componenti abbiano interessi e capacità omogenee – o collettivi. Rientrano tra gli interventi dell'educatore (*ivi.*):

- laboratori artistico-creativi: attività pittoriche, grafiche e fotografiche, ecc.;
- attività teatrali e di lettura animata;
- attività ludico-ricreative: gioco delle carte, delle bocce, della tombola; giochi con palloni o palline; quiz e cruciverba;
- laboratori occupazionali: laboratori di cucina, di giardinaggio, ecc.;
- attività con la musica: ascolto di brani strumentali o canzoni; costruzione di strumenti; realizzazione di brani musicali; produzione di suoni; canto corale; ecc.;
- attività motoria a carattere educativo: danza, psicomotricità, ginnastica dolce, esercizi di rilassamento. È bene, in questo caso, confrontarsi con un fisioterapista per individuare movimenti da evitare;
- attività intergenerazionali: incontri tra anziani e bambini o anziani e adolescenti.

In sintesi, l'educatore professionale socio-pedagogico si configura come una figura chiave nel promuovere un invecchiamento attivo, nel contrastare i rischi di isolamento e di perdita di autonomia e nel valorizzare le potenzialità della persona anziana. Attraverso attività diversificate, egli contribuisce a trasformare la terza età in una fase della vita caratterizzata da relazioni, creatività e opportunità di apprendimento.

1.5. Quadro di sintesi

La fotografia demografica dell'Europa e dell'Italia restituisce l'immagine di una società che sta cambiando profondamente la propria fisionomia. I dati prodotti da Eurostat e da Istat mostrano un progressivo aumento della popolazione anziana, dovuto alla crescita dell'aspettativa di vita e, al contempo, al calo della natalità. Questo fenomeno genera pressioni non solo sul piano sanitario ed economico ma anche su quello sociale e culturale, rendendo necessario un ripensamento delle

politiche e dei servizi per poter rispondere adeguatamente ai nuovi bisogni della popolazione anziana: medico-sanitari, psicologici, sociali, economici, tecnologici e abitativi. Tali bisogni rendono evidente che la vecchiaia non può più essere ridotta a una fase di declino o di mero assistenzialismo ma deve essere interpretata nella sua complessità e nelle sue molteplici dimensioni, riconoscendo che anche in questa età si aprono possibilità di apprendimento e crescita. In questa prospettiva, il criterio anagrafico si rivela insufficiente per definire la complessità della terza età che appare come una pluralità di “vecchiaie possibili”, determinate da fattori biologici, psicologici, sociali e culturali. Alla luce di queste riflessioni, l’invecchiamento entra a pieno titolo come questione pedagogica: superate le visioni riduttive che lo interpretavano soltanto come declino, la pedagogia riconosce oggi la vecchiaia come tempo educativo, segnato da possibilità di trasformazione. In questo quadro si colloca la geragogia, disciplina che assume l’invecchiamento come fase formativa e promuove stili di vita sani e la decostruzione degli stereotipi legati alla terza età che possono alimentare l’isolamento sociale degli anziani. Tale prospettiva apre la strada alla ridefinizione del ruolo dell’educatore nella terza età, chiamato a favorire autonomia, inclusione e valorizzazione delle risorse personali dell’anziano, contribuendo a delineare interventi educativi capaci di rispondere alla pluralità delle esperienze dell’invecchiamento.

Capitolo secondo

Teorie, modelli e prospettive educative sull'invecchiamento

2.1. Educazione permanente e lungo tutto l'arco della vita

Attraverso la riflessione condotta nel capitolo precedente, è emerso che l'essere umano è educabile in ogni fase della vita e che la crescita si configura come un processo continuo, che accompagna l'individuo lungo l'intero arco dell'esistenza (Luppi, 2008). Ne consegue che l'invecchiamento non può più essere interpretato come una fase di declino ma come un periodo della vita ricco di trasformazioni, cambiamenti e possibilità educative. In tale prospettiva, l'educazione e la formazione per la terza età hanno trovato piena legittimazione all'interno delle riflessioni pedagogiche sulla prospettiva del *lifelong learning* o apprendimento lungo l'arco di vita, concetto che viene ampliato da quello del *lifewide learning*. Quest'ultimo sottolinea come la formazione non sia legata solo ai contesti formali (scuola, università, centri di ricerca) ma possa realizzarsi anche in contesti non formali (luoghi di aggregazione, associazioni) e informali (l'intera quotidianità) (Gecchele e Meneghin, 2016) e, meglio ancora, in sinergia tra tali ambiti, «creando una continuità formativa territoriale nel panorama di una società che apprende» (Baschiera, Deluigi, Luppi, 2014, p. 17). A completare questa cornice teorica si aggiunge il concetto di *lifedeep learning*, che richiama la capacità di radicare i percorsi educativi e formativi nella storia personale e nelle esperienze esistenziali del soggetto (Fornasari, 2018), riconoscendo al tempo stesso il ruolo delle dimensioni affettive, etiche e valoriali come componenti profonde e imprescindibili dell'apprendimento (Aleandri, 2019).

Il concetto di *lifelong learning* lancia una grande sfida alle istituzioni, chiamate a prendere in carico e rispondere ai fabbisogni educativi che vanno oltre l'istruzione scolastica o la formazione professionale e a predisporre materiali e spazi adeguati (Delors, 1996; Luppi, 2008). L'obiettivo che sarebbe auspicabile raggiungere è quello di trasformare la società in una *learning society* attraverso l'attuazione di politiche volte a favorire l'apprendimento lungo tutto l'arco della vita, perché riconosciuto sia

come bisogno primario per gli individui di tutte le età, sia come risorsa fondamentale per lo sviluppo collettivo. Infatti, i continui mutamenti delle società contemporanee chiedono ai cittadini di sapersi adattare e di aggiornare costantemente le proprie competenze per contribuire attivamente al progresso sociale e culturale. Questo obiettivo può essere perseguito solo se le organizzazioni lavorative e non lavorative iniziano a configurarsi come *learning organizations*, ovvero contesti di apprendimento in cui si attuano attività educative e formative per soggetti di tutte le età (Luppi, 2008).

Dal punto di vista operativo, la prospettiva del *lifelong learning* richiede il superamento del carattere occasionale e frammentato degli interventi formativi e il riconoscimento della centralità del soggetto che apprende, chiamato ad assumersi in prima persona la responsabilità del proprio percorso di apprendimento. Questo implica la consapevolezza che l'esperienza educativa si sviluppa secondo schemi e percorsi personali – non prevedibili né schematizzabili – poiché influenzata direttamente dalle caratteristiche e dalle peculiarità dei soggetti che apprendono (*ivi.*). L'apprendimento che si realizza lungo tutto l'arco della vita ha lo scopo di favorire l'acquisizione della competenza ad apprendere e riapprendere e di competenze trasversali, in grado di permettere all'individuo di esercitare la propria cittadinanza in modo attivo. In questa prospettiva generale, l'educazione e la formazione permanente assumono un significato particolarmente rilevante nella terza età: esse costituiscono una vera e propria necessità poiché permettono agli anziani – spesso confinati ai margini della società e costretti a subire passivamente i cambiamenti – di esercitare i loro diritti di cittadinanza e di partecipare attivamente e responsabilmente alla vita sociale e culturale (Luppi, 2008).

2.1.1. L'educazione permanente nei documenti internazionali e nazionali

Se i concetti di educazione permanente e *lifelong learning* si sono progressivamente affermati all'interno della riflessione pedagogica, assumendo un ruolo centrale nella costruzione di società inclusive e democratiche, è nei documenti internazionali e nazionali che questi principi hanno trovato riconoscimento formale e traduzione in linee di azione concrete. Infatti, organizzazioni come l'UNESCO,

L'ONU e la Comunità Europea hanno dedicato numerose riflessioni ed elaborato risoluzioni e strategie relative ai temi dell'educazione permanente e dell'apprendimento lungo tutto l'arco della vita. Nello specifico, l'UNESCO ha avuto un ruolo di primaria importanza nel superamento del concetto tradizionale di educazione degli adulti in favore del nuovo e più ampio concetto dell'educazione permanente e lungo tutto l'arco della vita. Infatti, nel 1949 gli Stati membri dell'UNESCO si riunirono ad Elsinore, in Danimarca, per riflettere su come l'educazione degli adulti potesse promuovere la pace nel mondo. Quell'incontro inaugurò il ciclo delle Conferenze internazionali sull'educazione degli adulti (CONFINTEA)³⁶, spazi stabili di confronto per la definizione di strategie, politiche e linee guida sul tema. Convocate ogni dodici anni circa, queste conferenze hanno permesso di monitorare lo sviluppo dell'educazione degli adulti, fissare obiettivi comuni e orientare le politiche educative dei Paesi membri in risposta alle sfide culturali, sociali ed economiche. Con le prime due Conferenze internazionali sull'educazione degli adulti (CONFINTEA I, Elsinore, 1949; CONFINTEA II, Montreal, 1960) sono state poste le basi per il riconoscimento dell'educazione degli adulti come ambito specifico della riflessione pedagogica e delle politiche educative. Considerata inizialmente come base fondamentale per la lotta all'analfabetismo e successivamente come mezzo di consapevolezza in ogni momento dell'esistenza, l'educazione degli adulti è stata progressivamente collegata allo sviluppo economico, democratico e alla partecipazione attiva dei cittadini (Cianfriglia, 2023; Fornasari, 2018; Baschiera, Deluigi, Luppi, 2014). La CONFINTEA III (Tokyo, 1972) è stata decisiva nel riconoscere l'educazione permanente come cornice concettuale entro cui collocare l'educazione degli adulti, ribadendo il suo collegamento ai processi di sviluppo economico, sociale e culturale dei Paesi (Cianfriglia, 2023). Nello stesso anno, l'UNESCO, con il Rapporto Faure (*Learning to be: The World of Education Today and Tomorrow*, 1972), ha delineato la prospettiva dell'educazione permanente come diritto universale e ha sottolineato la necessità che l'apprendimento accompagni l'individuo lungo l'intero arco dell'esistenza. Proseguendo su questa linea, la CONFINTEA IV (Parigi, 1985) ha consolidato il legame tra educazione permanente,

³⁶ [International Conference on Adult Education \(CONFINTEA\) | Institute for Lifelong Learning](#) (ultima consultazione: 20 settembre 2025)

democrazia e sviluppo, mettendo in evidenza come l'apprendimento degli adulti sia essenziale per rafforzare la cittadinanza attiva e la coesione sociale (Cianfriglia, 2023). Nel 1996, il Rapporto Delors (*Learning: The Treasure Within*, 1996) ha ripreso e ampliato tale visione, proponendo i quattro pilastri dell'educazione – *imparare a conoscere, imparare a fare, imparare a vivere insieme, imparare a essere* – come fondamento di una società inclusiva e democratica. La CONFINTEA V (Amburgo, 1997) ha espresso lo stretto legame tra educazione degli adulti e risoluzione dei grandi problemi della contemporaneità (ambiente, razzismo, totalitarismi, ecc.) e ha ridefinito il ruolo delle istituzioni educative, formali e non formali, riconoscendo loro autonomia e responsabilità (Cianfriglia, 2023; Fornasari, 2018). I 135 Paesi partecipanti alla CONFINTEA V, compresa l'Italia, dichiararono il loro impegno nel promuovere l'educazione degli adulti, puntando a rendere effettivo «il diritto “a un'ora al giorno di apprendimento” per tutti gli adulti del mondo» (Cianfriglia, 2023, p. 79). La CONFINTEA VI (Belem, 2009) ha approvato il piano d'azione *Belém Framework for Action* e presentato i rapporti GRALE 1 e 2 che, basati sui rapporti di più di 150 Paesi, hanno documentato lo sviluppo e le prospettive della formazione continua a livello globale (*ivi.*). Infine, la più recente CONFINTEA (Marrakech, 2022) ha aggiornato e rilanciato gli impegni assunti nelle precedenti edizioni, sottolineando l'urgenza di un'educazione degli adulti capace di rispondere alle sfide globali del nostro tempo. Con la *Marrakech Framework for Action*, gli Stati hanno ribadito che l'apprendimento degli adulti è un diritto umano fondamentale e un pilastro per lo sviluppo sostenibile, invitando i governi a investire risorse adeguate e a integrare l'educazione permanente nelle strategie nazionali e internazionali.

Oltre all'UNESCO, anche la Commissione Europea ha trattato il tema dell'educazione permanente in diverse occasioni, arrivando a proclamare il 1996 come *Anno Europeo dell'Istruzione e della Formazione lungo tutto l'arco della vita* (*ivi.*). È tuttavia il 2000 a segnare un punto di svolta della riflessione sull'educazione permanente: il Consiglio europeo di Lisbona e quello di Feira mettono chiaramente in luce la necessità della formazione lungo tutto l'arco della vita: «il buon esito della transizione ad un'economia e una società basate sulla conoscenza deve essere accompagnato da un orientamento verso l'istruzione e la formazione permanente» (Consiglio europeo, 2000a); «[...] individuare strategie coerenti e misure pratiche al

fine di favorire la formazione permanente per tutti» (Consiglio europeo, 2000b). Questi due eventi sono stati il preludio della redazione e pubblicazione del *Memorandum sull'istruzione e la formazione permanente*, documento che ha evidenziato l'urgenza di creare un sistema di educazione-formazione capace di accompagnare l'individuo per tutta la durata della vita e che ha riconosciuto piena legittimità alle attività educative e formative svolte in contesti informali e non formali (Fornasari, 2018). Il *Memorandum*, inoltre, ha evidenziato che l'educazione permanente non è circoscritta alla sola acquisizione di competenze spendibili nel mondo del lavoro ma comprende anche l'acquisizione di conoscenze personali, civili e sociali (*ivi.*). In questo modo, si è cercato di portare alla luce lo stretto legame tra educazione e diritto alla cittadinanza (Luppi, 2008). Si sono definite anche le competenze generali di cui i cittadini tutti non possono fare a meno ed esse sono la capacità ad apprendere, a sapersi adattare al cambiamento e a gestire i grandi flussi di informazioni, da svilupparsi a seguito di un'innovazione delle tecniche di insegnamento e apprendimento e di una formazione adeguata degli operatori (*ivi.*). Inoltre, la *Raccomandazione del Parlamento e del Consiglio Europeo* (2006) ha definito l'educazione degli adulti come un percorso continuo di sviluppo di competenze, intese come «tutte quelle attività di apprendimento intraprese nel corso della vita con lo scopo di migliorare le conoscenze, le abilità e le competenze in una prospettiva personale, sociale e/o collegata al lavoro» (Cianfriglia, 2023, p. 80).

A livello internazionale, un ulteriore passo in avanti nella riflessione sull'educazione permanente è stato compiuto con l'Agenda 2030 per lo Sviluppo Sostenibile (Nazioni Unite, 2015) che riconosce nell'educazione uno dei principali strumenti per la costruzione di società pacifiche, inclusive e sostenibili. Nello specifico, l'obiettivo 4 (*Fornire un'educazione di qualità, equa e inclusiva e promuovere opportunità di apprendimento permanente per tutti*) delinea una visione in cui l'apprendimento accompagna l'individuo lungo tutto l'arco della vita, diventando condizione essenziale per la crescita personale, la partecipazione democratica e lo sviluppo sociale. L'Agenda 2030, inoltre, mette in relazione educazione, benessere, uguaglianza e sostenibilità (obiettivi 3, 4, 5, 10 e 11), promuovendo una prospettiva integrata che invita governi e istituzioni a riconoscere l'educazione permanente come motore di coesione e inclusione sociale.

Nel 1973, anno successivo alla decisiva CONFINTEA III in materia di educazione permanente e apprendimento lungo tutto l'arco della vita, in Italia una norma epocale sul diritto all'educazione e all'apprendimento in età adulta sancì il diritto per i lavoratori di usufruire di permessi retribuiti per frequentare corsi di studio o attività formative, non necessariamente finalizzate a esigenze aziendali ma all'arricchimento culturale dei partecipanti, per un massimo di 150 ore pro capite per triennio. Qualche anno dopo, nel 1978, la Legge n. 845 riconobbe per tutti il diritto alla formazione lungo tutto l'arco della vita, assegnando alle Regioni competenza in materia. Qualche mese dopo la CONFINTEA V e il richiamo dell'UNESCO a mobilitare e condividere le risorse necessarie a favorire, realizzare e diffondere l'educazione degli adulti, l'Ordinanza Ministeriale 455/1997 ha portato all'istituzione dei Centri Territoriali Permanenti (CTP), il primo modello istituzionale di educazione degli adulti. Infatti, questi Centri, collocati presso le scuole primarie o secondarie di secondo grado, offrivano corsi finalizzati al conseguimento del titolo di studio, corsi brevi modulari (informatica, lingue straniere, teatro) e corsi a favore dei cittadini stranieri per l'integrazione linguistica e sociale. Il Decreto Legislativo 112/1998, riprendendo quanto già espresso dalla L.845/1978, ha ridefinito le competenze tra Stato e Regioni, rafforzando il ruolo territoriale nella programmazione dell'offerta formativa. Lo sviluppo della legislazione italiana in materia di educazione permanente e apprendimento lungo tutto l'arco della vita è stato fortemente connesso alle politiche del lavoro e ha trovato nel 2012 un anno particolarmente significativo poiché segnato da due provvedimenti fondamentali: la L.92/2012 (riforma Fornero), che ha riconosciuto il diritto all'apprendimento permanente e il ruolo formativo del lavoro e degli ambiti di esperienza, e il DPR 263/2012, che ha regolamentato l'assetto organizzativo e didattico dei percorsi di istruzione e formazione degli adulti, istituendo i Centri Provinciali per l'Istruzione degli Adulti (CPIA) come scuole autonome, destinati a sostituire gradualmente i Centri Territoriali Permanenti (CTP). Attraverso DPR 263/2012, i CPIA sono stati formalmente riconosciuti come scuole autonome con specifica offerta formativa e adibiti all'erogazione di attività didattiche per adulti, a partire dalla scuola primaria fino al diploma di scuola secondaria di secondo grado. Un altro passo importante è stato fatto nel 2013 con il Decreto Legislativo n. 13, attraverso il quale si è istituito un sistema nazionale per il

riconoscimento, la validazione e la certificazione delle competenze formali, non formali e informali acquisite, spostando l'attenzione dal titolo di studio alle competenze reali e valorizzando i saperi appresi attraverso l'attività lavorativa, il volontariato o la semplice esperienza di vita. Le Linee guida MIUR del 2014 sull'apprendimento permanente hanno tradotto in pratica le disposizioni del DPR 263/2012 sui CPIA, fornendo agli istituti le indicazioni per organizzare percorsi di istruzione per adulti e per integrare l'offerta con le reti territoriali per l'apprendimento permanente. Nello specifico, i CPIA sono stati chiamati ad erogare: corsi di primo e secondo livello per conseguire rispettivamente la licenza media e il diploma di scuola secondaria superiore; corsi di alfabetizzazione per chi non ha mai frequentato la scuola o ha difficoltà con la lingua italiana; corsi di lingua italiana per stranieri; corsi di formazione professionale per migliorare le competenze pratiche e tecniche e facilitare l'inserimento nel mondo del lavoro; attività di orientamento, consulenza e accompagnamento al lavoro; attività culturali e sociali che favoriscano l'inclusione. Le Linee guida MIUR del 2014 rappresentano la traduzione concreta della prospettiva del *lifelong learning* in Italia, mettendo in pratica i principi europei e nazionali sull'apprendimento lungo tutto l'arco della vita.

2.2. L'invecchiamento attivo

Abbiamo visto come l'educazione permanente e l'apprendimento lungo tutto l'arco della vita siano stati progressivamente riconosciuti come un diritto fondamentale degli individui e come una risorsa sociale, economica e culturale per l'intera società. Se riferiti alla terza età, tali principi costituiscono uno dei pilastri dell'*invecchiamento attivo*, che valorizza le possibilità di apprendimento, partecipazione e benessere degli anziani, promuovendo una visione positiva e dinamica della vecchiaia.

L'Organizzazione Mondiale della Sanità ha definito il concetto di invecchiamento attivo o *active ageing* come «il processo di ottimizzazione delle opportunità di salute, partecipazione e sicurezza per migliorare la qualità della vita delle persone che invecchiano» (OMS, 2002, p. 12). È bene evidenziare che esso non coincide con l'invecchiamento in salute o *healthy ageing* ma si configura come un mezzo per raggiungerlo. L'OMS definisce infatti l'invecchiamento in salute come «il processo di sviluppo e mantenimento della capacità funzionale che consente il benessere in età

avanzata, sulla base di obiettivi individuali» (OMS, 2015, p. 28). In quest'ottica la capacità funzionale è determinata dalla capacità intrinseca dell'individuo, dalle caratteristiche dell'ambiente e dall'interazione tra queste due componenti (Cianfriglia, 2023), considerando che gli ambienti di vita incidono sui comportamenti degli anziani, sul livello di esposizione ai rischi per la salute, sulle possibilità di accesso ai servizi sanitari e sociali e sulle opportunità che l'invecchiamento può offrire. Dal punto di vista operativo, l'invecchiamento in salute si esprime nella capacità di soddisfare i propri bisogni primari, apprendere nuove conoscenze, prendere decisioni, muoversi autonomamente, coltivare relazioni e contribuire attivamente alla vita della società. Uno stile di vita equilibrato, un'alimentazione sana, l'esercizio fisico regolare, la possibilità di accedere facilmente a farmaci e cure e un contesto sociale stimolante costituiscono le condizioni necessarie per un invecchiamento in salute. Se, dunque, l'invecchiamento in salute presenta un taglio sanitario-funzionale, focalizzato sulle capacità fisiche, mentali e sull'interazione con l'ambiente per mantenere autonomia e benessere, l'invecchiamento attivo ha una connotazione politico-sociale, includendo interventi volti a ottimizzare le opportunità per gli anziani e configurandosi quindi come strumento per conseguire un invecchiamento in salute. Entrambi i concetti riflettono pienamente la definizione di salute elaborata dall'OMS negli anni Cinquanta, che supera la semplice assenza di malattia per abbracciare una prospettiva più ampia e olistica del concetto di benessere, considerando la dimensione fisica, psichica e sociale dell'individuo. Nel caso della terza età è fondamentale sottolineare questo aspetto per evitare di considerare in salute alcuni anziani solo perché non presentano evidenti problematiche fisiche.

Concentrando ora la riflessione sull'invecchiamento attivo, l'Organizzazione Mondiale della Sanità ha esplicitato che esso si fonda su tre elementi chiave: salute, partecipazione e sicurezza. La dimensione della salute comprende aspetti come la prevenzione o la riduzione di malattie croniche, disabilità e mortalità prematura, lo sviluppo e il miglioramento dei servizi socio-assistenziali per gli anziani e la formazione dei *caregiver*. La dimensione della partecipazione, invece, fa riferimento alla possibilità e alla capacità degli anziani di contribuire alla vita della propria comunità ed è in questa dimensione che l'educazione permanente riveste un ruolo centrale, non solo come acquisizione di nuove competenze ma come strumento per

mantenere un ruolo sociale, rafforzare l'autostima e ridurre l'isolamento. Il pilastro della partecipazione trova espressione concreta nell'accudimento dei nipoti, nella partecipazione ad attività di volontariato, nel prolungamento del periodo lavorativo (quando possibile), nelle prestazioni di lavoro non retribuito e nelle opportunità di apprendimento permanente. Per quanto riguarda invece l'ultima dimensione su cui l'invecchiamento attivo si fonda, ovvero quella della sicurezza, essa si riferisce alle risorse a disposizione degli anziani tra cui le componenti infrastrutturali (ad esempio, disporre di un'abitazione adeguata e vivere in un ambiente sicuro), le componenti economiche (ad esempio, avere una pensione o un reddito dignitoso) e le componenti sociali (ad esempio, avere una rete di relazioni formali e non formali per ridurre il rischio di solitudine e isolamento). Le condizioni di sicurezza non devono essere semplicemente garantite agli anziani ma viene loro riconosciuta una parte di responsabilità affinché si realizzino, chiamandoli dunque ad "attivarsi".

La prospettiva dell'invecchiamento attivo implica dunque il superamento della tradizionale associazione della vecchiaia con una fase passiva dell'esistenza, in favore di una visione dell'anziano come risorsa e protagonista attivo della vita sociale, con effetti benefici a livello individuale – in termini di salute, indipendenza, autonomia, soddisfazione personale e qualità della vita – e collettivo – in termini di sostenibilità dei sistemi di *welfare* (ISTAT, 2020). In questa prospettiva, la promozione dell'invecchiamento attivo è una responsabilità dei governi, chiamati a sviluppare politiche mirate volte a riconoscere ad ognuno, in ogni fase della vita, il diritto ma anche la responsabilità di svolgere un ruolo attivo e partecipare alla vita della comunità, con lo scopo di valorizzare il potenziale di cui si continua a disporre anche in età avanzata (*ivi.*).

2.2.1. L'Active Ageing Index

La crescente attenzione al tema dell'invecchiamento attivo e alle politiche per promuoverlo ha portato la Commissione Europea, insieme alla Commissione economica per l'Europa delle Nazioni Unite, ad elaborare, nel 2012, l'*Active Ageing Index* – AAI (Figura 1, versione italiana), uno strumento composto da 22 indicatori raggruppati in quattro domini, capace di misurare il livello di invecchiamento attivo

nei diversi Paesi (UNECE, 2019). Tale strumento, rilevando dati quantitativi e comparabili tra gli Stati dell'Unione Europea, offre importanti dati ai decisori politici al fine di monitorare e valutare le strategie adottate per promuovere l'invecchiamento attivo della popolazione.

Figura 2: Indice di Invecchiamento Attivo – versione italiana. Fonte: Zaidi and Stanton (2015)



Come si può osservare dalla Figura 1, l'*Active Ageing Index* si articola in quattro domini: l'occupazione, con quattro indicatori al suo interno; la partecipazione nella società, con quattro indicatori al suo interno; la vita indipendente, in salute e in sicurezza, con otto indicatori al suo interno; la capacità e fattori ambientali per l'invecchiamento attivo, con sei indicatori al suo interno. Tutti gli indicatori sono stati polarizzati positivamente, ovvero più alto è il valore per quella voce e migliore è il risultato dell'invecchiamento attivo (Fusco, Zoletto, 2022). Inoltre, ogni indicatore è espresso in termini percentuali e il valore massimo, pari a 100, rappresenta il miglior risultato possibile per quella specifica dimensione (ISTAT, 2020). Per ciascuno dei quattro domini viene dunque calcolato un indice specifico risultato della media ponderata degli indicatori che lo compongono. Infine, la media ponderata degli indici

specifici di dominio determina l'Overall (o indice complessivo), ovvero l'indicatore aggregato globale (*ivi.*).

Gli ultimi dati disponibili, risalenti al 2018, dimostrano, nel decennio che va dal 2008 al 2018, una crescita dell'AAI in tutti i Paesi dell'Unione Europea, eccetto la Grecia, e una crescita complessiva della media UE (+3,5 punti percentuali dal 2008 al 2018). L'Italia, come riportato in Figura 2, si colloca nella seconda parte della classifica e registra insieme a Croazia, Lussemburgo e Portogallo, una leggera flessione del punteggio dell'AAI dal 2012 al 2018.

Figura 3: Punteggi dell'Active Ageing Index 2008, 2012 e 2018. Fonte: [Invecchiamento-attivo-e-condizioni-di-vita-degli-anziani-in-Italia.pdf](#)

Paese	Anno			Differenze 2018-2008
	2008	2012	2018	
Austria	30,8	33,9	35,8	5,0
Belgio	32,4	33,9	37,7	5,3
Bulgaria	28,0	30,1	31,8	3,8
Cipro	32,6	34,3	35,7	3,1
Croazia	28,1	31,8	29,3	1,2
Danimarca	38,7	40,3	43,0	4,3
Estonia	33,8	35,0	37,9	4,1
Finlandia	37,0	39,1	40,8	3,8
Francia	33,1	35,8	38,6	5,5
Germania	34,5	35,6	39,6	5,1
Grecia	29,1	27,9	27,7	-1,4
Irlanda	36,0	38,8	39,1	3,1
Italia	30,2	34,2	33,8	3,6
Lettonia	32,4	31,8	35,3	2,9
Lituania	30,4	31,7	33,4	3,0
Lussemburgo	32,1	35,8	35,2	3,1
Malta	28,4	31,8	35,4	7,0
Paesi Bassi	38,3	39,8	42,7	4,4
Polonia	27,4	28,6	31,0	3,6
Portogallo	32,6	34,4	33,5	0,9
Regno Unito	38,2	40,0	41,3	3,1
Repubblica Ceca	31,4	34,6	36,5	5,1
Romania	29,6	30,0	30,2	0,6
Slovacchia	27,1	28,9	32,3	5,2
Slovenia	30,5	30,2	31,1	0,6
Spagna	30,7	33,0	33,7	3,0
Svezia	42,3	44,5	47,2	4,9
Ungheria	26,5	28,6	30,5	4,0
Ue28	32,2	34,1	35,7	3,5

I paesi dell'Europa del Nord – Svezia, Danimarca e Paesi Bassi – occupano i primi posti della classifica ma si posizionano oltre i 40 punti percentuali anche Regno Unito e Finlandia. Nessun paese, tuttavia, è riuscito a superare i 50 punti percentuali, a dimostrazione del margine ancora esistente per ulteriori sviluppi nelle politiche di promozione dell'invecchiamento attivo (*ivi.*). L'analisi dei singoli domini ci permette di individuare le aree più sviluppate e quelle più deboli, che richiedono interventi mirati (Figura 3).

Figura 4: Punteggi nei domini dell'AAI in alcuni paesi europei. Fonte: [Invecchiamento-attivo-e-condizioni-di-vita-degli-anziani-in-Italia.pdf](#)

Paese	Punteggio nei domini				Totale
	Occupazione	Partecipazione sociale	Vita indipendente, sana e sicura	Capacità di invecchiare attivamente	
Svezia	45,4	26,0	79,2	71,2	47,2
Danimarca	40,6	21,7	78,4	66,5	43,0
Paesi Bassi	36,3	26,6	77,3	64,7	42,7
Germania	39,4	15,9	74,9	63,6	39,6
Francia	26,9	26,2	75,4	62,2	38,6
Ue28	31,1	17,9	70,7	57,5	35,7
Italia	28,0	17,3	68,0	55,9	33,8
Spagna	25,6	16,2	71,6	59,7	33,7
Portogallo	33,3	11,9	67,7	54,2	33,5
Romania	28,9	13,6	63,7	44,6	30,2
Croazia	21,2	15,8	64,2	49,4	29,3
Grecia	20,6	11,8	63,9	50,0	27,7

L'Italia registra punteggi al di sotto della media UE per tutti i domini dell'AAI e, di conseguenza, anche per l'Overall. In riferimento al dominio dell'occupazione, i valori più elevati si registrano in Svezia (45,4 punti percentuali), Danimarca (40,6 punti percentuali) e Germania (39,4 punti percentuali), confermando in questi paesi la maggiore integrazione degli anziani nel mercato del lavoro. L'Italia si ferma a 28,0 punti percentuali, al di sotto della media europea (31,1 punti percentuali), a testimonianza delle difficoltà legate al pensionamento anticipato e alla scarsa valorizzazione della forza lavoro anziana. Nel dominio della partecipazione sociale, che misura il coinvolgimento in attività di volontariato, cura informale e impegno civico, i Paesi Bassi (26,6 punti percentuali), la Francia (26,2 punti percentuali) e la Svezia (26,0 punti percentuali) riportano i valori più alti, mentre l'Italia (17,3 punti percentuali) si colloca leggermente al di sotto della media UE (17,9 punti percentuali). Per quanto riguarda il dominio della vita indipendente, sana e sicura, i valori più elevati si registrano nei Paesi nordici – Svezia (79,2 punti percentuali), Danimarca (78,4 punti percentuali) e Paesi Bassi (77,3 punti percentuali). L'Italia, con un punteggio di 68,0 punti percentuali, si colloca sotto la media europea (70,7 punti percentuali) ma in linea con altri Paesi mediterranei come la Spagna (71,6 punti

percentuali). Infine, nel dominio che riguarda la capacità di invecchiare attivamente, la Svezia si posiziona al vertice con 71,2 punti percentuali, seguita da Danimarca (66,5 punti percentuali) e Germania (63,6 punti percentuali). L'Italia raggiunge un valore pari a 55,9 punti percentuali, al di sotto della media UE (57,5 punti percentuali). Complessivamente, questi dati confermano la netta contrapposizione tra i Paesi del Nord Europa, caratterizzati da punteggi elevati in tutti i domini grazie a sistemi di *welfare* inclusivi e a politiche di sostegno mirate, e i Paesi mediterranei, che mostrano valori più bassi soprattutto in relazione all'occupazione e alla partecipazione sociale degli anziani. L'Italia, pur presentando risultati relativamente positivi in termini di vita indipendente, sana e sicura e capacità di invecchiare attivamente, evidenzia persistenti fragilità nei domini della partecipazione sociale e dell'occupazione, che rappresentano le aree prioritarie di intervento per rafforzare le politiche di promozione dell'invecchiamento attivo.

L'*Active Ageing Index*, oltre a fornire importanti dati ai decisori politici, proprio in virtù della sua articolazione in domini che convergono in un punteggio complessivo sull'invecchiamento attivo, veicola una concezione dell'invecchiamento come fenomeno multidimensionale, che non può essere ridotto alla sola dimensione sanitaria e di cura ma che include fattori economici, sociali e ambientali: «Mentre un tempo le politiche per gli anziani ponevano l'accento prevalentemente sui bisogni, con il passaggio al concetto di invecchiamento attivo ed in salute l'accento viene posto anche sui diritti dell'anziano e sulla possibilità della sua concreta partecipazione alla vita comunitaria» (Fonzi, 2008, p. 10).

2.3. Plasticità e adattamento cognitivo nell'invecchiamento

Il legame tra *lifelong learning* e invecchiamento attivo trova un ulteriore fondamento nelle evidenze neuroscientifiche relative ai cambiamenti cognitivi che avvengono con l'avanzare dell'età.

Per diverso tempo si è ritenuto che il cervello, una volta raggiunto il suo sviluppo, fosse destinato ad un lento e irreversibile declino. Tuttavia, i progressi in campo neuroscientifico hanno dimostrato che le regioni corticali del cervello sono soggette a cambiamenti lungo tutto l'arco della vita e che processi come l'apprendimento, la

riflessione e l'azione trasformano profondamente le strutture cerebrali a qualsiasi età (Fornasari, 2018; Baschiera, Deluigi, Luppi, 2014).

Alla nascita, il cervello umano possiede quasi la totalità dei neuroni ma le sue dimensioni corrispondono a circa il 23% di quelle di un cervello adulto e la sua crescita, in termini di volume, prosegue fino ai ventitré anni circa (Luppi, 2008). Entro i primi quindici anni si assiste a un'intensa formazione di connessioni sinaptiche, le quali sono determinate da tre fattori chiave: la genetica, l'ambiente – inteso come esperienze di vita – e la componente casuale (Boncinelli, 2011). È emerso che gli stimoli cui siamo sottoposti e le nozioni apprese nei primi anni di vita vengono scolpite nei circuiti nervosi, presentandosi quasi come innate (Gecchele e Meneghin, 2016). Sebbene la maggior parte dei neuroni rimanga stabile per tutta la vita, è stato osservato che le connessioni sinaptiche possono continuare a formarsi e rimodellarsi lungo tutto l'arco dell'esistenza, seppure con intensità e modalità differenti rispetto all'infanzia. A tal proposito, infatti, diversi studi hanno osservato un alto tasso di *neurogenesi* anche nell'adulto, in particolare nell'ippocampo – area cruciale per la memoria – e, secondo alcune ricerche, nella zona subventricolare coinvolta nell'elaborazione olfattiva (*ivi.*). Si parla, dunque, di *plasticità cerebrale*, ovvero la capacità del sistema nervoso centrale di modificare la propria organizzazione e il proprio funzionamento in base agli stimoli esterni e agli apprendimenti. Risulta quindi fondamentale, anche in età avanzata, essere inseriti in un ambiente ricco di possibilità, partecipare ad attività ricreative, sociali e culturali, impegnarsi professionalmente, nel volontariato o nei compiti di cura, così da sostenere la vitalità cerebrale (*ivi.*). Un ruolo altrettanto importante nei processi di adattamento cognitivo è svolto dall'attenzione selettiva, capace di regolare la capacità di concentrare le risorse mentali sugli stimoli rilevanti per l'apprendimento. Già la teoria del filtro di Broadbent (1958) aveva evidenziato come il cervello umano sia in grado di filtrare le informazioni provenienti dall'ambiente esterno, selezionando ed elaborando solo quelle considerate significative. Con l'invecchiamento, il filtro percettivo tende a restringersi, rendendo più difficile gestire stimoli multipli ma, al tempo stesso, più efficace la concentrazione su quelli ritenuti significativi (Gazzaley, D'Esposito, 2007). Questa maggior selettività, che potrebbe essere interpretata come una limitazione, rappresenta in realtà

una strategia adattiva funzionale, che permette all'anziano di concentrare le risorse cognitive sugli stimoli più rilevanti, scartando quelli poco significativi.

Katzman et al. (1988), attraverso un'analisi post mortem del tessuto cerebrale di un ampio numero di anziani, hanno ipotizzato l'esistenza di una *riserva cerebrale individuale*. Questa riserva, intesa come volume cerebrale, determinato dal numero di cellule nervose e dalle loro connessioni sinaptiche, risulta correlata al mantenimento delle competenze cognitive in età avanzata. In particolare, ogni individuo avrebbe un proprio livello di riserva cerebrale che stabilisce una soglia al di sopra della quale eventuali processi neurodegenerativi possono essere presenti senza produrre manifestazioni cliniche evidenti. Questo modello interpretativo mette in luce sia le differenze interindividuali nei processi biologici dell'invecchiamento, sia la possibilità di incentivare fattori protettivi in grado di rafforzare tale riserva, ritardando l'esordio del declino cognitivo e favorendo la conservazione delle capacità e delle competenze acquisite lungo l'arco di vita.

Successivamente, Stern (2002) ha ampliato la visione organicistica di Katzman introducendo la nozione di *riserva cognitiva*, distinta in *riserva neurale*, legata alle basi biologiche (neuroni e connessioni sinaptiche), e *compensazione neurale*, ovvero la capacità di utilizzare reti e processi cognitivi alternativi per compensare le reti e i processi compromessi o danneggiati. Secondo Stern, le modalità differenti con cui gli individui affrontano i cambiamenti legati all'età riguardano il modo in cui processano le informazioni e svolgono compiti cognitivi, anche a parità di elementi strutturali.

Dagli anni Novanta, si è assistito ad un enorme sviluppo degli studi sulla *plasticità cerebrale*, dimostrando che l'esperienza e l'apprendimento, anche in età adulta, hanno un correlato neuronale specifico e si traducono nella creazione o nel rimodellamento delle reti sinaptiche: «apprendere, fare esperienze, provare emozioni contribuiscono a incrementare la rigenerazione neuronale ritardando o scongiurando gli eventuali effetti dell'invecchiamento» (Gecchele e Meneghin, 2016, p. 83). Al contrario, le reti neurali non utilizzate, tendono a sparire. È stato ormai ampiamente confermato da diversi studi che uno stile di vita caratterizzato da elevata stimolazione cognitiva, proveniente dall'istruzione formale e da attività informali come quelle culturali, sociali o manuali, costituisce il miglior fattore di protezione dal declino mentale e consente di mantenere un buon livello di funzionamento nel tempo (*ivi.*).

Oggi le neuroscienze riconoscono gli effetti dell'educazione sulla struttura cerebrale, non solo durante lo sviluppo ma anche in età adulta: il cervello conserva la capacità di modificare la propria struttura in risposta all'esperienza e, attraverso la *plasticità cognitiva*, è possibile continuare ad apprendere e sfruttare le risorse che vengono mantenute anche in età avanzata per compensare i deficit nelle abilità fluide, come il ragionamento, l'astrazione e la risoluzione di problemi in situazioni non familiari (Luppi, 2008; Cianfriglia, 2023). L'apprendimento, dunque, può avvenire lungo tutto l'arco della vita perché è una predisposizione innata della nostra specie, una risorsa adattiva che la persona attiva per affrontare le difficoltà, portare a termine i compiti evolutivi e rispondere ai propri bisogni (*ivi.*). Alla luce di ciò, l'apprendimento continuo favorisce i processi di rigenerazione neuronale, contribuendo a ritardare o a prevenire gli effetti negativi dell'invecchiamento (Guglielman, 2004; Luppi, 2008; Baschiera, 2012.).

La consapevolezza che la plasticità cerebrale e la modificabilità cognitiva contraddistinguono l'intero ciclo di vita dell'uomo porta con sé «la responsabilità di progettare e realizzare interventi significativi ed efficaci» lungo tutto l'arco della vita e, ancor più, nella terza età (Boninelli, Bullegas, Damnotti, 2016).

In sintesi, gli studi nell'ambito delle neuroscienze dimostrano che, nonostante il fisiologico declino legato all'età, il cervello conserva una notevole capacità di adattamento anche in età avanzata. Per questo motivo, l'apprendimento rimane possibile lungo tutto il corso della vita e si configura come uno strumento fondamentale per sostenere il funzionamento cognitivo e promuovere un invecchiamento attivo.

2.4. Le teorie psicologiche sulla terza età

Le riflessioni fin qui sviluppate hanno messo in evidenza come l'invecchiamento rappresenti un momento del percorso di vita in cui l'individuo può continuare ad apprendere e sviluppare nuove competenze, mantenendo una significativa capacità di adattamento cognitivo. In questa sezione verranno presentate alcune delle principali teorie psicologiche sulla terza età, con lo scopo di comprendere al meglio questa fase della vita, i compiti evolutivi, le potenzialità e le sfide che la caratterizzano per fornire, al contempo, importanti riferimenti per la progettazione educativa e formativa.

Le teorie psicologiche sulla terza età si distinguono in due filoni:

- le *teorie evolutive dell'arco della vita*, che «analizzano la vecchiaia in relazione all'intero corso della vita, definendo tappe e compiti di sviluppo» (Luppi, 2008, p. 32);
- i *modelli psicosociali di invecchiamento*, che «cercano di spiegare come i fattori socioculturali influenzino il nostro modo di invecchiare» (*ibid.*).

2.4.1. Le teorie evolutive dell'arco della vita

Le teorie evolutive dell'arco della vita si basano sul presupposto per cui lo sviluppo si estende lungo tutto il corso della vita e ogni età presenta compiti evolutivi, opportunità e risorse specifiche. In questa prospettiva, l'invecchiamento è considerato una fase significativa del percorso esistenziale e non è ridotto a una semplice fase di declino. In questo lavoro, analizzeremo la *teoria dello sviluppo della personalità* (Erikson, Erikson, Kivnick, 1986), la *teoria degli stadi dello sviluppo* (Schaie, 1977) e la *life-span Perspective* o *Prospettiva dello sviluppo lungo l'arco della vita* (Baltes, Reese, 1986; Baltes, Reese, Lipsitt, 1980).

Teoria dello sviluppo della personalità. Erikson (Erikson, Erikson, Kivnick, 1986) ha descritto lo sviluppo considerando tutto il ciclo della vita e ha individuato otto fasi, ognuna caratterizzata dalla contrapposizione di due tensioni antitetiche, la cui integrazione favorisce il superamento dei compiti di sviluppo e la conquista di una specifica virtù. Al contrario, la mancata integrazione tra le due tensioni crea forme di disadattamento. In ogni fase della vita sono presenti numerose coppie di tensioni o compiti evolutivi ma una in particolare risulta essere dominante:

1. *Infanzia*. Questa fase corrisponde alla fase orale di Freud ed è caratterizzata dalla tensione tra *fiducia* e *sfiducia* che si integrano generando la speranza, intesa come fiducia nella figura che accudisce il bambino. Un'eccessiva fiducia può portare alla difficoltà nel definire la propria identità e quella altrui, con la conseguente formazione di legami simbiotici. Al contrario, una totale sfiducia può generare isolamento e insicurezza, fino a forme estreme di chiusura (Luppi, 2008).

2. *Prima fanciullezza*. Questa fase corrisponde alla fase anale di Freud ed è dominata dalla tensione tra *autonomia* e *dubbio/vergogna*, la cui integrazione produce la forza di volontà che, insieme al senso del limite, costituisce la base per l'adesione alle regole sociali. La mancata integrazione di queste tensioni genera ostentazione sfacciata o dubbio paralizzante. Nella vecchiaia, la tensione tra *autonomia* e *dubbio/vergogna* può riemergere quando il controllo sul corpo si riduce e si richiede sempre più frequentemente aiuto (*ivi.*).
3. *Età del gioco*. Questa fase vede il fiorire delle relazioni significative con fratelli e coetanei ed è caratterizzata dalla tensione tra *iniziativa* e *senso di colpa*, che si integrano generando la capacità di immaginazione e di progetto, bilanciando iniziativa individuale e interessi collettivi. La mancata integrazione tra le due tensioni può tradursi nell'indifferenza verso i sentimenti altrui o nel senso di colpa paralizzante. La tensione tra *iniziativa* e *senso di colpa* può ripresentarsi anche dopo il pensionamento, configurandosi come tensione tra *attività* e *inattività*: l'anziano che ha superato questa fase riesce a mantenersi attivo e impegnato; al contrario, chi non l'ha risolta può ripiegarsi su se stesso, cadendo nella totale inattività (*ivi.*).
4. *Età della scuola*. Questa fase vede il bambino intento ad apprendere nuove abilità ed è dominata dalla tensione tra *operosità* e *senso di inferiorità*, la cui integrazione produce competenze nell'agire sociale, intelligenza e disposizione alla collaborazione. La mancata integrazione tra le due tensioni può sfociare nella paura paralizzante di essere giudicati inadeguati o, al contrario, nella sopravvalutazione delle proprie capacità. La vecchiaia può intaccare il senso di sicurezza nei propri mezzi, pertanto, l'anziano deve trovare nuove espressioni delle proprie potenzialità, spesso rimaste inesprese nel periodo lavorativo (*ivi.*).
5. *Adolescenza*. Questa fase vede la massima espansione delle relazioni ed è caratterizzata dalla tensione tra *formazione dell'identità* e *confusione dell'identità*, che si integrano generando fedeltà verso se stessi e verso i propri valori. La mancata integrazione tra le due tensioni può portare al rifiuto dell'altro, al fanatismo e alla chiusura o, al contrario, alla frammentazione identitaria e alla continua ricerca di un punto di riferimento (*ivi.*).

6. *Età giovane-adulta*. Questa è la fase dei primi legami affettivi profondi ed è dominata dalla tensione tra *intimità* e *isolamento*, la cui integrazione produce la capacità di amare. La mancata integrazione tra le due tensioni può portare alla promiscuità o all'isolamento (*ivi.*).
7. *Età adulta*. Questa fase è caratterizzata dalla tensione tra *generatività* e *stagnazione*, che si integrano generando la capacità di prendersi cura degli altri. La mancata integrazione tra le due tensioni può sfociare nell'incapacità di donarsi e nell'allontanamento da chi dipende da noi. Questa tensione può riemergere nella vecchiaia, quando l'anziano, diventando nonno, può integrare i sentimenti di generatività con quelli di ripiegamento su se stesso e può riparare agli errori commessi come genitore (*ivi.*).
8. *Vecchiaia*. Questa fase è caratterizzata dalla tensione tra *integrità* – intesa come la riflessione sull'intero percorso di vita – e *disperazione* – intesa come sconfitta e fallimento –, la cui integrazione genera saggezza. L'anziano è chiamato a rileggere l'intero percorso di vita, ripercorrendo i compiti di sviluppo precedenti che riemergono con nuove sfumature (*ivi.*):
 - la tensione tra *integrità* e *disperazione* si risolve nuovamente attraverso la rilettura positiva dei propri vissuti problematici;
 - la tensione tra *generatività* e *stagnazione* si risolve nuovamente attraverso il ripensamento del proprio rapporto con i figli e del proprio ruolo di genitore, attraverso il vivere il proprio ruolo di nonno e l'accettazione della passività;
 - la tensione tra *intimità* e *isolamento* si risolve nuovamente mediante un nuovo equilibrio nelle relazioni e il fronteggiamento della solitudine;
 - la tensione tra *identità* e *confusione di identità* si risolve nuovamente attraverso la ricostruzione della propria identità;
 - la tensione tra *operosità* e *sensazione di inferiorità* si risolve nuovamente mediante la percezione di autoefficacia e la consapevolezza delle proprie possibilità attuali;
 - la tensione tra *iniziativa* e *sensazione di colpa* si risolve nuovamente attraverso la capacità di bilanciare gli interessi personali con la cooperazione e la preoccupazione per gli altri;

- la tensione tra *autonomia* e *dubbio/vergogna* si risolve nuovamente attraverso l'accettazione e il superamento dei limiti dell'età, trovando un nuovo equilibrio tra ostinazione e remissività;
- la tensione tra *fiducia* e *sfiducia* si risolve nuovamente mediante l'acquisizione di ottimismo e saggezza.

La Teoria dello sviluppo della personalità di Erikson consente di leggere la terza età non come una semplice fase di conclusione bensì come una fase di rielaborazione e integrazione dell'intero percorso di vita. Questa visione apre spazi significativi per l'educazione permanente e per percorsi formativi che accompagnino l'anziano nel rileggere e valorizzare la propria esperienza, promuovendo senso, identità e saggezza.

Teoria degli stadi dello sviluppo. La teoria degli stadi dello sviluppo elaborata da Schaie (1977) si concentra sugli aspetti cognitivi e sui ruoli sociali che caratterizzano le diverse fasi della vita, mettendo in evidenza come l'uso dell'intelligenza cambi in funzione delle esigenze evolutive e sociali proprie di ogni età. Schaie individua cinque stadi principali (Luppi, 2008):

1. lo *stadio dell'acquisizione*, fase durante la quale il bambino apprende conoscenze, abilità e strategie cognitive che costituiranno la base per affrontare i compiti futuri;
2. lo *stadio del conseguimento*, fase in cui il giovane, uscito dalla protezione familiare, utilizza le conoscenze e competenze acquisite per affrontare e risolvere problemi reali;
3. lo *stadio della responsabilizzazione*, fase in cui l'adulto non si limita più a risolvere i propri problemi ma è in grado di farsi carico anche di quelli altrui, maturando così la propria intelligenza sociale e assumendo ruoli complessi nella comunità;
4. lo *stadio direttivo*, fase in cui l'adulto risolve problemi complessi, che vanno oltre la sfera personale e familiare, sviluppando una forma di intelligenza più flessibile e articolata che è il risultato dell'integrazione delle capacità acquisite negli stadi precedenti;
5. lo *stadio della reintegrazione*, fase in cui l'anziano, pur sperimentando un calo nella flessibilità e nella complessità delle prestazioni cognitive, sviluppa una modalità più selettiva e qualitativa di utilizzo delle proprie risorse mentali. Le

abilità cognitive vengono impiegate in modo mirato e significativo, concentrandosi su problemi e situazioni che hanno valore personale, affettivo o esistenziale.

Attraverso la teoria di Schaie è possibile comprendere come l'impiego delle capacità cognitive cambi nel corso della vita in relazione ai ruoli sociali, alle esigenze personali e ai compiti evolutivi propri di ogni fase. In particolare, lo stadio della reintegrazione, tipico della terza età, mette in evidenza come l'attività cognitiva non si estingua ma assuma forme più selettive, riflessive e orientate al significato. Da un punto di vista pedagogico, ciò suggerisce l'importanza di progettare interventi educativi e formativi che valorizzino le risorse cognitive e biografiche dell'anziano, promuovendo contesti di apprendimento capaci di connettere saperi, esperienze e vissuti personali. L'educazione nella terza età può così sostenere i processi di rielaborazione e attribuzione di senso, favorendo benessere, identità e partecipazione attiva alla vita sociale e culturale.

Life-span Perspective. Più che configurarsi come una teoria, la *Life-span Perspective* è un orientamento – una prospettiva in senso stretto – elaborato da Baltes, Reese e Lipsitt nel 1980 e successivamente rielaborato dagli stessi Baltes e Reese nel 1986. Tale prospettiva, ponendosi in continuità con la teoria dello sviluppo della personalità di Erikson, ripropone l'idea dello sviluppo come elemento caratterizzante l'intero arco della vita, rifiutando tuttavia la concezione per cui esso coincida con la maturazione biologica (Luppi, 2008). Questo orientamento ha messo fortemente in discussione la visione “adultocentrica” dello sviluppo, secondo cui il ciclo di vita di un individuo può essere rappresentato da una curva a campana in cui l'infanzia rappresenta la fase ascendente, costituendo il momento di acquisizione delle abilità e di preparazione all'età adulta, l'età adulta coincide con il momento di apice, in cui si esprimono tutte le potenzialità dell'individuo, e la vecchiaia rappresenta la fase discendente, coincidente con il progressivo declino delle abilità fino alla loro perdita (Hall, 1922). La *Life-span Perspective* supera tale visione adultocentrica, sottolineando che nessuna fase della vita ha il primato sulle altre poiché ognuna è caratterizzata da eventi e compiti evolutivi specifici, che si susseguono e si intrecciano in modo non lineare (Fornasari, 2018; Baschiera, Deluigi, Luppi, 2014; Luppi, 2008). In questa prospettiva, lo sviluppo è determinato da diverse variabili, tra cui (*ivi.*): la

variabilità interindividuale, che sottolinea come ogni individuo segua traiettorie uniche, segnate da differenze genetiche, culturali e biografiche; la plasticità intraindividuale, che rappresenta la capacità della persona di adattare le proprie risorse fisiche, cognitive e psichiche alle condizioni esterne, mantenendo possibilità di crescita e cambiamento in ogni fase della vita; le influenze legate all'età, ovvero i fattori biologici e/o ambientali legati all'età cronologica, simili per ogni individuo, che seguono sequenze temporali prevedibili (es. crescita del sistema nervoso, maturazione sessuale, decadimento neuronale, ecc.); le influenze storiche, ovvero i cambiamenti nella società e nelle istituzioni, i mutamenti demografici, le guerre, le trasformazioni e le innovazioni culturali, eventi che riguardano popolazioni intere e che hanno un impatto maggiore su adolescenti e giovani; le influenze non normative, ovvero eventi che riguardano solo alcuni individui o piccoli gruppi, che comprendono eventi biologici o socio-ambientali, acquisizione di un titolo di studio, matrimonio, nascita di un figlio, pensionamento, malattia, ecc. Le influenze dovute all'età, quelle storiche e quelle non normative non incidono ugualmente su tutti gli individui ma molto dipende dalle risorse personali che il soggetto possiede nel momento in cui gli eventi si manifestano. Baltes e Reese (1986) ipotizzano che le influenze legate all'età siano rilevanti in particolar modo nell'infanzia, periodo di cambiamenti profondi nel soggetto, e durante la vecchiaia, fase in cui le risorse personali diminuiscono.

Dunque, nella *Life-span Perspective*, ponendosi in continuità con la Teoria degli stadi dello sviluppo di Schaie (1977) e con la Teoria dello sviluppo della personalità di Erikson (1986), lo sviluppo è visto come un fenomeno «articolato, multiforme e non lineare» (Baschiera, Deluigi, Luppi, 2014, p. 19) e, di conseguenza, la terza età è considerata una fase significativa del percorso di vita piuttosto che una fase statica o di declino.

I principi cardine della prospettiva dell'arco della vita possono essere così sintetizzati (Luppi, 2008):

- lo sviluppo avviene lungo tutto l'arco della vita, non privilegia alcun periodo specifico per apprendere e si configura come un processo prossimale e discontinuo, ovvero prevede cambiamenti non strettamente legati alla storia e alle acquisizioni precedenti;

- le traiettorie di sviluppo variano da persona a persona: aspetti diversi emergono, maturano e declinano in momenti differenti. Pertanto, il corso della vita non può essere rappresentato da una singola curva di crescita ma da diverse curve – ognuna delle quali rappresenta il corso di un compito evolutivo – che si intrecciano tra loro in modo differente per ogni singolo individuo e insieme compongono l'intero arco della vita. I compiti evolutivi sono legati ai periodi di età (infanzia, adolescenza, età adulta e vecchiaia), agli ambiti (famiglia, scuola, ambiente di lavoro), alle iniziative e alle decisioni personali (scelte scolastiche e lavorative, matrimonio, pensionamento) e ai «compiti adattivi conseguenti al verificarsi di eventi storici e personali non normativi» (*ivi*, p. 34). Ogni processo evolutivo, caratterizzato da uno specifico compito evolutivo, ha una sua nascita, una crescita e un declino. Pertanto, la fase di declino è presente in tutte le tappe di sviluppo e non solo nella fase della vecchiaia: si pensi al declino di caratteristiche come la suzione o l'incontinenza nella fase della prima infanzia. I cambiamenti, dunque, caratterizzano ogni momento della vita e, in quanto tali, prevedono acquisizioni, trasformazioni e anche perdite;
- lo sviluppo psicologico è caratterizzato dalla plasticità intraindividuale, ovvero dalla capacità dell'individuo di adattare le proprie risorse fisiche e psichiche alle condizioni esterne. Differenze genetiche, differenze legate alla classe sociale, cambiamenti storici, aspetti variabili nella crescita e differenze nelle condizioni di vita regolano lo sviluppo individuale. Le caratteristiche dell'anziano, dunque, sono uno dei possibili risultati delle influenze e dei fattori che hanno inciso sullo sviluppo dell'individuo lungo tutto l'arco della vita;
- lo sviluppo è influenzato da fattori legati all'età, dagli eventi storici e dagli aspetti non normativi, che agiscono con intensità diversa nelle diverse fasi della vita.

Se la *Life-Span Perspective* permette di superare la visione dell'anziano come di un soggetto in declino, riconoscendolo invece come un soggetto attivo, in trasformazione e impegnato nell'attraversare i compiti di sviluppo specifici della sua età, di conseguenza, l'educazione nella terza età assume un ruolo fondamentale come

accompagnamento dell'anziano nel proprio percorso evolutivo, sostenendo le sue risorse e le sue competenze.

2.4.2. I modelli psicosociali di invecchiamento

I modelli psicosociali di invecchiamento si focalizzano sulle relazioni tra individuo e contesto socio-culturale e hanno l'obiettivo di spiegare come i fattori ambientali, culturali e relazionali influenzino il modo in cui le persone invecchiano. In questo lavoro si analizzeranno la *Teoria del disimpegno* (Cumming e Henry, 1961), la *Teoria dell'attività* (Havighurst, 1963), la *Teoria della selezione, compensazione e ottimizzazione* (Baltes e Baltes, 1991; Baltes, 1991) e la *Teoria della selettività socio-emozionale* (Carstensen, 1992).

Teoria del disimpegno. La teoria del disimpegno (Cumming e Henry, 1961) parte dalla constatazione che, durante la terza età, si verifica una progressiva riduzione delle attività e degli interessi, sia individuali che sociali. Ciò comporta un graduale *disimpegno* dell'anziano su tre piani (Luppi, 2008, 2015):

- fisico, con una riduzione dell'attività motoria;
- psicologico, con il ritiro dal mondo esterno e un conseguente ripiegamento su di sé;
- sociale, con la riduzione degli impegni e delle relazioni nella sfera pubblica e comunitaria.

Secondo questa teoria, l'anziano dovrebbe assecondare questa tendenza al ritiro come scelta adattiva volta ad orientare le proprie energie verso il proprio mondo interiore e concentrarsi su di sé e sul proprio benessere. Il disimpegno è inoltre interpretato come un fenomeno bidirezionale: da un lato, l'anziano riduce la propria partecipazione alla vita sociale; dall'altro, la società tende a marginalizzarlo, offrendogli meno opportunità di partecipazione e riconoscendogli meno ruoli attivi (Luppi, 2008).

Sebbene sia stata considerata innovativa quando fu elaborata perché legittimava il diritto al riposo per l'anziano, questa teoria presenta dei limiti significativi. Innanzitutto, non contempla la possibilità che l'anziano possa assumere nuovi ruoli sociali, rischiando di legittimare la passività e favorire stati di alienazione. Inoltre, non

tiene conto della variabilità interindividuale, per cui molti anziani desiderano continuare a essere attivi e contribuire alla vita sociale, mettendo dunque in discussione l'idea di un ritiro universale e necessario (*ivi.*).

Teoria dell'attività. In contrapposizione alla teoria del disimpegno, la teoria dell'attività (Havighurst, 1963) sostiene che l'anziano mantiene gli stessi bisogni psicologici e sociali della persona di mezza età, con l'eccezione delle condizioni biologiche. Per questo motivo, tende a sostituire i ruoli perduti, soprattutto quello lavorativo, con nuovi ruoli e attività che gli permettano di conservare un elevato livello di coinvolgimento nella vita sociale (Luppi, 2008). Questa prospettiva nasce dall'osservazione di numerosi anziani che, invece di arrendersi al disimpegno, hanno continuato a svolgere attività significative, coltivare interessi e mantenere una forte apertura verso la dimensione sociale e comunitaria. Alla base della teoria dell'attività c'è la convinzione che la soddisfazione nella terza età sia possibile, a patto che si mantenga un adeguato livello di impegno, sia sul piano personale sia su quello sociale (*ivi.*). Tuttavia, anche questa teoria presenta dei limiti significativi: dà per scontato che tutti gli anziani abbiano le risorse necessarie – fisiche, mentali e sociali – per assumere nuovi ruoli e impegnarsi in attività significative. Inoltre, presuppone l'esistenza di un contesto ambientale favorevole, in grado di offrire opportunità reali di partecipazione e inclusione agli anziani, condizione che, nella realtà, non è sempre garantita.

Teoria della selezione, compensazione e ottimizzazione. La teoria della selezione, compensazione e ottimizzazione (modello SOC – *Selection, Optimization and Compensation*), elaborata da Baltes e Baltes (1991) propone una visione dell'invecchiamento come fenomeno eterogeneo, caratterizzato da un'ampia variabilità interindividuale e dalla plasticità intraindividuale (Luppi, 2008, 2015). In questo modello, gli individui mettono in atto tre processi (*ivi.*):

- la selezione, che permette di focalizzare l'attenzione e l'impegno su quegli ambiti di conoscenze, competenze e attività che si vogliono preservare il più a lungo possibile, compatibilmente con i cambiamenti biologici legati all'età;
- l'ottimizzazione, che consente di mantenere una buona qualità nelle prestazioni attraverso l'esercizio e lo sfruttamento delle potenzialità di apprendimento residue;

- la compensazione, che permette di far fronte alla perdita di alcune abilità sfruttando risorse interne alternative o ricorrendo ad aiuti ambientali esterni.

Questo modello sottolinea la dimensione attiva e strategica dell'invecchiamento, evidenziando la capacità dell'individuo di adattarsi ai cambiamenti attraverso processi dinamici e flessibili di riorganizzazione personale.

Teoria della selettività socio-emozionale. In continuità con la teoria della selezione, compensazione e ottimizzazione, la teoria della selettività socio-emozionale, elaborata da Carstensen (1992), interpreta il comportamento dell'individuo in base alla percezione del tempo che resta da vivere. Secondo questa prospettiva, gli individui perseguono due principali categorie di obiettivi (Luppi, 2015):

- obiettivi conoscitivi, legati all'apprendimento e basati sulla ricerca di informazioni utili per affrontare compiti e richieste provenienti dall'ambiente esterno e per prepararsi agli eventi futuri;
- obiettivi emotivi, riferiti alla capacità dell'individuo di regolare i propri stati emotivi nel momento presente.

Secondo questa teoria, quando la prospettiva temporale percepita è ampia, come accade per i giovani e gli adulti, prevalgono gli obiettivi conoscitivi che sono orientati al futuro. Al contrario, quando la prospettiva temporale si restringe, come nella vecchiaia, l'attenzione si sposta verso obiettivi emotivi, privilegiando la qualità delle relazioni e delle esperienze affettive nel presente piuttosto che l'accumulo di nuove informazioni (*ivi.*).

Tutte le teorie riportate hanno contribuito a considerare la terza età come una fase dinamica e di cambiamento, in cui l'anziano assume il ruolo di soggetto attivo, chiamato a elaborare strategie per raggiungere un nuovo equilibrio e adattarsi ai cambiamenti che caratterizzano questa fase della vita. In questa prospettiva, si rinnova l'importanza dell'educazione permanente, poiché in grado di sostenere i processi di adattamento, valorizzare le risorse individuali e promuovere il mantenimento di un ruolo attivo e significativo dell'anziano all'interno della società.

Nel loro insieme, questi modelli offrono chiavi di lettura complementari per comprendere l'invecchiamento come processo complesso e multifattoriale,

orientando la progettazione educativa e sociale verso interventi più mirati e consapevoli.

2.5. Quadro di sintesi

La riflessione condotta in questo capitolo ha preso le mosse dal concetto di educazione permanente e lungo tutto l'arco della vita, riconosciuto nei principali documenti internazionali e nazionali, i quali sottolineano l'importanza dell'apprendimento in ogni fase dello sviluppo umano, senza circoscriverlo alle sole fasi dell'infanzia e della giovane età. Tale prospettiva ha posto le basi per il paradigma dell'invecchiamento attivo che, basandosi sulle dimensioni della partecipazione sociale, della salute e della sicurezza, ha ridefinito il ruolo dell'anziano nella società, considerandolo un soggetto ancora in grado di apprendere e di trasformarsi e, in quanto tale, portatore di bisogni ai quali è necessario rispondere non solo per favorire il benessere individuale ma anche per generare benefici collettivi. In questo contesto, l'*Active Ageing Index* ha rappresentato uno strumento essenziale per misurare concretamente le dimensioni dell'invecchiamento attivo nei diversi Paesi dell'Unione Europea, fornendo ai decisori politici numerosi dati utili per definire interventi specifici volti a valorizzare le potenzialità residue e a sviluppare le competenze adattive nella popolazione anziana. Il legame tra invecchiamento e cambiamento trova ulteriore fondamento nelle evidenze neuroscientifiche che dimostrano come, anche durante la terza età, il cervello mantenga una notevole plasticità. Tale capacità di riorganizzare le proprie funzioni in risposta agli stimoli e agli apprendimenti conferma che l'attività cognitiva, sociale e culturale costituisce un potente fattore di protezione contro il declino cognitivo e favorisce una migliore qualità della vita nella terza età.

Sul piano teorico, le teorie evolutive dell'arco di vita hanno messo in evidenza la continuità dei processi di sviluppo, soffermandosi sul fatto che l'invecchiamento rappresenti una fase significativa dell'intero percorso esistenziale e che, esattamente come tutte le altre fasi della vita, sia caratterizzato da specifici compiti di sviluppo che il soggetto anziano deve affrontare. Parallelamente, i modelli psicosociali di invecchiamento hanno posto l'accento sullo stretto legame che esiste tra il modo di invecchiare e l'ambiente circostante e sulle strategie adottate dalla persona anziana per fronteggiare i cambiamenti.

Dalle riflessioni qui condotte, l'invecchiamento emerge come un processo complesso, dinamico e multidimensionale, risultato dell'interazione costante tra fattori biologici, cognitivi, emotivi e sociali. In tale prospettiva, l'educazione assume un ruolo fondamentale nel sostenere la progettualità, la partecipazione e l'apprendimento dell'anziano e nel promuovere un'idea di crescita che accompagna l'essere umano per tutto l'arco della vita.

Capitolo terzo

L'educazione intergenerazionale come risposta pedagogica³⁷

3.1. Politiche internazionali e nazionali volte alla promozione del dialogo intergenerazionale

Nel capitolo precedente è stato introdotto il concetto di educazione permanente e lungo tutto l'arco della vita, sono state analizzate le sue declinazioni (*lifelong learning*, *lifewide learning* e *lifedeeep learning*) e le principali linee di sviluppo emerse nei documenti internazionali e nazionali di riferimento. Come già discusso, questa prospettiva rappresenta uno degli elementi fondanti dell'invecchiamento attivo, inteso come processo dinamico di partecipazione, apprendimento continuo e valorizzazione delle potenzialità individuali, finalizzato al mantenimento della qualità della vita e alla piena inclusione sociale delle persone anziane. Nei principali documenti internazionali e nazionali, il tema dell'invecchiamento attivo è stato spesso associato a quello dell'intergenerazionalità, quasi a indicare che il contatto tra generazioni rappresenti una dimensione costitutiva dell'invecchiamento attivo e una via privilegiata per promuovere partecipazione e inclusione sociale.

Una delle prime riflessioni sul rapporto tra intergenerazionalità e invecchiamento attivo è stata condotta dal *National Council on Aging* (NCoA) degli Stati Uniti, un

³⁷ I paragrafi 3.3 “Origini ed esperienze di educazione intergenerazionale a livello internazionale e nazionale”, 3.4 “Definizioni e fondamenti concettuali dell'educazione intergenerazionale”, 3.4.1 “Esiti della pratica intergenerazionale: vantaggi, criticità e condizioni di successo” e 3.5 “Principi e indicazioni operative per progettare esperienze intergenerazionali nella prima infanzia” di questo capitolo riprendono integralmente – talvolta ampliandole – parti del Rapporto di ricerca redatto dall'autrice per conto della Fondazione Agnelli in collaborazione con l'Università di Roma Tre e la cooperativa Unicoop di Piacenza, intitolato *15 anni di Anziani e Bambini Insieme* (2024). L'inserimento è avvenuto previo consenso della Fondazione e il testo è utilizzato esclusivamente ai fini della valutazione accademica interna.

Riferimento bibliografico: Fondazione Agnelli (2024). *15 anni di Anziani e Bambini Insieme. Un modello intergenerazionale tra anziani e bambini. Analisi dei benefici e della replicabilità del progetto di Piacenza* (A cura di G. Scarpelli). https://www.fondazioneagnelli.it/wp-content/uploads/2024/12/Rapporto-di-Ricerca_15-anni-di-ABI_web.pdf

organismo che, fin dagli anni Cinquanta del secolo scorso, si occupa di migliorare le condizioni di vita della popolazione anziana, in particolare di quella in situazione di difficoltà o di povertà. Il NCoA ha svolto un ruolo rilevante non solo nell'attivazione e nel finanziamento di interventi specificamente rivolti agli anziani ma anche nel sollecitare i governi a prendere decisioni in materia di *welfare* e assistenza sociale, sostenendo al contempo i caregiver attraverso percorsi di formazione dedicati (Chianese, Cornacchia, 2022). Parallelamente alle azioni di carattere pratico, il NCoA ha avuto un'importante funzione di divulgazione e promozione culturale sui temi dell'invecchiamento, alimentando il dibattito pubblico riguardo alle condizioni di vita, alle risorse e ai bisogni della popolazione anziana (*ivi.*). Proprio durante la conferenza annuale del 1981 (National Council on Aging, 1981), venne dedicata una sessione di lavoro all'*Intergenerational Cooperation and Exchange*, all'interno della quale i programmi di scambio intergenerazionale vennero indicati come una strategia per contrastare la separazione e le tensioni tra le generazioni. Tali programmi, infatti, avevano l'obiettivo di consentire agli anziani di veder riconosciuto il proprio valore attraverso la trasmissione di conoscenze ed esperienze, beneficiando al contempo del sostegno sociale in una fase di vulnerabilità e di permettere ai giovani di elaborare una visione integrata tra passato, presente e futuro (Chianese, Cornacchia, 2022).

Nel 1982, a Vienna, le Nazioni Unite organizzarono la prima Assemblea mondiale sull'invecchiamento, durante la quale era emersa la necessità di promuovere

un'educazione [...] dei bambini e dei giovani, tra l'altro inserendo largamente gli anziani nel settore educativo e abituando i bambini, fin dai primi anni, a vivere con gli anziani (ad esempio con i nonni): mezzo naturale (*imprinting* infantile) perché essi apprendano a stimarli e ad amarli [...]. L'inserimento degli anziani, ai diversi livelli, nel mondo della scuola, soprattutto materna, elementare e media rappresenta allo stesso tempo un fattore di non emarginazione e di partecipazione (Prima Assemblea mondiale sull'invecchiamento, Vienna, 1982 citata in Gecchele e Meneghin, 2016, p. 24).

Tra le proposte dell'Assemblea figurava quella di utilizzare la saggezza e la competenza degli anziani al servizio della società, al fine di dare loro un nuovo senso di utilità, attraverso l'inserimento nel mondo scolastico e la trasmissione di

conoscenze, cultura e valori ai più giovani. La prospettiva aperta con l'Assemblea di Vienna contribuì a rafforzare l'attenzione internazionale sul tema del dialogo tra generazioni e stimolò governi e organizzazioni a promuovere ricerche e convegni volti a individuare modelli e pratiche di incontro intergenerazionale (*ivi.*).

Questo crescente interesse per il tema dell'intergenerazionalità portò la Comunità Europea a proclamare il 1993 *Anno europeo delle persone anziane e della solidarietà tra generazioni*. Successivamente, il 1999, proclamato *Anno internazionale dell'anziano – Verso una società per tutte le età*, vide l'invito rivolto a tutti i governi a valorizzare il ruolo degli anziani, attraverso il loro coinvolgimento nella trasmissione, all'interno delle scuole di ogni ordine e grado, dei valori culturali alle altre generazioni (*ivi.*).

Nel 2002 si tenne a Madrid la Seconda assemblea mondiale sull'invecchiamento, durante la quale si ribadì «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» (*ivi*, p. 86) oltre alla necessità di promuovere una società priva di discriminazioni legate all'età. In quell'occasione, 159 Paesi approvarono il *Madrid International Plan of Action on Ageing – MIPAA*, articolato in tre ambiti principali: persone anziane e sviluppo (*Older person and development*), promozione della salute e del benessere nella vecchiaia (*Advancing health and well-being into old age*) e garanzia di ambienti favorevoli e di sostegno (*Ensuring enabling and supportive environments*) (United Nations, 2002).

Nel 2005, l'Unione Europea, attraverso il Libro Verde *Una nuova solidarietà tra le generazioni di fronte ai cambiamenti demografici* (Commissione delle Comunità europee, 2005), sottolineò nuovamente l'importanza di favorire il dialogo intergenerazionale e la solidarietà tra generazioni e il 29 aprile 2009 proclamò la *Prima Giornata europea sulla solidarietà e la cooperazione tra generazioni*, con lo scopo di accorciare le distanze tra giovani e anziani, migliorando la qualità di vita di entrambi (Varricchio, 2023).

Il 2012 fu proclamato dal Parlamento e dal Consiglio europeo *Anno europeo per l'invecchiamento attivo e la solidarietà intergenerazionale*, con l'intento di sensibilizzare la società sul contributo che le persone anziane possono offrire alla collettività e, di conseguenza, di incoraggiare la promozione di programmi che

permettano loro di rimanere attivi. In tale occasione furono promossi programmi volti ad ampliare l'accesso alla formazione continua e all'apprendimento intergenerazionale, finalizzati all'acquisizione di nuove conoscenze e competenze a qualsiasi età (Commissione Europea, 2012; Ottaviano, 2012; Gecchele e Meneghin, 2016; Fornasari, 2018). Inoltre, gli Stati membri furono chiamati a collaborare tra loro, scambiarsi informazioni, condividere buone pratiche e strategie d'intervento in tema di invecchiamento attivo e solidarietà tra generazioni, a sensibilizzare la cittadinanza rispetto a stereotipi e pregiudizi legati all'età e a lavorare per contrastarli, ad attuare politiche specifiche per la salute degli anziani, associando l'invecchiamento attivo a determinati stili di vita e a rimuovere le barriere fisiche e culturali che ostacolano la piena partecipazione degli anziani alla società (Chianese, Cornacchia, 2022). Nello stesso anno, il rapporto Eurydice *Citizenship education in Europe* (2012) segnalò che numerosi Paesi europei avevano avviato progetti finalizzati a promuovere la partecipazione dei giovani ad attività di cittadinanza attiva e, tra questi, molti includevano esperienze di collaborazione e solidarietà tra anziani e giovani, in linea con le riflessioni maturate nel decennio precedente. In questa cornice, si è progressivamente creata una nuova sensibilità nei confronti della terza età, volta a creare le condizioni adatte a favorire lo scambio intergenerazionale e riscoprire il ruolo dell'anziano, considerandolo una risorsa per la comunità (Baschiera, Deluigi, Luppi, 2014).

Negli anni successivi, l'Unione Europea ha continuato a promuovere, in modo trasversale, politiche orientate alla coesione sociale e fondate sui principi dell'apprendimento permanente e dell'invecchiamento attivo. Pur senza riferimenti espliciti all'intergenerazionalità, tali politiche ne condividono i valori di partecipazione, solidarietà e reciproco riconoscimento tra generazioni (Commissione Europea, 2017; Commissione Europea, 2020; Commissione Europea, 2021).

A livello nazionale, il tema dell'intergenerazionalità non ha trovato uno sviluppo organico e sistematico come in ambito europeo ma è stato affrontato in modo frammentario, attraverso proposte di legge e iniziative che riconoscono progressivamente il valore sociale, culturale ed educativo del rapporto tra generazioni.

Un primo riferimento fondamentale è rappresentato dalla Legge n. 328 del 2000, *Legge quadro per la realizzazione del sistema integrato di interventi e servizi sociali*,

che pone tra i propri obiettivi la promozione della partecipazione attiva degli anziani e il rafforzamento delle reti comunitarie e familiari, riconoscendo il valore della solidarietà tra generazioni come risorsa per la coesione sociale.

Un ulteriore tentativo normativo in questa direzione è rappresentato dalla Proposta di legge n. 3528 del 12 gennaio 2016, *Disposizioni per la promozione e la diffusione dell'attività fisica delle persone anziane quale strumento di miglior salute e di invecchiamento attivo*, che, oltre a promuovere la salute, sostiene «azioni in favore della partecipazione delle persone anziane alla vita sociale, economica e culturale, riconoscendone il ruolo attivo nella società e l'impegno in un volontariato organizzato che valorizzi la solidarietà e i rapporti intergenerazionali» (Principi et al., 2016, p. 4).

Sul piano territoriale, diverse Regioni italiane hanno elaborato nel tempo normative che, pur con approcci differenti, pongono esplicitamente al centro la dimensione intergenerazionale dell'invecchiamento attivo. Tra i casi più significativi (*ivi.*):

- la Regione Lazio, con la L.R. 53/1993 istituiva le *Università della terza età* e promuoveva il dialogo intergenerazionale come obiettivo formativo e culturale;
- la Regione Emilia-Romagna, con la L.R. 5/1994, ha perseguito l'«obiettivo dell'integrazione tra le generazioni, anche tramite il coinvolgimento dell'anziano in lavori socialmente utili» (*ivi.*, p. 11);
- la Regione Friuli-Venezia Giulia, con la L.R. 6/2006, sostiene la creazione di servizi e strutture — come centri diurni polifunzionali e laboratori — «idonei a consentire scambi relazionali, anche intergenerazionali» (*ivi.*, p. 15) e con la successiva L.R. 22/2014 mira a «favorire, in una prospettiva intergenerazionale, la diffusione di spazi e luoghi d'incontro, socializzazione e partecipazione» (*ivi.*, p. 18);
- la Regione Liguria, con la L.R. 48/2009, inserisce tra le azioni di invecchiamento attivo la «formazione inter e intragenerazionale» (*ivi.*, p. 24) e la valorizzazione del ruolo dell'anziano «nella trasmissione dei saperi alle nuove generazioni» (*ibid.*);
- la Regione Veneto, con la L.R. 22/2010 istituiva il *Servizio civile degli anziani*, promuovendo attività di volontariato che collegano esplicitamente

l'azione degli anziani a contesti educativi, formativi e sociali e rafforzando la dimensione intergenerazionale dell'invecchiamento attivo;

- la Regione Sardegna, con la Proposta di legge n. 196/2010, sottolinea il «ruolo attivo dell'anziano nella trasmissione dei saperi alle nuove generazioni» (*ivi.*, p. 40) e la promozione di spazi di socializzazione in un'ottica intergenerazionale;
- la Regione Marche, con la L.R. 32/2014, incoraggia «l'apertura alla comunità locale delle strutture residenziali e diurne per favorire le relazioni sociali e l'incontro tra generazioni» (*ivi.*, p. 28);
- la Regione Molise, nella L.R. 13/2014, promuove «la partecipazione degli anziani alla comunità locale in un'ottica di solidarietà fra generazioni» (*ivi.*, p. 31);
- la Regione Sicilia, in più proposte di legge (n. 851/2014 e n. 1182/2016), valorizza l'incontro tra generazioni attraverso progetti educativi nelle scuole e la trasmissione di mestieri, talenti ed esperienze da parte dei senior, in una prospettiva intergenerazionale e interculturale;
- la Regione Abruzzo, con la L.R. 16/2016, promuove la trasmissione delle competenze ai lavoratori più giovani mediante veri e propri *patti intergenerazionali*.

Queste disposizioni, pur nella loro eterogeneità, delineano un quadro in cui il patto tra generazioni viene inteso come leva di coesione e di sviluppo sociale, riconoscendo il valore della partecipazione degli anziani non solo come destinatari di politiche di *welfare* ma come portatori di conoscenze, competenze e capitale relazionale. In tal modo, la prospettiva intergenerazionale diviene un elemento strutturale dell'invecchiamento attivo e della cittadinanza solidale, in coerenza con le linee guida promosse a livello europeo e internazionale.

In questa direzione si colloca anche la *Raccolta dei rapporti – Politiche per l'invecchiamento attivo in Italia: quali possibili obiettivi nelle Regioni, nelle Province Autonome, nei Ministeri e nei Dipartimenti presso la Presidenza del Consiglio dei Ministri?* (Lucantoni, Principi, 2022), pubblicata dal Dipartimento per le Politiche della Famiglia della Presidenza del Consiglio dei Ministri. Il documento raccoglie tutti i rapporti redatti nell'ambito della terza fase del “Progetto di coordinamento nazionale

partecipato multilivello delle politiche sull'invecchiamento attivo”, finalizzato appunto ad individuare gli indirizzi futuri delle politiche per l'invecchiamento attivo. All'interno della raccolta, si identificano la partecipazione attiva al mondo del lavoro e la formazione continua come due componenti essenziali dell'invecchiamento attivo ma anche come ponti per lo scambio intergenerazionale. Infatti, si insiste sulla necessità di promuovere l'apprendimento permanente degli anziani attraverso lo scambio intergenerazionale, soprattutto in campo lavorativo, incentivando «misure dirette a favorire la staffetta intergenerazionale fra i lavoratori giovani e i meno giovani» (*ivi.*, p. 36) e dello scambio delle conoscenze: «è necessario promuovere l'apprendimento permanente favorendo lo scambio intergenerazionale di conoscenze in modo bidirezionale in vari ambiti (ad esempio, trasmissione dei saperi da parte degli anziani; trasmissione delle competenze digitali da parte dei giovani)» (*ivi.*, p. 16); «in una ottica di sviluppo di un patto intergenerazionale tra giovani ed anziani, si potrebbero promuovere progetti di trasmissione di saperi e “mestieri che stanno scomparendo» (*ivi.*, p. 60). Molto interessante è anche la riflessione per cui il contatto intergenerazionale porta a scardinare quegli stereotipi e pregiudizi legati all'età che si formano fin dalla primissima infanzia e non permettono di accogliere una visione completa del ciclo della vita: «potenziare e rafforzare il patto intergenerazionale in tutti i campi rappresenta una priorità, anche perché pregiudizi culturali e psicologici che ostacolano un buon invecchiamento si sedimentano sin dall'infanzia. [...] È necessario favorire il dialogo intergenerazionale in maniera positiva e bidirezionale, anche con l'obiettivo di stimolare la prospettiva del ciclo di vita» (*ivi.*, pp. 19-20). In questa prospettiva, la rinascita economica e civile viene letta come possibilità che nasce proprio dal dialogo intergenerazionale e dalla costruzione di un *welfare* fondato sulla solidarietà tra età diverse, dove «i bisogni degli anziani, sono i bisogni di tutti» (*ivi.*, pp. 82).

Nel complesso, il quadro normativo italiano evidenzia come la promozione del dialogo intergenerazionale si configuri non tanto come ambito autonomo di intervento, quanto come dimensione trasversale che attraversa le politiche sociali, educative e del lavoro.

Le diverse esperienze regionali e i documenti di indirizzo nazionale, come la *Raccolta dei rapporti – Politiche per l'invecchiamento attivo in Italia* (Lucantoni,

Principi, 2022), mostrano una progressiva maturazione del concetto di patto intergenerazionale, inteso non soltanto come scambio simbolico tra giovani e anziani, ma come strumento di partecipazione e di cittadinanza attiva.

Pur mancando ancora una strategia organica di livello nazionale, le iniziative esaminate delineano una prospettiva comune: quella di una società che riconosce la continuità tra le età della vita come fondamento della propria coesione e che attribuisce all'incontro tra generazioni un valore educativo, culturale e civile, in linea con i principi europei di solidarietà e inclusione.

3.2. Teorie di riferimento delle pratiche intergenerazionali

Per comprendere fino in fondo la portata educativa delle esperienze intergenerazionali è necessario collocarle all'interno di un quadro teorico in grado di sostenerne il valore. In questa sezione, si presenteranno alcuni approcci teorici, particolarmente coerenti con il focus della ricerca, che fanno da sfondo ai progetti di scambio intergenerazionale.

Teorie della psicologia sociale. La teoria dell'identità sociale (Tajfel, 1978) e quella delle rappresentazioni sociali (Moscovici, Duveen, 2000) offrono una chiave di lettura utile per comprendere la presenza di stereotipi e pregiudizi tra gruppi differenti. Infatti, gli individui tendono a classificarsi in gruppi sociali attribuendo qualità positive al proprio gruppo di appartenenza (*ingroup*) e qualità negative ai gruppi esterni (*outgroup*). Questo meccanismo, automatico e finalizzato a semplificare la realtà, si intreccia con le rappresentazioni sociali, ovvero sistemi di credenze e immagini collettive che orientano percezioni e comportamenti. In questo modo, è facile che si generino stereotipi e pregiudizi tra generazioni diverse, avallate dalle rappresentazioni sociali sull'età. Un tentativo di superamento di questa visione semplificata della realtà è stato introdotto dall'ipotesi del contatto (Allport, 1954; Pettigrew, 1998; 2008), secondo cui l'interazione diretta, continuativa e supportata tra gruppi differenti può ridurre pregiudizi e stereotipi, promuovendo modalità relazionali più autentiche perché fondate su esperienze dirette e non su categorie precostituite. Allport identifica quattro meccanismi chiave del contatto efficace: l'apprendimento sull'altro gruppo, la modifica comportamentale reciproca, la creazione di legami affettivi e la ridefinizione del proprio gruppo di appartenenza.

Alla luce di queste teorie, i progetti di scambio intergenerazionale si configurano come un potente dispositivo pedagogico capace di trasformare rappresentazioni e atteggiamenti: attraverso l'esperienza diretta e quotidiana tra bambini e anziani, i confini *ingroup* e *outgroup* si assottigliano, favorendo processi di ricategorizzazione positiva e ampliamento del senso del "noi".

Teoria del capitale sociale e prospettiva relazionale. Secondo Coleman (1990), il capitale sociale è l'insieme delle risorse di cui un individuo dispone grazie alla rete di relazioni in cui è inserito (Pittamiglio, 2003). Le relazioni sociali, infatti, generano risorse che permettono di raggiungere obiettivi altrimenti inaccessibili (Burt, 1998; Trigilia, 2001), a condizione che siano caratterizzate da reciprocità, fiducia e riconoscimento (Pizzorno, 2001).

In questa prospettiva, i programmi intergenerazionali contribuiscono alla produzione di capitale sociale creando legami significativi tra generazioni, ampliando la rete educativa dei bambini e favorendo la partecipazione degli anziani alla vita comunitaria. Le relazioni tra le generazioni diventano così beni comuni, con effetti positivi sulla coesione sociale e sull'invecchiamento attivo.

Teoria dell'apprendimento situato. La teoria dell'apprendimento situato (Lave, Wenger, 1991) si fonda sull'idea che l'apprendimento sia un processo dinamico, risultato della partecipazione attiva del soggetto a contesti significativi, in interazione con gli altri membri del gruppo. L'apprendimento, dunque, non avviene in modo astratto ma attraverso l'azione condivisa, l'osservazione, l'imitazione e il dialogo.

In questo senso, l'incontro intergenerazionale può essere interpretato come uno spazio naturale di apprendimento reciproco, nel quale la conoscenza emerge dall'intreccio tra esperienza, relazione e partecipazione alla vita comune.

La prospettiva dell'empowerment di comunità. L'*empowerment* di comunità può essere inteso come un processo intenzionale e continuo, orientato alla costruzione di competenza collettiva, consapevolezza e capacità di agire per il benessere comune. In questa prospettiva, la comunità è riconosciuta come un soggetto attivo, capace di sviluppare risorse, negoziare significati e costruire risposte ai bisogni delle persone (Lawrence Jacobson, 2006).

I programmi di scambio intergenerazionale si muovono in questa direzione: valorizzano le competenze già presenti nella comunità, conferiscono agli anziani ruoli

sociali, ampliano i cerchi di cura intorno ai bambini e favoriscono la partecipazione e la corresponsabilità educativa. In tal senso, l'intergenerazionalità non solo sostiene i percorsi individuali ma anche la capacità collettiva di una comunità di essere inclusiva e solidale.

La teoria del Sé. Secondo Mead (1934), il Sé si costruisce a partire dai processi di interazione reciproca, come sintesi tra il Me, ovvero l'interiorizzazione dagli atteggiamenti degli altri, e l'Io, ovvero la risposta a tali atteggiamenti. Il Sé passato condiziona il Sé presente e, dalla loro fusione, si può anticipare una rappresentazione mentale del Sé futuro.

L'incontro tra generazioni può essere interpretato come dispositivo simbolico in cui il Sé passato (anziani) dialoga con il Sé presente (bambini e giovani), contribuendo alla costruzione del Sé futuro della comunità. Una mancata integrazione tra generazioni può compromettere la continuità identitaria e culturale di una società (Albanese, Bocci, 2013).

In sintesi, queste cornici teoriche permettono di interpretare l'intergenerazionalità come un dispositivo educativo, sociale e comunitario capace di ridurre stereotipi, generare capitale sociale e favorire apprendimenti situati.

3.3. Origini ed esperienze di educazione intergenerazionale a livello internazionale e nazionale

Dopo aver illustrato le politiche internazionali e nazionali volte a favorire il dialogo intergenerazionale e gli approcci teorici che ne costituiscono la cornice interpretativa, è ora opportuno verificare in che modo tali orientamenti si siano tradotti in esperienze e programmi concreti che hanno permesso ad anziani e giovani di avvicinarsi.

I programmi di scambio intergenerazionale nascono per rispondere ad alcuni cambiamenti sociali e demografici. Infatti, il passaggio dalla società contadina – con la sua dimensione di comunità allargata – a quella industriale e dal modello di famiglia multigenerazionale – all'interno della quale diverse generazioni vivevano insieme – a quello odierno di famiglia nucleare ha contratto notevolmente gli spazi di socializzazione e incontro, riducendo le possibilità di contatto tra anziani e giovani e, quindi, la pratica di trasmissione di saperi, conoscenze, norme e valori dai più grandi ai più piccoli (Musi, 2014; Oasi, 2015). Si è dunque pensato che i programmi

intergenerazionali potessero essere una buona soluzione per creare nuove occasioni di incontro tra anziani e giovani (Manna, 2021; Oasi, 2015).

Così, nel 1968, è stato realizzato il primo progetto di scambio intergenerazionale negli Stati Uniti, dal titolo *Adopted Grandparents*, che prevedeva due o tre incontri settimanali tra i bambini di 6, 7 e 8 anni della *Yonge Laboratory School* e gli anziani residenti in una casa di riposo (Whitley et al., 1976a). Durante tali incontri, bambini e anziani svolgevano insieme diverse attività: leggevano il giornale, mettevano in scena delle storie attraverso l'utilizzo di marionette, pitturavano e disegnavano, curavano le piante, cantavano, giocavano a dama o a tombola o, più semplicemente, passavano del tempo insieme, parlando e condividendo le proprie esperienze con l'altra età (Whitley et al., 1976b).

Un'altra esperienza di grande rilievo nell'ambito dei primi passi della pratica intergenerazionale è stata realizzata in Giappone nel 1976, anno in cui Shimada Masaharu chiese (e ottenne) al governo di Edogawa, un quartiere di Tokyo, e al Ministero della Salute, del Lavoro e del Welfare giapponese di poter unire in un'unica struttura una scuola materna e una casa di riposo che sorgevano in due edifici adiacenti, con lo scopo di far incontrare e interagire in modo continuativo anziani e bambini, attraverso attività artistiche, fisiche e sportive o semplici passeggiate di quartiere (Kaplan, Kusano, Tsuji e Hisamichi, 1998; Thang, 2001). In seguito a questa esperienza, i progetti intergenerazionali si moltiplicarono in tutto il Giappone. Nel 1998, a soli ventidue anni dal primo progetto, il Ministero della Salute, del Lavoro e del Welfare contava già sedici strutture intergenerazionali a Tokyo, dove bambini e anziani condividevano attività e relazioni significative³⁸.

In parallelo, negli anni Ottanta e Novanta, alcuni programmi di scambio intergenerazionale iniziarono a coinvolgere attivamente anche gli adolescenti, configurandosi come risposte ai problemi rilevati nel contesto sociale in entrambe le generazioni. Per i giovani tali problemi riguardavano la bassa autostima, l'abbandono scolastico, l'abuso di sostanze, l'adozione di comportamenti a rischio e l'inadeguatezza dei sistemi di assistenza; per gli anziani, invece, i problemi riscontrati riguardavano l'isolamento e la solitudine, l'abuso di sostanze, la bassa autostima,

³⁸ <https://www.japantimes.co.jp/opinion/2016/03/13/commentary/japan-commentary/interaction-benefits-toddlers-elderly-alike/> (ultima consultazione: 29 ottobre 2025)

l'inadeguatezza dei servizi, l'analfabetismo e la disoccupazione (Manna, 2021; Oasi, 2015). Alla luce di ciò, le pratiche intergenerazionali si rivelarono efficaci sia in ambito educativo sia in quello sanitario e anche nel campo del *welfare* (*idem*).

Una delle esperienze intergenerazionali più note e documentate è quella realizzata presso la *Providence Mount St. Vincent*, una casa di riposo di Seattle che, dal 1991, accoglie circa 400 anziani e 125 bambini fino ai cinque anni di età, richiedendo una formazione specifica al personale coinvolto, sia nel campo dell'infanzia sia in quello dell'assistenza agli anziani (Flash, 2015). Qui grandi e piccoli si incontrano quotidianamente in piccoli gruppi per svolgere attività pittoriche, musicali e motorie, raccontare storie, condividere i pasti o semplicemente trascorrere del tempo insieme. L'esperienza ha avuto ampia risonanza, anche grazie al film-documentario *Present Perfect* (2019), che ne testimonia l'impatto umano e sociale.

In Europa, il primo programma intergenerazionale di cui abbiamo testimonianza risale al 2001 a Saint-Maur-des-Fossés, nei pressi di Parigi. A partire da quell'anno, all'interno della *Residence de l'Abbaye*, una struttura che già ospitava una casa di riposo per anziani, è stato aperto anche un nido per l'infanzia per accogliere i bambini dai 18 mesi ai 3 anni. Oltre a condividere lo spazio fisico, anziani e bambini si sono trovati coinvolti in diversi laboratori, pensati per entrambe le età, e in numerose uscite, sempre nel rispetto dei ritmi e delle esigenze di entrambe le età. Inoltre, la struttura promuove il coinvolgimento delle famiglie dei residenti e dei bambini, invitandole a partecipare agli eventi aperti che vengono organizzati durante l'anno. Il duplice scopo dello scambio intergenerazionale organizzato nella *Residence de l'Abbaye* è quello di contribuire al buon sviluppo psicomotorio e psicoaffettivo dei più piccoli e, al contempo, di combattere l'isolamento negli anziani istituzionalizzati. Un'iniziativa analoga è stata avviata a Londra nel 2017, dove il nido e la scuola dell'infanzia *Apples and Honey Nightingale* sono stati integrati all'interno di una casa di riposo dopo anni di sperimentazioni e di incontri tra bambini e anziani di strutture adiacenti tra loro.

L'Unione Europea, a conferma del proprio impegno nella promozione del dialogo intergenerazionale, ha finanziato nel biennio 2012-2014 il progetto TOY – “*Together Old & Young*” – attuato in sette Paesi: Italia, Irlanda, Polonia, Belgio, Spagna, Portogallo e Slovenia. Il progetto intendeva avvicinare gli anziani con età superiore ai 65 anni e i bambini fino agli 8 anni attraverso attività di apprendimento semplici e

ludiche, in cui tutti i partecipanti (grandi e piccoli) potevano partecipare allo stesso modo come insegnanti e discenti³⁹. Gli incontri avvenivano in spazi quali nidi d'infanzia e scuole di ordini superiori, centri artistici e culturali, biblioteche, giardini⁴⁰, con lo scopo di ridurre la separazione tra le generazioni e decostruire quanto più possibile gli stereotipi negativi nei confronti dell'altro gruppo (Fitzpatrick, 2024). Prima della realizzazione dei tredici progetti pilota previsti dal progetto TOY – di cui quattro realizzati in Italia, nelle città di Lecco, Paderno d'Adda, Roma e Orvinio⁴¹ –, in cinque paesi europei fu promosso un percorso di formazione specifico della durata di tre o quattro giorni rivolto agli educatori, agli operatori, ai professionisti nei settori dell'infanzia e della terza età e ai volontari tutti (Baschiera, Deluigi, Luppi, 2018). Al termine del progetto, in ottobre 2014, furono organizzati una conferenza internazionale a Leiden (Paesi Bassi) e un convegno a Merate (Italia) per illustrare i risultati delle esperienze di apprendimento intergenerazionale condotte.

I quattro progetti italiani nati nell'ambito TOY non sono stati, del resto, le prime esperienze di scambio intergenerazionale realizzate nel nostro Paese. Già nel 1997, infatti, abbiamo testimonianza di un'iniziativa realizzata a Treviso, con l'avvio di incontri giornalieri e laboratori tra i bambini del Centro Infanzia *Girotondo delle Età* – di età compresa tra i 12 mesi e i 6 anni –, i loro nonni, gli anziani della comunità e quelli ospiti del vicino centro residenziale *Fondazione De Lozzo-Da Dalto* (Meneghin, 2016). Lo scopo del progetto, che si svolge tutt'oggi regolarmente, è «promuovere il benessere di tutti gli individui coinvolti, il rispetto per l'altro, l'inclusione sociale, l'educazione alla convivenza civile e l'acquisizione di competenze di cittadinanza» (*ivi*, p. 23).

³⁹ [Who we are - ToyProject.net](https://www.who-we-are-toyproject.net) (ultima consultazione: 29 ottobre 2025)

⁴⁰ *ivi*.

⁴¹ A Lecco, il progetto *Anziani e Bambini Insieme: i cinque sensi nel gioco* (aprile-luglio 2014) ha coinvolto cinque bambini del nido e cinque anziani di un centro diurno in attività sensoriali di giardinaggio, cucina, pittura e ginnastica, culminate in una festa finale che ha valorizzato il legame costruito. A Paderno d'Adda, il progetto *Centro Estivo Multigenerazionale: Di Segni e Di Sogni* (estate 2014) ha visto la partecipazione quotidiana di venticinque anziani e cinquantasette bambini in attività ludico-ricreative finalizzate a promuovere la solidarietà e il superamento degli stereotipi generazionali. A Roma, i laboratori della *Magnalonga* (2014) hanno coinvolto anziani ciclisti volontari che hanno trasmesso ai bambini della scuola primaria competenze di manutenzione delle biciclette, favorendo autonomia, senso di responsabilità e rispetto reciproco. Infine, ad Orvinio (Rieti), il progetto *Che bello con il nonno! Educazione ambientale in un parco naturale* ha riunito bambini e nonni in esperienze di educazione ambientale e trasmissione delle tradizioni locali, rafforzando i legami intergenerazionali e la comprensione reciproca (Baschiera, Deluigi, Luppi, 2014).

In seguito all'esperienza di Treviso, è stato realizzato nel 2004 ad Aosta il programma di scambio intergenerazionale *N come Nido, N come Nonni*, che ha coinvolto l'asilo nido comunale, il Centro Diurno per anziani, il Centro Polivalente e il Consorzio di cooperative sociali Trait d'Union. Tale progetto prevedeva una prima fase di conoscenza reciproca tra i partecipanti, otto anziani e un gruppo di bambini di età compresa tra i 26 e i 36 mesi, e una seconda fase operativa, durante la quale svolgere attività e laboratori. Gli incontri si sono svolti da dicembre 2004 ad aprile 2005, con cadenza settimanale o quindicinale (Angelini, Scarpelli, Savoia, 2021).

Risale al 2007, invece, l'inaugurazione a Verona di "*Casetta Maritati*", un Centro Intergenerazionale Comunale situato all'interno di un parco giochi aperto a tutta la cittadinanza, che presenta degli spazi polifunzionali capaci di rispondere a diversi centri di interesse e pensati per l'incontro tra bambini, giovani, adulti e anziani. L'accesso al servizio è gratuito, ma alcuni laboratori sono soggetti a prenotazione. Fondamentale è il supporto che il Centro offre alle figure coinvolte nella cura dei minori (genitori, nonni, babysitter e parenti tutti), predisponendo specifici percorsi di formazione e coinvolgendole nella realizzazione di attività volte alla trasmissione di saperi e competenze⁴².

Tutti i progetti italiani finora menzionati non hanno previsto né prevedono la coabitazione tra anziani e bambini – ovvero l'istituzione di servizi per l'infanzia all'interno di edifici destinati alla cura delle persone anziane, come case di riposo o centri diurni – ma incontri con cadenza regolare tra anziani e bambini, per promuovere il benessere in entrambe le generazioni coinvolte.

Diverso è il caso di Piacenza, dove nel 2009 *Unicoop* ha progettato e realizzato *ABI – Anziani e Bambini Insieme*, un Centro Intergenerazionale che ospita un nido d'infanzia, una casa di riposo e un centro diurno per anziani. Per la sua unicità sul territorio nazionale, il Centro ABI di Piacenza, ancora oggi attivo, rappresenta un modello a livello nazionale rispetto alla pratica intergenerazionale e, pertanto, sarà oggetto di approfondimento specifico nella seconda parte di questo lavoro. Tuttavia, prima di analizzare tale caso, è necessario approfondire i presupposti teorici e

⁴² [Centro Intergenerazionale Comunale "Casetta Maritati" a Verona \(calameo.com\)](https://www.calameo.com/read/000000000000000000000) (ultima consultazione 29 ottobre 2025)

pedagogici dell'educazione intergenerazionale, per comprendere pienamente il significato e il valore delle esperienze descritte.

3.4. Definizioni e fondamenti concettuali dell'educazione intergenerazionale

Per comprendere pienamente il significato del termine “intergenerazionalità” è utile partire da una riflessione etimologica: il prefisso *inter-* rimanda a relazioni in cui più soggetti sono coinvolti e fanno esperienza dell'altro e con l'altro, in un processo di avvicinamento e conoscenza autentica (Fornasari, 2018), in cui «l'orizzonte è quello del dialogo e non solo della compresenza di più età in uno stesso contesto» (Baschiera, Deluigi, Luppi, 2014, p. 21); la seconda parte del termine deriva da *generazione*, concetto complesso che può essere interpretato secondo diverse prospettive.

Per i demografi, una generazione è una *birth cohort* o coorte di nascite, cioè un insieme di persone che sono nate nello stesso arco temporale (comunemente venti o venticinque anni) (Fornasari, 2018; Baschiera, Deluigi, Luppi, 2014; Ottaviano, 2012). In questa prospettiva, la generazione può essere intesa in senso temporale come un intervallo di circa trent'anni che separa la nascita di un individuo dal momento in cui egli è in grado di riprodursi (Ottaviano, 2012).

Gli storici, invece, definiscono una generazione come «un insieme di individui che hanno vissuto allo stesso momento un'esperienza storica determinante e irripetibile, traendo da essa il proprio orientamento morale e il senso di condividere un destino comune» (Gallino, 1978, p. 318). Ne consegue che è l'aver condiviso un evento con gli altri e non l'età in cui tale evento si è verificato a definire l'appartenenza ad una generazione (Fornasari, 2018; Baschiera, Deluigi, Luppi, 2014; Ottaviano, 2012).

Per i sociologi, una generazione è composta da individui che appartengono ad una stessa discendenza familiare – ad esempio figli, genitori, nonni – oppure da persone che, avendo vissuto nello stesso contesto storico e culturale, condividono modelli di socializzazione, atteggiamenti e valori (Fornasari, 2018; Baschiera, Deluigi, Luppi, 2014).

Per gli economisti, una generazione è un insieme di individui con età e stili di consumo simili (Baschiera, Deluigi, Luppi, 2014).

Per i genealogisti, invece, la generazione è legata al grado di ascendenza o discendenza biologica rispetto ad un soggetto di riferimento. Tale appartenenza non è stabile ma muta al mutare del soggetto di riferimento e in ragione del fatto che gli individui, nel corso della loro vita, occupano più posizioni generazionali contemporaneamente (Ottaviano, 2012).

Infine, i pedagogisti intendono una generazione come un insieme di persone che in uno specifico momento storico condividono valori, modelli educativi, dinamiche e processi (Fornasari, 2018). In questa prospettiva, la generazione è un sistema di significati e pratiche attraverso cui si trasmettono conoscenze, esperienze e culture.

Di fronte a queste numerose prospettive, è necessario attribuire al concetto di generazione un significato che sia una sintesi delle visioni precedenti e riconosca che in esso «convivano tratti di anagrafici, storici, biografici, culturali; una visione che legghi il fatto di avere una certa età a quello di aver fatto determinate esperienze storiche, al fatto di sviluppare certi comportamenti di consumo o a quello di occupare un determinato posto nella catena familiare» (Aroldi, 2012, p. 36).

A partire da queste riflessioni, dal punto di vista educativo-pedagogico quando si parla di “programmi” o “pratiche intergenerazionali” si fa riferimento alla creazione intenzionale di spazi e occasioni che prevedano l’incontro e la relazione tra «soggetti appartenenti a età della vita agli antipodi dal punto di vista anagrafico» (Vagli e Ciucci, 2019, p. 117). Andando più nello specifico, la definizione di “programma intergenerazionale” che si è adottata nel presente studio è quella che si trova all’interno dell’*International Encyclopedia of Marriage and Family*, la quale descrive i programmi intergenerazionali come «programmi di servizio sociale che offrono alle diverse generazioni l’opportunità di incontrarsi per condividere esperienze, conoscenze e competenze che sono reciprocamente vantaggiose e favoriscono relazioni positive a lungo termine»⁴³ (traduzione dell’autrice del presente studio a partire dalla definizione inglese presente sul sito citato in nota). L’obiettivo ultimo della pratica intergenerazionale è quello di «coniugare realtà diverse e apparentemente non accumulabili tra loro» (Vagli e Ciucci, 2019) ed «esaltare la diversità come forma di arricchimento reciproco» (*idem*).

⁴³ [Intergenerational Programming | Encyclopedia.com](https://www.encyclopedia.com/intergenerational-programming) (ultima consultazione: 29 ottobre 2025).

3.4.1. *Esiti della pratica intergenerazionale: vantaggi, criticità e condizioni di successo*

Dopo aver stabilito le basi concettuali ma soprattutto terminologiche relative ai programmi di educazione intergenerazionale, è importante concentrare ora la riflessione sugli effetti che tali pratiche producono sui soggetti coinvolti.

Sebbene valutare e quantificare i risultati di un progetto di scambio intergenerazionale sia un compito piuttosto complesso (Pain, 2005), diversi studi hanno individuato i vantaggi del contatto tra le generazioni per chi è direttamente coinvolto in progetti di questo tipo – i bambini e le loro famiglie, gli anziani e il personale dei servizi – e, in senso più ampio, per l'intera comunità. Di seguito si riassumono gli esiti della pratica intergenerazionale emersi da studi condotti in Europa (Irlanda, Austria, Regno Unito, Italia, Portogallo, Spagna, Polonia e Olanda) e in altre aree del mondo (Stati Uniti, Australia e Giappone), rivolti a bambini dall'età prescolare e ad anziani a partire dai 55 anni (sia istituzionalizzati che non) e realizzati attraverso metodologie qualitative, quantitative, miste o di rassegna della letteratura. Per quanto riguarda i più piccoli, emerge che la partecipazione a progetti di scambio intergenerazionale permette di vivere ampie e molteplici esperienze, in luoghi di apprendimento variegati (Fitzpatrick, 2024). Questo permette di acquisire nuove competenze (*idem*; TOY, 2014) e conoscenze (ad esempio, relative all'invecchiamento, alla relazione con l'anziano e alla disabilità) che altrimenti potrebbero essere apprese solo delle esperienze di vita reale all'interno della comunità, ma certamente non all'interno di un servizio per l'infanzia (Fitzpatrick, 2024). Inoltre, il contatto regolare tra anziani e bambini consente a questi ultimi di entrare in empatia con l'altra età (Fitzpatrick, 2024; Wendland e Parizet, 2021), di sperimentare ulteriori relazioni significative e di cura (reciproca) con adulti non appartenenti all'ambiente familiare (Fitzpatrick, 2024; Generations Working Together, 2019) e di sviluppare nuove capacità comunicative – tra cui anche nuove acquisizioni lessicali – e sociali che impattano positivamente sulla loro autostima (Fitzpatrick, 2024; Gualano et al., 2018; TOY, 2014). Un ulteriore importante beneficio riscontrato nei più piccoli riguarda la conoscenza e la normalizzazione del processo di invecchiamento come una parte del ciclo della vita, ponendo così le basi

per il superamento di stereotipi e pregiudizi legati alla vecchiaia (Fitzpatrick, 2024; Wendland e Parizet, 2021; Gualano et al., 2018; TOY, 2014) e per la promozione dei valori della responsabilità sociale e della solidarietà (Fitzpatrick, 2024; TOY, 2014).

Per quanto riguarda invece gli anziani, i programmi di scambio intergenerazionale possono influire positivamente sulla loro salute e il loro benessere (Fitzpatrick, 2024; TOY, 2014; Gualano et al., 2018; Springate, Atkinson, Martin, 2008). Si riscontrano, infatti, miglioramenti nella forma fisica e nella mobilità e, in generale, impatti positivi sulla qualità della vita (Wendland e Parizet, 2021; Gualano et al., 2018; Springate, Atkinson, Martin, 2008). Inoltre, i programmi di scambio intergenerazionale contrastano l'isolamento e la solitudine degli anziani, permettendo loro di interagire con altre persone (Fitzpatrick, 2024; Generations Working Together, 2019; Springate, Atkinson e Martin, 2008) e di sentirsi ancora utili e capaci (Fitzpatrick, 2024; Wendland e Parizet, 2021; Gualano et al., 2018; Springate, Atkinson e Martin, 2008). Si può aggiungere che il rapportarsi con i bambini permette agli anziani di sentirsi ancora parte di una comunità (Fitzpatrick, 2024; Generations Working Together, 2019; Gualano et al., 2018), fa riaffiorare numerosi ricordi del loro passato (Generations Working Together, 2019), fa rivivere vecchie abilità da poter condividere (*idem*; TOY, 2014) e dà loro la possibilità di acquisirne di nuove (TOY, 2014). È interessante, infine, come anche gli anziani non direttamente coinvolti nelle attività di scambio intergenerazionale possano trarne beneficio solo per il fatto di essere immersi in un ambiente intergenerazionale (Generations Working Together, 2019).

Anche gli educatori dei servizi per l'infanzia coinvolti nei progetti di scambio intergenerazionale sembrano trarne benefici. Infatti, possono sviluppare rapporti personali con gli anziani (Fitzpatrick, 2024), ampliare le loro competenze grazie al confronto con professionisti di altri settori (*idem*; TOY, 2014), introdurre nuove idee, rendendo il loro lavoro più dinamico (Fitzpatrick, 2024) e lavorare all'interno della comunità (Fitzpatrick, 2024; Gualano et al., 2018; TOY, 2014). Tali benefici si potrebbero estendere anche agli operatori sociosanitari, sebbene non ci siano riferimenti chiari e precisi in merito.

I programmi di scambio intergenerazionale possono portare vantaggi anche ai genitori dei bambini che vi partecipano, permettendo loro di sviluppare nuove

relazioni (Fitzpatrick, 2024; TOY, 2014) e un nuovo senso di appartenenza alla comunità (*idem*), di conoscere in modo più approfondito la pratica intergenerazionale e i servizi offerti agli anziani (Fitzpatrick, 2024).

I risultati della pratica intergenerazionale registrati per gli individui possono senz'altro impattare anche sulla comunità tutta (Fitzpatrick, 2024; Springate, Atkinson e Martin, 2008). Infatti, il miglioramento delle relazioni tra giovani e anziani – frutto delle maggiori interazioni – può avere effetti positivi sulla maggiore coesione della comunità stessa e una rinnovata solidarietà intergenerazionale (Generations Working Together, 2019; TOY, 2014; Springate, Atkinson e Martin, 2008), promovendo la conoscenza della storia collettiva (TOY, 2014), riducendo al minimo le divisioni sociali (Fitzpatrick, 2024; Generations Working Together, 2019) e gli stereotipi e i pregiudizi legati alla vecchiaia (Generations Working Together, 2019; TOY, 2014). Inoltre, l'attivismo degli anziani può essere una preziosa risorsa per la comunità: «il più grande beneficio [della pratica intergenerazionale, ndr] dimostrato finora è stato quello di liberare il potenziale degli anziani per contribuire positivamente alla loro comunità» (Granville, 2002, p. 4; *traduzione dell'autrice*). Infine, studi più specifici hanno altresì evidenziato come le attività intergenerazionali possono essere una risposta valida anche a diversi problemi sociali come la paura della criminalità e la sicurezza, l'esclusione sociale e le tensioni razziali (Springate, Atkinson e Martin, 2008). Come sottolineano Chianese e Cornacchia (2022), l'apprendimento intergenerazionale riguarda gli esiti specifici su conoscenze e abilità dei partecipanti, mentre l'educazione intergenerazionale guarda alle finalità generali: diffondere cultura della reciprocità e della solidarietà a livello comunitario.

Tuttavia, se i programmi di scambio intergenerazionale non sono adeguatamente preparati, il loro impatto può essere nullo o opposto rispetto agli obiettivi prefissati: invece di promuovere la comprensione reciproca, possono portare a frustrazione negli anziani e rafforzare stereotipi negativi sull'invecchiamento nei bambini (Wendland e Parizet, 2021). Dunque, per permettere ai soggetti coinvolti nei progetti intergenerazionali di trarre beneficio dall'incontro con l'altro è necessario soddisfare alcuni criteri ed affrontare diverse sfide, raggruppabili in tre categorie:

- 1) **Pianificazione:** è necessario pianificare gli incontri di scambio intergenerazionale a partire dalle esigenze di sviluppo e dalle capacità dei

partecipanti (Wendland e Parizet, 2021; Generations Working Together, 2019), mantenendo un numero simile di bambini e anziani e impostando le attività affinché presentino un obiettivo collaborativo (Generations Working Together, 2019); predisporre spazi accoglienti in strutture adeguate a promuovere relazioni intergenerazionali significative (TOY, 2014); non infantilizzare gli anziani con la proposta di attività inadatte alla loro età e dignità e fornire loro informazioni sulle capacità e le esigenze dei bambini (Wendland e Parizet, 2021; Generations Working Together, 2019); permettere ad anziani e bambini di scegliere se partecipare o meno agli incontri intergenerazionali (Fitzpatrick, 2024; Wendland e Parizet, 2021); incorporare la pratica intergenerazionale nei programmi dei servizi coinvolti e non ridurla ad un'attività spot (Fitzpatrick, 2024); considerare e, ove possibile, arginare le difficoltà logistiche – come gli spostamenti degli anziani (TOY, 2014), la disponibilità limitata, in termini di tempo, dei servizi per quanto riguarda la pianificazione e la realizzazione degli incontri intergenerazionali (Fitzpatrick, 2024; TOY, 2014), la naturale sospensione dei progetti con l'interruzione della didattica alla fine dell'anno educativo (TOY, 2014), la durata limitata delle sessioni di incontro (*idem*) e la mancanza di tempo per coinvolgere adeguatamente i familiari (*idem*);

- 2) **Personale:** è essenziale formare adeguatamente il personale sullo sviluppo permanente (Wendland e Parizet, 2021) e sensibilizzarlo sui vantaggi del progetto (Generations Working Together, 2019), intervenendo sui bassi livelli di impegno e disponibilità (TOY, 2014) e sulla carenza di formazione e competenze (Fitzpatrick, 2024); contenere un eventuale coinvolgimento eccessivo degli operatori che limiterebbe l'interazione diretta tra anziani e bambini; evitare un elevato turnover del personale nei servizi coinvolti (*idem*);
- 3) **Aspetti concettuali:** a dispetto della crescente attenzione su abilità e competenze misurabili nei bambini, è fondamentale sottolineare il valore delle competenze di vita che si sviluppano attraverso la pratica intergenerazionale e l'apprendimento informale, come empatia, pensiero critico e abilità socio emotive (*idem*); infine, è essenziale superare la visione limitata della pratica

intergenerazionale che tende a considerare esclusivamente i benefici per gli anziani, trascurando il potenziale positivo anche per i bambini (*idem*).

In sintesi, i progetti intergenerazionali rafforzano i legami affettivi tra le generazioni, promuovono una cultura della solidarietà e del rispetto e favoriscono il mantenimento della salute negli anziani, sostenendo un invecchiamento attivo (Gecchele e Meneghin, 2016).

3.4.2. Ageism e necessità di dialogo intergenerazionale

Come visto attraverso le teorie della psicologia sociale sopra citate [cfr. 3.2 *Teorie di riferimento delle pratiche intergenerazionali*], stereotipi e rappresentazioni legate all'età possano generare distanza tra gruppi generazionali, alimentando dinamiche di *ingroup* e *outgroup*. Per questa ragione, l'avvicinamento tra bambini e anziani non è un processo immediato e scontato poiché richiede di riconoscere e affrontare i pregiudizi che ciascun gruppo può nutrire verso l'altro, con l'obiettivo di superarli (Fornasari, 2018). Le evidenze scientifiche hanno effettivamente mostrato come l'incontro continuativo tra anziani e bambini costituisca un contesto favorevole al superamento di pregiudizi e stereotipi sulla vecchiaia e alla promozione, sin dalla prima infanzia, di valori quali responsabilità sociale, reciprocità e solidarietà tra generazioni [cfr. 3.4.1. *Esiti della pratica intergenerazionale: vantaggi, criticità e condizioni di successo*]. Sembra, dunque, che il dialogo intergenerazionale possa essere una risposta concreta ed efficace all'*ageism*, termine introdotto nel 1969 dal gerontologo Robert Neil Butler per descrivere l'insieme di pregiudizi, stereotipi e discriminazioni basate sull'età (Fusco, Zoletto, 2022). Come afferma Sandrin (2007) l'*ageism* può essere interpretato come una forma di "razzismo anagrafico" attraverso cui la società si difende simbolicamente dalle paure associate alla perdita di autonomia, alla malattia e alla morte.

Nelle società industriali e post-industriali, fondate sulla produttività, sulla forza lavoro e sull'efficienza, il sapere non viene più trasmesso prevalentemente tramite rapporti intergenerazionali (dall'anziano al bambino) ma viene delegato a istituzioni e contesti formali, con una conseguente perdita di centralità delle figure anziane e una svalutazione della loro esperienza (Tramma, 2017). In tale cornice, l'anziano tende a

essere percepito come improduttivo, dipendente e socialmente marginale (Ladogana, 2020) e spesso egli stesso interiorizza tale rappresentazione, generando un circolo vizioso di esclusione e autoesclusione difficile da interrompere.

Scortegagna (2005) evidenzia che la vecchiaia è culturalmente rappresentata come una fase statica e declinante piuttosto che come un processo continuo di crescita e trasformazione. Essa, inoltre, viene frequentemente medicalizzata e ridotta alla perdita di autonomia mentre l'attenzione sociale si concentra maggiormente sulla longevità che sulla qualità della vita. La rimozione sociale della morte dalla narrazione collettiva contribuisce a creare un'immagine della vecchiaia come tempo sospeso e privo di valore, alimentando ulteriormente stereotipi negativi. Ne deriva una visione dell'anziano come soggetto fragile, privo di motivazione e orientato al disimpegno (Tramma, 2017) e il processo di invecchiamento viene associato a solitudine, dipendenza e declino (Cianfriglia, 2024). All'estremo opposto di questa rappresentazione della vecchiaia, ne esiste un'altra ugualmente stereotipata che idealizza l'anziano come custode di saggezza, valori e tradizioni (Ottaviano, 2012). Queste narrazioni, entrambe riduttive, appiattiscono la complessità della persona anziana. È dunque fondamentale restituire agli anziani la loro dimensione individuale superando generalizzazioni rigide, siano esse positive o negative, e raffigurandoli in modo più complesso e realistico (*ivi.*). In tale prospettiva, educare fin dall'infanzia alla vicinanza e al contatto con l'altra età rappresenta un passaggio decisivo: la conoscenza diretta delle persone anziane consente ai bambini di costruire immagini fondate sull'esperienza e non su categorie precostituite, favorendo il superamento di stereotipi e la costruzione di atteggiamenti di rispetto, cura e reciprocità (Gecchele, Meneghin, 2016). Numerosi contributi pedagogici sottolineano come le esperienze intergenerazionali precoci possano incidere in modo significativo sulla costruzione di rappresentazioni sociali più positive dell'invecchiamento. Come osserva Musi (2014), le relazioni significative instaurate nella prima infanzia lasciano tracce stabili nei modelli relazionali interni del bambino. In questa direzione, Vandenbroeck (2011) evidenzia che il contatto con adulti al di fuori del nucleo familiare aiuta i bambini a sviluppare capacità di decentramento cognitivo e apertura alla diversità, ampliando le loro prospettive interpretative. Analogamente, Gecchele e Meneghin (2016), riprendendo Boncinelli (2011), sottolineano come le esperienze affettivamente

significative nella primissima infanzia siano particolarmente incisive nel plasmare atteggiamenti futuri, contribuendo a sviluppare atteggiamenti di tolleranza, rispetto e reciprocità. L'incontro continuativo con l'anziano può dunque costituire un contesto privilegiato per contrastare alla radice la formazione precoce di stereotipi legati all'età e promuovere un orientamento sociale inclusivo.

In definitiva, promuovere relazioni significative tra bambini e anziani significa agire in modo preventivo sui processi che alimentano l'*ageism*. La pratica intergenerazionale si configura, così, come un dispositivo educativo e sociale capace di contrastare stereotipi e discriminazioni basate sull'età, favorendo una cultura della reciprocità, del riconoscimento e della valorizzazione di ogni fase della vita.

3.5. Principi e indicazioni operative per progettare esperienze intergenerazionali nella prima infanzia

Alla luce del quadro teorico e degli esiti della letteratura presentati nei paragrafi precedenti, si procederà ora illustrando gli orientamenti pratici utili alla progettazione educativa: è infatti negli spazi, nei tempi, nelle proposte e nelle posture educative che la visione intergenerazionale assume forma concreta.

La pratica intergenerazionale nella prima infanzia si fonda su una serie di principi chiave evidenziati dalla letteratura. In particolare, Fitzpatrick (2024) sottolinea che tali esperienze devono garantire un vantaggio concreto sia per i bambini sia per gli anziani coinvolti. Ne deriva che non vi sono ruoli educativi rigidi e predeterminati: entrambe le generazioni possono essere contemporaneamente portatrici e destinatarie di conoscenze, cura, stimoli ed esperienze. Secondo Fitzpatrick (2024), inoltre, la relazione rappresenta l'elemento centrale del processo educativo: la pratica intergenerazionale deve valorizzare i punti di forza di bambini e anziani, attivando risorse affettive e sociali presenti nella comunità e ampliando la rete degli adulti significativi che partecipano alla crescita dei più piccoli.

Un'esperienza può essere definita intergenerazionale quando:

- coinvolge più di una generazione;
- pone la relazione al centro;
- genera apprendimenti progressivi e reciprocamente vantaggiosi;
- promuove comprensione reciproca e rispetto intergenerazionale;

- contribuisce a rafforzare la coesione sociale.

Considerando i pilastri dell'apprendimento degli adulti del modello andragogico (Knowles, 1984), applicabili anche agli anziani, la progettazione dovrebbe valorizzare: il bisogno di conoscere, esplicitando scopi e utilità delle attività; il concetto di sé, riconoscendo l'anziano come soggetto capace e autonomo e attribuendogli responsabilità nelle decisioni; il ruolo dell'esperienza pregressa come risorsa formativa; la disponibilità ad apprendere, strettamente connessa alla rilevanza nella vita quotidiana; l'orientamento verso l'apprendimento, che richiede attività concrete e situate; la motivazione, prevalentemente sostenuta da spinte interne.

La riflessione pedagogica italiana offre ulteriori elementi interpretativi. Chianese e Cornacchia (2022) evidenziano che l'apprendimento intergenerazionale si caratterizza per:

- reciprocità e mutuo beneficio;
- informalità della relazione e assenza di finalità valutative;
- distanza generazionale strutturata;
- assenza di legami familiari, condizione che favorisce la decostruzione degli stereotipi.

Rifacendoci alla pubblicazione di Springate, Atkinson e Martin (2008), chiunque voglia realizzare un programma intergenerazionale, è tenuto a specificarne tre elementi costitutivi:

- l'età dei partecipanti coinvolti, garantendo l'interazione tra due generazioni differenti e chiaramente individuabili attraverso un riferimento esplicito all'età anagrafica, evitando le diciture generiche di “anziani” e “giovani”;
- la reale adozione dell'approccio intergenerazionale – all'interno del quale la “generazione di mezzo”, composta da genitori, educatori, insegnanti e operatori coinvolti nella cura degli anziani, ha il solo compito di facilitare gli scambi, senza partecipare attivamente ad essi (Granville, 2002; Hatton-Yeo, 2006) – e non di quello multigenerazionale che, al contrario, prevede che anche la “generazione di mezzo” partecipi alle attività;
- l'eventuale presenza di legami di parentela tra i partecipanti, in quanto è emerso che, in questo caso, l'attività intergenerazionale è meno efficace nella decostruzione degli stereotipi negativi relativi ai gruppi (Granville, 2002).

In un'ottica di qualità, Bresseler, Henkin e Adler (2005) sottolineano tre attenzioni trasversali: ruoli chiari e significativi per tutti i partecipanti; riconoscibilità dei contributi (valorizzazione e visibilità di ciò che ognuno porta); impatto sulla comunità (la pratica come generatrice di cultura della solidarietà).

Dunque, per costruire esperienze intergenerazionali di qualità nella prima infanzia è necessario prestare attenzione ad alcuni aspetti chiave. Oltre alla macrocategoria dedicata ai benefici, già illustrata in precedenza, gli elementi ricorrenti del dibattito scientifico possono essere riuniti in quattro ulteriori macrocategorie che descrivono le aree su cui si concentra prevalentemente la riflessione pedagogica: progettazione e realizzazione degli incontri, con attenzione al ruolo dell'operatore; spazi, materiali e proposte educative; formazione e motivazione del personale; monitoraggio e valutazione.

Progettazione e realizzazione degli incontri. Non tutti gli incontri tra anziani e bambini sono configurabili come “incontri di scambio intergenerazionale”, ma soltanto quelli che si realizzino con una certa regolarità e costanza (Fitzpatrick, 2024; Oasi, 2015). Infatti, la ricerca ha messo in luce come eventi occasionali in cui anziani e bambini si incontrano – per quanto ben riusciti – non riescano a mettere davvero in connessione le due generazioni e a porre le basi per la creazione di legami significativi (Oasi, 2015; Springate, 2008; McIntyre, 2007; Epstein e Boisvert, 2006; Bales, 2001; Couper, 1991). Garantire continuità agli incontri di scambio intergenerazionale è più facile quando gli spazi che potrebbero ospitarli – individuati dopo un'attenta analisi preliminare riguardo alla loro idoneità – risultano facilmente raggiungibili dai partecipanti (Oasi, 2015) ma, ancora di più, nel caso della co-locazione dei servizi per anziani e per bambini.

Partendo da queste premesse, è chiaro che pianificare un progetto di scambio intergenerazionale e integrare tale pratica nel proprio agire quotidiano richiede accuratezza e alcune attenzioni specifiche (Generations Working Together, 2019). Innanzitutto, è buona prassi nominare un membro dell'équipe come responsabile del progetto intergenerazionale e conoscere le opinioni di educatori ed operatori sociosanitari in merito al tema, nella consapevolezza che una pratica intergenerazionale di successo difficilmente può essere scissa dall'interesse e dall'impegno del personale coinvolto (Fitzpatrick, 2024). Allo stesso modo,

fondamentale sarà anche il supporto dei genitori dei bambini coinvolti, che dovranno essere informati adeguatamente sulle modalità, i tempi e i benefici della pratica di scambio intergenerazionale e dovranno trovare uno spazio dove poter condividere eventuali dubbi e perplessità (*idem*).

Nel definire ruoli e responsabilità, è altresì importante costituire un gruppo di lavoro – volto alla pianificazione del programma di scambio intergenerazionale, ma anche allo sviluppo di un clima di fiducia e comunicazione tra il personale – composto dal responsabile del progetto, da alcuni operatori che operano nei servizi per gli anziani e da alcuni educatori che operano nei servizi per la prima infanzia (*idem*). Tale gruppo dovrebbe interrogarsi sulla durata e sulla sostenibilità, in termini di tempo e impegno, del programma intergenerazionale e individuarne scopi – generali – e obiettivi – più specifici e misurabili –, i quali devono dare un'idea immediata di cosa ci si aspetta dagli incontri tra anziani e bambini (Generations Working Together, 2019), devono tenere conto delle esigenze e dei bisogni dei soggetti partecipanti (Wendland e Parizet, 2021; Oasi, 2015) ed essere adeguati alle loro età e alle loro abilità (Oasi, 2015). Ulteriori compiti del gruppo di lavoro riguardano il concordare un calendario degli incontri intergenerazionali e il fissare un controllo intermedio e una valutazione finale del progetto (Fitzpatrick, 2024).

Per quanto riguarda la pianificazione delle attività, sembra essere funzionale stilare un calendario per le attività condivise e indicare giorni, orari, numero di operatori e di partecipanti da coinvolgere (Fitzpatrick, 2024; Epstein e Boisvert, 2006), considerando che un incontro di scambio intergenerazionale capace di incentivare le interazioni tra le due età generalmente presenta lo stesso numero di anziani e bambini coinvolti (Generations Working Together, 2019). La partecipazione di grandi e piccoli alle attività di scambio intergenerazionale deve essere volontaria ma può essere incoraggiata coinvolgendo i destinatari stessi nella progettazione e nell'organizzazione degli incontri (Fitzpatrick, 2024; Generations Working Together, 2019) e preparandoli all'incontro intergenerazionale, ad esempio introducendo ai bambini lo stile di vita degli anziani con l'ausilio di foto e immagini e viceversa (Fitzpatrick, 2024; Oasi, 2015; Springate, Atkinson e Martin, 2008; Kuehne, 2003).

Per la buona riuscita di un incontro di scambio intergenerazionale, anche il ruolo dell'operatore assume un'importanza cruciale: prima dell'incontro, prepara i

partecipanti e, durante l'incontro, si propone come un mediatore tra anziani e bambini, incoraggiando, se necessario, l'interazione tra le due età (Fitzpatrick, 2024; Generations Working Together, 2019; Epstein e Boisvert, 2006). A ragione di ciò, diversi autori sottolineano come la relazione tra anziani e bambini non sia una conseguenza naturale del loro essere presenti nello stesso luogo, ma sia un processo dinamico che necessita di essere accompagnato attraverso le sue diverse fasi (Oasi, 2015; Albanese e Bocci, 2014; Angelis, 1996).

Spazi, materiali e proposte educative. Spazi, materiali e proposte educative assumono un ruolo cruciale all'interno del dialogo intergenerazionale poiché sono i mezzi attraverso i quali anziani e bambini si relazionano tra loro. A tal proposito, alcuni studi presenti in letteratura sul tema dell'intergenerazionalità cercano di stabilire dei criteri da rispettare per la scelta e la disposizione interna degli spazi e per la selezione dei materiali e delle attività da proporre per avvicinare le due generazioni, rimarcando quanto tali scelte incidano sugli esiti degli incontri tra anziani e bambini.

Come visto, lo studio degli spazi disponibili e la valutazione della loro idoneità, in un'ottica volta a favorire il dialogo tra le generazioni, devono accompagnare già la prima fase di pianificazione di un progetto intergenerazionale con lo scopo di individuare quanto prima gli ambienti adatti contestualmente ad anziani e bambini e all'interno dei quali essi possano entrare in contatto (Fitzpatrick, 2024). Uno spazio, per dirsi adatto ad entrambe le fasce d'età, deve essere di dimensioni adeguate, sicuro e accessibile con passeggini o sedie a rotelle, quindi privo di barriere architettoniche (World Health Organization, 2023; Fitzpatrick, 2024); deve permettere a bambini e anziani di sentirsi a proprio agio (*idem*); deve favorire il contatto visivo, ad esempio, attraverso la predisposizione di tavoli e posti a sedere, per consentire relazioni individuali e in piccolo gruppo tra anziani e bambini (Fitzpatrick, 2024); deve favorire la facilità di comunicazione tra le due età, garantita da una previa valutazione dell'acustica degli ambienti per accertarsi che non ci siano riverberi, eco o rumori di sottofondo che potrebbero rendere difficoltosa l'interazione tra anziani e bambini (World Health Organization, 2023; Fitzpatrick, 2024); deve essere flessibile (Fitzpatrick, 2024), modificabile ed adattabile (Vagli e Ciucci, 2019), a seconda dei partecipanti coinvolti e in risposta alla spontaneità di ogni momento. Inoltre, nel valutare l'idoneità degli spazi, sarebbe opportuno passare al vaglio anche quelli

comunitari e pubblici circostanti, i quali – se adatti all’incontro intergenerazionale – si configurerebbero come ricchi ambienti di apprendimento per entrambe le età (Fitzpatrick, 2024). All’interno degli spazi designati ad accogliere gli incontri tra anziani e bambini, è importante che si predispongano materiali e proposte educative interessanti per entrambe le generazioni (Fitzpatrick, 2024; Oasi, 2015; Springate, Atkinson e Martin, 2008; Epstein e Boisvert, 2006; Pain, 2005; Salari, 2002) e con un livello di strutturazione variabile (Generations Working Together, 2019), considerando sempre i livelli di energia e concentrazione dei partecipanti, il tempo e lo spazio disponibili per le proposte educative (Fitzpatrick, 2024). Il rischio più grande nella fase di pianificazione delle attività e scelta dei materiali da utilizzare per l’incontro intergenerazionale è quello di “infantilizzare” gli anziani, proponendo loro materiali o attività non adatte alla loro età e dignità ma orientati esclusivamente ai bambini (Wendland, Parizet, 2021). Per ridurre al minimo tale pericolo, potrebbe essere funzionale osservare i bambini e gli anziani, cogliere i loro interessi per poi organizzare attività e proporre materiali in risposta ad essi o coinvolgere i partecipanti stessi nella progettazione delle attività (Fitzpatrick, 2024; World Health Organization, 2023). Sarebbe opportuno, inoltre, che le proposte educative avessero come obiettivo il semplice stare insieme di anziani e bambini (Vagli e Ciucci, 2019) e lo sviluppo delle relazioni (Springate, Atkinson e Martin, 2008), senza prevedere la competizione o il conseguimento di risultati prefissati (Fitzpatrick, 2024; World Health Organization, 2023; Vagli e Ciucci, 2019). Infine, sarebbe utile scegliere materiali e attività in relazione alle capacità di anziani e bambini, evitando proposte educative troppo complesse anche solo per uno dei partecipanti e prediligendo invece quelle attività o quei materiali – come la plastilina – che non richiedono abilità specifiche per essere utilizzati (Fitzpatrick, 2024). È comunque fondamentale, anche nel caso dei materiali e delle attività, essere flessibili e considerare anche la possibilità di modificare, far evolvere o terminare l’attività iniziata se non risponde agli interessi o non soddisfa le esigenze dei partecipanti all’incontro intergenerazionale (Fitzpatrick, 2024; World Health Organization, 2023; Oasi, 2015; Springate, Atkinson e Martin, 2008; Epstein e Boisvert, 2006). In letteratura (Fitzpatrick, 2024; Generations Working Together, 2019), le proposte educative che sembrano essere più funzionali nel mettere in relazione anziani e bambini sono: la lettura dei libri, l’uso di marionette,

il canto e la musica, la tombola con le immagini, attività artistiche e sensoriali (collage, pittura, disegno, pastelli, gesso, plastilina, ecc.) e di cucina, la semina e la cura delle piante, lo svolgimento di attività fisica leggera (passeggiate, danza, ecc.) o di gite all'esterno (bar, biblioteche, musei, ecc.), l'uso delle bolle di sapone, dei giochi di carte e di quelli da tavolo, l'uso di puzzle/lego e delle fotocamere digitali, la celebrazione di festività e ricorrenze, l'attività di caccia al tesoro – accoppiando una persona anziana e un bambino per trovare l'oggetto nascosto.

Formazione e motivazione del personale. Il ruolo di educatrici e operatori sociosanitari è decisivo per la riuscita di un qualsiasi progetto intergenerazionale: essi sono chiamati a svolgere diversi compiti – per cui è necessario essere adeguatamente formati – e ad assumere determinati atteggiamenti per garantire che l'esperienza intergenerazionale sia quanto più arricchente possibile per anziani e bambini e costruita attorno alle loro esigenze. Da quanto emerge in letteratura, il personale che opera nei contesti legati al dialogo intergenerazionale deve avere delle competenze e una formazione adeguate a interagire con le due età (Wendland e Parizet, 2021; Springate, Atkinson e Martin, 2008), deve impegnarsi e dimostrarsi entusiasta e motivato (Springate, Atkinson e Martin, 2008) e disporre di tempo sufficiente per occuparsi opportunamente della pratica intergenerazionale (*idem*). È stato più volte sottolineato, inoltre, come il sostegno delle famiglie e il poco turnover del personale siano associati ad una maggiore efficacia dei programmi intergenerazionali (*idem*). Infatti, se il personale resta stabile all'interno di un servizio, può consolidare gradualmente le proprie conoscenze e competenze nel campo della pratica intergenerazionale, diventando sempre più esperto, a vantaggio della qualità dell'esperienza vissuta da anziani e bambini.

Monitoraggio e valutazione della pratica intergenerazionale. Monitorare e valutare un programma di scambio intergenerazionale sono due azioni necessarie per verificare l'efficacia degli interventi, non solo rispetto all'impatto degli stessi sui partecipanti ma anche in relazione alla documentazione di attività e processi, ai fini di un'eventuale replicabilità (Springate, 2008; Ellis, 2004). Fitzpatrick (2024) sostiene che il monitoraggio e la valutazione della pratica di scambio intergenerazionale debbano essere svolti in relazione agli scopi e agli obiettivi fissati inizialmente – così da poter individuare gli aspetti che funzionano e quelli che invece devono ancora

essere migliorati – e che possano essere condotti utilizzando le stesse strategie già in atto nei servizi coinvolti. Potrebbe risultare utile adottare un approccio multi-metodo e raccogliere *feedback* dal personale – in relazione al raggiungimento di scopi e obiettivi –, dai bambini, dagli anziani e dalle famiglie (*idem*). L'approccio multi-metodo che Fitzpatrick (2024) propone per monitorare e valutare la pratica intergenerazionale comprende:

- osservazioni da condurre sul *setting* – materiali, luoghi, numero di partecipanti, numero di sessioni – e sulle esperienze vissute dalle due età durante gli incontri intergenerazionali, per fornire al personale utili elementi per sostenere i bambini nello sviluppo delle competenze e, al contempo, mantenere le abilità residue negli anziani (Fitzpatrick, 2024; Epstein e Boisvert, 2006);
- testimonianze fotografiche, a partire dalle quali si potrebbe realizzare un *floorbook*, un album con delle immagini attraverso il quale i bambini possono riflettere sul programma di scambio intergenerazionale che li coinvolge e, in relazione alla loro età, possono dare il loro contributo con dei disegni o qualche commento scritto. Anche agli anziani, alle famiglie e al personale coinvolto nelle pratiche di scambio intergenerazionale può essere chiesto di aggiungere dei commenti personali al *floorbook*, che, dunque, può essere utilizzato come strumento di valutazione continua (Fitzpatrick, 2024);
- brevi interviste ad anziani e bambini – con domande dirette e chiare – per cogliere i loro sentimenti e le loro opinioni rispetto alla pratica intergenerazionale (*idem*);
- *feedback* da parte delle famiglie di bambini e anziani coinvolti nelle pratiche di scambio intergenerazionale, da raccogliere in modo informale – attraverso e-mail, telefonate o scambi verbali nei momenti di ingresso o uscita dai servizi – oppure in modo formale – organizzando focus group e interviste o consegnando dei questionari di gradimento da far compilare. Sarebbe altresì funzionale allestire una piccola bacheca dedicata all'intergenerazionalità (*idem*);
- somministrazione di questionari o organizzazione di riunioni ad hoc per valutare l'impatto della pratica intergenerazionale sul personale e sul servizio (*idem*);
- eventuali valutazioni svolte da enti o organizzazioni esterne (*idem*).

Monitoraggio e valutazione possono concentrarsi anche su uno o più aspetti peculiari della pratica di scambio intergenerazionale, quali la sfera della creazione delle relazioni – in tal caso si potrebbero registrare, ad esempio, i sorrisi osservati durante gli incontri tra le due età, le richieste di visite all'altra generazione da parte dei singoli e i racconti delle interazioni avvenute – o la sfera dell'apprendimento e dello sviluppo di competenze o, ancora, quella dell'autostima (*idem*).

Accanto a queste strategie, in letteratura sono presenti anche strumenti standardizzati come l'*Intergenerational Observation Scale* (IOS) e l'*Intergenerational Program Evaluation Tool* (IPET).

L'*Intergenerational Observation Scale*, sviluppata da Jarrott, Smith e Weintraub (2008) è uno strumento osservativo che consente di codificare sistematicamente comportamenti sociali e affettivi di giovani e anziani durante le attività condivise, attraverso categorie quali partecipazione attiva, osservazione, interazione con pari e con adulti e tonalità emotiva. L'IOS, utilizzata soprattutto in contesti prescolari (in cui il range di età comprende bambini dai 2 ai 5 anni) e scolastici, si focalizza sulla dimensione processuale delle interazioni e sull'analisi sistematica dei comportamenti.

L'*Intergenerational Program Evaluation Tool* (Jarrott et al., 2024) si propone di valutare la qualità complessiva dei programmi intergenerazionali in termini di progettazione, implementazione, partecipazione e impatto, attraverso indicatori definiti con metodologia Delphi. A differenza dell'IOS, l'IPET si concentra sugli aspetti organizzativi e strutturali delle esperienze intergenerazionali, offrendo criteri utili per il monitoraggio e il miglioramento continuo dei programmi.

Sebbene tali strumenti costituiscano riferimenti rilevanti nel panorama internazionale, nessuno dei due è stato originariamente progettato per valutare l'impatto dei programmi di scambio intergenerazionale realizzati nei servizi educativi rivolti alla prima infanzia. La fascia 0-3 anni presenta infatti caratteristiche peculiari come comunicazione prevalentemente non verbale, tempi attentivi brevi e forte bisogno di base sicura e mediazione educativa, che richiedono indicatori osservativi specifici, capaci di cogliere micro-interazioni, dinamiche emotive e processi relazionali tipici della prima infanzia.

3.6. Quadro di sintesi

Il capitolo ha mostrato come l'educazione intergenerazionale rappresenti oggi una risposta educativa e sociale capace di affrontare alcune delle sfide più urgenti delle nostre società: l'isolamento delle generazioni, l'invecchiamento della popolazione e le forme di discriminazione legate all'età.

A partire dall'analisi delle politiche internazionali e nazionali, è emersa una crescente attenzione verso iniziative che favoriscano l'incontro tra generazioni. Le principali teorie illustrate hanno poi offerto gli strumenti per comprendere il valore educativo di tali esperienze: il contatto continuativo e significativo contribuisce a decostruire pregiudizi e rappresentazioni stereotipate, favorisce la costruzione di legami di appartenenza e riconosce il contributo unico che ogni fase della vita può offrire. L'analisi delle esperienze intergenerazionali italiane e internazionali ha evidenziato che una buona pratica intergenerazionale richiede contesti intenzionalmente progettati, tempi distesi e figure educative capaci di facilitare l'incontro. I benefici documentati sono molteplici: per i bambini, l'opportunità di allargare l'orizzonte affettivo e relazionale, sviluppare empatia e competenze sociali; per gli anziani, il riconoscimento del proprio ruolo, un rinnovato senso di utilità e la possibilità di contrastare solitudine e isolamento. Accanto a tali potenzialità, sono state riconosciute anche alcune criticità: gli aspetti organizzativi, la necessità di un adeguato coinvolgimento del personale e delle famiglie e l'importanza di evitare approcci occasionali o puramente assistenziali. Un nodo centrale emerso è quello dell'*ageism*, che rende indispensabile educare alla relazione con la vecchiaia fin dalla prima infanzia, affinché i bambini possano farne esperienza diretta e, di conseguenza, contrastare le narrazioni riduttive sull'invecchiamento. In quest'ottica, sono stati delineati principi e indicazioni operative per progettare esperienze tra anziani e bambini della fascia d'età che va dai 0 ai 3 anni, sottolineando l'importanza di ambienti accoglienti e accessibili, attività che valorizzino le competenze di ciascuno, un ruolo educativo attento e non direttivo e una progettazione partecipata, monitorata e sostenibile nel tempo. In sintesi, l'educazione intergenerazionale non deve rappresentare una pratica accessoria o marginale nei servizi educativi ma un paradigma capace di ripensare la comunità come spazio abitato da diverse età, in cui l'incontro diventa occasione di crescita e trasformazione sociale.

Dopo aver delineato il quadro teorico, normativo e pedagogico dell'educazione intergenerazionale, nel capitolo successivo verrà presentato il Centro ABI – Anziani e Bambini Insieme di Piacenza, oggetto dello studio di caso che costituisce il nucleo empirico di questo lavoro di ricerca.

Parte Seconda

LA RICERCA: DALLO STUDIO DI CASO ABI ALLA REPLICABILITÀ DEL MODELLO INTERGENERAZIONALE PIACENTINO

Capitolo primo

Presentazione della ricerca e degli strumenti⁴⁴

1.1. Obiettivi e domande di ricerca

La ricerca oggetto di questo lavoro ha voluto esplorare le pratiche educative intergenerazionali attraverso due prospettive complementari: l'analisi del Centro ABI di Piacenza, un modello unico e consolidato sul territorio nazionale, e la successiva applicazione e adattamento del modello in un nuovo contesto educativo, composto da uno spazio 0-6 anni e un centro diurno per anziani collocati nello stesso quartiere del VII municipio del territorio romano.

L'obiettivo è stato duplice: da un lato, attraverso una prima fase condotta presso il Centro ABI di Piacenza, comprendere le condizioni e le pratiche che favoriscono l'incontro tra bambini e anziani; dall'altro, mediante una successiva fase, osservare e accompagnare il processo di trasferimento e adattamento del modello nel nuovo contesto romano, attivando anche un percorso formativo rivolto agli operatori coinvolti.

Obiettivi generali. Gli obiettivi generali dell'intero progetto di ricerca sono stati:

1. analizzare il modello di educazione intergenerazionale proposto dal Centro ABI di Piacenza per comprenderne le logiche educative, le modalità organizzative, l'uso di spazi e materiali e le ricadute sui partecipanti;
2. individuare i principi e le condizioni che rendono funzionale il modello, in vista della sua possibile trasferibilità ad altri contesti educativi;
3. applicare e adattare il modello ABI in un nuovo contesto educativo, attraverso un percorso che integra una componente formativa e riflessiva rivolta agli operatori;

⁴⁴ Questo capitolo, nella parte riguardante lo studio di caso esplorativo svolto presso il Centro ABI di Piacenza, riprende e amplia parti del Rapporto di ricerca redatto dall'autrice per conto della Fondazione Agnelli in collaborazione con l'Università di Roma Tre e la cooperativa Unicoop di Piacenza, intitolato *15 anni di Anziani e Bambini Insieme* (2024). L'inserimento è avvenuto previo consenso della Fondazione e il testo è utilizzato esclusivamente ai fini della valutazione accademica interna.

4. osservare e comprendere il processo di adattamento del modello, analizzando le dinamiche relazionali e organizzative che si sviluppano durante gli incontri intergenerazionali;
5. sostenere processi di riflessione professionale del personale educativo coinvolto, con l'obiettivo di favorire lo sviluppo della professionalità in tema di educazione intergenerazionale;
6. analizzare in chiave qualitativa le ricadute percepite dell'applicazione del modello, in termini di benefici per bambini, anziani e operatori.

Domande di ricerca. Per ciascuna fase della ricerca sono state formulate delle domande specifiche che ne hanno orientato lo sviluppo. Per la prima fase (studio del Centro Intergenerazionale ABI di Piacenza), le domande di ricerca elaborate sono state:

1. Quali sono gli elementi specifici che contraddistinguono l'esperienza di Piacenza?
2. Quali benefici percepiti emergono, per anziani e bambini, dalle attività intergenerazionali proposte dal Centro ABI?
3. Quali benefici percepiti emergono per il personale coinvolto nelle attività intergenerazionali del Centro ABI?
4. Quali sono le lezioni apprese che si possono esportare anche in contesti educativi non del tutto sovrapponibili?

Per la seconda fase della ricerca (trasferimento e adattamento del modello ABI nel contesto romano), le domande di ricerca elaborate sono state:

1. Quali elementi del modello ABI risultano applicabili al nuovo contesto e quali richiedono adattamenti?
2. Quali caratteristiche e vincoli del contesto romano incidono sulle modalità di applicazione del modello?
3. Quali dinamiche relazionali e organizzative emergono durante gli incontri intergenerazionali nel nuovo contesto?
4. Quali percezioni e valutazioni esprimono gli operatori riguardo alla formazione ricevuta?

5. Quali cambiamenti nelle rappresentazioni e negli atteggiamenti verso l'invecchiamento e la relazione intergenerazionale emergono prima della formazione e della realizzazione degli incontri e dopo?
6. Quali benefici percepiti emergono per bambini, anziani e operatori nel nuovo contesto?

È fondamentale sottolineare che la ricerca non mira a individuare relazioni di causa-effetto ma a comprendere processi, percezioni, dinamiche emergenti e possibili evoluzioni nelle rappresentazioni dei partecipanti.

1.2. Approccio metodologico e disegno dello studio

In coerenza con gli obiettivi e le domande di ricerca delineati, è stato necessario adottare un impianto metodologico capace, da un lato, di approfondire e descrivere un modello educativo consolidato e, dall'altro, di accompagnarne la sperimentazione in un diverso contesto, osservando i processi formativi e organizzativi attivati dal trasferimento.

Per rispondere a queste diverse esigenze, è stato scelto un approccio integrato a prevalenza qualitativa che affianca agli strumenti qualitativi alcuni dati quantitativi descrittivi pre-post (Sena, 2021). In questo senso, l'integrazione tra dati quantitativi descrittivi e dati qualitativi permette di parlare di disegno *mixed methods*, in cui le due tipologie di dati vengono raccolte in parallelo e integrate nella fase interpretativa per rafforzare la validità interna del caso tramite triangolazione metodologica.

Considerando la complessità e l'unicità della situazione sotto esame, ovvero il funzionamento del Centro Intergenerazionale ABI di Piacenza e la successiva applicazione del modello in un nuovo contesto educativo, il disegno di ricerca ha previsto due studi di caso singoli, distinti ma complementari:

1. uno studio di caso esplorativo (Fase 1, Piacenza), promosso e finanziato dalla Fondazione Agnelli, finalizzato a descrivere e comprendere il modello di educazione intergenerazionale proposto dal Centro ABI;
2. uno studio di caso applicativo con componente formativa (Fase 2, Roma), finalizzato a sperimentare e adattare il modello in un nuovo contesto educativo, in cui il ricercatore ha assunto un ruolo attivo nella progettazione e

nell'accompagnamento del percorso formativo rivolto agli operatori. Questa integrazione tra applicazione e formazione ha consentito di unire la profondità descrittiva e del contesto propria dello studio di caso con la dimensione trasformativa e riflessiva tipica della ricerca-formazione, permettendo di osservare l'adattamento del modello ABI nel nuovo contesto e, al tempo stesso, di promuovere processi di apprendimento e sviluppo professionale negli operatori coinvolti.

Dunque, in entrambe le fasi, la ricerca ha adottato la metodologia dello studio di caso, approccio particolarmente utile quando il fenomeno oggetto d'indagine è reale, attuale e strettamente connesso al contesto in cui si manifesta (Sena, 2021). In linea generale, uno studio di caso è lo «studio di una singolarità condotto in profondità nei contesti naturali» (Bassey, 1999, p. 47). Come sottolinea Trincherò (2020), lo studio di caso si concentra su unità di analisi ristrette (come singoli soggetti, piccoli gruppi, classi, comunità o ambienti educativi), denominate appunto casi, con l'obiettivo di comprenderne la struttura, le relazioni e le dinamiche interne. Si tratta, dunque, di una forma di indagine olistica che mira a cogliere la totalità del fenomeno nel suo contesto naturale, valorizzando le interconnessioni tra le variabili piuttosto che isolarle. Analogamente, Sena sottolinea che l'approccio olistico dello studio di caso «mira a comprendere la totalità del caso studiato, senza precludersi *a priori* la conoscenza di alcun aspetto né strumento di indagine per coglierne la particolarità» (Sena, 2021, p. 62). Tale metodologia viene utilizzata per descrivere e comprendere in modo approfondito un *bounded system*, ovvero una unità fenomenica circoscritta dal punto di vista spaziale, temporale e relazionale, osservata nella sua singolarità ed originalità (Bortolotto, 2020). Come sottolinea Mortari (2008) il legame con le esperienze di vita reale e la centralità attribuita al contesto rappresentano gli elementi distintivi di questo approccio di ricerca. Infatti, lo studio di caso si rivela particolarmente vantaggioso quando i confini tra il contesto e il fenomeno da studiare non sono facilmente distinguibili:

uno studio di caso è un'indagine empirica che studia un fenomeno contemporaneo entro il suo contesto di vita reale, particolarmente quando i confini tra fenomeno e contesto non sono chiaramente evidenti. L'indagine dello studio di caso affronta tecnicamente la situazione

particolare nella quale ci saranno molte più variabili di interesse che problemi di dati, di conseguenza si avvale di molte fonti di prova, con la necessaria triangolazione dei dati e di conseguenza trae vantaggio dallo sviluppo delle precedenti proposizioni teoretiche per guidare la raccolta e l'analisi dei dati (Yin, 2005, pp. 44-45).

Questo approccio si basa, dunque, sull'uso di più fonti di evidenza e sulla triangolazione dei dati, con l'obiettivo di cogliere la complessità del fenomeno osservato e costruire una comprensione approfondita del caso nella sua specificità (*ivi.*; Sena, 2021; Trincherò, Robasto, 2019).

In ragione del forte carattere situazionale della conoscenza, lo studio di caso non mira a generalizzazioni in senso stretto ma pone l'attenzione sull'esemplarità del caso rispetto al fenomeno oggetto di indagine (Bortolotto, 2020). L'obiettivo di questo approccio, e di conseguenza di questo lavoro di ricerca, non è produrre generalizzazioni statistiche ma sviluppare una conoscenza analitica e trasferibile (Yin, 2005), individuando principi e condizioni che possano fungere da riferimento per altri contesti educativi. In questa prospettiva, la validità dei risultati non si basa su criteri di rappresentatività quantitativa ma su una generalizzazione di tipo analitico che mira a confermare, rielaborare o ampliare i concetti teorici a partire dalle evidenze empiriche raccolte (*ivi.*). Questa forma di generalizzazione si differenzia da quella statistica in quanto non mira a estendere i risultati a una popolazione ma ha l'obiettivo di elaborare proposizioni teoriche applicabili ad altri casi comparabili. Lo studio di caso ha, pertanto, una finalità idiografica, volta a comprendere la specificità di un fenomeno reale nella sua interezza e a trarne inferenze teoriche, piuttosto che a formulare leggi generalizzabili (Trincherò, 2020).

Nella Fase 1 della ricerca, il caso di studio ha riguardato il modello di educazione intergenerazionale proposto dal Centro “Anziani e Bambini Insieme” (ABI) di Piacenza, un'esperienza unica e consolidata nel panorama nazionale. L'indagine ha avuto come obiettivi principali:

- ricostruire la struttura e il funzionamento del Centro Intergenerazionale ABI;
- identificare i principi educativi e organizzativi su cui si fonda il modello di educazione intergenerazionale proposto;

- analizzare le pratiche e le condizioni che rendono possibile l'incontro tra anziani e bambini;
- raccogliere le percezioni e le narrazioni dei diversi attori coinvolti (educatrici, operatori, anziani, genitori, bambini e responsabili dei servizi).

Nella Fase 2 della ricerca, il caso di studio ha riguardato il trasferimento e l'adattamento del modello ABI in un nuovo contesto educativo, costituito da uno spazio 0–6 anni e da un centro diurno per anziani, due strutture distinte ma collocate nello stesso municipio del territorio romano. Parallelamente, la ricerca ha esplorato il processo di trasformazione e di apprendimento professionale attivato negli operatori coinvolti. Per questa ragione, questo studio di caso integra alcuni principi della ricerca-formazione (Asquini, 2018), definita dal CRESPI (Centro di Ricerca Educativa Sulla Professionalità dell'Insegnante) come

una caratterizzazione metodologica del fare ricerca nelle scuole e con gli insegnanti, precipuamente ed esplicitamente orientata alla formazione/trasformazione dell'agire educativo e didattico e alla promozione della riflessività dell'insegnante (Cardarello, 2018, p. 49).

La ricerca-formazione rappresenta un'opportunità fondamentale per sviluppare la professionalità degli insegnanti e costruire un sapere capace di orientarli verso scelte autonome nell'ambito educativo (Asquini, 2018). Nel percorso di sviluppo della professionalità docente, è essenziale promuovere pratiche di autovalutazione e riflessione critica, favorendo la consapevolezza delle situazioni problematiche e il ruolo attivo dell'educatore come promotore di cambiamento (Benvenuto, 2015). Spetta ai ricercatori accompagnare i docenti nel processo di costruzione e sviluppo di una postura riflessiva che li aiuti a comprendere il proprio operato e le dinamiche didattiche in cui sono coinvolti (Benvenuto, 2015; Nigris et al., 2020), affinché possano elaborare «forme intenzionali e sistematiche proprie di un'indagine conoscitiva di tipo scientifico» (Nigris et al., 2020, p. 230). In questo approccio di ricerca, il ricercatore assume al tempo stesso il ruolo di formatore: mentre sostiene il gruppo nel percorso di acquisizione della postura riflessiva e nel processo formativo, elabora nuove conoscenze sui temi indagati e sulle

proprie modalità di intervento (Losito, Pozzo, 1997; Losito et al., 1998). In sintesi, l'approccio della ricerca-formazione si fonda su un principio di ricorsività tra esperienza e apprendimento, in cui la partecipazione alla ricerca diventa un'opportunità di crescita e di consapevolezza professionale.

Il lavoro svolto nel contesto romano è stato progettato per sostenere lo sviluppo della professionalità educativa (Asquini, 2018) di educatori e operatori, offrendo occasioni di riflessione e di sviluppo di consapevolezza professionale in merito alle pratiche di educazione intergenerazionale.

Lo svolgimento della Fase 2 si è articolato in tre momenti principali, concepiti secondo una logica ricorsiva tra formazione, azione e riflessione:

1. *Formazione teorico-pratica*, articolata in due percorsi paralleli ma con contenuti identici, uno rivolto alle educatrici dello spazio 0-6 e l'altro agli operatori del centro diurno, finalizzata a introdurre i principi pedagogici dell'educazione intergenerazionale e del modello ABI, a promuovere la riflessione sul tema dell'invecchiamento come questione educativa e a predisporre la progettazione condivisa delle attività intergenerazionali;
2. *Realizzazione degli incontri tra anziani e bambini*, durante i quali operatori ed educatrici hanno condotto e osservato le attività intergenerazionali, documentando le dinamiche relazionali e riflettendo sulle pratiche;
3. *Restituzione e riflessione collettiva*, realizzata al termine del percorso, finalizzata ad analizzare i risultati emersi, le criticità incontrate e le possibilità di consolidamento del modello nel nuovo contesto educativo.

Gli obiettivi specifici di questa fase sono stati:

- sperimentare e adattare il modello di educazione intergenerazionale proposto dal Centro ABI di Piacenza in un nuovo contesto educativo;
- osservare le dinamiche relazionali, organizzative e pedagogiche attivate dal processo di trasferimento del modello;
- sostenere la riflessione professionale degli operatori coinvolti attraverso pratiche di confronto e autoanalisi, con l'obiettivo di favorire processi di sviluppo professionale;
- analizzare le percezioni e le rappresentazioni emergenti in merito all'incontro tra generazioni e all'invecchiamento;

- analizzare qualitativamente i benefici percepiti e le criticità del processo di applicazione del modello.

In sintesi, l'integrazione tra studio di caso e ricerca-formazione ha permesso di osservare parallelamente due dimensioni complementari: da un lato, l'adattamento del modello ABI alle specificità del nuovo contesto educativo; dall'altro, lo sviluppo professionale e riflessivo degli operatori coinvolti nel percorso.

La pianificazione temporale delle diverse fasi del progetto è riportata nel sottostante cronoprogramma (Figura 1).

Figura 5: Pianificazione temporale delle attività della ricerca, articolate nelle fasi ABI e nel successivo lavoro sul campo nel contesto romano.

ATTIVITÀ		2023				2024												2025											
		set	ott	nov	dic	gen	feb	mar	apr	mag	giu	lug	ago	set	ott	nov	dic	gen	feb	mar	apr	mag	giu	lug	ago	set	ott	nov	dic
ABI – FASE 1	Fase documentativa e contatti																												
	Lavoro sul campo																												
	Analisi dei dati																												
	Stesura rapporto di ricerca																												
	Pubblicazione dei risultati																												
CONTESTO ROMANO – FASE 2	Mappatura e contatti strutture																												
	Colloquio esplorativo																												
	Formazione teorico-pratica																												
	Incontri intergenerazionali																												
	Restituzione e riflessione collettiva																												
	Analisi dei dati																												
	Stesura tesi di dottorato																												

1.3. Strumenti e tecniche di raccolta dati

Coerentemente con l'approccio metodologico delineato, gli strumenti utilizzati per la raccolta dei dati sono stati differenziati nelle due fasi della ricerca, in relazione agli specifici obiettivi formulati. Nella Fase 1, hanno avuto la funzione di ricostruire in profondità il funzionamento del modello intergenerazionale proposto dal Centro ABI di Piacenza e rilevare gli esiti percepiti per i diversi attori coinvolti; nella Fase 2, sono stati orientati ad accompagnare e documentare il processo di trasferimento e adattamento del modello nel nuovo contesto educativo, promuovendo parallelamente la riflessione professionale di tutti gli operatori coinvolti. La costruzione degli strumenti è stata orientata dal quadro teorico, delineato nel Capitolo terzo – *L'educazione intergenerazionale come risposta pedagogica*, organizzato in alcune macrocategorie ricorrenti nella letteratura sull'educazione intergenerazionale, le quali hanno offerto una cornice utile per individuare le dimensioni da esplorare e per selezionare gli aspetti da osservare o indagare attraverso gli strumenti qualitativi e quantitativi. In questo senso, il quadro teorico ha svolto una funzione di orientamento nella definizione dei temi, delle domande e dei focus utilizzati.

Verranno ora descritti nello specifico gli strumenti utilizzati per ciascuna fase del lavoro di ricerca.

Fase 1 – Lo studio di caso esplorativo. La raccolta dei dati nella prima fase si è basata su più fonti di evidenza (Yin, 2018), in coerenza con i principi dello studio di caso, e ha previsto l'utilizzo dei seguenti strumenti: documentazione interna, interviste in profondità, osservazioni dirette con tecnica carta e matita e focus group.

La documentazione interna ha compreso materiali progettuali, diari di bordo, moduli formativi erogati al personale, schede operative e report delle attività del Centro ABI, consentendo di ricostruire la nascita del Centro ABI e del modello intergenerazionale, le modalità organizzative e formative consolidate e le evoluzioni storiche del progetto.

Le interviste in profondità (Weiss, 1994) sono state tredici in totale: nove individuali e quattro a coppie. Per quanto riguarda quelle individuali, esse sono state rivolte: al direttore di Unicoop (Appendice A); alla responsabile del progetto ABI (Appendice B); a quattro anziani partecipanti al progetto di scambio

intergenerazionale (Appendice E); a tre anziani non partecipanti al progetto di scambio intergenerazionale (Appendice E). Le interviste a coppie, invece, sono state rivolte: alle coordinatrici dei due servizi per gli anziani – casa di riposo e centro diurno (Appendice C); alle due coordinatrici del nido d'infanzia (Appendice D); a due ragazzi, ormai adolescenti, che avevano partecipato al progetto ABI in passato (Appendice F); a due ragazze, ormai adolescenti, che avevano partecipato al progetto ABI in passato (Appendice F).

Gli anziani e le anziane da intervistare sono stati indicati dalle operatrici sociosanitarie e dalle coordinatrici della casa di riposo e del centro diurno, in base al funzionamento cognitivo dei soggetti e alla loro capacità di comprendere delle domande e articolare delle risposte in forma orale, mentre gli adolescenti da intervistare sono stati individuati dalle coordinatrici del nido d'infanzia che, dopo aver contattato le famiglie per spiegare l'impegno richiesto, hanno raccolto le adesioni.

Le tracce d'intervista per la responsabile del progetto ABI e le coordinatrici dei servizi, costruite in base agli obiettivi di ricerca, prevedevano aree tematiche comuni ma adattabili in base al ruolo dei partecipanti, riguardanti: il funzionamento complessivo del Centro e dei singoli servizi, le scelte organizzative e pedagogiche, la progettazione e la realizzazione degli incontri, gli spazi e i materiali, la formazione del personale, i presunti benefici dell'incontro per anziani e bambini, le modalità di documentazione e le condizioni per la replicabilità del progetto. Le domande rivolte al direttore della Cooperativa Unicoop si sono soffermate sull'indagare la filosofia della cooperativa, i bisogni emersi nel territorio che hanno portato a pensare ad un Centro di questo tipo, i presunti benefici dell'incontro intergenerazionale per anziani e bambini e i criteri per un'eventuale replicabilità. Le interviste agli anziani partecipanti agli incontri di scambio intergenerazionale si sono concentrate su cinque nuclei tematici: vissuto personale nella struttura; esperienze e percezioni degli incontri con i bambini; benefici e stati emotivi associati all'incontro intergenerazionale; ruolo degli operatori; spazi e materiali preferiti. Quelle agli anziani non partecipanti agli incontri di scambio intergenerazionale hanno esplorato le ragioni del non coinvolgimento e le rappresentazioni del rapporto bambini-anziani. Le interviste agli adolescenti che avevano preso parte negli anni precedenti al progetto ABI hanno

indagato le rappresentazioni dell'anziano e le immagini associate alla vecchiaia, le emozioni legate all'esperienza e la permanenza dei significati dell'incontro nel tempo.

Le interviste sono state condotte in forma semi-strutturata, con domande-stimolo aperte e possibilità di approfondimento in base al flusso della conversazione.

Per quanto riguarda invece le osservazioni, ne sono state condotte undici in totale e si sono svolte in diversi momenti della quotidianità del Centro Intergenerazionale ABI. Con un approccio non partecipante e la tecnica carta e matita, hanno avuto l'obiettivo di rilevare: l'organizzazione degli spazi, i materiali e le proposte educative scelte, il ruolo dell'operatore presente e le interazioni tra anziani e bambini.

Infine, i focus group, cinque in totale, sono stati svolti in diversi momenti dell'arco della ricerca. Il primo ha coinvolto l'intero gruppo degli operatori del Centro Intergenerazionale ABI, sedici partecipanti, tra educatrici, operatori sociosanitari e animatrice, con l'obiettivo di raccogliere una visione d'insieme del modello educativo e delle pratiche intergenerazionali consolidate nel tempo, promuovere confronto e riflessione tra i professionisti e individuare punti di forza e criticità. Nell'orario di svolgimento del focus group, il servizio del nido d'infanzia era l'unico ad essere chiuso, permettendo così di partecipare a chiunque tra le educatrici fosse interessata. Il servizio del centro diurno, invece, era ancora attivo e con un operatore in turno e il servizio della casa di riposo, in quanto residenziale, aveva in turno tre operatori sociosanitari, impossibilitati dunque a partecipare. La numerosità elevata, superiore a quella di un focus group in senso stretto, è stata intenzionale: l'incontro è stato concepito come un focus esplorativo allargato. La traccia della discussione (Appendice G) prevedeva aree tematiche relative a: la definizione di *intergenerazionalità* e il suo significato professionale; la progettazione e la modalità di svolgimento degli incontri intergenerazionali; gli spazi facilitanti gli incontri; i materiali i facilitanti gli incontri; la documentazione; la formazione del personale; le motivazioni e il senso di appartenenza degli operatori; i benefici percepiti sul piano personale e professionale.

In una fase successiva, per approfondire aspetti specifici e garantire un'interazione più equilibrata tra i partecipanti, sono stati organizzati focus group di numerosità più contenuta, in linea con le indicazioni metodologiche di Krueger (1994), secondo cui gruppi generalmente composti da sei a dieci partecipanti favoriscono una

partecipazione attiva, un clima dialogico e la costruzione condivisa dei significati. Solo nel caso di focus group con i bambini, si preferiscono gruppi più ristretti (Acocella, 2008). Nel nostro caso, i focus group organizzati sono stati quattro, si sono svolti su base volontaria e hanno coinvolto:

- nove educatrici, per approfondire le tematiche relative a spazi, materiali, documentazione, competenze professionali e criticità (Appendice H). La scelta di riproporre alcuni nuclei tematici già esplorati nel focus group allargato ha permesso di osservare tali dimensioni dal punto di vista di uno specifico ruolo professionale, favorendo un approfondimento più mirato delle pratiche educative e delle dinamiche organizzative proprie dei servizi per la prima infanzia. Il focus group si è svolto in prossimità dell'orario di chiusura del servizio per l'infanzia così che anche le educatrici in turno potessero partecipare, qualora lo desiderassero, appena finito l'orario di lavoro;
- undici operatori sociosanitari e un'animatrice, per approfondire le tematiche relative a spazi, materiali, documentazione, competenze professionali e criticità (Appendice H). Anche in questo caso, la ripetizione dei nuclei tematici ha permesso di esplorare il medesimo fenomeno a partire da un differente mandato professionale, mettendo in luce specificità legate alle pratiche di cura e accompagnamento e alle condizioni organizzative dei servizi per anziani. Nell'orario di svolgimento del focus group, entrambi i servizi per gli anziani erano ancora attivi, pertanto gli operatori in turno non hanno avuto modo di partecipare all'incontro;
- otto genitori dei bambini frequentanti la sezione grandi del nido, direttamente coinvolta negli scambi intergenerazionali, finalizzato a esplorare le rappresentazioni familiari dell'esperienza e le percezioni di valore educativo e soddisfazione complessiva attribuite al modello ABI (Appendice I). Nella speranza di coinvolgere quanti più genitori possibili, il focus group a loro rivolto è stato organizzato in coda alla riunione di sezione di fine anno educativo, momento in cui le educatrici restituiscono ai genitori dei bambini quanto è stato fatto durante l'anno e spiegano loro gli esiti delle intenzionalità educative fissate a settembre;

- quattro bambini di età compresa tra i 6 e gli 11 anni che avevano frequentato in passato il nido del Centro ABI partecipando, dunque, al progetto di scambio intergenerazionale, condotto con modalità ludico-narrative, per raccogliere le loro rappresentazioni dell'incontro con gli anziani (Appendice L). Le coordinatrici del nido hanno individuato alcuni bambini e, dopo aver contattato le famiglie per spiegare l'impegno richiesto, hanno raccolto le adesioni.

Attraverso i focus group è stato possibile esplorare in profondità i significati condivisi e le dinamiche di gruppo, favorendo il confronto e la co-costruzione di riflessioni collettive (*ivi.*). Questa tecnica, dunque, non si è configurata solo come una modalità di raccolta dati ma come uno spazio di elaborazione e consapevolezza per i partecipanti (*ivi.*). Questa articolazione in più momenti e con gruppi diversi ha permesso di raccogliere voci plurali e complementari, restituendo la complessità dell'esperienza e la molteplicità dei punti di vista.

In questa prima fase del lavoro di ricerca, la triangolazione dei dati e dei punti di vista (direttore, responsabile, coordinatori, educatrici, operatori sociosanitari, genitori, bambini e adolescenti) ha consentito di costruire una descrizione ampia e contestualizzata dell'esperienza intergenerazionale, restituendone la complessità relazionale, educativa ed organizzativa.

Fase 2 – Lo studio di caso applicativo-formativo. Nella seconda fase, gli strumenti di raccolta dati sono stati selezionati per documentare il processo di sperimentazione e, al tempo stesso, sostenere la dimensione formativa del percorso. Essi hanno consentito di integrare prospettive differenti e di garantire una triangolazione metodologica analoga a quella attuata nella prima fase. Gli strumenti impiegati nella seconda fase sono stati: colloqui esplorativi informali, osservazioni carta e matita, griglie di osservazione compilate dagli operatori e dalle educatrici coinvolti negli incontri intergenerazionali, questionario pre-formazione e post-intervento⁴⁵ e focus group.

La formazione, pur non costituendo in sé uno strumento di raccolta dati, ha rappresentato un passaggio centrale del percorso di ricerca, fornendo agli operatori le

⁴⁵ Il questionario post-intervento è stato somministrato al termine dell'intero percorso progettuale, comprensivo della formazione, delle attività intergenerazionali e del focus group finale.

basi teoriche e metodologiche necessarie per l'applicazione del modello intergenerazionale e configurandosi, al tempo stesso, come spazio riflessivo per i partecipanti.

Per quanto riguarda i colloqui esplorativi, ne sono stati condotti due, uno con la coordinatrice del nido d'infanzia e uno con la coordinatrice del centro diurno per anziani, finalizzati a raccogliere informazioni preliminari sulle caratteristiche organizzative, sui vincoli e sulle risorse del contesto. Sebbene non registrati, tali colloqui hanno permesso di costruire una conoscenza situata utile per conoscere i contesti entro cui si sarebbe svolta la ricerca, per calibrare il percorso formativo e per avere un quadro di riferimento per la successiva analisi interpretativa dei dati.

I questionari pre-formazione e post-intervento (Appendice N), rivolti alle educatrici dello spazio 0-6 e agli operatori del centro diurno, erano finalizzati a rilevare le conoscenze pregresse, le rappresentazioni e gli atteggiamenti relativi all'invecchiamento e alla relazione intergenerazionale. Entrambe le versioni presentavano una struttura mista, composta da domande chiuse e da domande aperte di riflessione personale (alcune precedute da scala Likert), per integrare la rilevazione quantitativa con una lettura qualitativa delle percezioni soggettive. I questionari, costruiti ad hoc, alla luce degli obiettivi di ricerca, del quadro teorico complessivo e delle esigenze esplorative emerse nel confronto preliminare con le strutture coinvolte, non miravano alla costruzione di scale psicometriche ma alla raccolta descrittiva e qualitativa delle rappresentazioni degli operatori. La formulazione degli item si è basata sulle principali dimensioni concettuali individuate in letteratura sui temi dell'invecchiamento (Baltes, 1991; Baltes, Baltes, 1991; Levy, 2009), degli stereotipi verso la terza età (Ayalon, Tesch-Römer, 2018; Cuddy, Fiske, Glick, 2008), dei modelli di *active ageing* e di partecipazione sociale (OMS, 2002), dell'educabilità lungo l'arco di vita (Knowles, Holton, Swanson, 2015; Jarvis, 2004) e dell'intergenerazionalità (Newman, Hatton-Yeo, 2008), che hanno orientato la costruzione dello strumento.

Nella fase pre, il questionario ha indagato il grado di familiarità con il tema dell'intergenerazionalità, la partecipazione ad esperienze formative precedenti, le opinioni sui benefici e le difficoltà dell'incontro tra generazioni, le emozioni attribuite a bambini e anziani in contesti intergenerazionali e le convinzioni rispetto

all'invecchiamento, ai processi di apprendimento nella terza età e al ruolo dell'anziano nella società. Nella fase post, oltre a riproporre le stesse aree di indagine per consentire un confronto longitudinale descrittivo, il questionario ha approfondito la percezione dei partecipanti rispetto alla formazione ricevuta, ai concetti ritenuti più significativi, alla motivazione a promuovere progetti intergenerazionali e alle difficoltà previste per la loro realizzazione. Sono stati inoltre rilevati eventuali cambiamenti percepiti nelle rappresentazioni dell'invecchiamento e dell'intergenerazionalità e l'autovalutazione dell'impatto formativo. Si precisa che le domande del questionario post non intendono misurare l'efficacia della formazione e dell'intervento in senso causale ma raccogliere percezioni, riflessioni e possibili evoluzioni nelle rappresentazioni dei partecipanti.

Per quanto riguarda invece le osservazioni, sono stati osservati i quattro incontri tra anziani e bambini con approccio non partecipante e attraverso la tecnica carta e matita. I criteri osservativi sono stati quelli della prima fase dello studio e hanno riguardato: l'organizzazione degli spazi, l'adeguatezza dei materiali e delle proposte educative scelte, il ruolo dell'operatore presente e le interazioni tra anziani e bambini.

Le griglie osservative post-incontro, compilate da educatrici e operatori immediatamente dopo ogni incontro, sono le stesse utilizzate presso il Centro ABI di Piacenza (Appendice M). Concepite come strumento di riflessione professionale e di triangolazione dei dati, hanno permesso di raccogliere le percezioni a caldo e di confrontarle con le osservazioni esterne del ricercatore. Le griglie contenevano sezioni aperte dedicate alla descrizione del contesto (spazi e materiali) e alla narrazione delle interazioni osservate e una parte riflessiva guidata da domande sul ruolo dello spazio e dei materiali nel favorire la relazione tra anziani e bambini, sugli elementi di interesse o criticità emersi e sulle possibili modifiche o scoperte realizzate durante l'attività. In modo del tutto spontaneo, gli operatori del centro diurno hanno inoltre condiviso con la ricercatrice brevi appunti contenenti le parole e i commenti espressi dagli anziani (e, in alcuni casi, dai loro familiari) subito dopo gli incontri intergenerazionali. Pur non previsti inizialmente come materiale di ricerca, tali contributi hanno arricchito la documentazione qualitativa, offrendo una testimonianza diretta della partecipazione e del vissuto emotivo degli anziani coinvolti nel progetto.

Due focus group finali, condotti separatamente con educatrici e operatori al termine della sperimentazione, hanno avuto un duplice obiettivo: raccogliere *feedback* rispetto al percorso di formazione (aspetto su cui tutti i partecipanti potevano esprimersi) e raccogliere *feedback* rispetto al trasferimento del modello ABI nel nuovo contesto, tema su cui potevano intervenire solo gli operatori direttamente coinvolti negli incontri di scambio intergenerazionale. Per questo motivo, per gli operatori che avevano preso parte agli incontri intergenerazionali il focus group ha rappresentato un momento di restituzione e rielaborazione dell'esperienza vissuta, mentre per coloro che non avevano partecipato direttamente si è configurato come un'occasione formativa e di confronto professionale. Nel centro diurno, infatti, hanno preso parola quasi esclusivamente gli operatori che avevano partecipato agli incontri, mentre nel focus group del nido anche alcune educatrici non coinvolte operativamente nel progetto hanno contribuito con considerazioni utili, soprattutto in relazione agli aspetti organizzativi e alla possibile replicabilità futura dell'esperienza. Le tracce di discussione, articolate in aree tematiche, hanno esplorato (Appendice O): la percezione dell'utilità e dell'adeguatezza della formazione ricevuta; gli aspetti organizzativi del progetto (frequenza e numerosità degli incontri, modalità di progettazione, uso degli spazi e dei materiali); il ruolo professionale assunto dagli operatori durante gli incontri intergenerazionali; l'efficacia e l'utilità della griglia di osservazione; i presunti benefici per bambini, anziani ed operatori; le competenze ritenute necessarie per operare in progetti intergenerazionali.

La triangolazione tra osservazioni, griglie, questionari e focus group ha consentito di costruire una visione articolata dell'esperienza, coerente con la prospettiva dello studio di caso e della ricerca-formazione.

La Tabella 1 riassume gli strumenti utilizzati nelle due fasi della ricerca, evidenziando i destinatari, le finalità e la natura dei dati raccolti.

Tabella 9: Strumenti utilizzati per fase.

	Strumento	Destinatari/Contesto	Finalità principale	Tipologia dati raccolti
Fase 1 – studio di caso esplorativo (Piacenza)	Documentazione interna del Centro ABI	Materiali e archivi del Centro ABI	Ricostruire la nascita, l’evoluzione e il funzionamento del Centro ABI e del modello di educazione intergenerazionale proposto	Dati qualitativi documentali e descrittivi
	Interviste in profondità (Appendici A, B, C, D, E e F)	Direttore Unicoop (Appendice A), responsabile progetto ABI (Appendice B), coordinatrici (Appendice C e D), anziani partecipanti e non (Appendice E), adolescenti ex partecipanti (Appendice F)	Rilevare la filosofia e le scelte organizzative del modello (con responsabili e coordinatrici) e le rappresentazioni, esperienze e significati attribuiti all’incontro intergenerazionale (con anziani e adolescenti)	Dati qualitativi dialogici, con contenuti narrativi e riflessivi
	Osservazioni non partecipanti	Incontri intergenerazionali e momenti di vita quotidiana del Centro ABI	Osservare interazioni, uso di spazi e materiali e ruolo degli operatori durante gli incontri	Dati qualitativi osservativi e descrittivi

	Focus group (Appendici G, H, I, L)	Educatrici, OSS, animatrice (Appendici G e H), genitori dei bambini attualmente coinvolti (Appendice I), bambini ex partecipanti (Appendice L)	Favorire il confronto professionale e raccogliere rappresentazioni, percezioni e significati attribuiti all'esperienza intergenerazionale dai diversi attori coinvolti	Dati qualitativi dialogici, con contenuti narrativi e riflessivi
Fase 2 – studio di caso applicativo-formativo (Roma)	Colloqui esplorativi informali	Coordinatrici del nido e del centro diurno	Raccogliere informazioni preliminari su caratteristiche organizzative, risorse e vincoli del contesto	Dati qualitativi dialogici, a carattere esplorativo e descrittivo (non registrati)
	Osservazioni non partecipanti	Incontri intergenerazionali nel nuovo contesto	Osservare interazioni, uso di spazi e materiali e ruolo degli operatori durante gli incontri	Dati qualitativi osservativi e descrittivi
	Griglie osservative riflessive compilate da operatori ed educatrici (Appendice M)	Educatrici e operatori coinvolti negli incontri	Documentare l'andamento degli incontri, le dinamiche relazionali, gli aspetti educativi e le riflessioni emergenti a fine attività,	Dati qualitativi descrittivi e riflessivi

			favorendo processi di auto-osservazione e miglioramento	
	Questionario pre-formazione e post-intervento (Appendice N)	Educatrici e operatori	Rilevare conoscenze pregresse, rappresentazioni sull'invecchiamento e sull'intergenerazionalità, e analizzare cambiamenti percepiti e apprendimenti professionali derivanti dalla formazione	Dati misti (qualitativi e quantitativi)
	Focus group (Appendice O)	Educatrici e operatori	Approfondire apprendimenti professionali, cambiamenti nelle rappresentazioni, difficoltà e strategie emerse durante la sperimentazione, e riflettere sulle prospettive di continuità e miglioramento del modello	Dati qualitativi dialogici, con contenuti narrativi e riflessivi

1.4. Criteri e procedure di analisi dei dati

L'analisi dei dati è stata condotta in coerenza con l'impianto metodologico qualitativo e con la natura dei due studi di caso, uno esplorativo e l'altro applicativo-formativo. Le diverse fonti di evidenza sono state analizzate attraverso procedure di analisi differenziate ma integrate, con l'obiettivo di restituire una visione complessiva e multilivello del fenomeno indagato. L'intero processo si è basato su una triangolazione delle fonti (documentazione, interviste, focus group, osservazioni, griglie compilate dagli operatori e questionari) che ha permesso di costruire una lettura ampia, contestualizzata e coerente con la complessità dei processi educativi e organizzativi osservati.

Di seguito vengono descritte le modalità di analisi adottate per ciascuno strumento presentato in precedenza.

Documentazione interna del Centro ABI (Fase 1). La documentazione interna del Centro ABI è stata analizzata attraverso una lettura approfondita dei materiali raccolti e una successiva organizzazione per temi ricorrenti (Strauss, Corbin, 1998; Corbin, Strauss, 2008; Bowen, 2009). Questa analisi, di tipo descrittivo-interpretativo, ha permesso di ricostruire in modo narrativo la nascita, l'evoluzione e il funzionamento del Centro ABI e del modello di educazione intergenerazionale proposto fornendo un quadro interpretativo di riferimento per la lettura dei dati successivi.

Interviste in profondità (Fase 1) e focus group (Fase 1 e Fase 2). Le interviste e i focus group sono stati registrati e trascritti integralmente per poi essere analizzati attraverso la tecnica dell'analisi tematica che «consiste nel recuperare in ogni intervista i passaggi che riguardano questo o quel tema, al fine di comparare in seguito i contenuti di questi passaggi tra le diverse testimonianze (*trasversalizzazione*). Il ricercatore [...] scompone le interviste sulla base dei macro e microtemi, che in parte sono emersi in sede teorica e in parte in quella empirica (*indicizzazione*)» (Gianturco, p. 127, 2022).

Osservazioni non partecipanti (Fase 1 e Fase 2). Le note osservative, redatte con tecnica carta e matita, sono state analizzate attraverso una lettura tematica descrittivo-interpretativa, finalizzata a individuare aspetti ricorrenti e significativi relativi a quattro criteri: organizzazione degli spazi, utilizzo dei materiali, ruolo dell'operatore

presente e interazioni tra anziani e bambini. Per quanto riguarda le osservazioni condotte nel contesto romano, i dati sono stati inoltre interpretati alla luce dei principi del modello ABI, al fine di evidenziare elementi di continuità e di adattamento nel processo di trasferimento del modello.

Colloqui esplorativi informali (Fase 2). I colloqui esplorativi con le coordinatrici delle strutture romane, non registrati ma documentati attraverso appunti e note riflessive redatte immediatamente dopo l'incontro, sono stati analizzati in modo descrittivo con l'obiettivo di delineare le caratteristiche organizzative, i vincoli e le risorse dei due contesti. I dati raccolti hanno offerto una base conoscitiva utile per la progettazione della formazione e per la successiva interpretazione dei risultati.

Griglie osservative riflessive compilate da educatrici e operatori (Fase 2). Le griglie osservative post-incontro, derivate dal modello utilizzato nel Centro ABI di Piacenza, sono state analizzate qualitativamente attraverso un confronto riflessivo con le osservazioni del ricercatore. Tale confronto ha permesso di rilevare corrispondenze e differenze tra le percezioni interne degli operatori e le osservazioni esterne, contribuendo alla triangolazione dei dati e alla comprensione complessiva dell'esperienza. Le griglie hanno rappresentato una forma di restituzione riflessiva da parte dei partecipanti, consentendo di integrare la prospettiva interna con quella del ricercatore e di favorire nei partecipanti una prima forma di riflessione individuale sull'esperienza educativa. Tale modalità è in linea con i principi della ricerca-formazione, poiché valorizza la riflessione individuale come primo livello di consapevolezza professionale. Un ulteriore elemento di interesse è rappresentato dagli appunti spontanei redatti da alcuni operatori del centro diurno dopo gli incontri, contenenti le parole e i commenti degli anziani (e, in alcuni casi, dei loro familiari). La produzione autonoma di questi materiali, non richiesta dal ricercatore, testimonia il coinvolgimento degli operatori nel progetto. Tali annotazioni, sebbene non raccolte in modo sistematico, sono state lette e interpretate e, offrendo una prospettiva complementare, hanno arricchito ulteriormente la comprensione qualitativa dell'esperienza intergenerazionale.

L'analisi dei materiali qualitativi raccolti nelle due fasi della ricerca è stata condotta attraverso un approccio tematico flessibile. Il quadro teorico, delineato nel Capitolo terzo – *L'educazione intergenerazionale come risposta pedagogica*, ha

fornito una serie di macrocategorie utili per orientare l'attenzione del ricercatore nella lettura dei dati. Durante la lettura di osservazioni, interviste, focus group e griglie compilate dagli operatori, tali macrocategorie hanno funzionato come sfondo interpretativo, aiutando a organizzare le evidenze emerse in nuclei tematici ricorrenti. Accanto a questi elementi già presenti nella letteratura, sono stati considerati anche temi nuovi, emersi spontaneamente dai dati. L'analisi è stata svolta confrontando trasversalmente i materiali provenienti da tutte le fonti, con l'obiettivo di costruire una lettura complessiva dei processi osservati nelle due fasi della ricerca.

Questionari pre-formazione e post-intervento (Fase 2). Le risposte ai questionari pre e post formazione sono state analizzate attraverso un approccio misto che comprende una parte quantitativo-descrittiva e una parte qualitativo-tematica. Per le domande chiuse è stata condotta un'analisi statistica descrittiva; per le domande aperte non collegate a scala Likert è stata adottata la *Qualitative Content Analysis* proposta da Schreier (2012), mentre per quelle collegate a scala Likert è stata utilizzata una procedura qualitativa descrittivo-comparativa, ispirata alla *Thematic Analysis* di Braun e Clarke (2006). Nello specifico, per le domande aperte non collegate a scale Likert, l'analisi è stata condotta item per item, costruendo per ciascuna domanda un *coding frame* specifico e quantificando le categorie emerse, attraverso il calcolo di frequenze e percentuali. La procedura ha seguito i seguenti passaggi:

1. individuazione delle parole-chiave emergenti dal corpus testuale;
2. sviluppo condiviso dei nuclei tematici preliminari per quello specifico item;
3. codifica tematica indipendente da parte di due ricercatori;
4. verifica dell'accordo inter-coder tramite coefficiente Kappa di Cohen per valutare la coerenza del *coding frame* relativo a quello specifico item;
5. affinamento teorico delle categorie e denominazione finale dei temi, alla luce della letteratura di riferimento.

I *coding frame* completi utilizzati per l'analisi qualitativa degli item aperti sono riportati in *Appendice*. Nel testo vengono invece presentate solo le macrocategorie risultanti per garantire una lettura scorrevole e focalizzata sui risultati.

Le risposte aperte associate alle scale Likert erano strutturalmente diverse poiché suddivise in base ai livelli della scala ("per nulla", "poco", "abbastanza", "molto"). In questo caso l'obiettivo non era costruire un *coding frame* per ogni item né quantificare

le categorie emerse ma descrivere e confrontare i significati attribuiti dai partecipanti nei diversi livelli della scala. Per raggiungere tale scopo, è stato adottato un approccio qualitativo descrittivo-comparativo, ispirato alla *thematic analysis* (Braun, Clarke, 2006) ma operazionalizzato in modo più leggero, con finalità interpretative e non classificatorie. La procedura ha previsto:

1. segmentazione del corpus in base ai livelli della scala (“per nulla”, “poco”, “abbastanza”, “molto”);
2. individuazione delle parole-chiave e nuclei tematici all’interno di ciascun gruppo di risposta;
3. costruzione di temi descrittivi distinti per livello della scala, per rappresentare i significati prevalenti;
4. affinamento interpretativo dei temi attraverso un processo di rilettura del corpus testuale.

In questa fase i temi non sono stati conteggiati poiché la finalità non era stimare la loro frequenza ma comprendere le differenze qualitative nelle rappresentazioni in funzione del livello Likert. Inoltre, non è stato calcolato il coefficiente Kappa in quanto il processo non prevedeva la costruzione e l’applicazione sistematica di un *coding frame* ma un’esplorazione qualitativa orientata alla comparazione tra gruppi.

L’analisi comparativa tra i questionari pre-formazione e post-intervento ha permesso di rilevare eventuali variazioni nelle rappresentazioni e nei livelli di consapevolezza professionale dei partecipanti, interpretate alla luce del percorso formativo svolto. Infatti, si è analizzato il contributo formativo attraverso la triangolazione delle risposte aperte del questionario post con alcune domande del focus group conclusivo che hanno permesso di approfondire in modo qualitativo le percezioni dei partecipanti in merito all’utilità e all’applicabilità degli apprendimenti derivanti dal percorso formativo.

La triangolazione delle fonti (documentazione, interviste, osservazioni, griglie, questionari e focus group) ha consentito di elaborare una lettura articolata – descrittiva, interpretativa e riflessiva – del fenomeno, restituendo la complessità dei processi educativi e organizzativi osservati.

La Tabella 2 espone in modo chiaro i criteri di analisi dei dati.

Tabella 10: Criteri di analisi dei dati per fase.

	Fonte/Strumento	Tipologia dati raccolti	Procedura di analisi	Finalità interpretativa
Fase 1 – studio di caso esplorativo (Piacenza)	Documentazione interna del Centro ABI	Dati qualitativi documentali e descrittivi	Lettura approfondita e organizzazione tematica dei materiali (Bowen, 2009)	Ricostruire in modo narrativo la nascita, l'evoluzione e il funzionamento del Centro ABI e del modello di educazione intergenerazionale proposto
	Interviste in profondità	Dati qualitativi dialogici, con contenuti narrativi e riflessivi	Analisi tematica (Gianturco, 2022): individuazione di macrotemi deduttivi e induttivi, trasversalizzazione tra testimonianze	Comprendere le logiche educative, le rappresentazioni, i significati e le percezioni degli attori coinvolti
Fase 1 – studio di caso esplorativo (Piacenza) e Fase 2 – studio di caso applicativo-formativo (Roma)	Focus group	Dati qualitativi dialogici, con contenuti narrativi e riflessivi	Analisi tematica (Gianturco, 2022): individuazione di macrotemi deduttivi e induttivi,	Favorire la riflessione collettiva sulle pratiche, i significati e i processi di cambiamento generati dall'esperienza

			trasversalizzazione tra testimonianze e interpretazione dialogica dei significati co-costruiti	
	Osservazioni non partecipanti	Dati qualitativi osservativi e descrittivi	Lettura tematica descrittivo-interpretativa, con riferimento a spazi, materiali, ruoli e interazioni	Analizzare le dinamiche relazionali e organizzative e, nel caso del contesto romano, confrontarle con i principi del modello ABI
Fase 2 – studio di caso applicativo-formativo (Roma)	Colloqui esplorativi informali	Dati qualitativi dialogici, a carattere esplorativo e descrittivo	Analisi descrittivo-ricostruttiva delle note post-colloquio	Delineare vincoli, risorse e caratteristiche organizzative dei contesti coinvolti
	Griglie di osservazione	Dati qualitativi descrittivi e riflessivi	Confronto qualitativo tra percezioni interne e osservazioni esterne; lettura narrativa delle annotazioni spontanee	Integrare prospettive interne ed esterne; valorizzare la riflessione individuale e la partecipazione
	Questionario pre-formazione e post-intervento	Dati misti (qualitativi e quantitativi)	Analisi descrittiva (domande chiuse) e tematica categoriale	Analizzare eventuali variazioni nelle rappresentazioni e nei

			(domande aperte) con doppia codifica con Kappa per item aperti semplici e confronto tematico tra gruppi per item aperti post- Likert Schreier (2012)	livelli di consapevolezza professionale
--	--	--	---	--

1.5. Aspetti etici e procedure di consenso

La ricerca si è svolta nel pieno rispetto dei principi etici propri della ricerca educativa e sociale, con particolare riferimento ai criteri di trasparenza, consenso informato, riservatezza dei dati e tutela delle persone coinvolte. Per entrambe le fasi sono state previste specifiche procedure a seconda dei contesti e dei soggetti partecipanti.

Fase 1 – Studio di caso presso il Centro intergenerazionale ABI di Piacenza. Le procedure etiche e di trattamento dei dati nella prima fase della ricerca sono state gestite direttamente dalla Fondazione Giovanni Agnelli, ente promotore dello studio, che ha curato la raccolta dei consensi informati e la tutela della privacy di tutti i partecipanti (operatori, anziani, bambini, genitori e coordinatori). La Fondazione ha predisposto moduli informativi e consensi scritti, assicurando che ogni soggetto fosse adeguatamente informato sugli obiettivi, le modalità e le finalità scientifiche della ricerca. La successiva pubblicazione del rapporto ufficiale da parte della Fondazione (Fondazione Agnelli, 2024) ha previsto l'utilizzo dei nomi reali di tutti i soggetti coinvolti nello studio, in quanto esplicitamente autorizzato.

Fase 2 – Studio di caso applicativo e formativo nel contesto romano. Nella seconda fase della ricerca, condotta nei servizi educativi e sociosanitari coinvolti nella sperimentazione, le procedure etiche sono state gestite direttamente dalla ricercatrice. È stato predisposto e distribuito un modulo di consenso informato alle coordinatrici e alle risorse dello spazio 0-6 e del centro diurno, nel quale venivano esplicitati:

- gli obiettivi e la natura formativa della ricerca;
- le modalità di partecipazione alla formazione e agli incontri intergenerazionali;
- la registrazione audio dei focus group finali;
- la garanzia di anonimato e riservatezza dei dati raccolti.

I coordinatori dei servizi hanno raccolto, inoltre, i consensi relativi alla partecipazione degli anziani e dei bambini agli incontri intergenerazionali, informando le famiglie in merito alle finalità esclusivamente formative e di ricerca del progetto.

Considerata la presenza di bambini in età prescolare e anziani fragili, si è prestata particolare attenzione alla loro sicurezza fisica, psicologica e relazionale. Nessun

partecipante è stato esposto a situazioni di stress, disagio o giudizio e tutte le attività si sono svolte in un clima sereno e rispettoso dei partecipanti

Capitolo secondo

Studio del caso ABI: analisi e risultati⁴⁶

Il presente capitolo è dedicato alla presentazione dei risultati emersi dallo studio di caso esplorativo condotto presso il Centro *Anziani e Bambini Insieme* (ABI), realtà riconosciuta come modello innovativo di incontro tra generazioni.

I dati raccolti attraverso diverse fonti – osservazioni dirette, interviste, focus group e analisi documentale – sono stati integrati mediante un processo di triangolazione dei dati, finalizzato a garantire la solidità interpretativa e la coerenza interna dei risultati.

La restituzione dei risultati è organizzata per macrotemi coerenti con quanto individuato nella letteratura di riferimento, segue un approccio narrativo-interpretativo e un percorso progressivo: si parte dal contesto di nascita e sviluppo del Centro e dalla descrizione della progettazione e realizzazione degli incontri intergenerazionali, per poi analizzare gli spazi, i materiali e le pratiche educative, le dinamiche relazionali tra anziani e bambini, la formazione del personale, le modalità di documentazione, monitoraggio e valutazione, fino a discutere i benefici percepiti e le possibili implicazioni per la replicabilità del modello.

2.1. Origini, sviluppo e organizzazione del Centro Anziani e Bambini Insieme

Inaugurato nel 2009 e tuttora operativo, il Centro ABI è l'unica struttura in Italia ad accogliere al suo interno, da ormai sedici anni, un nido d'infanzia, un centro diurno per anziani non autosufficienti e una casa di riposo per anziani autosufficienti.

Il progetto è stato ideato e sviluppato da Unicoop, cooperativa sociale fondata nel 1986 e impegnata a operare esclusivamente su scala territoriale – Piacenza e provincia – per mantenere il controllo diretto sui propri servizi e garantire elevata qualità agli

⁴⁶ Questo capitolo riprende integralmente – talvolta ampliandole – parti del Rapporto di ricerca redatto dall'autrice per conto della Fondazione Agnelli in collaborazione con l'Università di Roma Tre e la cooperativa Unicoop di Piacenza, intitolato *15 anni di Anziani e Bambini Insieme* (2024). L'inserimento è avvenuto previo consenso della Fondazione e il testo è utilizzato esclusivamente ai fini della valutazione accademica interna.

utenti. Inizialmente dedicata ai servizi per anziani e giovani con disabilità, dal 1997 la Cooperativa ha iniziato a gestire anche nidi d'infanzia. Spinta dal costante desiderio di «*migliorarsi, innovare, lanciare nuove progettualità*» (Stefano Borotti, direttore generale di Unicoop), Unicoop aveva già organizzato programmi di scambio intergenerazionale in un comune della provincia di Piacenza, dove gestiva una casa di riposo e un nido d'infanzia situati in spazi adiacenti, registrando risultati molto positivi per entrambi i gruppi generazionali.

Avevamo già provato a fare delle sperimentazioni in un altro comune del piacentino [...] dove avevamo già una casa di riposo e un nido e erano partite alcune attività intergenerazionali tra questi, che [...] erano nello stesso paese, quindi, comunque si raggiungevano a piedi l'una dall'altra ma non erano sotto lo stesso tetto, e avevamo visto che funzionavano (Valentina Suzzani, Presidentessa di Unicoop e coordinatrice pedagogica del nido d'infanzia del Centro ABI).

Nel 2005, un'educatrice di Unicoop, dopo aver conosciuto il modello del centro intergenerazionale parigino *Residence de l'Abbaye*, propose di realizzare un progetto simile a Piacenza. La proposta fu accolta favorevolmente dal Consiglio di amministrazione e divenne l'idea iniziale per il progetto ABI – *Anziani e Bambini Insieme*. Nello stesso periodo, nel territorio piacentino erano emersi tre bisogni:

- i. istituire un nido nel centro storico della città che avesse la sezione lattanti;
- ii. ricollocare il centro diurno – servizio gestito da Unicoop ma locato in una struttura sottoposta a procedura di sfratto;
- iii. ristrutturare e mettere a norma un edificio che ospitava una casa di riposo – gestita dall'Opera Nuova Familiari e Sacerdoti (ONFS) – che, non rispondendo ai requisiti di sicurezza, rischiava di chiudere.

Unicoop decise, dunque, di stipulare una concessione venticinquennale con la proprietà per ristrutturare completamente l'edificio, convinta che all'interno dello stesso sarebbe stato possibile rispondere ai tre bisogni individuati a livello territoriale e, al contempo, realizzare quel progetto di scambio intergenerazionale che, sulla scia di quello parigino, prevedeva la coabitazione tra anziani e bambini.

Al termine dei lavori di ristrutturazione, nel 2009, l'edificio è stato inaugurato come Centro Intergenerazionale ABI: i suoi spazi accoglievano (e accolgono tuttora) sotto lo stesso tetto un nido d'infanzia con una sezione per lattanti, una casa di riposo e un centro diurno e venivano promossi momenti di incontro tra bambini e anziani. Nonostante la letteratura sul tema dell'intergenerazione fosse limitata ad alcune esperienze non italiane, il «caso» (Valentina Suzzani, Presidentessa di Unicoop e coordinatrice pedagogica del nido d'infanzia del Centro ABI), l'«incoscienza» (Valentina Suzzani) ma anche la «ricerca continua» (Michela Tansini, coordinatrice organizzativa del nido d'infanzia del Centro ABI) hanno portato a inaugurare, seppur con «timore» (Michela Tansini), il Centro Intergenerazionale nel 2009.

La realizzazione del progetto ABI, inserito come progetto bandiera del Piano Strategico per Piacenza *Vision 2020*, è stata resa possibile grazie al sostegno della comunità e delle istituzioni locali – il Comune e la Provincia di Piacenza, la Camera di Commercio, la Fondazione di Piacenza e Vigevano – e al supporto del partner finanziario Crédit Agricole.

Diversi fattori, dunque, hanno concorso alla nascita e al successo del Centro Intergenerazionale ABI. Tra questi: il desiderio di innovazione e sperimentazione della cooperativa Unicoop e l'appoggio della comunità e delle istituzioni locali:

Il contesto era molto favorevole, c'erano le persone giuste per fare queste cose, c'erano le idee, c'era il gruppo, le giuste coincidenze e c'era soprattutto questo spirito, questo desiderio, questa voglia di fare, perché noi cercavamo un centro diurno e un nido ma è saltato fuori che dovevamo prendere in gestione anche una casa di riposo (Stefano Borotti, direttore generale Unicoop).

Dalle interviste condotte, è emerso come l'analisi preliminare dei bisogni del territorio sia stata un passaggio determinante per il successo dell'iniziativa, poiché ha permesso di radicare il progetto in una reale domanda sociale e di garantire coerenza tra visione educativa e servizi offerti: «Tutto funziona se il Centro è pieno e il Centro è pieno se risponde ai bisogni della città» (Valentina Suzzani, Presidentessa di Unicoop e coordinatrice pedagogica del nido d'infanzia del Centro ABI).

Missione pedagogica e finalità. Il Centro ABI nasce con lo scopo di «migliorare la qualità di vita e il benessere» (Francesca Cavozi, responsabile del progetto ABI) di anziani e bambini e, al contempo, promuovere un cambiamento culturale rispetto al rapporto tra generazioni. Alla base del progetto vi è l'idea che la separazione rigida tra infanzia e vecchiaia, tipica delle società contemporanee, possa essere superata anche alla luce delle similitudini che avvicinano queste due fasi della vita apparentemente molto distanti tra loro. Le similitudini tra anziani e bambini, riportate da responsabile e coordinatrici, sono essenzialmente tre: brevi tempi di *concentrazione* per entrambe le età; *routine* e *ritmi* simili, soprattutto per gli anziani del centro diurno e i bambini del nido, che trovano sicurezza e tranquillità nelle abitudini; *tempi lenti* che possono finalmente realizzarsi nell'incontro tra le due generazioni, a dispetto della frenesia della società. Per quanto riguarda questo ultimo punto, si sottolinea che sia gli anziani che i bambini «hanno tempo, quindi, non c'è fretta di dover andare, di dover correre, di dover fare, di essere in ritardo e quindi anche questo avvicina» (Giulia Mazzolari, coordinatrice della casa di riposo del Centro ABI). Spesso si chiede ai bambini di avere i tempi degli adulti mentre, nel contatto con gli anziani, «hanno finalmente tempo per i loro tempi» (Francesca Cavozi, responsabile del progetto ABI).

La risonanza che ha avuto e che tuttora ha il progetto ABI – avendo anche conquistato, nel 2023, un proprio spazio sul New York Times – è motivo di orgoglio per Unicoop che riesce, in tal modo, a comunicare alla comunità locale e non, quali sono i principi che guidano l'operato della cooperativa e a dimostrarsi una realtà affidabile, d'eccellenza e con il desiderio continuo di crescere. Inoltre, l'eco del progetto ABI permette anche di diffondere il messaggio positivo secondo cui è possibile lavorare con anziani e bambini, progettando attività e incontri di qualità, che superino le pratiche del mero assistenzialismo e valorizzino le persone nella loro globalità.

La Cooperativa Unicoop ha definito una serie di obiettivi generali e specifici che guidano il progetto ABI. Tra gli obiettivi generali troviamo:

1. «Accrescere il benessere e la qualità di vita degli anziani e dei bambini. [...]

2. Promuovere a Piacenza un moderno centro intergenerazionale, luogo di incontro sociale, culturale ed educativo»⁴⁷.

Inoltre, il progetto si propone di «recuperare le relazioni e la solidarietà intergenerazionale e per farlo identifica nei propri servizi i veicoli e gli spazi di aggregazione e incontro sociale, in cui anziani e bambini possono superare ragioni ed elementi di separazione»⁴⁸.

Gli obiettivi specifici rivolti agli anziani comprendono:

- «restituzione di un ruolo di adulto responsabile che li vede parte di un progetto di crescita dei bimbi;
- mantenimento dei legami sociali e contrasto all'isolamento e solitudine attraverso la presenza dei bambini che favoriscono una dimensione di casa, domicilio;
- valorizzare la loro esperienza di vita, il loro passato;
- contribuire al mantenimento e alla riattivazione delle capacità e delle autonomie funzionali dei singoli»⁴⁹.

Per quanto riguarda i bambini, gli obiettivi specifici includono:

- «offrire ai bambini relazioni significative con adulti al di fuori della famiglia;
- offrire l'esperienza diretta della vecchiaia attraverso una conoscenza attiva e non mediata da adulti;
- educare il bambino all'incontro con l'altro;
- educare alla comprensione e al rispetto reciproco della diversità»⁵⁰.

Come riportato nei documenti interni, il progetto mira a favorire per i bambini la costruzione di legami con adulti non appartenenti alla famiglia, la possibilità di sentirsi parte di una comunità più ampia e l'apprendimento della gestione di tempi e ritmi diversi dai propri.

La struttura e gli spazi. Il centro ABI si trova sul viale del Pubblico Passeggio di Piacenza, un luogo simbolico e molto frequentato della città. L'edificio è stato progettato negli anni '50 dall'architetto Vittorio Gandolfi (1919-1999), docente del Politecnico di Milano, considerato uno dei principali esponenti del secondo razionalismo italiano. La struttura che oggi ospita il Centro ABI è parte di un

⁴⁷ [Microsoft Word - il progetto intergenerazionale unicoop \(vecchio\).doc](#) (ultima consultazione: 4 novembre 2025)

⁴⁸ *ibid.*

⁴⁹ *ibid.*

⁵⁰ *ibid.*

complesso costituito da un edificio di sette piani e una chiesa. L'edificio è studiato fin dal progetto per ospitare una casa di riposo e pensato per sfruttare al meglio la luce. Uno spazio esterno, oggi adibito a giardino, circonda il complesso e in tutti i piani il corridoio culmina con una vetrata affacciata sul pubblico passeggio (Foto 1).

Foto 1: facciata esterna a vetri del Centro Intergenerazionale ABI. Fonte: [Rapporto-di-Ricerca_15-anni-di-ABI_web.pdf](#)



Al piano terreno sorgono il servizio del nido d'infanzia e quello del 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.

Nello spazio interno dedicato al nido, diverse stanze sono allestite per accogliere i bambini a seconda della loro età; nello spazio dedicato al centro diurno, invece, c'è un ampio spazio allestito, da una parte, con tavoli e sedie e, dall'altra, con poltrone.

Sono presenti anche due stanze-riposo con delle poltrone reclinabili, la palestra e l'ufficio della coordinatrice del servizio. Il nido d'infanzia e il centro diurno hanno in comune una piccola parete di vetro che permette a grandi e piccoli di osservarsi in qualsiasi momento della giornata. Nel centro diurno, vicino a questa parete, è stato allestito un angolo dedicato alla lettura, con poltrone e libri per bambini.

I piani da uno a cinque accolgono le stanze dei residenti della casa di riposo e presentano ognuno una sala comune con tavoli, sedie o poltrone dove gli anziani possono riunirsi. Spesso queste salette sono anche gli spazi in cui avvengono gli incontri di scambio intergenerazionale con i bambini del nido d'infanzia: la sala comune del quinto piano è stata trasformata in una piccola biblioteca intergenerazionale e quella del secondo piano è stata allestita con una piccola cucina giocattolo corredata di tutti i suoi utensili. Una piccola mensa – dove mangiano gli ospiti – e l'infermeria si trovano al terzo piano.

Leggermente differente è la disposizione del primo piano che, oltre ad accogliere le stanze degli anziani istituzionalizzati, presenta anche l'ingresso principale al servizio della casa di riposo, gli uffici della coordinatrice della casa di riposo e delle coordinatrici del nido d'infanzia, la reception e un ampio salone con tavoli, sedie e poltrone, un acquario con i pesci, un biliardino, due distributori automatici di snack e bevande e una televisione. Dal salone, attraverso una porta, è possibile raggiungere una piccola chiesa.

Al piano -1 è presente un'ampia sala attualmente inutilizzata, allestita con tavoli e sedie, prima del Covid impiegata come sala da pranzo dagli anziani residenti nella casa di riposo, l'accesso per l'ampio spazio esterno dell'orto-giardino – che accoglie numerosi incontri di scambio intergenerazionale – e la cucina della struttura.

L'erogazione e la gestione dei servizi. La cooperativa Unicoop cerca quanto più possibile di non delegare la gestione e l'erogazione dei servizi a ditte esterne, nella convinzione che il controllo sugli stessi garantisca standard di qualità più elevati e, in linea con ciò, il Centro ABI può definirsi una «piccola fabbrica» (Francesca Cavozi, responsabile del progetto ABI). È la Cooperativa, infatti, a gestire la cucina interna – che oltre a preparare i pasti per i tre servizi del Centro Intergenerazionale li veicola anche in altre strutture gestite da Unicoop –, il servizio di manutenzione, il servizio di pulizia, il servizio infermieristico, il servizio educativo e socio-sanitario. Il controllo

e la gestione diretta dei singoli servizi sembrano essere strettamente collegati al processo di miglioramento continuo del Centro e, di conseguenza, all'incremento della qualità dello stesso:

Se tu gestisci direttamente, hai il controllo e riesci anche a guidare un processo di miglioramento continuo. [...] Non c'è qualità senza miglioramento continuo. Un dato di qualità iniziale, se è statico, arretra nel tempo perché cambiano le cose, si evolvono i bisogni. [...] La qualità per noi chiede appunto il controllo, il processo di miglioramento continuo, per cui bisogna che sia tu responsabile di alcune cose che erroneamente vengono giudicate ausiliarie (Stefano Borotti, direttore generale di Unicoop).

Dunque, garantire standard di qualità elevati e l'autonomia di ogni servizio sono considerati elementi fondanti del progetto ABI: *«Questo progetto dà qualcosa in più al servizio, la famosa ciliegina sulla torta che diciamo sempre! Ma ci devono essere anche tutte le altre qualità, non è sufficiente Anziani e Bambini Insieme, lo dirò sempre»* (Francesca CavoZZi, responsabile del progetto ABI).

Personale e utenza. Nel corso dell'anno educativo 2023/2024, anno in cui è stata condotta la ricerca, il Centro Intergenerazionale ABI accoglieva al suo interno centoventidue utenti e trentasei dipendenti così suddivisi:

- quarantatré bambini iscritti al nido d'infanzia, trentacinque con posto convenzionato con il Comune di Piacenza e otto con posto privato. Di questi, dieci facevano parte della sezione lattanti, dodici di quella dei piccoli e ventuno di quella dei grandi. Operavano nel servizio una coordinatrice pedagogica e una coordinatrice organizzativa, nove educatrici – due assegnate alla sezione dei lattanti, due alla sezione dei piccoli e cinque alla sezione dei grandi (tre educatrici di sezione e due educatrici di sostegno);
- venticinque anziani del centro diurno, venti con posto convenzionato con il Comune di Piacenza e cinque con posto privato. Operavano nel servizio una coordinatrice, un'animatrice (condivisa con la casa di riposo), quattro operatori sociosanitari, quattro infermiere (condivise con la casa di riposo) e un fisioterapista;

- cinquantaquattro anziani residenti nella casa di riposo, tutti con posto privato. Operavano nel servizio una coordinatrice, un'animatrice (condivisa con il centro diurno), dieci operatori sociosanitari e quattro infermiere (condivise con il centro diurno);
- tre manutentori e due autisti, a disposizione dell'intero Centro;
- sedici operatrici tra personale ausiliario e di cucina.

In sintesi, la nascita e lo sviluppo del Centro ABI riflettono la volontà di Unicoop di coniugare innovazione sociale, qualità dei servizi e partecipazione comunitaria. Questi elementi costituiscono le fondamenta su cui si è poi sviluppata la progettazione e la realizzazione degli incontri intergenerazionali, oggetto di analisi nel paragrafo seguente.

2.2. Progettazione e realizzazione degli incontri intergenerazionali

Il tema della progettazione e della realizzazione degli incontri intergenerazionali è stato ampiamente indagato durante il lavoro di ricerca svolto presso il Centro Intergenerazionale di Piacenza. Innanzitutto, è possibile considerare *Anziani e Bambini Insieme* un vero e proprio progetto di scambio intergenerazionale poiché risponde al criterio per cui gli incontri tra anziani e bambini debbano essere organizzati con regolarità e costanza ed essere finalizzati alla creazione di legami significativi tra le due età. Nella struttura piacentina, anziani e bambini si incontrano con cadenza giornaliera e lungo tutto l'arco dell'anno educativo. La regolarità e la continuità degli incontri di scambio intergenerazionale sono fortemente e positivamente influenzate dal fatto che i servizi per anziani e bambini sono collocati sotto lo stesso tetto: questo consente di superare le difficoltà – che potrebbero presentarsi nei casi di servizi non co-locati – legate al raggiungimento dello spazio destinato all'incontro di scambio intergenerazionale da parte degli anziani e/o dei bambini partecipanti. Inoltre, nella struttura piacentina, si è lavorato con impegno affinché la pratica intergenerazionale non fosse ridotta alla sola organizzazione di attività e incontri tra anziani e bambini, ma potesse diventare l'elemento su cui fondare tutta la progettualità dei servizi coinvolti.

Devi mettere in moto un processo ad un livello un pochetto più alto del dire: “organizziamo delle attività insieme”. [È importante, ndr] non limitarti a pensare solo a delle attività, ma fare in modo che il rapporto intergenerazionale sia un vero e proprio paradigma e luogo della progettualità sociale e educativa di quei servizi (Stefano Borotti, direttore generale Unicoop).

Molto interessante è stata la riflessione di un’educatrice del nido, la quale sostiene che inizialmente alcuni genitori chiedevano di non far partecipare i propri figli agli incontri intergenerazionali perché il progetto ABI veniva presentato (e vissuto) dall’équipe stessa come qualcosa di separato rispetto alla routine e alle attività quotidiane del nido. Quando si è modificato il modo di sentirlo e viverlo da parte del personale e di conseguenza è cambiato anche il modo di presentarlo alle famiglie – sia durante le prime visite al nido che durante le varie riunioni di sezione – facendo presente che il progetto ABI caratterizza la quotidianità del servizio, sembra sia diminuito anche il numero di genitori contrari alla partecipazione dei propri figli agli incontri intergenerazionali: *«Adesso tu dici: “Noi viviamo questa esperienza di anziani e bambini, cioè c’è la sezione, c’è il centro diurno, c’è la casa di riposo e noi ci muoviamo in questo spazio”. Quindi, questo [i genitori che non acconsentivano alla partecipazione dei figli al progetto ABI, ndr] non si è più verificato»* (Laura, educatrice del nido d’infanzia del Centro ABI). Dunque, le consapevolezze che l’équipe ha realizzato nel tempo, ha portato a cercare di coinvolgere quanto più possibile le famiglie dei bambini iscritti al nido d’infanzia, presentando loro il progetto di scambio intergenerazionale come una realtà della struttura e uno degli aspetti su cui si fonda l’intero pensiero pedagogico del servizio. Si è pensato, inoltre, di aprire ai genitori lo spazio della biblioteca intergenerazionale, permettendo loro di condividere – oltre l’orario del nido d’infanzia – dei momenti con i loro bambini e con gli anziani presenti in loco.

Sul piano organizzativo, rispetto alla definizione di ruoli e responsabilità di cui ci parla Fitzpatrick (2024), nella struttura piacentina è presente sia una figura di riferimento per quanto riguarda il progetto di scambio intergenerazionale – la responsabile ABI, Francesca Cavozi – sia un gruppo di lavoro ristretto – l’équipe referenti – che si occupa della pianificazione delle proposte educative per anziani e

bambini e del monitoraggio del progetto ABI. L'équipe referenti – composta dalla responsabile del progetto ABI, dalla coordinatrice organizzativa del nido d'infanzia, da un'animatrice dei due servizi per gli anziani e dalle referenti del progetto ABI per il centro diurno, per la casa di riposo e per il nido d'infanzia – si riunisce una o due volte al mese, in base alle necessità. Durante queste riunioni si calendarizzano le proposte educative – stabilendo i giorni per effettuare le diverse routine –, si organizzano uscite didattiche o eventi particolari – come le feste, i momenti aggregativi o gli open day – e si riflette sulle osservazioni condotte dal personale sugli incontri di scambio intergenerazionale svolti nelle settimane precedenti, con lo scopo di mettere a punto nuove proposte educative che possano sostenere le relazioni significative emerse. L'équipe referenti non assume un ruolo direttivo all'interno del progetto ABI ma dà indicazioni, lasciando poi ampio margine di manovra agli operatori e alle educatrici. Sono soprattutto queste ultime, infatti, che scelgono luoghi, materiali e attività considerate più adatte per anziani e bambini, basandosi sia sull'osservazione dei loro interessi che sulle esigenze giornaliere dei vari servizi. Queste tipologie di incontri – non calendarizzati e organizzati in base alle esigenze dei servizi e alle richieste di anziani e bambini – sono definiti “informali” e differiscono da quelli calendarizzati dall'équipe referenti, definiti “formali”, che sono tre alla settimana:

1. il lunedì mattina, con lo svolgimento di un incontro di scambio intergenerazionale, il cui luogo non è fissato a priori ma viene scelto dall'équipe referenti o dagli operatori e dalle educatrici in base alle osservazioni condotte sugli incontri precedenti. La decisione di calendarizzare un incontro di scambio intergenerazionale in una struttura in cui anziani e bambini si incontrano quotidianamente è motivata dal fatto che, per ragioni organizzative, il personale della casa di riposo non riesce quasi mai a partecipare a questi incontri. Soltanto il lunedì mattina – quando è presente in organico una risorsa in più – viene data la possibilità a uno tra gli operatori di turno nella casa di riposo di prendere parte all'incontro di scambio intergenerazionale. Gli operatori sociosanitari della casa di riposo assumono, dunque, un ruolo piuttosto defilato all'interno del progetto ABI, a differenza

- delle educatrici e degli operatori sociosanitari del centro diurno, i quali partecipano regolarmente agli incontri tra anziani e bambini;
2. il mercoledì dopo pranzo, con l'addormentamento dei bambini del nido da parte degli anziani di casa di riposo e centro diurno;
 3. il venerdì, con il pranzo condiviso tra anziani di casa di riposo e centro diurno e bambini, il cui luogo è sempre il salone del centro diurno.

Dunque, proposte “formali” e “informali” differiscono soltanto per la dimensione della calendarizzazione ma non per scopo – che resta sempre quello della creazione della relazione tra anziani e bambini e della promozione del benessere per entrambe le età –, né per *setting*: «Tendenzialmente i momenti formali sono quelli che io decido di fare da calendario, più che il contenuto in sé della proposta» (Francesca Cavozi, responsabile progetto ABI).

Per incoraggiare le interazioni, che possono limitarsi ad un semplice gesto (uno sguardo, una carezza) e sostenere una relazione più profonda e stabile tra anziani e bambini, la responsabile, i coordinatori e il personale coinvolto nel progetto ABI sostengono che il *setting* ottimale per gli incontri di scambio intergenerazionale prevede la presenza del piccolo gruppo, composto da tre o quattro bambini, tre o quattro anziani e al massimo tre tra operatrici sociosanitarie, animatrice ed educatrici. Questo assetto è stato adottato a partire dal 2014 ed è andato a sostituire il precedente *setting* del grande gruppo che, dalle numerose osservazioni e diari di bordo consultati durante l'analisi della documentazione interna, è risultato poco funzionale alla creazione di legami significativi tra anziani e bambini. Oggi, il grande gruppo viene utilizzato soprattutto nelle occasioni puramente aggregative – quali festività, compleanni o ricorrenze particolari – e nello spazio esterno, perché sembra permettere agli anziani incuriositi dall'incontro intergenerazionale, ma che ancora non riescono a partecipare attivamente, di osservare le modalità degli incontri e iniziare ad avvicinarsi ai bambini in modo graduale.

Magari all'esterno è meglio il grande gruppo perché forse riescono a essere coinvolti anche i nonni che magari vogliono essere, solo per le prime volte, osservatori. Quindi magari si mettono lì e osservano le modalità o i bambini o gli altri nonni come interagiscono e poi magari la volta dopo sono i primi a dire: “Ma magari vengo anch'io!”. Forse è facilitante,

per alcuni nonni, rimanere osservatori in giardino, nel grande gruppo, per qualche volta (Mariangela, educatrice del nido del Centro ABI).

Oltre a facilitare il contatto tra anziani e bambini, l'attuale *setting* dell'incontro in piccolo gruppo consente agli operatori di osservare in maniera puntuale le dinamiche e le relazioni che si creano tra i soggetti delle due età e documentarle – come vedremo – attraverso l'apposita griglia di osservazione, con lo scopo di sostenere le relazioni emerse con proposte successive pensate ad hoc. In tal modo, l'operatore riesce a svolgere il suo ruolo di mediatore tra le due generazioni: *«Se hai tanti bambini e tanti anziani fai fatica a intercettare questi stimoli [i rapporti che stanno nascendo, ndr] perché sono troppe le cose a cui devi porre attenzione»* (Francesca CavoZZi, responsabile progetto ABI); *«in piccolo gruppo tu riesci a vedere l'interazione tra anziani e bambini, invece nel grande gruppo ti perdi perché c'era il nonno che parlava, il bambino che piangeva per cui tu non riuscivi... anche se stavi attenta ad osservare, perdi un sacco di pezzi di attività. Per cui il piccolo gruppo funziona molto meglio, osservi molto meglio»* (Sesilja, animatrice nei due servizi per anziani del Centro ABI).

In linea con quanto espresso in letteratura, all'interno del progetto ABI anziani e bambini partecipano agli incontri di scambio intergenerazionale su base volontaria. Per quanto riguarda i bambini, si tende a coinvolgere principalmente quelli iscritti alla sezione dei grandi (dai 24 ai 36 mesi), poiché maggiormente in grado di spostarsi nell'ambiente e di utilizzare il linguaggio verbale, utile ai fini dell'interazione con gli anziani. Durante l'assemblea mattutina – una routine del nido svolta quotidianamente, durante la quale le educatrici spiegano ai bambini cosa accadrà durante la mattina – viene chiesto ai bambini chi desidera partecipare all'incontro con gli anziani. Se il numero di bambini che si propongono eccede il numero ottimale di quattro, l'educatrice sceglie chi portare con sé, cercando in prima battuta di dare a tutti la possibilità di prendere parte agli incontri di scambio intergenerazionale. Tuttavia, nel caso in cui un bambino/a abbia creato un legame significativo con un anziano – domandando spesso di lui/lei e chiedendo di poterlo incontrare anche in momenti non dedicati alle proposte intergenerazionali –, si potrà decidere di farlo partecipare più regolarmente agli incontri, per sostenere e far fiorire la relazione.

Per quanto riguarda gli anziani, le operatrici sociosanitarie propongono loro di partecipare all'incontro di scambio intergenerazionale poco prima che esso avvenga. Alcuni chiedono espressamente di partecipare agli incontri, altri dichiarano apertamente di non essere interessati, altri ancora, pur non volendo partecipare attivamente agli incontri con i bambini, desiderano assistere in qualità di osservatori. Ad ogni modo, si tende ad assecondare quanto più possibile le volontà degli ospiti, considerando che una partecipazione "obbligata" a un incontro di scambio intergenerazionale non concorre al benessere né degli anziani né dei bambini. Dalle analisi condotte, è emerso un diverso coinvolgimento tra gli anziani della casa di riposo – tendenzialmente meno coinvolti nel progetto ABI poiché, vivendo spazi differenti rispetto a quelli vissuti dai bambini, probabilmente non riescono ad integrare l'incontro con i più piccoli nella loro routine – e quelli del centro diurno che, grazie alla parete a vetro che ricorda costantemente loro la presenza dei più piccoli, osservano e ricercano il contatto con loro.

Inoltre, dalle interviste, emerge che la partecipazione degli anziani agli incontri di scambio intergenerazionale sia strettamente connessa al loro rapporto con i propri nipoti: chi ha dichiarato di avere rapporti solidi con i propri nipoti si è dimostrato molto più coinvolto. Invece, le motivazioni legate alla non partecipazione degli anziani agli incontri di scambio intergenerazionale riguardano il loro timore di trasmettere ai più piccoli le malattie, di mostrarsi di cattivo umore e di non essere apprezzati dai bambini: *«Io ho avuto una figlia sola e forse anche per quello [non partecipo al progetto ABI, ndr], non sono stato molto abituato. Io mia figlia l'ho goduta poco. [...] I vecchi portano tutte le malattie della vita. [...] A me piacciono i bambini, per carità, però c'ho riguardo, molto riguardo»* (Umberto, anziano della casa di riposo del Centro ABI che non partecipa al progetto di scambio intergenerazionale).

In sintesi, la progettazione intergenerazionale del Centro ABI combina cornici organizzative chiare (ruoli, calendario, assetti) e flessibilità operativa, valorizzando l'osservazione come motore del miglioramento. Nel paragrafo successivo si analizzano spazi, materiali e pratiche educative che supportano la qualità degli incontri.

2.3. Spazi, materiali e proposte educative

Nel Centro ABI, gli spazi in cui avvengono gli incontri intergenerazionali rispondono all'esigenza di entrambe l'età di muoversi liberamente all'interno dell'ambiente – perché sicuro e privo di barriere architettoniche – e ai principi di dinamismo e flessibilità, osservati direttamente sul campo: gli ambienti possono essere facilmente modificati, presentando arredi e strutture leggere e facili da spostare in base alle esigenze di chi li vive nei diversi momenti della giornata. Tale caratteristica facilita la relazione tra le due età, senza che l'intervento dell'adulto sia strettamente necessario: *«È molto importante lo spazio da questo punto di vista, anche per limitare il più possibile il nostro intervento e lasciare che la cosa [la relazione tra anziani e bambini, ndr] sia più spontanea»* (Educatrice del nido d'infanzia del Centro ABI); *«Se lo spazio è adeguato ed è allestito correttamente, l'adulto non deve fare più niente»* (Valentina Suzzani, presidentessa Unicoop e coordinatrice pedagogica del nido d'infanzia del Centro ABI).

Ad esempio, il pranzo condiviso tra anziani e bambini proposto settimanalmente dall'équipe ABI nella sala comune del centro diurno si fonda proprio sui principi di flessibilità e dinamismo dello spazio: richiede, infatti, una disposizione di tavoli e sedie differente da quella normalmente in uso in quell'ambiente ma funzionale alla riuscita della proposta. Allo stesso modo, anche le sale riposo del centro diurno vengono allestite in maniera differente a seconda dell'attività proposta dagli operatori ad anziani e bambini, spostando – se necessario – gli arredi. Tale flessibilità e tale dinamismo nella predisposizione dell'ambiente sono sostenuti da una continua ricerca, sperimentazione e riflessione soprattutto da parte dell'équipe educativa, che si interroga periodicamente su come allestire quegli spazi ancora poco funzionali all'incontro tra anziani e bambini e su come migliorare la predisposizione di quelli che invece sembrano facilitarli. Al contrario, l'attenzione verso la predisposizione degli spazi si è rilevata in misura minore nelle due équipe sociosanitarie. Questo potrebbe essere spiegato alla luce del fatto che, in entrambi i servizi per gli anziani, a differenza di quanto avviene nel nido, *«non c'è una riflessione continua per ricambiare gli spazi. Noi li diamo per scontati. E poi negli anni abbiamo visto che*

sono funzionali così» (Giulia Mazzolari, coordinatrice della casa di riposo del Centro ABI).

È importante che gli spazi in cui avvengono gli incontri intergenerazionali non siano semplici “contenitori” di arredi e materiali, ma siano piuttosto espressioni concrete del progetto pedagogico: *«è lo spazio che cambia per facilitare»* (Valentina Suzzani, presidentessa Unicoop e coordinatrice pedagogica del nido d’infanzia del Centro ABI).

Accanto alla garanzia della libertà di movimento e ai principi di flessibilità e dinamismo, diversi spazi della struttura piacentina preposti agli incontri intergenerazionali – tra cui le salette riposo del centro diurno, la saletta comune al secondo piano e la biblioteca al quinto piano della casa di riposo – hanno la peculiarità di essere intimi, raccolti, essenziali – ovvero senza troppe distrazioni – e adeguati dal punto di vista acustico, come riscontrato durante le osservazioni. Infatti, in uno spazio ampio e ricco di stimoli potrebbe essere piuttosto faticoso per bambini e anziani svolgere delle attività insieme e concentrarsi sulla relazione con l’altro, con la conseguente difficoltà nel creare e coltivare i rapporti: *«[è bene che non ci siano, ndr] troppi stimoli, sia per l’anziano, che lo mandano in confusione, sia per il bambino, che cerca di captare tutte le novità. E questa qui è una situazione che ti distrae un po’ più dalla relazione»* (Tamara, operatrice sociosanitaria del centro diurno del Centro ABI)

D’altro canto, dalle osservazioni sul campo è emerso che alcuni spazi scelti e allestiti per gli incontri tra anziani e bambini sono ambienti di passaggio. Tra questi rientrano le salette comuni presenti a ogni piano della casa di riposo – intime e raccolte, seppur non tutte allestite nell’ottica del dialogo intergenerazionale – e l’ampio salone posto al primo piano – che, come già detto, accoglie l’acquario con i pesci, un biliardino, due distributori automatici di snack e bevande e una televisione, risultando perciò poco intimo e raccolto, con anche alcune difficoltà dal punto di vista acustico. Tali spazi però, proprio in quanto ambienti di passaggio della casa di riposo, si sono rivelati funzionali a catturare l’attenzione e a creare un primo contatto con quegli anziani che, seppur interessati al progetto ABI, sono reticenti a partecipare in prima persona agli incontri intergenerazionali e preferiscono, almeno in un primo momento, prendervi parte in qualità di osservatori.

Un altro spazio largamente utilizzato per svolgere gli incontri intergenerazionali, seppur con gruppi più ampi di partecipanti, è lo spazio esterno dell'orto-giardino. Nonostante gli anziani preferiscano spesso restare all'interno della struttura per motivi legati al clima o alla salute personale, lo spazio esterno rappresenta una grandissima risorsa per far fiorire il dialogo intergenerazionale, perché pensato ed allestito esclusivamente con materiali destrutturati, oltre ai materiali naturali ovviamente presenti. Gli uni e gli altri si sono rivelati un veicolo molto potente per mettere in relazione le due età, mostrandosi in grado di favorire interazioni del tutto spontanee, che non richiedono quasi mai l'intervento o la mediazione delle operatrici presenti. Infatti, il materiale destrutturato e quello naturale vengono utilizzati da grandi e piccoli con entusiasmo e spirito collaborativo: insieme anziani e bambini costruiscono torri con barattoli di latta o case con cassette della frutta; raccolgono i fiori; esplorano la zona dedicata all'orto, ripetendo i nomi delle piante; osservano i piccoli animali che abitano quello spazio, ricordandone i nomi; svolgono i percorsi motori preparati con gomme riciclate da pneumatici fuori uso, aiutandosi vicendevolmente e tenendosi per mano. Sembra dunque che il materiale destrutturato, non avendo una funzione di utilizzo prestabilita, stimoli la creatività dei bambini, spingendoli a trovarne una personale modalità di utilizzo e a confrontarsi con quelle individuate dai compagni e, al contempo, possa essere utilizzato anche dall'anziano, proprio perché non richiede alcuna competenza specifica a livello cognitivo.

Se tu gli dai in mano un gioco già prestabilito, l'anziano che ha una demenza non è più in grado di utilizzartelo; invece, un rotolo di cartone per il bambino può diventare un cannocchiale, può diventare una cosa che impili e butti giù. L'anziano che comunque un minimo di capacità residue ce le ha ancora, anche l'anziano con una demenza, [...] magari la capacità di impilare degli oggetti ce l'ha ancora e quello lo aiuta, anche senza la parola, a rapportarsi e a relazionarsi col bambino» (Valentina Suzzani, presidentessa di Unicoop e coordinatrice del nido d'infanzia del Centro ABI).

Anche la semina e la cura dell'orto sono attività proposte dalle operatrici ABI nello spazio esterno e consentono ad anziani e bambini di collaborare.

Dal focus group con gli operatori sociosanitari dei due servizi per gli anziani del Centro ABI è emerso che, durante gli incontri intergenerazionali, anziani e bambini si trovano più a loro agio negli ambienti che quotidianamente vivono e che sono ormai per loro familiari: *«lo spazio che è familiare facilita sia l'anziano che il bambino, è un elemento che lo distrae di meno e che lo tranquillizza, in entrambi i casi»* (Tamara, operatrice sociosanitaria del centro diurno del Centro ABI); *«quando li vai a chiamare [gli anziani, ndr] e sei tu che vuoi portarli da un'altra parte, loro preferiscono che siano i bambini che vengono sul loro territorio. Alcuni non riescono a sentirsi pienamente liberi al centro diurno»* (Nuccia, operatrice sociosanitaria della casa di riposo del Centro ABI). Le interviste agli anziani che partecipano al progetto di scambio intergenerazionale confermano parzialmente questo dato: le residenti della casa di riposo preferiscono che siano i bambini a raggiungerle nei loro spazi – *«è più bello venir su che io andar giù»* (Valentina, anziana della casa di riposo del Centro ABI che partecipa al progetto di scambio intergenerazionale); *«mi piace quando vengono su qui in salone, che sul tavolo si fanno le attività»* (Patty, anziana della casa di riposo del Centro ABI che partecipa al progetto di scambio intergenerazionale) –, mentre le anziane del centro diurno si mostrano meno legate ai luoghi che usano quotidianamente, apprezzando qualsiasi luogo, in particolare l'orto-giardino: *«tutti i luoghi [mi piacciono per incontrare i bambini, ndr]. Se c'è un bambino a me piace»* (Anna, anziana del centro diurno del Centro ABI che partecipa al progetto di scambio intergenerazionale). Questa differenza sembra connessa al diverso modo di vivere la struttura: le anziane della casa di riposo, abitando stabilmente in quegli spazi, tendono a mantenere una routine più rigida; le frequentatrici del centro diurno, invece, mostrano maggiore flessibilità e apertura al cambiamento, in quanto frequentano il servizio per svolgere attività e poi fanno ritorno alle proprie abitazioni, all'interno delle loro routine quotidiane.

Per quanto riguarda i materiali e le attività – strutturati e non – pensati dal personale per favorire il dialogo tra anziani e bambini, si privilegiano quelli che rispondono agli interessi di entrambe le età, partendo dall'individuazione di quelli dei bambini. Infatti, sono le educatrici che – in seguito a numerose osservazioni condotte all'interno delle sezioni – individuano un'attività o un materiale che risultano essere particolarmente

stimolanti per il bambino e ragionano sul loro possibile impiego in un'ottica volta al dialogo intergenerazionale, valutandone l'adeguatezza anche in relazione all'anziano.

Durante un focus group, un'educatrice ha evidenziato che i materiali proposti per l'incontro intergenerazionale facciano parte esclusivamente del mondo dell'infanzia e possano essere, invece, piuttosto lontani dagli interessi degli anziani: *«in questo progetto noi del nido siamo un po' prepotenti perché abbiamo sempre pensato a cosa portare del nido qua [dagli anziani, ndr], ci pensavo adesso, mentre non abbiamo mai pensato alla cosa ribaltata»* (Laura, educatrice del nido d'infanzia del Centro ABI). Per questo motivo, la sua proposta di capovolgere il punto di vista e *«trovare delle cose che interessano agli anziani»* (Laura, educatrice del nido d'infanzia del Centro ABI) è stata accolta favorevolmente dal gruppo di lavoro, nella prospettiva di incrementare il coinvolgimento degli anziani e offrire esperienze più varie ai bambini. A sostegno di questa riflessione, è stato riportato da un'educatrice un episodio significativo osservato durante la quotidianità del centro: un bambino, trovando delle carte da gioco, si è avvicinato spontaneamente a un'anziana, che gli ha mostrato tutte le figure presenti nel mazzo. L'episodio conferma come anche i passatempi tipici dell'età anziana possano costituire un veicolo di incontro tra generazioni, favorendo relazioni autentiche e spontanee.

In linea con tale orientamento, la presidentessa Unicoop e coordinatrice pedagogica del nido d'infanzia del Centro ABI ha sottolineato l'importanza di evitare ogni forma di infantilizzazione dell'adulto, proponendo materiali che lo mettano a proprio agio e valorizzino la sua esperienza:

Secondo me in questo progetto non dobbiamo infantilizzare l'adulto ed è una cosa che abbiamo sempre cercato di non fare, perché non è fargli fare il didò o fargli fare il disegno con dei colori a dita, ma è un trovare degli strumenti, dei materiali, che mettano a loro agio gli anziani e mettano a loro agio i bambini. Strumenti come la macchina fotografica e il libro, ad esempio, fanno questa operazione. [...] può essere qualsiasi tipo di materiale, l'importante è che non sia un materiale che è strettamente collegato al bambino, che non nasca come un gioco (Valentina Suzzani, presidentessa Unicoop e coordinatrice pedagogica del nido d'infanzia del Centro ABI).

Ad oggi, le attività maggiormente svolte sono quelle del disegnare, colorare e dipingere, della manipolazione con la pasta di sale e della realizzazione di collane con spago e pasta. Tutte queste attività al tavolo risultano essere, dai dati osservativi, stimolanti per entrambe le generazioni e rispondenti agli interessi di grandi e piccoli. Sebbene queste attività possano essere svolte da anziani e bambini insieme e configurarsi, dunque, come attività collaborative, si potrebbe incorrere nel rischio che alcuni anziani si concentrino maggiormente nel realizzare il prodotto piuttosto che nell'interagire con l'altro. Tuttavia, dalle interviste agli anziani è emerso che, da un lato, c'è chi effettivamente preferisce «*lavorare per bene*» (Valentina, anziana della casa di riposo del Centro ABI che partecipa al progetto di scambio intergenerazionale), ovvero fare delle attività strutturate al tavolo con lo scopo di realizzare qualcosa, ma, dall'altro, c'è anche chi preferisce sperimentare e mettersi in gioco, mettendo al centro il bambino e i suoi interessi «[a me piace fare con i bambini, ndr] *quello che capita...sta a vedere anche ai bambini quali [attività, ndr] gli piacciono eh!*» (Sandra, anziana del centro diurno del Centro ABI che partecipa al progetto di scambio intergenerazionale).

A seconda dell'attività prevista per l'incontro intergenerazionale, viene proposto di partecipare ad alcuni anziani piuttosto che ad altri, in virtù del riconoscimento della specificità degli interessi di ciascuno. Anche per questo motivo, i materiali e le proposte educative si configurano come dinamici e flessibili, nel momento sia della progettazione – tentando di dare spazio a qualsiasi nuova proposta fondata sull'osservazione di bambini e anziani – sia dell'incontro stesso: se l'attività proposta dagli operatori non si rivela stimolante per i partecipanti, si è pronti a sospenderla e a lasciare che siano i partecipanti stessi a decidere come portare avanti l'incontro, lasciandoli liberi di prendere qualsiasi altro materiale a disposizione. Proprio in relazione a ciò, durante l'osservazione sul campo di un'attività che prevedeva l'uso della lavagna luminosa, si è registrato che le operatrici presenti – preso atto del fatto che la proposta educativa organizzata non risultava stimolante per anziani e bambini e non generava interazioni significative tra loro – hanno assecondato l'interesse dei partecipanti che virava verso il libro, sospendendo quanto organizzato in sede di progettazione.

È proprio il libro, del resto, il materiale più utilizzato nel Centro Intergenerazionale ABI per la promozione del dialogo tra anziani e bambini. L'attività della lettura, infatti, con la sua proposta di storie sempre differenti, riesce ad essere un'attività dinamica e in grado di catturare l'attenzione di anziani e bambini, predisponendo un terreno fertile per l'interazione tra le due età: *«quando l'anziana legge il libro, l'anziana parla e magari il bambino fa le domande quindi il libro, come lo leggi, stai dialogando, stai interagendo»* (Chiara, operatrice sociosanitaria della casa di riposo del Centro ABI).

Inoltre, è stato osservato sul campo che il libro riesce anche ad avvicinare fisicamente le due generazioni: è capitato, infatti, che il bambino volesse sedersi in braccio all'anziano che stava leggendo, condividendo con lui un momento più intimo e confidenziale.

Anche i giochi più tradizionali – come il girotondo o il cavalluccio – sembrano apprezzati da entrambe le età. Per quanto riguarda le attività più strutturate, l'appuntamento settimanale con il gioco-danza ha raccolto numerosi partecipanti tra anziani e bambini. Durante questa attività – che si concentra sullo sviluppo della relazione tra le due età, sul piacere di stare insieme e di cooperare – vengono proposti esercizi collaborativi che richiedono necessariamente l'interazione tra anziani e bambini per essere svolti. Come esempio di quanto espresso, si citano i percorsi motori da svolgere in coppie composte da un anziano e un bambino oppure il più comune gioco dello *stop and go*, ma con la variante per cui, in assenza di musica, anziani e bambini devono salutarsi dandosi la mano o battendo il cinque. Senza una reale interazione, infatti, i diversi giochi non potrebbero in nessun caso essere portati a termine.

Individuare e promuovere all'interno del dialogo intergenerazionale delle attività cooperative e di aiuto reciproco contribuisce alla creazione di un clima di fiducia e rispetto all'interno del quale possa essere favorita la conoscenza dell'altro e riconosciuto il valore di ognuno.

Anche il pranzo condiviso tra anziani e bambini e la pratica per cui gli anziani aiutano i bambini ad addormentarsi sono attività che si concentrano sullo sviluppo delle relazioni tra grandi e piccoli, portandoli ad interagire in modo del tutto spontaneo e a rafforzare la fiducia nei confronti dell'altro.

In sintesi, la qualità delle esperienze intergenerazionali osservate nel Centro ABI emerge dall'attenta cura nella progettazione degli spazi e nella scelta dei materiali, che diventano strumenti pedagogici al servizio della relazione. Tuttavia, perché tali contesti mantengano nel tempo il loro potenziale educativo e relazionale, è essenziale considerare anche la presenza e l'azione degli operatori, la cui postura professionale incide in modo determinante sulla natura e sulla qualità degli incontri. Il paragrafo seguente approfondisce proprio l'evoluzione e le caratteristiche del loro ruolo all'interno del progetto intergenerazionale.

2.4. Ruolo dell'operatore

Come accennato, nell'ambito del progetto ABI il ruolo dell'operatore è fondamentale per la riuscita degli incontri intergenerazionali. In quindici anni di attività, tale ruolo ha subito una trasformazione profonda, come è stato possibile ricostruire attraverso l'analisi della documentazione interna e le testimonianze dirette del personale coinvolto. Questa evoluzione è stata determinata dal passaggio da un'impostazione iniziale maggiormente strutturata e centrata sulle attività a un approccio progettuale fondato sull'osservazione, sulla flessibilità e sul sostegno alla relazione. Infatti, nelle fasi iniziali del progetto, operatori ed educatrici tendevano ad assumere un ruolo interventista, centrato sul "fare" e sul "far fare" ad anziani e bambini, rivolgendo l'attenzione soprattutto alla conduzione dell'attività programmata più che alle relazioni emergenti. Un cambiamento significativo si è verificato con il percorso di formazione e autoformazione – descritti nel paragrafo successivo –, grazie ai quali gli operatori hanno progressivamente maturato consapevolezza rispetto alla propria eccessiva presenza e dell'abitudine ad anticipare o sostituire le iniziative di anziani e bambini. Da questa consapevolezza è derivato un graduale abbandono del paradigma interventista e l'affermazione di un ruolo più defilato, reso possibile anche dall'adozione dell'approccio progettuale.

Oggi gli operatori sono *«degli osservatori che però cercano di facilitare la relazione tra l'anziano e il bambino. Di solito la si facilita creando il setting più consoni, il contesto»* (Valentina Suzzani, presidentessa Unicoop e coordinatrice pedagogica del nido d'infanzia del Centro ABI). Il loro ruolo si articola principalmente in tre direzioni:

1. Osservatori attenti, con il compito di cogliere segnali, sguardi, interessi e interazioni per riconoscere e sostenere i legami significativi e individuare attitudini, tratti e predisposizioni di anziani e bambini che difficilmente emergerebbero in altri contesti;

2. Mediatori-facilitatori, come sottolinea la responsabile ABI: l'operatore è *«la persona competente esterna che si accorge di quello che sta avvenendo e agevola»* (Francesca Cavozi, responsabile del progetto ABI). L'intervento diretto avviene solo quando necessario, ad esempio per sostenere un bambino particolarmente timido o un anziano che rimane in attesa senza sapere come iniziare l'interazione: *«[l'operatore interviene quando, ndr] la situazione è un po' ferma [...], se magari c'è un bambino un po' più timido o magari l'anziano lì fermo, che non sa cosa fare»* (Mariangela, educatrice del nido d'infanzia del Centro ABI);

3. Voce degli anziani, soprattutto di coloro che presentano difficoltà espressive. In questa prospettiva, la coordinatrice del centro diurno osserva: *«A volte ci sono anziani che hanno difficoltà espressive, però magari l'operatore, che conosce l'anziano, da uno sguardo, da un gesto, coglie quello che vorrebbe dire o manifestare e quindi diventa la voce nella relazione con i bimbi. L'obiettivo è di facilitare il momento dell'incontro»* (Daniela Sartori, coordinatrice del centro diurno del Centro ABI).

Il ruolo dell'operatore emerge anche dalle testimonianze degli anziani che partecipano regolarmente agli incontri di scambio intergenerazionale. Alcuni di loro rivendicano una certa autonomia nel relazionarsi ai bambini, sottolineando come l'aiuto dell'operatore non sia sempre necessario: *«A me non c'è bisogno [che mi aiutino, ndr] perché sono io che mi relaziono con i bambini. [...] Io, dato che ho una nipotina così piccola, sono abituata»* (Patty, anziana della casa di riposo del Centro ABI che partecipa al progetto di scambio intergenerazionale). Altri anziani, invece, pur desiderando mantenere un ruolo attivo, riconoscono l'utilità del supporto degli operatori in alcuni momenti: *«Io, se posso, faccio da sola»* (Sandra, anziana del centro diurno che partecipa al progetto di scambio intergenerazionale). Queste testimonianze mostrano come il ruolo dell'operatore sia percepito come una presenza "regolabile", che entra in gioco solo quando è necessario.

Accanto alla funzione di “ponte” tra le generazioni, gli operatori rappresentano anche un elemento di sicurezza per entrambe le età: il solo fatto di essere presenti durante gli incontri intergenerazionali mette a proprio agio bambini e anziani, sostenendone la disponibilità alla relazione.

Nel modello del Centro ABI, dunque, l’operatore non guida l’incontro ma lo rende possibile: ascolta, osserva e prepara l’ambiente, restando sullo sfondo mentre la relazione nasce e cresce tra anziani e bambini.

Le competenze richieste per assumere questa postura non sono scontate né innate. Per questo motivo, nel corso degli anni, il Centro ABI ha sviluppato specifiche iniziative formative e ha visto emergere, da parte del personale, bisogni formativi nuovi e sempre più complessi.

2.5. Dinamiche relazionali tra anziani e bambini

Nel Centro ABI le relazioni tra anziani e bambini si costruiscono e si consolidano progressivamente nel tempo. Infatti, attraverso le osservazioni, è stato possibile registrare una costruzione graduale del legame intergenerazionale tra i partecipanti coinvolti, con differenze da soggetto a soggetto. In alcuni casi, già dai primi incontri, sono stati osservati atteggiamenti di apertura e affetto ma anche atteggiamenti più esitanti e osservativi o di rifiuto e non risposta dei bambini a domande o tentativi di vicinanza fisica da parte degli anziani. Tuttavia, tali comportamenti sono stati circoscritti alle prime esperienze di incontro e si sono inseriti all’interno di un processo di conoscenza reciproca che richiede tempo. È importante considerare che, sebbene nel Centro ABI bambini e anziani condividano lo stesso contesto per gran parte della loro giornata, è soltanto la sezione dei grandi del nido a essere coinvolta in modo continuativo negli incontri di scambio intergenerazionale. Di conseguenza, ogni anno cambiano i bambini che partecipano al progetto così come cambiano spesso (e anche durante l’anno educativo) gli anziani che frequentano il centro diurno o vivono nella casa di riposo, anche per eventi legati all’invecchiamento, alle malattie e ai decessi. Questo aspetto contribuisce a spiegare la presenza di atteggiamenti di ritrosia e osservazione iniziali e la necessità di un tempo di conoscenza reciproca.

In questo quadro iniziale, il ruolo degli operatori e delle educatrici è risultato essenziale nel sostenere l’avvio della relazione tra le due generazioni: attraverso una

mediazione intenzionale e adeguata, hanno facilitato l'incontro suggerendo modalità di scambio, invitando i bambini a coinvolgere gli anziani e viceversa e creando le condizioni necessarie affinché la relazione potesse fiorire.

Con il procedere degli incontri, la mediazione adulta si è ridotta progressivamente ed è cresciuta l'iniziativa autonoma di bambini e anziani: i primi si rivolgevano direttamente agli anziani chiamandoli per nome, li coinvolgevano nelle attività e li accompagnavano negli spostamenti; i secondi si mostravano più sicuri nelle relazioni e assumevano atteggiamenti di cura, contenimento e rassicurazione nei confronti dei bambini, anche nei momenti più delicati, come il pasto o l'addormentamento.

Ad attestare la crescita della relazione, il contatto fisico è diventato via via più frequente e naturale: sedersi in braccio, tenersi per mano, scambiarsi carezze sono diventate modalità comunicative spontanee e ricorrenti. È emerso anche un progressivo riequilibrio dei ruoli di cura: se inizialmente erano soprattutto gli anziani a sostenere i bambini, nel tempo si sono osservati numerosi episodi in cui i bambini si prendevano cura degli anziani, aiutandoli nei movimenti, coinvolgendoli attivamente e mostrando attenzione ai loro bisogni.

Le osservazioni hanno messo inoltre in luce come le dinamiche relazionali varino in relazione ai contesti proposti: nei momenti informali e negli spazi esterni, le interazioni appaiono più fluide e spontanee, con un'elevata iniziativa da parte dei bambini; nelle attività strutturate, la relazione è spesso mediata dal compito ma, in alcune occasioni, gli anziani possono assumere la funzione di modello o di esperti, mentre, in altre, sono i bambini a sostenere e guidare gli adulti più fragili.

Nel complesso, le osservazioni restituiscono un quadro di dinamiche relazionali tra anziani e bambini che evolvono progressivamente con la continuità del progetto, arrivando a configurarsi come relazioni affettivamente significative e caratterizzate da un elevato grado di spontaneità, da gesti di cura, collaborazione e frequente contatto fisico.

2.6. Formazione e motivazione del personale

Nel progetto ABI, la qualità delle esperienze intergenerazionali dipende in modo decisivo non solo dal ruolo assunto dagli operatori durante gli incontri ma anche dalle competenze, dalla postura professionale e dalla motivazione del personale dei tre

servizi coinvolti. Al di là dei requisiti formali previsti dalla normativa per l'accesso alle diverse figure professionali, ciò che emerge dai dati è l'importanza di alcune competenze specifiche che non sempre sono acquisite nei percorsi di formazione iniziale. Tra queste, sono richieste, sebbene non sistematicamente verificate: la capacità di osservare la propria utenza per intercettarne bisogni e interessi attorno ai quali poter poi progettare gli incontri intergenerazionali; la capacità di lavorare sia con anziani che con bambini, conoscendo le esigenze di entrambe le età e il modo più corretto per entrare in relazione con loro; la capacità di documentare gli incontri intergenerazionali, sapendo individuare l'eventuale presenza di dinamiche ed elementi significativi rilevanti per gli interventi futuri; la capacità di assumere il delicato compito di mediatore non interventista tra anziani e bambini, aiutando le due generazioni ad entrare in relazione attraverso un corretto allestimento di spazi e materiali o, laddove necessario, attraverso un intervento diretto; la capacità di confrontarsi positivamente con i colleghi di altri servizi per perseguire obiettivi comuni.

Per permettere agli operatori di acquisire queste competenze, nel 2011 – a un anno dall'avvio del progetto ABI – è stata organizzata, in collaborazione con l'Università Cattolica di Piacenza, una formazione iniziale di durata annuale per tutto il personale coinvolto nel progetto intergenerazionale. L'analisi della formazione iniziale del 2011 si fonda sullo studio della documentazione interna prodotta in quell'occasione (programmi, materiali utilizzati, report delle attività), dalla quale emerge che il percorso formativo era finalizzato a costruire un gruppo di lavoro coeso, riflessivo e capace di progettare, condurre e documentare gli incontri intergenerazionali. Come riportato nella documentazione e confermato dal focus group con gli operatori, proprio durante questo percorso si è verificato *«il cambio di rotta per quanto riguarda le attività perché prima si facevano delle attività veramente grandi, cioè quaranta persone. [...] Da quella formazione abbiamo capito che forse la cosa migliore era ridurre il gruppo di partecipanti e permettere a loro di interagire ma anche a noi di poter poi osservare e lavorare meglio con meno ansia»* (Sesilja, animatrice nei due servizi per gli anziani del Centro ABI). La formazione, della durata complessiva di 52 ore, si è avvalsa frequentemente del lavoro in piccoli gruppi, funzionale a esercitare

la disponibilità al dialogo e all'ascolto reciproco, oltre che la capacità di trovare soluzioni condivise a situazioni problematiche o a compiti proposti.

Inoltre, per ridurre il *gap* formativo ed esperienziale tra educatrici ed operatori sociosanitari, sono state organizzate alcune “sperimentazioni sul campo”, permettendo alle educatrici di affiancare gli operatori sociosanitari durante i loro turni – sia in casa di riposo che nel centro diurno – e viceversa. Questa pratica ha permesso a tutto il personale di conoscere più da vicino le esigenze e le peculiarità di entrambe le età e di costruire, tra colleghi, un linguaggio comune.

Inoltre, due esperienze di autoformazione – condotte dalla prima responsabile ABI durante l'anno educativo 2016-2017 – sono risultate molto utili per lo sviluppo delle competenze relative al ruolo di mediatore non interventista dell'operatore ABI e all'osservazione e documentazione degli incontri intergenerazionali: la prima autoformazione prevedeva la registrazione degli incontri intergenerazionali e la revisione dei filmati da parte di almeno tre operatori – uno per ogni servizio – per permettere loro di ragionare insieme sui punti di forza e le criticità di ogni incontro e su quanto fossero intervenuti nell'interazione tra anziani e bambini, discernendo gli interventi necessari da quelli che non lo erano: *«magari sul momento non te ne accorgi poi vedendoti nel video ti rendi conto che magari sei intervenuto troppo, che magari era un momento che andava lasciato così»* (Educatrice del nido d'infanzia del Centro ABI); l'altra autoformazione prevedeva l'organizzazione di una riunione, subito dopo la fine di ogni incontro intergenerazionale, con tutti gli operatori che ne avevano preso parte, affinché potessero confrontarsi e annotare gli aspetti degni di nota osservati. Oltre a queste appena descritte, nessun'altra formazione o autoformazione specifiche sull'intergenerazionalità sono state organizzate per il personale coinvolto in ABI. Tuttavia, dal 2011 c'è stato un ricambio del personale e numerose altre risorse sono state coinvolte nel progetto intergenerazionale senza aver mai partecipato a percorsi formativi dedicati. Attualmente, tra il personale che ha completato la formazione iniziale e che continua a operare nel Centro ABI, oltre alle coordinatrici e all'animatrice, si contano tre risorse nel nido d'infanzia (su un totale di sette), una nel centro diurno (su un totale di quattro) e otto nella casa di riposo (su un totale di dieci). Pertanto, sono circa nove le risorse che attualmente partecipano al progetto di scambio intergenerazionale senza aver ricevuto alcuna formazione specifica sul tema. In sede

di focus group, tali operatori hanno espresso più volte l'esigenza di accedere a percorsi formativi sull'intergenerazionalità e di ripristinare momenti di autoformazione interna. Allo stesso modo, anche chi aveva partecipato alla formazione iniziale del 2011 ha condiviso il bisogno di una nuova formazione per poter aggiornare le proprie competenze: «[una nuova formazione è, ndr] *strettamente necessaria*» (Operatrice sociosanitaria della casa di riposo del Centro ABI). Emerge dunque, da parte di tutti gli operatori, un forte bisogno formativo sulla tematica dell'intergenerazionalità. Alcune educatrici del nido d'infanzia hanno inoltre manifestato il desiderio approfondire la conoscenza della vecchiaia, delle sue caratteristiche e delle modalità più corrette per relazionarsi agli anziani: «*personalmente non so mai se mi relaziono nel modo giusto con i nonni, nel senso che io mi relaziono con i nonni come mi relazionerei con qualsiasi anziano, come mi relaziono con i miei nonni, [...] però non so mai se è il modo giusto*» (Educatrice del nido d'infanzia del Centro ABI).

Per quanto riguarda i momenti di confronto degli operatori sulla pratica intergenerazionale, la struttura piacentina prevede una riunione plenaria annuale, alla quale partecipa tutto il personale e durante la quale si riflette su scopi, modalità operative, punti di forza e aspetti da migliorare. Tuttavia, molti operatori hanno espresso il desiderio di avere ulteriori momenti di confronto dedicati esclusivamente al progetto ABI, all'interno dei quali poter esprimere dubbi e perplessità riguardo alla gestione del progetto e al ruolo da assumere all'interno dello stesso; condividere episodi critici realmente accaduti durante gli incontri intergenerazionali per individuare migliori modalità di azione future; fissare obiettivi comuni. In particolare, le educatrici del nido d'infanzia hanno sottolineato come chi non lavora stabilmente nella sezione dei grandi (maggiormente coinvolta nel progetto di scambio intergenerazionale) perda progressivamente familiarità con la pratica intergenerazionale. Tale consapevolezza ha portato alla richiesta di ulteriori momenti di confronto specifici, come emerge dalle seguenti testimonianze:

- *Magari sarebbe bello farlo [un ulteriore momento di confronto sul progetto ABI, ndr] tutti insieme perché effettivamente io sono sulla sezione piccoli con Giusy ed è da qualche anno che non sono proprio immersa [nel progetto intergenerazionale, ndr]...*

- *Esatto perché se non sei nella sezione dei grandi non sei proprio coinvolta al 100%...*

- *Quindi sì, forse sarebbe bello fare magari un momento dell'anno, per capire qual è stato il percorso* (Giusy e una sua collega, entrambe educatrici del nido d'infanzia del Centro ABI).

Al personale coinvolto nel progetto ABI si richiede dunque un elevato impegno, uno spiccato entusiasmo e una forte motivazione per svolgere compiti e mansioni che vanno ad aggiungersi a quelli previsti dalla loro professione e che implicano competenze specifiche, non necessariamente acquisite nel percorso di studi o nelle esperienze formative e lavorative precedenti. Nella struttura piacentina, sembra che la motivazione e l'entusiasmo del personale nei confronti del progetto ABI siano fondati in prima battuta sull'affiatamento del gruppo di lavoro – all'interno del quale sembra esserci fiducia e rispetto, collaborazione e una comunicazione aperta e chiara, anche se alcuni lamentano poca familiarità tra risorse appartenenti a servizi diversi – e, in secondo luogo, sulla consapevolezza del singolo di poter crescere dal punto di vista professionale proprio in virtù del suo coinvolgimento nel progetto intergenerazionale. Come sottolineato da un'educatrice del nido d'infanzia: *«É proprio una bellissima équipe di persone che si parlano. [...] credo che la base sia proprio il rispetto reciproco della fatica, del lavoro degli altri e avere un po' di umiltà»* (Laura, educatrice del nido d'infanzia del Centro ABI).

Inoltre, assume un ruolo rilevante nel rafforzare la motivazione, l'entusiasmo e l'impegno del personale anche l'orgoglio che molti provano nel lavorare in una struttura unica sul territorio nazionale proprio grazie alla sua proposta intergenerazionale, la quale si declina nella coabitazione e nella condivisione di spazi tra anziani e bambini. Tuttavia, non possedere alcune competenze specifiche e necessarie per portare avanti il progetto ABI – come la capacità di osservare e proporre attività in linea con gli interessi degli utenti; la capacità di documentare – o essere totalmente assorbiti dalla routine del servizio di afferenza può portare gli operatori a dimostrare minor entusiasmo e impegno nel progetto intergenerazionale.

Alla luce di ciò alcuni operatori coinvolti nel progetto ABI hanno richiesto al coordinamento di prevedere ore dedicate esclusivamente alla pratica intergenerazionale, da far coprire, a turno, da almeno un educatore e un operatore sociosanitario. Durante queste ore, si potrebbe riflettere su quali proposte educative presentare ad anziani e bambini, realizzare concretamente gli incontri

intergenerazionali tra le due età e, subito dopo, documentarli, senza essere, al contempo, in turno nel proprio servizio di afferenza.

Se invece hai un numero di ore dedicate solo a quello [alla pratica intergenerazionale, ndr], che possono essere spalmate su tutta la settimana e che poi fai girare a turnazione [sarebbe ottimale, ndr]. Se fosse dedicata un'ora quotidiana ad ABI oltre l'orario che noi abbiamo normalmente, tu avresti più attività e diventerebbe una cosa quotidiana che puoi fare (Tamara, operatrice sociosanitaria del centro diurno del Centro ABI).

In sintesi, la qualità del progetto ABI dipende in larga misura dalle competenze, dalla motivazione e dalla riflessività del personale coinvolto. Tuttavia, affinché tali risorse possano tradursi in pratiche educative efficaci e sostenibili, è necessario un costante monitoraggio del percorso e dei suoi esiti, aspetti che saranno approfonditi nel paragrafo seguente.

2.7. Documentazione, monitoraggio e valutazione

Nel Centro Intergenerazionale ABI, la pratica intergenerazionale viene documentata con regolarità, ai fini del monitoraggio e della valutazione. Fino a ottobre 2023 la documentazione degli incontri di scambio intergenerazionale avveniva attraverso il classico strumento del “diario di bordo”: un’educatrice o un operatore sociosanitario che avevano preso parte all’incontro tra anziani e bambini dovevano descrivere brevemente dove era avvenuto, chi aveva partecipato, quale attività si era svolta e con quali materiali, senza aggiungere alcun tipo di interpretazione o riflessione su quanto era accaduto. Tuttavia, monitorare o valutare l’impatto della pratica intergenerazionale senza la possibilità di includere interpretazioni o riflessioni rendeva questo strumento poco efficace. Pertanto, da ottobre 2023, lo strumento del diario di bordo è stato sostituito da una griglia di osservazione (Allegato 1) per la documentazione degli incontri di scambio intergenerazionale. La griglia – messa a punto dall’équipe referenti a partire da quella utilizzata dalle educatrici del nido d’infanzia per documentare le proposte educative all’interno delle sezioni – doveva essere compilata, almeno una volta a settimana e subito dopo l’incontro tra anziani e bambini, dall’educatrice o dall’operatore sociosanitario che ne avevano preso parte.

Per compilare la griglia era necessario registrare data, spazi e materiali utilizzati per l'incontro intergenerazionale e concentrarsi su *almeno* una coppia di anziani e bambini, annotando come si relazionavano tra loro – attraverso quali materiali e in quali momenti – ma soprattutto scrivendo delle riflessioni – e ipotizzando rilanci – sulle possibili mosse future utili per sostenere la relazione osservata o per poter riprogettare l'incontro in un modo più funzionale qualora si fossero riscontrati degli aspetti che ostacolavano la relazione.

Tuttavia, questo modello di griglia non ha raccolto il favore degli operatori sociosanitari i quali, non avendo alcuna dimestichezza con la pratica dell'osservazione – prevista al nido d'infanzia ma non nei servizi per gli anziani –, si sono trovati in difficoltà con lo strumento perché poco strutturato. Di conseguenza, a maggio 2024 l'équipe ABI ha redatto una versione aggiornata della griglia osservativa (Allegato 2), sebbene non sia stata ufficializzata: *«ci dovrebbe essere un incontro in cui si riflette su queste nuove modulistiche»* (Laura, educatrice del nido d'infanzia del Centro ABI). Tale versione presenta alcune domande-guida per facilitarne la compilazione che indagano principalmente l'adeguatezza di spazi, materiali e attività nel momento dell'incontro tra anziani e bambini. Accanto a questa parte “strutturata”, la nuova versione della griglia prevede anche una sezione aperta, dove si chiede a chi compila di riportare cosa ha osservato e cosa lo ha colpito dell'incontro intergenerazionale cui ha preso parte.

Questa nuova versione ha senz'altro semplificato il lavoro di documentazione degli operatori sociosanitari che l'hanno accolta con entusiasmo, in particolare per la presenza delle domande-guida che li agevola sia durante il momento dell'osservazione – poiché sanno a priori su cosa focalizzare l'attenzione, restringendo il campo solo agli aspetti rilevanti durante l'incontro intergenerazionale – sia durante il momento stesso della compilazione: *«[questa nuova versione della griglia osservativa, ndr] ti aiuta più dell'altra perché ci sono proprio domande strategiche»* (Operatrice sociosanitaria della casa di riposo del Centro ABI); *«Vieni aiutata dalle domande che ci sono e poi devi rispondere a cosa è successo durante l'attività. [...] con quella [griglia, ndr] di prima sinceramente mi sentivo un po' persa, non lo so, non riuscivo. Con questa qua mi trovo meglio»* (Operatrice sociosanitaria della casa di riposo del Centro ABI).

Le griglie di osservazione sono utilizzate dall'équipe referenti ABI per il monitoraggio della pratica di scambio intergenerazionale. Il gruppo di lavoro ha il compito di rivederle e analizzarle, con lo scopo di ragionare sull'andamento del progetto e mettere a punto i passi futuri alla luce del materiale raccolto: «[lo scopo è, ndr] *poter eventualmente aggiustare il tiro, riprogettare, rivedere*» (Giulia Mazzolari, coordinatrice della casa di riposo del Centro ABI). Le griglie di osservazione più significative vengono scelte dalla responsabile del progetto ABI per formare un diario progettuale fruibile anche dalle famiglie degli utenti, ovvero una sorta di resoconto di quello che avviene tra anziani e bambini durante l'anno. Pertanto, l'indicazione della responsabile ABI al personale è quella di documentare tutti gli incontri – formali e informali – in cui emergono aspetti significativi su cui poter riflettere. Ad esempio, durante un incontro intergenerazionale che prevedeva la proposta educativa della manipolazione della pasta di sale al tavolo, l'educatrice preposta alla compilazione della griglia osservativa ha registrato che C., una bambina con difficoltà di concentrazione, era riuscita a mantenere alta l'attenzione sull'attività lavorando insieme a due anziane. Dalla riflessione su questa scheda osservativa, è scaturita un'ipotesi di rilancio significativa, ovvero quella di invitare una delle due anziane al nido durante alcune attività educative rivolte alla sezione della bambina, così da provare a lavorare sull'aumento dei tempi di concentrazione di C.

Attualmente, sebbene agli incontri intergenerazionali partecipino sempre almeno un'educatrice e un operatore sociosanitario, la griglia di osservazione viene compilata da una sola delle risorse che, inevitabilmente, ha lo sguardo rivolto principalmente ai propri utenti. Sarebbe invece auspicabile arrivare ad avere una doppia documentazione di uno stesso incontro, con la compilazione di due griglie – una da parte dall'operatore e l'altra da parte dall'educatore – per poter avere due punti di vista complementari e monitorare, durante le riunioni di équipe, gli esiti del programma di scambio intergenerazionale sia per i bambini che per gli anziani: «[sarebbe opportuna una, ndr] *rilettura esterna, anche magari incrociata, tra oss e educatori per capire come andare avanti*» (Mariangela, educatrice del nido d'infanzia del Centro ABI).

Le griglie di osservazione, utilizzate per il monitoraggio del progetto ABI, vengono altresì impiegate dalle educatrici del nido per seguire il percorso dei bambini, esaminare la direzione delle intenzionalità educative poste a inizio anno, mettere a

fuoco le criticità da sciogliere e costruire il diario progettuale da far visionare ai genitori. Al contrario, la compilazione delle griglie osservative sembra non avere altro scopo all'interno dei servizi per gli anziani se non quello di permettere all'équipe referenti di svolgere il lavoro di monitoraggio e valutazione degli esiti del progetto in relazione agli scopi generali e agli obiettivi specifici fissati dall'équipe referenti all'inizio dell'anno educativo. Questo potrebbe non essere sufficiente per motivare gli operatori sociosanitari a compilarle e potrebbe rendere ancora più faticoso il già complesso lavoro di osservazione loro richiesto. Sarebbe, dunque, opportuno valutare in che modo poter utilizzare le griglie di osservazione anche all'interno dei due servizi per gli anziani, magari ripristinando l'incontro con le famiglie degli anziani – svolto regolarmente prima dell'emergenza Covid e dopo la pandemia per il momento non ripreso – durante il quale si mostravano loro le attività svolte al centro diurno e in casa di riposo.

Prima [le griglie di osservazione, ndr] venivano fatte in un altro modo, per fare un diario con le foto che veniva esposto anche al servizio. Noi al centro diurno avevamo questo libro dove venivano messi i diari di bordo delle attività per cui era anche un modo per far vedere ai parenti quello che si faceva all'interno del centro diurno, che era anche il progetto Anziani e Bambini Insieme. C'è stato il Covid e non è stato più possibile fare l'incontro [con le famiglie, ndr] per cui non si faceva neanche la documentazione. È importante sì [la documentazione, ndr], sarebbe da fare e decidere per cosa usarla» (Sesilja, animatrice nei due servizi per gli anziani del Centro ABI).

Se il monitoraggio del programma ABI viene svolto regolarmente durante tutto l'anno educativo dall'équipe referenti attraverso l'analisi delle griglie osservative compilate dal personale, è durante l'ultima riunione d'équipe – alla fine dell'anno educativo – che viene svolta la valutazione finale degli esiti del progetto. Tale valutazione non prevede l'uso di uno strumento specifico ma si traduce in una riflessione critica sull'intero percorso dell'anno educativo, con l'obiettivo di individuare i punti di forza e le criticità emerse rispetto a tutti quegli aspetti su cui lo scambio intergenerazionale si fonda (es. la progettazione e la realizzazione degli

incontri, l'allestimento degli spazi, il coinvolgimento del personale e il suo ruolo durante gli incontri, la documentazione, ecc.).

In definitiva, il monitoraggio e la valutazione costituiscono strumenti fondamentali per orientare e migliorare la pratica intergenerazionale; allo stesso tempo, i materiali raccolti permettono di cogliere con maggiore chiarezza gli effetti che tali esperienze generano sui partecipanti e sul personale, aspetti approfonditi nel paragrafo successivo.

2.8. Benefici percepiti per i partecipanti e per il personale

Benefici percepiti per i bambini. Dalle analisi dei dati raccolti attraverso le interviste, i focus group e le osservazioni, l'esperienza intergenerazionale sembra permettere ai bambini di aprire la mente, mostrando la vecchiaia, la diversità e la disabilità come possibilità della vita, imparando ad accoglierle e rispettarle senza stigmatizzarle: *«sui bambini, al di là del benessere, [io credo che, ndr] possa esserci un contenuto pedagogico importante, [...] un'esperienza di apertura. Poi è vero che loro non si ricordano nella loro memoria ma non è che la pedagogia è solo memoria, c'è un imprinting»* (Stefano Borotti, direttore generale di Unicoop). Questo aspetto è emerso chiaramente dalle osservazioni degli incontri di scambio intergenerazionale: i bambini si avvicinano in modo spontaneo agli anziani che utilizzano ausili e, in alcuni casi, è l'ausilio stesso a facilitare la relazione, attirando l'attenzione dei più piccoli che lo considerano un gioco. A tal proposito, emblematico è stato il racconto di un episodio fatto da un'operatrice sociosanitaria: *«C'era il deambulatore ascellare e loro [i bambini, ndr]: “Che cos'è? Che cos'è?”. Allora si sono inchinati tutti: “Questa è una casa: venite tutti sotto!”. Allora si sono inchinati tutti sotto, nel piccolo spazio. Quindi per loro era un gioco, non era uno strumento di difficoltà, ecco.»* (Operatrice sociosanitaria del centro diurno del Centro ABI).

Familiarizzare gradualmente con la vecchiaia, la diversità e la disabilità in un contesto protetto come il Centro ABI può aiutare i bambini a superare stereotipi e pregiudizi tipici della nostra società in relazione a tali concetti, riflettendo anche all'esterno – e quindi nella comunità – queste acquisizioni.

Noi abbiamo due figli, la prima non è venuta in questo nido e aveva un rapporto diverso con le carrozzine. Amelia le continuava a fissare, cioè se vedeva qualche bambino in giro con una carrozzina, la continuava a fissare e poi chiedeva. Per Pietro [figlio che frequenta il nido ABI, ndr] è come se non ci fosse, cioè è molto più naturalizzata come cosa (Papà di un bambino iscritto al nido d'infanzia del Centro ABI).

In un altro caso, una madre ha raccontato:

Eravamo in vacanza e per strada questo signore molto anziano – era un senzatetto, era evidente, ed era il periodo di Pasqua – si era comprato questo mega uovo di Pasqua dal supermercato. È uscito e si è avvicinato a me dicendo: “Ma è una bambina?”

Io dico: “Sì, è una bambina”, e penso: “Chissà che cosa vuole...”

E allora mi fa: “Allora le regalo la sorpresina”, quella che c'era dentro.

E mentre io avevo le strutture mentali da adulta di dire: “Cosa vuole, perché si avvicina alla bambina?”, lei lo ha visto semplicemente come un nonno e quando è tornata a casa ha detto ai nonni veri che quello glielo aveva regalato un nonno (Mamma di una bambina iscritta al nido d'infanzia del Centro ABI).

Sebbene non sia possibile stabilire una relazione di causa-effetto tra la partecipazione dei bambini al progetto di scambio intergenerazionale e il loro sentire e agire in relazione alla vecchiaia, alla diversità e alla disabilità al di fuori del contesto ABI, si può senz'altro pensare che essi riportino all'esterno i propri vissuti, le modalità di interazione e la significatività dei legami creati con gli anziani del Centro Intergenerazionale.

Anche la possibilità di costruire dei legami significativi con altri adulti al di fuori della famiglia è stata identificata come una ricaduta positiva del progetto ABI sui bambini. Questi ultimi, infatti, sembra che riescano ad aprirsi, a entrare in connessione e creare legami solidi con persone molto diverse da loro – sia per età che per stile di vita – e, addirittura, a interiorizzare tali legami: dalle osservazioni è emerso che spesso alcuni bambini cercano degli anziani in particolare, anche se non presenti in quel momento durante l'incontro di scambio intergenerazionale. Inoltre, alcuni genitori dei bambini iscritti al Centro Intergenerazionale ABI hanno riportato che i loro figli menzionano alcuni anziani piuttosto che altri, facendo trasparire un coinvolgimento

emotivo differente nei loro confronti: *«Mia figlia menziona la nonna Maria e la nonna Sandra. Lei poi non è una che va facilmente con le persone nuove. [...] secondo me la nonna Maria ha qualcosa che la rende sicura e infatti quando c'è stata la festa a Natale lei cercava la nonna Maria e la nonna Sandra, che io conoscevo, e diceva: "Mamma, lei è la nonna Maria!"»* (Mamma di una bambina iscritta al nido d'infanzia del Centro ABI). Il desiderio della bambina di presentare le due anziane del Centro alla propria madre – figura di riferimento e significativa dal punto di vista affettivo –, sottolinea l'importanza e la significatività attribuite a quelle relazioni, probabilmente considerate dalla bambina stessa come sue conquiste personali perché nate in piena autonomia e senza la mediazione di terzi. A tal proposito, significativa è anche la testimonianza di una mamma che racconta che la figlia ha riconosciuto un'anziana insieme alla quale partecipa agli incontri di scambio intergenerazionale fuori dalla struttura ABI, in un contesto non familiare, e ha espresso il desiderio di avvicinarsi per salutarla: *«Domenica scorsa in bicicletta [mia figlia, ndr] ha urlato: "Nonna Maria! Nonna Maria!". Io ero un po' in difficoltà perché non la conosco ma lei effettivamente si aspettava qualcosa, come a dire: "Mamma era la nonna Maria!"»* (Mamma di una bambina iscritta al nido d'infanzia del Centro ABI). Dunque, la costanza degli incontri tra anziani e bambini consente effettivamente a questi ultimi di costruire legami significativi, acquisendo nuove competenze sociali. Durante le osservazioni, infatti, sono stati registrati episodi frequenti di cura da parte dei bambini verso gli anziani, come se ne riconoscessero le difficoltà: danno loro la mano per accompagnarli quando si muovono o spingono loro la carrozzina; giocano con loro delicatamente, soprattutto se hanno ausili; durante i pranzi condivisi, ricordano loro di mangiare e di prendere le medicine. Numerosi anche i contatti affettivi (carezze, abbracci, baci), segnali di una relazione che può essere definita significativa.

Si è cercato, inoltre, di indagare le ricadute del progetto ABI a lungo termine sui più piccoli, organizzando focus group e interviste con i bambini e i ragazzi che avevano partecipato al progetto negli anni passati. Tuttavia, la raccolta dei dati è risultata complessa sia per il numero ridotto di partecipanti (otto in totale, di cui tre con età compresa tra i 6 e gli 8 anni e cinque con età compresa tra gli 11 e i 18 anni) sia per la scarsa disponibilità degli adolescenti a condividere le proprie opinioni, talvolta dichiaratamente legata al tempo trascorso dall'esperienza e alla difficoltà di

ricordarla nel dettaglio: *“Io non mi ricordo praticamente niente quindi non so quanto mi possa aver lasciato questa esperienza. [...] Non so se [gli incontri intergenerazionali, ndr] possono avere ricadute anche sui bambini”* (Irene, 16 anni, ex-partecipante al progetto ABI, intervistata tramite intervista semi-strutturata). Nonostante ciò, le loro parole hanno restituito alcuni elementi interessanti, utili per ipotizzare una traccia di interiorizzazione dell’esperienza intergenerazionale. È emersa dalle parole dei rispondenti una rappresentazione della vecchiaia per alcuni aspetti in linea con lo stereotipo tipico della nostra società – soprattutto tra gli adolescenti, che tendono a descrivere l’anziano facendo riferimento a condizioni fisiche, fragilità e distanza generazionale – e per altri aspetti piuttosto discordante. In particolare, una parte degli intervistati riconosce negli anziani competenze e abilità sociali specifiche, come la capacità di creare comunità, sostenersi tra pari e mantenere abitudini di incontro e socializzazione, ad esempio nei giardini o negli spazi pubblici del quartiere. Per alcuni ragazzi, la vecchiaia appare anche come una fase della vita caratterizzata da saggezza, esperienza e disponibilità all’ascolto, elementi che sembrano resistere nella memoria nonostante la distanza temporale dall’esperienza al Centro ABI. Tutti gli intervistati ritengono che un progetto di scambio intergenerazionale sia del tutto positivo per entrambe le età, poiché in grado di generare *“felicità”* (Bianca, 6 anni, ex-partecipante al progetto ABI, coinvolta nel focus group), *“gioia”* (Anna, 7 anni, ex-partecipante al progetto ABI, coinvolta nel focus group), *“amore e amicizia”* (Carlo, 9 anni, ex-partecipante al progetto ABI, coinvolto nel focus group). Nello specifico, permetterebbe agli anziani di migliorare l’umore e rievocare alcuni ricordi del loro passato, mentre consentirebbe ai bambini di conoscere la dimensione della vecchiaia, ampliando le loro conoscenze sul mondo: *“Secondo me è utile in entrambi i casi, sia perché i bambini, nel caso non avessero più la figura dei nonni, possono appoggiarsi e trovarla qua e lo stesso nei confronti dei nonni che magari riescono a trovare una figura più giovane a cui si possono legare se non han figli, non han più moglie o marito”* (Matteo, 18 anni, ex-partecipante al progetto ABI, intervistato tramite intervista semi-strutturata).

Sono emerse, inoltre, alcune tracce di relazione significativa conservate nel tempo: Carlo, oggi novenne, continua a far visita almeno una volta l’anno al signor Giacomo, l’anziano con cui aveva creato un legame al nido, portandogli fotografie e mantenendo

contatti telefonici insieme alla sua famiglia. Questo episodio, seppur non generalizzabile, suggerisce che in alcuni casi lo scambio intergenerazionale possa lasciare un'impronta emotiva e relazionale duratura.

È, infine, importante sottolineare che la visione della vecchiaia riportata dagli intervistati è inevitabilmente influenzata da numerosi altri fattori che prescindono l'esperienza ABI: la relazione con i propri nonni, la rappresentazione sociale dell'anziano nel contesto culturale di riferimento, le narrazioni dei pari e dei media e ulteriori eventuali esperienze dirette o indirette con la senilità. Per questo motivo, non è possibile stabilire una relazione di causa-effetto tra la partecipazione al progetto ABI e la visione della vecchiaia espressa dai bambini e dai ragazzi nel corso delle interviste; tuttavia, le loro parole sembrano suggerire che, pur quando l'esperienza non è più ricordata nella sua forma episodica, possa persistere un "imprinting relazionale" nei confronti della vecchiaia, percepita non solo come fragilità ma anche come risorsa.

Benefici percepiti per gli anziani. Per quanto riguarda i benefici sugli anziani, è emerso che il progetto ABI ha ricadute positive sul loro umore – portando gioia, serenità e spensieratezza – e sulla loro salute percepita e riportata⁵¹. Infatti, alcune operatrici sociosanitarie affermano che, durante gli incontri con i bambini, alcuni anziani sono talmente coinvolti ed entusiasti che finiscono per dimenticarsi dei propri problemi di salute – di cui invece generalmente tendono a lamentarsi –, concentrandosi sul momento presente e sulla relazione con i più piccoli. Gioia ed entusiasmo sembrano caratterizzare anche i momenti che precedono e seguono l'incontro di scambio intergenerazionale. Infatti, prima dell'incontro, alcuni anziani aspettano impazienti l'arrivo dei bambini e, subito dopo, nel ricordare e nel raccontare agli altri ospiti o ai familiari le attività svolte insieme ai più piccoli provano di nuovo gioia. Tuttavia, alcuni anziani affermano che per beneficiare appieno dell'incontro con i bambini sia necessario che vi siano delle buone condizioni fisiche di partenza e che l'incontro abbia una durata limitata: «[Quando si sta con i bambini, ndr] *si è più*

⁵¹ Si parla di "miglioramento della salute percepita e riportata" e non di "miglioramento della salute reale" perché il nostro studio non ha previsto alcuna misurazione del reale stato di salute degli anziani prima e dopo gli incontri di scambio intergenerazionale. Al contrario, è stato chiesto agli operatori sociosanitari di indicare eventuali cambiamenti nello stato di salute riportato dagli anziani durante e dopo l'incontro con i bambini, restando dunque nella sfera della salute "percepita".

contenti, si è più allegri però certe volte poi bisogna cambiare, non si può starci sempre insieme per tutta la giornata...viene pesante» (Sandra, anziana del centro diurno del Centro ABI che partecipa al progetto di scambio intergenerazionale); *«Tutte le volte non mi sento, perché secondo come mi gira, come ho passato la notte. [...] Adesso son tanto vecchia che dopo [i bambini, ndr] mi stancano. [...] Però quell'oretta, una volta un'ora, un'altra volta dopo due giorni...comincia a venire questa attrazione con i bambini»* (Valentina, anziana della casa di riposo del Centro ABI che partecipa al progetto di scambio intergenerazionale).

Durante gli incontri di scambio intergenerazionale, è stato osservato che gli anziani mostrano atteggiamenti di protezione nei confronti dei bambini – facendo attenzione al fatto che non si facciano male e che non cadano e prendendoli per mano laddove vedono dei “pericoli” – e di cura – imboccandoli durante il pranzo condiviso, facendoli addormentare, consolandoli mentre piangono dopo una lite tra pari o per essere stati rimproverati dall'educatrice. È chiaro, dunque, che il contatto con i bambini e il prendersene cura agisce positivamente sull'autostima degli anziani, che tornano a mettersi in gioco e si riscoprono ancora come adulti capaci e responsabili. Sembra che spesso l'incontro di scambio intergenerazionale sblocchi alcuni ricordi negli anziani rispetto al proprio vissuto di genitori e nonni mentre, a chi non ha avuto figli o nipoti, permetta di fare un'esperienza del tutto nuova: *«Ti senti meglio [dopo l'incontro con i bambini, ndr]. Ritorni indietro con gli anni. [...] Secondo me è una medicina. [...] Ti vengono in mente tutte le tue cose, quando eri giovane che avevi i bambini»* (Anna, anziana del centro diurno del Centro ABI che partecipa al progetto di scambio intergenerazionale).

Il legame che alcuni anziani creano con i bambini può definirsi davvero profondo e significativo: li cercano, ricordano il loro nome, sono in grado di riconoscerli al di fuori dei momenti di scambio intergenerazionale. Questo, tuttavia, può provocare loro una forte sofferenza nel momento in cui i bambini terminano il ciclo del nido d'infanzia, al punto da non voler più prendere parte agli incontri intergenerazionali.

Dunque, sebbene nelle interviste condotte con gli anziani non sia emerso esplicitamente che il progetto ABI agisce direttamente e positivamente sull'isolamento e la solitudine percepiti, è possibile pensare che almeno coloro che hanno stabilito e vissuto relazioni significative con i bambini si sentano comunque

inseriti in una rete sociale e probabilmente meno soli. Non sono stati raccolti dati specifici sull'isolamento e la solitudine negli anziani perché, durante le interviste, si è cercato quanto più possibile di porre delle domande-stimolo aperte e neutrali, che non indirizzassero la risposta e che lasciassero all'intervistato la possibilità di parlare liberamente dei benefici dell'incontro con i bambini, evitando di infastidirlo o imbarazzarlo con domande dirette su temi come questi, considerati delicati soprattutto nel caso di anziani istituzionalizzati, che non sempre hanno contatti frequenti con la propria famiglia.

È molto importante sottolineare che il benessere – espresso attraverso il sorriso – e il recupero dei ricordi non riguardano solo gli anziani che partecipano attivamente agli incontri di scambio intergenerazionale (*«guardi un bambino e sorridi. [...] Vedere i bambini è bello, per me è molto bello»* – Valentina, anziana della casa di riposo del Centro ABI che partecipa al progetto di scambio intergenerazionale) ma anche coloro che si limitano ad osservarli da lontano: *«Li guardo da qui [dal balcone della stanza, ndr] e mi sento allegra! Mi vengono in mente le mie quando erano piccole e dico: “Perché non potevo coccolarle di più?”. [...] Penso alle mie figlie e a tutta la mia vita»* (Bruna, anziana della casa di riposo del Centro ABI che non partecipa al progetto di scambio intergenerazionale); *«Umberto: da sopra [dal balcone della stanza, ndr] li vedo giocare. Intervistatrice: e cosa prova? Come si sente? Umberto: bene! Partecipo. Intervistatrice: anche solo guardarli le dà gioia? Umberto: certo, come si fa? Son dei fiorellini! È come guardare un giardino»* (Umberto, anziano della casa di riposo del Centro ABI che non partecipa al progetto di scambio intergenerazionale).

Riguardo alla presenza dei bambini negli spazi del Centro, le opinioni sono diversificate: tutte le anziane partecipanti al progetto ABI hanno affermato che i bambini non risultano mai essere fonte di disturbo e che una casa di riposo o un centro diurno senza la presenza dei più piccoli non sarebbe di certo la stessa cosa. Anche agli anziani che non partecipano al progetto ABI è stato chiesto se i bambini fossero un elemento di disturbo e se preferissero una struttura di soli adulti. La signora Mirella ha dichiarato che a volte i bambini disturbano la quiete del centro diurno perché *«sono chiassosi. [...] Sentire urlare i bambini così mi dava fastidio»* (Mirella, anziana del centro diurno del Centro ABI che non partecipa al progetto di scambio intergenerazionale) però, allo stesso tempo, sostiene che la presenza dei bambini sia

un punto di forza del Centro: *«è stata una bella idea quella degli anziani e dei bambini insieme, secondo me»* (Mirella, anziana del centro diurno del Centro ABI che non partecipa al progetto di scambio intergenerazionale). Altri anziani non partecipanti, invece, riferiscono che la presenza dei bambini non è mai fonte di disturbo, ma un arricchimento quotidiano: *«no, a me non disturbano mai [i bambini, ndr]. Anzi, è un piacere, secondo me, sentir giocare i bambini!»* (Bruna, anziana della casa di riposo del Centro ABI che non partecipa al progetto di scambio intergenerazionale). Questa differenza può essere spiegata dal fatto che gli ospiti della casa di riposo sono meno esposti alla presenza quotidiana dei bambini rispetto agli anziani del centro diurno, i cui spazi confinano con il nido d'infanzia e vengono attraversati regolarmente dai bambini quando si recano in casa di riposo.

Seppur i due anziani della casa di riposo intervistati concordino sul fatto che i bambini del nido non disturbino la quiete della struttura, essi hanno pareri divergenti riguardo all'unione, sotto allo stesso tetto, dei servizi per la prima infanzia e dei servizi per gli anziani: il signor Umberto sostiene che *«se c'è [il nido all'interno di una casa di riposo, ndr] vabbè, però io non lo condivido, preferisco stare da solo»* (Umberto, anziano della casa di riposo del Centro ABI che non partecipa al progetto di scambio intergenerazionale), mentre la signora Bruna afferma che *«a me fa contenta perché è giusto così, che ci sono i bambini con gli anziani. [...] A parte che non ci vado ma comunque è giusto»* (Bruna, anziana della casa di riposo del Centro ABI che non partecipa al progetto di scambio intergenerazionale).

È stato possibile osservare, inoltre, che alcuni anziani del centro diurno si recano spontaneamente verso la parete a vetro che divide il loro servizio dal nido d'infanzia per poter osservare i bambini ogniqualvolta ne sentano il desiderio. Tale comportamento suggerisce che la sola presenza dei bambini rappresenti, per alcuni, un'occasione di sollievo emotivo e di apertura verso l'esterno.

Benefici percepiti per gli operatori. Anche gli operatori e le educatrici sembrano trarre benefici dal coinvolgimento nel progetto ABI, primo su tutti un'importante crescita personale, dettata dal fatto di operare in un centro unico sul territorio nazionale. Per gli operatori sociosanitari, partecipare agli incontri tra anziani e bambini significa diversificare il lavoro, interrompendo le routine serrate che caratterizzano i loro servizi e vivendo momenti di leggerezza e spensieratezza a

contatto con i più piccoli: *«Quando ci sono gli incontri coi bambini, si sprigiona come una ventata di leggerezza e di gioia. Per una oss che è abituata a lavorare con gli anziani, quindi si ha a che fare con demenze importanti, davvero è una gioia, cioè è quel momento che ti permette di uscire dalla routine del turno. [...] Mi dà la motivazione per lavorare»* (Operatrice sociosanitaria della casa di riposo del Centro ABI).

Inoltre, la partecipazione al progetto ABI consente agli operatori sociosanitari di osservare e conoscere meglio i propri utenti, cogliendone alcuni aspetti che emergono solo attraverso il contatto con i bambini.

Le educatrici del nido d'infanzia, invece, partecipando al progetto ABI, rivivono il loro essere state nipoti e, spesso, riescono a creare delle relazioni significative con gli anziani della struttura, condividendo con loro episodi della loro vita. A volte, il coinvolgimento emotivo durante gli incontri di scambio intergenerazionale è talmente profondo che può essere vissuto come una ricchezza ma talvolta anche come un limite:

Mi sento particolarmente coinvolta. Non so se questo porta beneficio nella relazione tra anziano e bambino, se possa essere d'aiuto o se a volte questo può essere magari anche un mio limite, perché comunque ci sono molti ricordi che questo progetto mi fa vivere, sia personali che professionali. [...] a livello emotivo mi coinvolge in toto e a volte magari è solo una ricchezza perché dà quel qualcosa in più, a volte magari è un limite perché devi superare delle difficoltà (Marika, educatrice del nido d'infanzia del Centro ABI).

Interessante, infine, è stato l'intervento di un'educatrice che ha portato alla luce come il progetto ABI le abbia permesso di assumere una postura maggiormente riflessiva nei confronti del vissuto e della storia di vita degli altri, a partire da quelli degli anziani:

Con le persone anziane, la cosa è il rispetto ad entrare nella vita degli altri. [...] “Che cosa hanno vissuto? Quante persone hanno conosciuto? Quale famiglia hanno avuto? Hanno avuto dei dolori, delle perdite? Che vita hanno vissuto?” [...] La vita degli altri, in generale, è un terreno sacro. [...] Il beneficio è che mi sono posta delle domande che prima magari davo per scontato (Giusy, educatrice del nido d'infanzia del Centro ABI).

In sintesi, pur non potendo stabilire una relazione causale diretta tra la partecipazione al progetto ABI e i benefici riportati, le evidenze raccolte indicano che lo scambio intergenerazionale genera, nei diversi attori coinvolti, ricadute positive sul piano emotivo, relazionale e identitario. Questi risultati, tuttavia, non sono automaticamente trasferibili in altri contesti e richiedono condizioni progettuali, organizzative e culturali specifiche, che verranno discusse nelle implicazioni di replicabilità del paragrafo successivo.

2.9. Implicazioni per la replicabilità

Lo studio di caso appena descritto ha illustrato, attraverso esempi concreti tratti dall'esperienza del Centro Intergenerazionale ABI, le principali fasi di un programma di scambio intergenerazionale, dalla progettazione alla realizzazione, fino alle pratiche di monitoraggio e valutazione, con l'obiettivo di rendere più accessibili le dinamiche che caratterizzano la pratica intergenerazionale in un contesto reale. L'analisi ha consentito di approfondire i processi organizzativi e relazionali che sostengono tale pratica, mettendo in luce alcune condizioni che ne favoriscono lo sviluppo e rilevando, al tempo stesso, criticità e margini di miglioramento. In questo senso, la descrizione del modello ABI potrebbe fornire indicazioni utili per l'elaborazione di possibili linee guida operative, volte a orientare altri servizi interessati ad avviare programmi analoghi. Riflettere sulla possibilità di replicare questa esperienza in altri contesti significa riconoscere che il modello ABI non può essere semplicemente trasferito altrove così com'è: ogni territorio, ogni servizio, ogni comunità presenta condizioni specifiche che richiedono un adattamento attento e non solo un riuso di procedure già sperimentate. A tal proposito, la replicabilità non va intesa come riproduzione fedele del modello piacentino ma come possibilità di trasferire alcuni principi che lo sostengono, a partire da una progettazione graduale, dalla costruzione di alleanze interistituzionali stabili e da un investimento mirato sulla formazione del personale coinvolto. In questa prospettiva, ciò che può effettivamente essere ripreso non è tanto l'assetto architettonico del Centro o la sequenza delle attività proposte, quanto una cornice pedagogica e organizzativa che guarda alla relazione intergenerazionale come a un processo educativo dotato di potenziale trasformativo, capace di produrre effetti significativi per tutti i partecipanti. A tal proposito,

riportiamo una tabella riassuntiva delle caratteristiche e degli aspetti critici del modello intergenerazionale proposto dal Centro ABI (Tabella 1).

Tabella 11: elementi emersi e criticità del modello ABI.

Tabella adattata da: Fondazione Agnelli (2024). *15 anni di Anziani e Bambini Insieme. Un modello intergenerazionale tra anziani e bambini. Analisi dei benefici percepiti e della replicabilità del progetto di Piacenza* (A cura di G. Scarpelli), p. 58.

Macrotema	Elementi emersi	Criticità rilevate
<i>Progettazione e realizzazione degli incontri</i>	◦ Incontri tra anziani e bambini con cadenza giornaliera ◦ Progettualità dei servizi fondata sull'intergenerazionalità ◦ Coinvolgimento delle famiglie ◦ Presenza di una responsabile del progetto e di un gruppo di lavoro ristretto ◦ Incontri prevalentemente in piccolo gruppo (3/4 anziani, 3/4 bambini e al massimo 3 operatori) ◦ Partecipazione agli incontri su base volontaria ◦ Operatore con funzioni di mediazione	◦ Difficoltà nel coinvolgimento degli anziani della casa di riposo, più legati a spazi e routine abituali ◦ Coinvolgimento non omogeneo degli operatori sociosanitari della casa di riposo (può partecipare una risorsa solo il lunedì mattina), con ricadute sulla continuità progettuale
<i>Spazi, materiali e proposte educative</i>	◦ Spazi sicuri e privi di barriere architettoniche ◦ Spazi dinamici e flessibili ◦ Spazi intimi, raccolti, essenziali e non distraenti, adeguati dal punto di vista acustico ◦ Uso di spazi di passaggio per “catturare” l'attenzione degli anziani più restii ◦ Ampio utilizzo dello spazio-esterno	◦ Funzionalità limitata del salone della casa di riposo quando utilizzato per gli incontri ◦ Motivazione degli anziani talvolta centrata sul prodotto finale più che sugli aspetti relazionali ◦ Materiali prevalentemente appartenenti al mondo dell'infanzia; necessità di integrare materiali significativi anche per gli anziani

	◦ Materiali e proposte educative adeguati agli interessi di entrambe le età ◦ Materiali e proposte educative dinamici e flessibili ◦ Attività cooperative	
<i>Formazione e motivazione del personale</i>	◦ Requisiti formali e competenze trasversali richiesti al personale ◦ Riunione plenaria annuale incentrata sul progetto ABI ◦ Elevata motivazione del personale, favorita da coesione del gruppo e possibilità di crescita professionale	◦ Scarsa disponibilità di tempo per gli OSS da dedicare al progetto ◦ Minore motivazione e minori competenze educative negli operatori sociosanitari rispetto alle educatrici ◦ Assenza di formazione continua strutturata ◦ Percezione, da parte di alcuni, di scarsa familiarità con colleghi e spazi della struttura ◦ Comunicazione interna non sempre fluida ◦ Necessità di maggiori momenti di confronto e autoformazione
<i>Monitoraggio e valutazione della pratica intergenerazionale</i>	◦ Monitoraggio continuo tramite griglie osservative ◦ Utilizzo delle osservazioni per orientare le scelte progettuali ◦ Valutazione finale condotta dal gruppo referenti	◦ Processo valutativo finale non coinvolge operatori, utenti e famiglie ◦ Assenza di strumenti valutativi strutturati e condivisi

<i>Benefici percepiti per i partecipanti e per il personale</i>	◦ <i>Bambini</i>: superamento di stereotipi e pregiudizi sull'invecchiamento e la disabilità, con un impatto positivo che può riflettersi anche nella comunità; opportunità di creare legami significativi con adulti al di fuori della propria famiglia ◦ <i>Anziani</i>: miglioramento dell'umore e della salute percepita; aumento dell'autostima; stimolo alla riattivazione dei ricordi; possibilità di sviluppare legami significativi; sensazione di benessere anche per chi osserva senza partecipare attivamente ◦ <i>Personale</i>: crescita professionale e personale; cambiamento nella routine del servizio; riscoperta del proprio vissuto come figli e nipoti; creazione di legami significativi con gli anziani	(nessuna criticità rilevata direttamente rispetto agli esiti)
---	--	--

Le caratteristiche del modello ABI sono piuttosto in linea con quanto emerso dalla letteratura sul tema, con due significative eccezioni: il largo utilizzo dello spazio esterno dell'orto-giardino e l'intenzionalità di organizzare alcuni incontri intergenerazionali in ambienti di passaggio per coinvolgere anche quegli anziani meno inclini a partecipare ma comunque interessati all'interazione con i bambini. Questi due elementi, specifici di ABI e funzionali, non sembrano trovare allo stesso modo riscontro nella letteratura. Al contrario, alcuni aspetti riportati in letteratura risultano assenti nel modello ABI:

- a) un ruolo direttivo dell'équipe referenti, incaricata della pianificazione degli incontri in letteratura, mentre in ABI si limita alla supervisione, concedendo maggiore autonomia decisionale agli operatori. Questo potrebbe spiegare la richiesta, da parte del personale ABI, di ore dedicate specificamente al progetto;
- b) il coinvolgimento dei destinatari stessi nella progettazione e nell'organizzazione degli incontri;
- c) la preparazione di bambini e anziani all'incontro intergenerazionale – ad esempio introducendo ai più piccoli lo stile di vita degli anziani attraverso foto e immagini e viceversa;
- d) la programmazione di una formazione adeguata e più continuativamente aggiornata agli operatori, effettuata in ABI soltanto nel 2011;
- e) l'adozione di un approccio multi-metodo per monitoraggio e valutazione della pratica intergenerazionale.

Alla luce degli studi presenti in letteratura e di quanto emerso dal lavoro di ricerca svolto presso il Centro Intergenerazionale ABI, elencheremo qui di seguito gli elementi che sembrano essere imprescindibili per una pratica intergenerazionale di successo:

- *Il costante desiderio di migliorarsi e sperimentare* come valori fondanti dei servizi impegnati nella progettazione e nella realizzazione della pratica di scambio intergenerazionale;
- *L'individuazione di ruoli e responsabilità* (Fitzpatrick, 2024), nominando una figura di riferimento per il progetto di scambio intergenerazionale e costituendo un gruppo di lavoro ad hoc;

- *Un'adeguata formazione del personale* (Oasi, 2015; Springate, Atkinson e Martin, 2008), un costante impegno e disponibilità in termini di tempo (Springate, Atkinson e Martin, 2008), stabilità e poco turnover (*idem*);
- *L'ottima qualità di partenza dei servizi per anziani e bambini coinvolti nella pratica di scambio intergenerazionale*;
- *Una valutazione preliminare dell'idoneità degli spazi destinati all'incontro intergenerazionale* (Fitzpatrick, 2024), i quali devono essere facilmente raggiungibili e accessibili per anziani e bambini, adeguatamente allestiti, dinamici e flessibili, intimi e raccolti;
- *La garanzia che l'intergenerazionalità non si riduca alla sola organizzazione di attività e incontri tra anziani e bambini*, ma sia l'elemento su cui fondare tutta la progettualità dei servizi coinvolti (*idem*). Questo aspetto, che implica un significativo cambiamento nella prospettiva pedagogica dei servizi, potrebbe risultare complesso da assimilare per il personale;
- *L'identificazione di scopi e obiettivi* (*idem*) della pratica intergenerazionale;
- *Una pianificazione attenta delle esperienze di scambio intergenerazionale* (Fitzpatrick, 2024; Oasi, 2015; Springate, Atkinson e Martin, 2008), che non deve tradursi nella rigidità e nell'inflessibilità delle proposte, ma in un'analisi attenta e continua delle necessità e dei bisogni dei partecipanti, attorno ai quali costruire le proposte educative;
- *La pianificazione di incontri regolari e a lungo termine* (*idem*) tra anziani e bambini. In assenza di co-locazione questo aspetto deve confrontarsi con le difficoltà logistiche legate agli spostamenti dei due gruppi e alla necessità di conciliare le diverse esigenze dei servizi coinvolti;
- *La proposta di attività adatte ad entrambe le età, libere di evolvere e focalizzate sullo sviluppo della relazione* (Oasi, 2015; Springate, Atkinson e Martin, 2008);
- *Il monitoraggio e la valutazione della pratica di scambio intergenerazionale*, sia in relazione agli scopi prefissati, sia raccogliendo i feedback degli utenti coinvolti (*idem*);

- *Il coinvolgimento e il sostegno delle famiglie degli utenti* (Fitzpatrick, 2024). Questo elemento potrebbe risultare difficile da attuare, tenendo conto delle differenze socioculturali e attitudinali tra le diverse famiglie.

Qualora si voglia istituire un centro intergenerazionale come quello piacentino – capace di ospitare sotto lo stesso tetto anziani e bambini insieme –, è necessario anche effettuare un’*analisi preliminare dei bisogni del territorio* «*perché se sul territorio non serve un servizio per bambini, che sia un nido o scuola dell’infanzia, e non serve un servizio per anziani [...] non funzionerà mai*» (Valentina Suzzani, presidentessa di Unicoop e coordinatrice pedagogica del nido d’infanzia del Centro ABI). Dal lavoro di ricerca svolto su ABI risulta evidente che la co-locazione dei servizi per l’infanzia e per gli anziani rappresenta un fattore facilitante per la continuità e la spontaneità dei contatti tra generazioni. Tale configurazione, pur non costituendo un prerequisito assoluto, può favorire la sostenibilità nel tempo della pratica, riducendo i vincoli organizzativi e logistici legati agli spostamenti dei gruppi. In un’ottica volta alla replicabilità del modello piacentino, si potrebbe pensare anche alla realizzazione di una struttura intergenerazionale che accolga al suo interno un centro diurno e un nido d’infanzia – due servizi dai ritmi e dalle routine piuttosto simili – oppure a una struttura che accolga una casa di riposo e un nido d’infanzia, a condizione che la tipologia di struttura scelta risponda ai bisogni del territorio.

Tra gli elementi utili ma non strettamente necessari per realizzare un programma di scambio intergenerazionale di successo annoveriamo:

- *Il coinvolgimento dei partecipanti nell’organizzazione delle proposte educative* (Fitzpatrick, 2024; Oasi, 2015);
- *La preparazione dei partecipanti prima degli incontri di scambio intergenerazionale* (Fitzpatrick, 2024; Oasi, 2015; Springate, Atkinson e Martin, 2008);
- *Il supporto della comunità e delle istituzioni locali* (Oasi, 2015; Springate, Atkinson e Martin, 2008), anche in prospettiva di ottenere risorse per finanziare parti del progetto;
- *La creazione di reti e partnership e, qualora possibile, di una comunità di pratica* (Fitzpatrick, 2024; Oasi, 2015) all’interno della quale condividere

esperienze, conoscenze e strumenti per promuovere, migliorare e innovare le pratiche intergenerazionali.

In sintesi, la replicabilità dell'esperienza ABI può essere considerata un processo di trasferimento di principi, fondato su un adattamento consapevole alle caratteristiche dei contesti in cui si intende operare. L'intergenerazionalità, per radicarsi in modo autentico, necessita infatti di un lavoro intenzionale di costruzione culturale, pedagogica e organizzativa, capace di sostenere nel tempo pratiche significative per tutti i soggetti coinvolti.

Capitolo terzo

La replicabilità del modello piacentino in due strutture di Roma

Il presente capitolo analizza il processo di trasferimento e adattamento del modello di educazione intergenerazionale proposto dal Centro *Anziani e Bambini Insieme* di Piacenza all'interno di due servizi situati nel VII Municipio di Roma: lo spazio 0-6 *Anghingò* e il centro diurno per anziani *AttivaMente*. Questa fase della ricerca corrisponde allo studio di caso applicativo-formativo [cfr. Capitolo primo – *Presentazione della ricerca e degli strumenti*] ed è volta a comprendere:

- quali elementi del modello piacentino sono trasferibili nel nuovo contesto romano;
- quali adattamenti organizzativi e metodologici sono necessari per consentire la realizzazione degli incontri di scambio intergenerazionali tra anziani e bambini, in assenza di co-locazione strutturale;
- quali dinamiche relazionali emergono tra anziani e bambini e in che modo la formazione favorisce lo sviluppo (secondo le percezioni dei partecipanti) di competenze professionali e riflessive negli operatori;
- quali possibili esiti produce il trasferimento del modello nel nuovo contesto, con attenzione ai benefici percepiti per bambini, anziani e operatori coinvolti.

Prima di analizzare queste dimensioni, è necessario descrivere le due strutture coinvolte e la loro organizzazione, con l'obiettivo di chiarire il contesto nel quale gli scambi intergenerazionali sono stati realizzati. Le informazioni che verranno presentate sono state raccolte durante il colloquio esplorativo informale condotto negli spazi del nido d'infanzia di *Anghingò* con la coordinatrice dello spazio 0-6 e con la coordinatrice del centro diurno per anziani. Sebbene tale colloquio non sia stato registrato, i contenuti ritenuti rilevanti ai fini della ricerca sono stati annotati immediatamente dopo l'incontro e hanno consentito di ricostruire l'organizzazione dei due servizi e i principi pedagogici su cui essi si fondano, fornendo il quadro di

riferimento necessario alla progettazione e alla realizzazione degli scambi intergenerazionali.

3.1. Le strutture coinvolte: lo spazio 0-6 *Anghingò* e il centro diurno per anziani *AttivaMente*

La selezione delle due strutture coinvolte nello studio di caso applicativo-formativo – lo spazio 0-6 *Anghingò* e il centro diurno per anziani *AttivaMente* – è avvenuta mediante un campionamento intenzionale: non essendo presenti a Roma strutture che ospitano sotto lo stesso tetto anziani e bambini, è stato necessario svolgere un’analisi preliminare dei servizi per l’infanzia (nidi d’infanzia e spazi 0-6 anni) e per la terza età (centri diurni e case di riposo) presenti sul territorio. I coordinatori delle strutture individuate sono stati contattati telefonicamente o via e-mail ed è stato illustrato loro il progetto di ricerca. Diverse realtà si erano dimostrate desiderose di partecipare ma, per questioni logistiche legate all’organizzazione degli incontri tra bambini e anziani, erano stati inizialmente selezionati un nido d’infanzia e una casa di riposo del X Municipio, situati a meno di due chilometri l’uno dall’altro. Tuttavia, a pochi giorni dall’avvio del progetto, entrambe le strutture si sono ritirate, rendendo necessario contattare nuove realtà educative e sociosanitarie.

La coordinatrice del centro diurno *AttivaMente*, contattata via e-mail, si è mostrata fin da subito molto interessata al progetto di scambio intergenerazionale e si è proposta di coinvolgere la coordinatrice dello spazio 0-6 *Anghingò*, con cui aveva collaborato in passato, sebbene non nell’ambito di iniziative intergenerazionali. È stato, dunque, organizzato il colloquio esplorativo iniziale con le due coordinatrici, finalizzato a presentare loro obiettivi, modalità e tempi della ricerca e a raccogliere informazioni preliminari sul funzionamento dei servizi. Le descrizioni riportate nei paragrafi seguenti derivano dalle informazioni emerse nel corso di questo incontro.

Dunque, i criteri che hanno guidato la scelta dei due servizi romani come partecipanti al progetto sono stati:

- la disponibilità alla partecipazione e l’apertura delle due coordinatrici nei confronti del tema dell’intergenerazionalità;

- i fattori logistici e organizzativi, ovvero la distanza contenuta tra le due strutture (circa cinque chilometri) e la possibilità di organizzare trasferimenti sicuri del gruppo anziani poiché il centro diurno disponeva di un pulmino che poteva essere utilizzato per raggiungere lo spazio 0-6;
- la presenza nel nido di spazi adeguati allo svolgimento degli incontri di scambio intergenerazionale, valutati direttamente dalla coordinatrice del servizio per anziani nel corso del colloquio esplorativo informale.

Lo spazio 0-6 Anghingò. Lo spazio 0-6 *Anghingò* è un servizio socio-educativo privato attivo dalle 8.00 alle 16.30, convenzionato con il Comune di Roma e, da più di dieci anni, con l'Opera Nazionale Montessori. Situato nel quartiere Quarto Miglio, accoglie bambini dai 3 mesi ai 6 anni, offrendo sia il servizio del nido d'infanzia sia quello della scuola dell'infanzia, denominata *Casa dei Bambini* secondo la tradizione montessoriana. La struttura dispone di un ampio spazio esterno, organizzato in aree differenziate per età, che risulta essere una risorsa particolarmente significativa per la progettazione delle attività all'aperto.

L'équipe educativa è composta da ventidue risorse – una responsabile-coordinatrice di struttura, una coordinatrice pedagogica, dieci educatrici del nido e una figura jolly, tre insegnanti della Casa dei Bambini, cinque ausiliarie e una cuoca – e la struttura accoglie sessantotto bambini al nido e ventiquattro nella Casa dei Bambini.

Il progetto educativo di *Anghingò* si fonda sui principi della pedagogia montessoriana, integrati con quelli dell'*outdoor education*: il bambino è riconosciuto come soggetto competente, portatore di interessi, bisogni e ritmi personali e l'ambiente – interno ed esterno alla struttura – rappresenta uno strumento fondamentale che sostiene autonomia, esplorazione e apprendimento attraverso la proposta di esperienze sensoriali, motorie, cognitive e relazionali sempre diverse.

Durante il colloquio esplorativo, la coordinatrice ha sottolineato a più riprese la centralità del ruolo dell'educatrice che si configura come una figura di riferimento in grado di costruire con il bambino una relazione significativa e di garantire sicurezza affettiva e condizioni favorevoli all'esplorazione. Inoltre, l'educatrice è stata definita un'osservatrice attenta e non intrusiva, capace di predisporre l'ambiente in maniera intenzionale sulla base degli interessi dei bambini e di favorirne l'iniziativa personale

e l'indipendenza, sostenendo, al contempo, i processi di collaborazione e responsabilità condivisa.

In coerenza con tali principi, le educatrici svolgono un sistematico lavoro di documentazione pedagogica – attraverso fotografie, video e diari di bordo – utilizzato per un duplice scopo, ovvero comunicare alle famiglie l'andamento del percorso educativo e monitorare e riflettere in équipe sullo sviluppo e sugli apprendimenti dei bambini.

Dunque, i principi pedagogici che guidano l'operato delle educatrici di *Anghingò* possono essere riassunti in:

- fiducia nell'educabilità e nelle potenzialità del bambino;
- riconoscimento della specificità, dei bisogni e dei tempi individuali;
- valorizzazione dell'esperienza senso-motoria come base dell'apprendimento;
- promozione dell'autonomia;
- cura nella predisposizione dell'ambiente di apprendimento;
- ruolo dell'educatrice come osservatrice non intrusiva, guida e riferimento relazionale;
- centralità dell'osservazione come strumento professionale.

Il centro diurno per anziani AttivaMente. Il centro diurno per anziani *AttivaMente* è un servizio socio-sanitario privato, attivo dalle 8.30 alle 16.30 e convenzionato con il Comune di Roma. Gestito dalla Cooperativa Sociale Meta, accoglie trentacinque utenti dai 65 anni in su con differenti livelli di fragilità cognitiva, motoria e relazionale ed è gestito da un'équipe multidisciplinare composta da dieci risorse – una coordinatrice, una psicologa, un'educatrice, cinque operatori sociosanitari, una terapeuta occupazionale e un'infermiera.

La coordinatrice del servizio ha indicato gli obiettivi che il centro diurno si pone, ovvero conservare le facoltà cognitive e motorie degli anziani attraverso programmi riabilitativi centrati sulle attività quotidiane; valorizzare l'individualità di ognuno, attraverso la predisposizione di attività che rispettino i ritmi individuali e finalizzate a stimolare e riattivare le abilità residue; contrastare l'isolamento attraverso momenti strutturati di socializzazione; sostenere le famiglie degli utenti, considerate parte integrante del progetto di cura. Per raggiungere tali obiettivi, il centro propone interventi specificamente progettati, che includono la cura alla persona, i laboratori di

terapia occupazionale, la riabilitazione cognitiva, il servizio mensa, il servizio di trasporto e diverse attività ludico-ricreative, quali eventi e uscite sul territorio. Gli interventi sono guidati da Piani di Intervento Individuale (PII), elaborati in collaborazione con il Municipio VII e la ASL RM2, che definiscono obiettivi personalizzati, bisogni educativi, riabilitativi e relazionali.

Elementi di continuità con il Centro ABI. Sebbene destinati a fasce d'età opposte, i due servizi romani condividono una forte attenzione all'individualità degli utenti e alla valorizzazione delle loro competenze (emergenti e residue), prestando particolare attenzione ai tempi, alle potenzialità e ai bisogni di ciascuno, principio cardine anche della pratica educativa e socio-sanitaria del Centro ABI. A questo primo elemento di continuità se ne aggiungono altri che avvicinano lo spazio 0-6 *Anghingò* e il centro diurno *AttivaMente* al modello piacentino. A differenza delle descrizioni precedenti, i punti di continuità non emergono dal colloquio esplorativo ma rappresentano un'elaborazione interpretativa maturata in fase di analisi, a partire dal confronto tra le informazioni raccolte e i principi del modello educativo e socio-sanitario del Centro ABI. Di seguito i punti di continuità individuati tra le strutture romane e il Centro ABI:

- l'uso intenzionale dell'ambiente, considerato una risorsa educativa e organizzato dagli operatori/educatori in modo funzionale ai bisogni e alle possibilità degli utenti;
- il ruolo dell'operatore/educatore come figura stabile e competente, capace di predisporre attività flessibili e di sostenere iniziativa, partecipazione e autonomia degli utenti. Solo la coordinatrice dello spazio 0-6 ha fatto riferimento al ruolo dell'educatore come osservatore non interventista, caratteristica tipica del modello ABI;
- la presenza di attività che si adattano ai diversi livelli di competenza degli utenti – anche se nel servizio rivolto agli anziani prevale l'obiettivo di realizzare un prodotto, mentre nel nido d'infanzia è centrale la dimensione esperienziale;
- l'apertura alla dimensione comunitaria e territoriale, attraverso attività e uscite organizzate nel quartiere.

Per quanto riguarda la documentazione, invece, essa costituisce uno strumento riflessivo centrale nello spazio 0-6 *Anghingò* e nel nido d'infanzia del Centro ABI, mentre non rientra nelle pratiche abituali del centro diurno *AttivaMente* né dei servizi per anziani del Centro ABI.

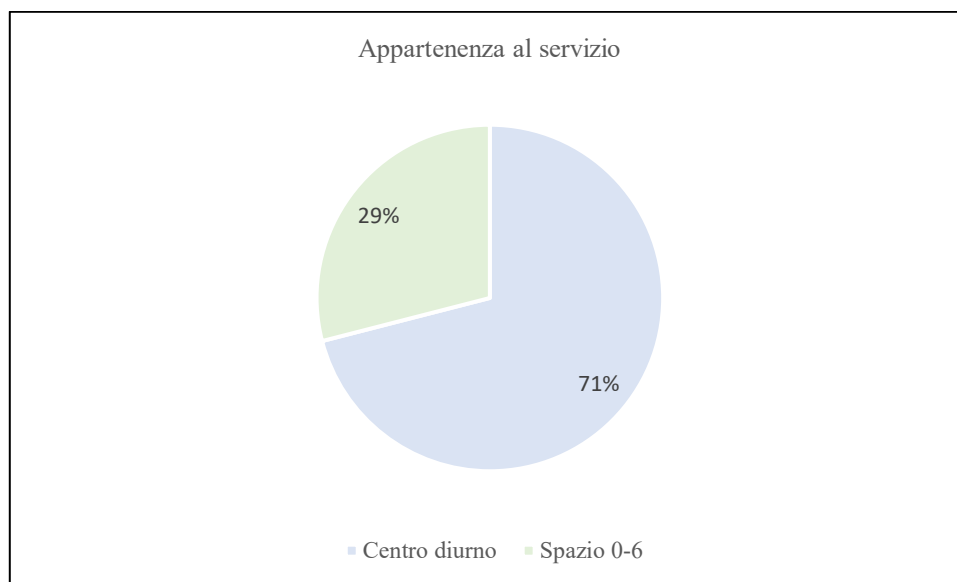
Le similitudini tra i due servizi romani e il Centro ABI hanno senz'altro facilitato la progettazione e la realizzazione degli scambi intergenerazionali nel contesto capitolino, rendendo il trasferimento del modello di educazione intergenerazionale proposto dal Centro ABI più fluido perché coerente con la cultura professionale già presente nelle due strutture.

3.2. Partecipanti al percorso formativo e agli incontri intergenerazionali

*Operatori ed educatrici*⁵². La partecipazione al percorso di formazione è stata volontaria per tutti gli operatori delle due strutture coinvolte. Complessivamente, hanno preso parte al percorso di formazione 28 risorse, di cui 20 appartenenti allo spazio 0-6 *Anghingò* (71%) e 8 al centro diurno per anziani *AttivaMente* (29%). Questi numeri riflettono la diversa dimensione dei due servizi ma garantiscono comunque una rappresentatività sufficiente per entrambi i contesti (Figura 1).

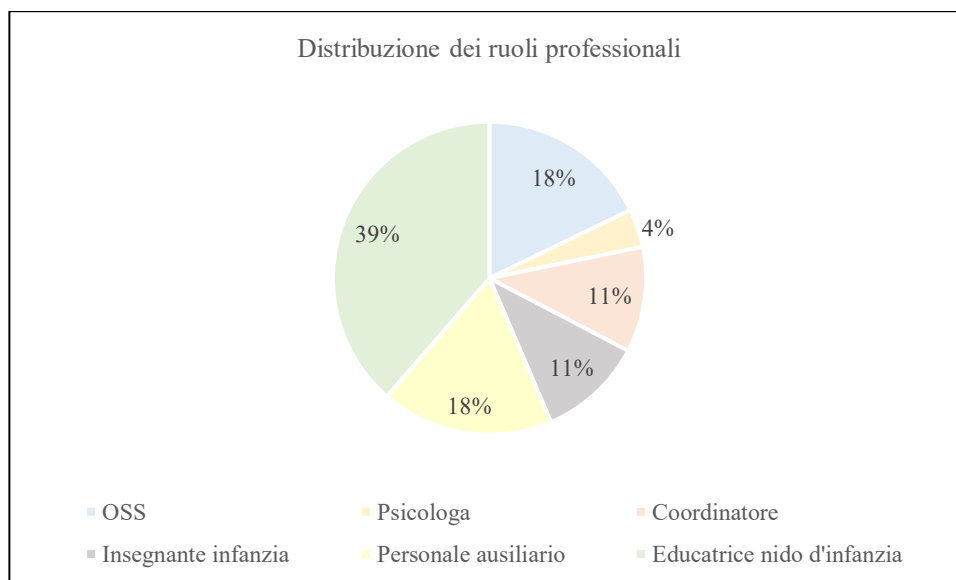
⁵² I dati anagrafici e professionali riportati di seguito sono stati raccolti tramite il questionario pre-formazione e riflettono le caratteristiche dei partecipanti al percorso formativo e agli incontri di scambio intergenerazionale.

Figura 6: Distribuzione dei partecipanti al percorso di formazione per appartenenza ai due servizi.



Nello specifico, il gruppo più numeroso è quello delle educatrici (39%, 11 in totale, 10 del nido d'infanzia e una del centro diurno), seguito da OSS (18%, 5 in totale) e personale ausiliario dello spazio 0-6 (18%, 5 in totale) (Figura 2).

Figura 7: Ruoli professionali dei partecipanti al percorso di formazione nei due servizi coinvolti.

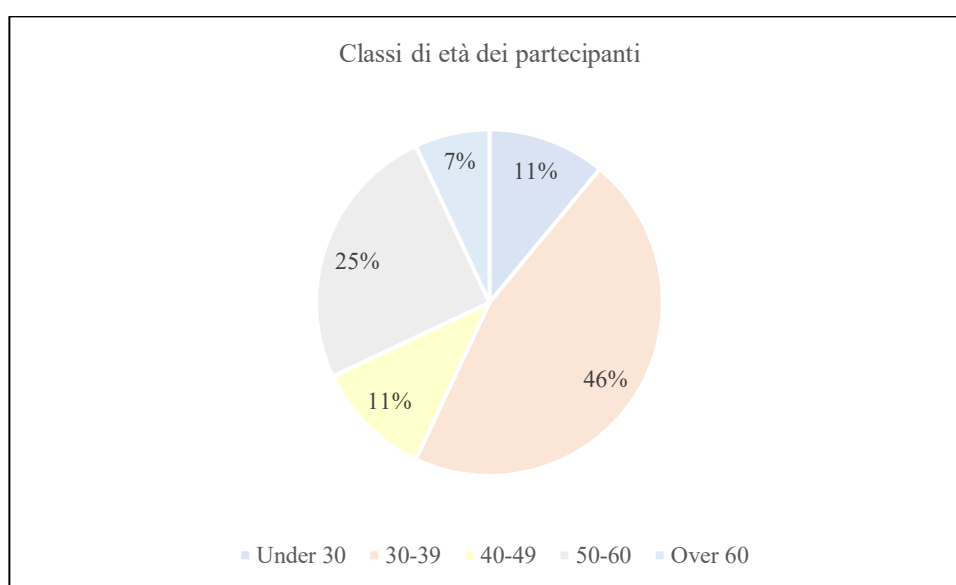


Per quanto riguarda il genere, 25 partecipanti erano donne (89%) e 3 uomini (11%), tutti appartenenti al centro diurno. Questa predominanza femminile rispecchia la

composizione tipica delle professioni educative e sociosanitarie e garantisce un campione coerente con i contesti di riferimento.

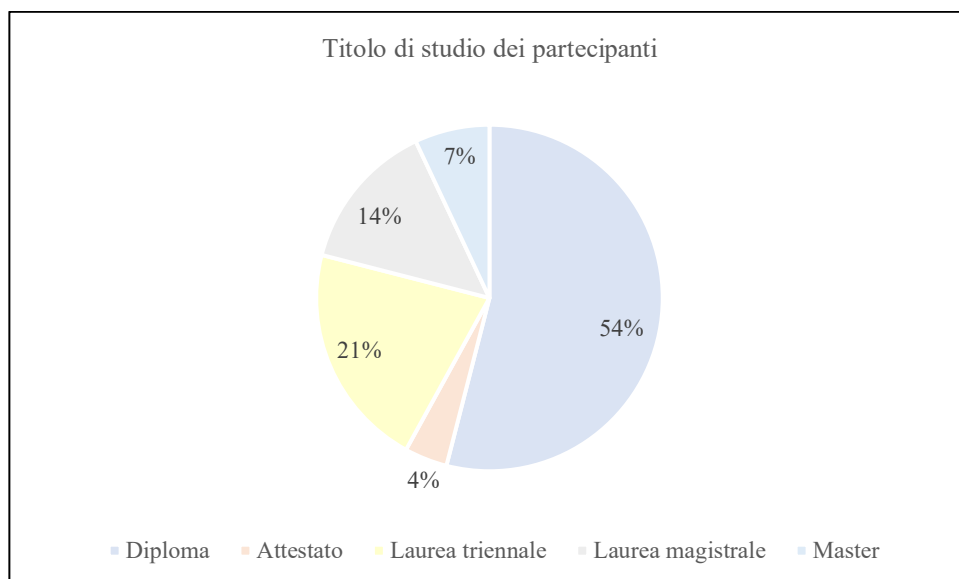
Rispetto all'età, il gruppo dei partecipanti presenta una distribuzione eterogenea: nello spazio 0-6 la maggior parte delle educatrici rientra nelle fasce più giovani, mentre le ausiliarie appartengono prevalentemente a fasce d'età più mature. Nel centro diurno, invece, la composizione è più equilibrata, con una metà del personale collocata in fasce d'età giovani e l'altra metà in fasce più avanzate (Figura 3).

Figura 8: Classi d'età dei partecipanti al percorso di formazione.



Per quanto riguarda il titolo di studio, più della metà dei partecipanti possiede un diploma di scuola secondaria di secondo grado (52%), mentre il restante gruppo presenta titoli diversificati che vanno dall'attestato o qualifica professionale (4%) al master (7%). Questo indica una pluralità di *background* formativi, coerente con la composizione dei due servizi (Figura 4).

Figura 9: Titoli di studio dei partecipanti al percorso di formazione.



Nessuno dei partecipanti dichiara di aver ricevuto una formazione specifica sull'intergenerazionalità mentre l'educatrice del centro diurno riporta di aver già partecipato a esperienze di incontro tra anziani e bambini. Questi elementi confermano l'importanza e la necessità del percorso formativo proposto.

Se lo scopo del percorso formativo era quello di coinvolgere il maggior numero di risorse per stimolare una riflessione profonda e condivisa sul tema dell'intergenerazionalità e dell'invecchiamento attivo, gli incontri di scambio intergenerazionale richiedevano, in linea con il modello ABI, la presenza di una risorsa per ciascun servizio, quindi due in totale. Dunque, durante il colloquio esplorativo iniziale con le coordinatrici, è emersa la necessità di individuare un operatore del centro diurno e un'educatrice della sezione dei grandi del nido che avrebbero accompagnato rispettivamente il gruppo degli anziani e quello dei bambini agli incontri di scambio intergenerazionale. Tale scelta è risultata coerente con il modello ABI, nel quale sono proprio i bambini della sezione dei grandi a partecipare agli incontri intergenerazionali.

La coordinatrice dello spazio 0-6 ha ritenuto opportuno far ruotare tutte le educatrici della sezione dei grandi, così da offrire a ciascuna un'occasione di apprendimento attraverso la partecipazione agli incontri di scambio intergenerazionale. La coordinatrice del centro diurno, invece, ha espresso dubbi

rispetto alla presenza di un solo operatore, soprattutto alla luce della necessità di accompagnare gli anziani negli spostamenti verso lo spazio 0-6. Pertanto, è stato stabilito che la psicologa del centro diurno avrebbe partecipato a tutti gli incontri, accompagnata da un operatore sociosanitario, selezionato tra due risorse individuate dalla coordinatrice e alternate nei vari incontri.

Inoltre, durante il colloquio esplorativo, è stato concordato il numero di incontri di scambio intergenerazionale da realizzare, fissandolo a quattro: i primi due da svolgersi il lunedì e il venerdì della terza settimana di maggio, il terzo il lunedì della quarta settimana di maggio e l'ultimo il venerdì della seconda settimana di giugno. È stata inoltre definita la numerosità del gruppo di partecipanti, limitata a piccoli gruppi di 4-5 persone per servizio, in linea con il modello ABI.

Bambini e anziani. La selezione dei bambini e degli anziani che avrebbero preso parte agli incontri di scambio intergenerazionale è stata effettuata dalle educatrici della sezione dei grandi e dagli operatori del centro diurno durante gli ultimi incontri di formazione, dedicati alla progettazione degli scambi intergenerazionali.

Seguire il modello ABI avrebbe significato proporre la partecipazione agli incontri a tutti gli anziani e a tutti i bambini, lasciando che fossero loro a scegliere liberamente se prendervi parte o meno e accettando il rischio di “cambiare” di volta in volta i partecipanti. Tuttavia, considerando che uno degli obiettivi generali di questa fase della ricerca era quello di descrivere gli esiti del trasferimento del modello ABI sui partecipanti e, in particolare, osservare se il contatto frequente potesse favorire un aumento della familiarità e delle interazioni tra grandi e piccoli, si è ritenuto opportuno costruire un gruppo stabile di anziani e un gruppo stabile di bambini, da far partecipare a tutti gli incontri.

Per individuare i bambini più adatti a partecipare – considerando che molti di loro non avevano mai avuto contatti diretti con gli anziani per distanza geografica o assenza dei loro nonni –, durante il primo incontro di formazione sono stati lasciati alle educatrici della sezione dei grandi del nido alcuni albi illustrati che avessero come protagonisti degli anziani ed è stato chiesto loro di leggerli ai bambini per introdurre il tema e osservare quali bambini mostrassero maggiore curiosità, interesse o coinvolgimento, così da poterli includere nel gruppo partecipante agli incontri intergenerazionali.

Per quanto riguarda invece gli anziani, è stato chiesto agli operatori del centro diurno di considerare che gli incontri sarebbero avvenuti nello spazio 0-6 e che quindi sarebbe stato essenziale selezionare degli anziani non troppo compromessi dal punto di vista fisico – per affrontare in sicurezza lo spostamento verso il nido – e dal punto di vista cognitivo – per non rischiare che si sentissero disorientati a causa del cambiamento di luogo, routine e persone. Una volta individuati, è stato comunque chiesto loro se fossero interessati a partecipare ad un progetto con i bambini, cercando di ricalcare, in questo caso, il principio di partecipazione volontaria osservato nel modello ABI.

Al termine del processo di selezione, sono stati definiti i seguenti due gruppi stabili:

- un gruppo composto da cinque bambini della sezione dei grandi, due maschi e tre femmine, di età compresa tra i 2 e i 3 anni;
- un gruppo composto da cinque anziani del centro diurno, due uomini e tre donne, di età compresa tra i 77 e i 90 anni. Tuttavia, la famiglia di un'anziana, poco prima dell'avvio del progetto, non ha ritenuto opportuna la sua partecipazione agli incontri intergenerazionali e il gruppo si è ridotto a quattro partecipanti, determinando una lieve asimmetria numerica rispetto ai bambini, non del tutto coerente con i principi del modello ABI, che privilegia piccoli gruppi omogenei.

Per tutti i partecipanti, bambini e anziani, è stato raccolto il consenso informato delle famiglie.

La definizione dei gruppi ha rappresentato dunque l'ultimo passaggio prima dell'avvio degli incontri di scambio intergenerazionale, descritti nel paragrafo successivo.

3.3. Progettazione degli incontri intergenerazionali nel contesto romano

Come anticipato, durante il colloquio esplorativo con le coordinatrici delle due strutture ci si è limitati a fissare a quattro il numero di incontri intergenerazionali da svolgere, lasciando poi alle educatrici e agli operatori il compito di formare i gruppi dei partecipanti e, successivamente, di progettare le attività, sotto la supervisione delle coordinatrici e della ricercatrice.

La scelta di progettare gli incontri solo dopo aver individuato i partecipanti si pone in continuità con il modello ABI, secondo cui la progettazione nasce dall'osservazione dei partecipanti e dei loro interessi, al fine di progettare incontri per loro e non per una categoria generica di "bambini" o "anziani". La progettazione è stata quindi avviata solo dopo aver definito i gruppi per costruire attività in linea con ritmi, interessi e bisogni dei partecipanti.

Durante l'ultimo incontro di formazione, sono state consegnate alle due équipes delle schede di progettazione che chiedevano di indicare:

- gli obiettivi generali e specifici degli incontri di scambio intergenerazionale;
- la durata ritenuta ottimale;
- le attività da proporre, con i relativi spazi e materiali;
- la disposizione iniziale dell'ambiente;
- i mezzi per la documentazione (oltre alla griglia osservativa già fornita al personale);
- i benefici attesi per utenti e operatori;
- eventuali note aggiuntive di carattere organizzativo o pedagogico.

L'équipe del centro diurno, composta da otto risorse, ha lavorato in un unico gruppo, mentre l'équipe dello spazio 0-6, composta da venti risorse, è stata suddivisa in quattro sottogruppi: 1) educatrici della sezione dei piccoli con un'ausiliaria; 2) educatrici della sezione dei medi con un'ausiliaria; 3) educatrici della sezione dei grandi con due ausiliarie; 4) insegnanti della Casa dei Bambini con un'ausiliaria. Ai fini della progettazione degli incontri intergenerazionali sono state analizzate soltanto le proposte del gruppo delle educatrici della sezione dei grandi, fascia d'età coinvolta nella parte applicativa in continuità con il modello ABI, mentre agli altri gruppi è stato chiesto di immaginare attività ipotetiche per i propri utenti, come esercitazione formativa.

Completato il lavoro di gruppo, è stato svolto un momento di restituzione alla ricercatrice e, nel caso dello spazio 0-6, anche un confronto interno tra le educatrici della sezione dei grandi e le colleghe.

Sebbene le schede di progettazione non fossero state concepite come strumenti di raccolta dati in senso stretto, hanno comunque rappresentato un materiale di lavoro importante, utile a ricostruire i criteri, le scelte operative e le riflessioni espresse dai

gruppi nella fase preparatoria. Di seguito si presenteranno i dati emersi dalla loro analisi.

Obiettivi degli incontri. Gli obiettivi generali indicati dalle educatrici della sezione dei grandi del nido sono stati: favorire la socializzazione; stimolare il concetto di cura verso l'altro; riscoprire competenze dimenticate. Gli obiettivi specifici: avvicinarsi e riconoscersi reciprocamente; facilitare il contatto fisico; affinare la manualità.

Gli operatori del centro diurno, invece, hanno indicato come obiettivi generali: favorire l'approccio alle novità; accrescere l'autoefficacia e il senso di responsabilità; recuperare eventi di vita passata. Come obiettivi specifici: aiutarsi reciprocamente; raggiungere una "sinergia emotiva".

La differenza negli obiettivi individuati dai due gruppi riflette i principi che guidano i servizi: nel nido prevale un orientamento esperienziale e relazionale, mentre nel centro diurno un orientamento riabilitativo e biografico. Gli obiettivi indicati dalle educatrici del nido sono dunque indirizzati maggiormente ai processi relazionali, in continuità con il modello ABI, mentre quelli individuati dal personale del centro diurno sono centrati soprattutto sulla propria utenza. La progettazione intergenerazionale, in questo senso, richiede un incontro e un'integrazione tra due culture professionali diverse.

Durata degli incontri. Le educatrici della sezione dei grandi hanno indicato 30-45 minuti come durata ideale degli incontri, giustificandola, nel momento di restituzione alla ricercatrice, con i tempi di attenzione e i ritmi dei bambini. Al contrario, l'équipe del centro diurno ha proposto 1 ora e 30 minuti come durata ideale degli incontri, sottolineando che gli anziani avrebbero dovuto affrontare due spostamenti nella giornata (dal centro diurno allo spazio 0-6 e viceversa) e non sarebbe stato ottimale effettuarli a distanza troppo ravvicinata.

La differenza fra le due proposte riflette le specificità delle due utenze: per i bambini il tempo breve è più efficace, mentre per gli anziani i tempi più distesi indicano rassicurazione e stabilità. Questo aspetto, nei casi dei progetti intergenerazionali non in co-locazione, deve essere valutato attentamente per andare incontro ai bisogni di entrambe le età.

Attività proposte. È stato chiesto alle due équipe di indicare quattro proposte, una per ogni incontro. Le educatrici della sezione dei grandi hanno indicato: 1) la lettura

di un libro seguita da una rappresentazione grafica da svolgere nel giardino o nella stanza interna dedicata al riposo; 2) la semina del basilico nei vasetti di terracotta, da svolgere in giardino; 3) intonare canzoni a piacimento e muoversi a ritmo, da realizzare nella stanza dedicata al riposo; 4) la realizzazione di un cartellone con foto e disegni del percorso svolto insieme da anziani e bambini, da realizzare in giardino.

Il personale del centro diurno, invece, ha proposto: 1) un momento di conoscenza, in cui ciascun partecipante avrebbe dovuto passarsi una palla, dire il proprio nome e qualche informazione personale (i propri gusti e interessi e qualche informazione sulla propria famiglia), seguito dalla rappresentazione grafica dei simboli legati ai mestieri degli anziani, da svolgere nel giardino dello spazio 0-6; 2) la lettura di storie sugli animali, con gli anziani chiamati ad interpretare i diversi personaggi e i bambini invitati a riprodurne versi e movimenti, anche attraverso l'uso di strumenti musicali, attività da realizzare in uno spazio interno del nido; 3) giochi con la musica, da svolgere in una stanza interna perché più sicura per gli anziani; 4) una merenda o pranzo condiviso, pensato come momento finale di socialità.

Se le attività proposte dalle educatrici del nido risultano coerenti con i principi montessoriani (materiali naturali, movimento, esperienza concreta) e presentano elementi di continuità anche con il modello ABI (centralità del processo più che del prodotto, centralità della relazione), quelle proposte dagli operatori del centro diurno presentano un forte grado di strutturazione (eccetto per la merenda o il pranzo condivisi) e risultano essere in linea con le attività riabilitative proposte nel centro quotidianamente. Inoltre, alcune proposte, come le presentazioni personali iniziali, non risultano adeguate all'età dei bambini e fanno emergere la distanza tra la loro formazione e la conoscenza dell'infanzia. In un'ottica di trasferibilità del modello, sarebbe dunque necessario accompagnare gli operatori del centro diurno nello sviluppo di conoscenze sull'infanzia e competenze relative al funzionamento dei servizi 0-6.

Setting e risorse necessarie. Ogni gruppo ha elencato ciò di cui avrebbe avuto bisogno a seconda delle attività proposte nella sezione precedente. Gli operatori del centro diurno hanno evidenziato la necessità di alternare sedie per adulti e per i bambini, per facilitare l'interazione anche attraverso la vicinanza fisica e spaziale. Inoltre, le educatrici del nido hanno sottolineato la necessità di spiegare e mostrare

l'attività attraverso la presentazione pratica, mentre il personale del centro diurno ha evidenziato l'importanza di descriverla verbalmente ai partecipanti. Questa differenza conferma i diversi canali comunicativi privilegiati dalle due utenze e rispecchia i principi della pedagogia montessoriana (presentazione, imitazione, azione) e dell'educazione degli adulti (istruzione verbale, esplicitazione dei passaggi). In questo senso, nella progettazione intergenerazionale sarebbe opportuno integrare questi due linguaggi.

Documentazione. Il personale del centro diurno ha indicato solo la documentazione fotografica, mentre quello del nido ha proposto anche foto, video e il materiale prodotto durante il corso delle attività.

La differenza nelle due proposte rispecchia il modo di lavorare dei due servizi: nel nido la documentazione pedagogica è parte integrante del lavoro poiché rappresenta uno strumento di riflessione interna, mentre nei servizi per anziani prevale un approccio più funzionale e meno riflessivo. La progettazione intergenerazionale può costituire, quindi, un'occasione per avvicinare i due mondi anche sul piano metodologico.

Benefici attesi. Gli operatori del centro diurno hanno indicato come benefici il benessere per gli utenti e l'accrescimento professionale e personale per gli operatori. Le educatrici della sezione grandi del nido hanno indicato come benefici per gli utenti il superamento degli stereotipi e lo sviluppo di legami significativi e, per loro stesse, la crescita professionale e la capacità di porsi come mediatore tra le generazioni.

Sembra che le educatrici del nido abbiano una visione più ampia dei benefici, mentre gli operatori del centro diurno si concentrino principalmente sugli effetti "a breve termine" per gli utenti.

Note aggiuntive. La sezione finale sulle note aggiuntive, seppure facoltativa, è stata compilata da entrambi i gruppi: gli operatori del centro diurno hanno indicato il rischio di *wandering* per gli anziani, ovvero l'allontanamento dall'attività strutturata, e la necessità di predisporre spazi e materiali adeguati a loro (tavoli alla loro altezza, ostacoli bassi, pavimenti regolari, servizi igienici fruibili nelle vicinanze e spazi ombreggiati). Le educatrici del nido hanno segnalato un possibile disinteresse verso l'altro e potenziali reazioni negative da parte dei bambini.

È evidente che entrambi i gruppi mostrano consapevolezza dei possibili rischi dell'incontro intergenerazionale anche se con sfumature piuttosto diverse: gli operatori del centro diurno si concentrano sulla sicurezza fisica degli anziani, mentre le educatrici del nido su quella emotiva dei bambini.

Sintesi e proposta finale. Raccolte le proposte delle due équipes, si è proceduto ad un'analisi approfondita del materiale, arrivando ad elaborare una proposta finale che tenesse conto delle esigenze di entrambi i servizi. Tale proposta è stata condivisa con le coordinatrici, che l'hanno riportata agli operatori che sarebbero stati poi coinvolti direttamente negli incontri intergenerazionali. Le scelte finali sono state le seguenti:

- la durata degli incontri è stata fissata a 60 minuti complessivi, suddivisi in 30 minuti di attività "strutturata" e 30 minuti di attività libera, durante i quali si sarebbe potuto osservare l'emergere spontaneo delle interazioni;
- le attività scelte sono state: 1) un incontro conoscitivo, durante il quale ogni partecipante, passandosi una palla, avrebbe potuto dire il proprio nome, seguita dalla lettura di un libro effettuata da un'educatrice, con la possibilità che un anziano potesse sostituirla qualora lo desiderasse; 2) dipingere vasetti di terracotta; 3) la semina del basilico, usando i vasetti precedentemente dipinti; 4) la documentazione finale, attraverso la realizzazione di due cartelloni con le foto scattate durante gli incontri (uno per il nido e l'altro per il centro diurno). In quest'occasione, si sarebbe potuto chiedere a bambini e anziani di riconoscersi nelle immagini. Non è stato invece possibile organizzare una merenda o un pranzo condiviso tra anziani e bambini per ragioni organizzative legate ai tempi dei due servizi;
- lo spazio esterno è stato scelto per i primi tre incontri, principalmente perché la coordinatrice dello spazio 0-6 aveva espresso la necessità di mantenere libere le sale interne della struttura per garantire il regolare svolgimento delle routine quotidiane del servizio. Soltanto l'ultimo incontro, dedicato alla documentazione finale, è stato collocato in uno spazio interno, più funzionale alla realizzazione dei cartelloni;
- l'alternanza delle sedute è stata individuata come elemento caratterizzante del *setting*, così da favorire prossimità, contatto visivo e possibilità di interazione spontanea, evitando la formazione di sottogruppi di età omogenea;

- l'integrazione delle modalità di conduzione è stata pensata combinando brevi dimostrazioni pratiche delle attività, più adatte ai bambini, con istruzioni verbali chiare e scandite, più funzionali per gli anziani, così da rispondere ai diversi canali comunicativi delle due utenze.

In conclusione, la fase di progettazione degli incontri intergenerazionali si è configurata come un processo di negoziazione pedagogica tra due servizi caratterizzati da culture professionali, linguaggi educativi e priorità differenti: il nido ha portato una visione centrata sull'esperienza e sulla relazione, con un approccio tipico dell'educazione montessoriana e dei servizi per l'infanzia, mentre il centro diurno ha espresso un orientamento più strutturato e direttivo, legato alla sicurezza e al mantenimento delle abilità residue degli anziani. Il confronto tra le schede progettuali delle due équipes ha permesso di integrare queste prospettive, arrivando a una proposta equilibrata e coerente con il modello ABI.

3.4. Adattamenti ed elementi di continuità nel trasferimento del modello ABI al contesto romano

La realizzazione degli incontri intergenerazionali nel contesto romano ha richiesto una serie di adattamenti organizzativi e metodologici, determinati principalmente dalla non co-localizzazione strutturale dei due servizi e dalle specificità delle loro routine quotidiane. Questi adattamenti, tuttavia, non hanno compromesso la coerenza generale con il modello di educazione intergenerazionale proposto dal Centro ABI, rispetto al quale sono emersi anche significativi elementi di continuità.

Gli adattamenti principali hanno riguardato:

- la cadenza saltuaria degli incontri, a differenza del modello ABI in cui anziani e bambini si incontrano quotidianamente poiché la progettualità dei servizi si fonda proprio sull'intergenerazionalità;
- la partecipazione parzialmente volontaria degli utenti e la stabilità dei gruppi: i partecipanti sono stati individuati dal personale e sono rimasti fissi per tutta la durata della sperimentazione, mentre nel modello ABI la partecipazione è interamente volontaria e, di conseguenza, i gruppi cambiano di volta in volta. Agli anziani selezionati è stato comunque chiesto se desiderassero partecipare;

- lo spostamento esclusivo degli anziani verso lo spazio 0-6 – dal momento che solo il centro diurno disponeva del servizio di trasporto –, che ha richiesto un'organizzazione logistica specifica (coordinamento con il pulmino, programmazione degli accompagnamenti, presenza di personale aggiuntivo per garantire sicurezza durante il tragitto). Nel modello ABI, invece, sono generalmente i bambini a raggiungere gli spazi degli anziani;
- la scelta degli spazi, condizionata dalle esigenze organizzative del nido: la coordinatrice dello spazio 0-6 ha espressamente richiesto di mantenere libere le sale interne della struttura per non interrompere le routine quotidiane delle sezioni, orientando così la maggior parte degli incontri verso lo spazio esterno, mentre nel modello ABI l'uso degli spazi è più flessibile e prevede un'alternanza tra ambienti interni ed esterni e tra spazi dei bambini e spazi degli anziani;
- la lieve asimmetria numerica tra il gruppo di anziani (quattro partecipanti) e il gruppo di bambini (cinque partecipanti), non perfettamente in linea con la preferibile omogeneità proposta dal modello ABI, pur non essendo un vincolo rigido. Inoltre, nel modello ABI sono previsti gruppi molto piccoli, 3-4 partecipanti per fascia di età, ma nel contesto romano non era possibile costituire gruppi così ridotti perché si sarebbero create difficoltà gestionali nei due servizi;
- la composizione del gruppo degli operatori, che è stata ampliata rispetto al modello ABI (che prevede un operatore per servizio), includendo anche la psicologa del centro diurno per garantire sicurezza negli spostamenti e per offrire un supporto adeguato in presenza di fragilità emotive o cognitive degli anziani;
- la scelta di stabilire a priori la durata degli incontri e fissarla a 60 minuti, per rispondere alle esigenze dei bambini e degli anziani e alle logiche organizzative dei servizi. Nel modello ABI, invece, la durata degli incontri non è definita a priori ma è variabile, poiché la co-locazione di anziani e bambini consente di vivere gli scambi in modo naturale, nel rispetto dei ritmi individuali, dei bisogni degli utenti e delle routine dei servizi;

- l'esplicitazione delle modalità comunicative da usare, ovvero brevi dimostrazioni pratiche per i bambini e indicazioni verbali chiare per gli anziani. Nel modello ABI queste modalità si integrano naturalmente poiché gli operatori, lavorando quotidianamente con entrambe le fasce d'età, sviluppano progressivamente un linguaggio condiviso;
- l'articolazione degli incontri in una parte strutturata e una non strutturata: la prima garantisce sicurezza e prevedibilità agli utenti e al personale, che per la prima volta si trovava a operare con un gruppo misto, mentre la seconda lasciava spazio alle iniziative spontanee e alle interazioni informali. Nel modello ABI, la quotidianità condivisa tra bambini e anziani rende meno necessaria una distinzione così marcata tra momenti guidati e momenti liberi;
- la progettazione separata tra le due équipe, che non hanno avuto occasione di confrontarsi direttamente, a differenza del modello ABI in cui la progettazione delle attività è svolta da un'équipe stabile, composta dai referenti dei tre servizi e dalla responsabile del progetto, e prevede momenti di riflessione condivisa per tutto il personale che favoriscono una visione comune e la costruzione di un linguaggio condiviso;
- la necessità di supportare gli operatori del centro diurno nella comprensione delle capacità reali dei bambini, poiché alcune proposte iniziali (come le presentazioni formali o le attività eccessivamente verbali) non erano adeguate all'età dei bambini partecipanti (2-3 anni). Nel modello ABI tali difficoltà non emergono poiché la quotidianità condivisa permette agli operatori di conoscere entrambe le fasce d'età.

Nonostante gli adattamenti appena elencati, diversi aspetti della progettazione nel contesto romano presentano una forte coerenza con il modello piacentino:

- la centralità attribuita allo sviluppo della relazione intergenerazionale, indicata come obiettivo degli incontri da entrambi i servizi romani e pienamente in linea con la filosofia del Centro ABI;
- il coinvolgimento dei bambini iscritti alla sezione dei grandi del nido, in continuità con il modello ABI, che prevede la partecipazione di questa fascia d'età perché caratterizzata da maggiori livelli di autonomia e da capacità comunicative più sviluppate;

- l'attenzione ai ritmi e ai bisogni individuali sia dei bambini sia degli anziani, principio già presente in entrambe le realtà romane e cardine del modello ABI;
- la progettazione centrata sui partecipanti, ulteriore elemento distintivo del modello ABI, mantenuto anche nel contesto romano, all'interno del quale le attività da proporre durante gli incontri sono state definite solo dopo aver individuato i partecipanti, in modo da costruire un percorso calibrato sui loro interessi e sulle loro caratteristiche;
- la scelta di attività semplici e centrate sull'esperienza (seppure inserite in una cornice più strutturata), come la lettura condivisa, la pittura e la semina, che riprendono quelle proposte nel modello ABI;
- la presenza di momenti non strutturati e di interazione libera all'interno di ogni incontro, aspetto centrale del modello ABI, dove gli scambi informali rappresentano il luogo privilegiato in cui la relazione può emergere in modo spontaneo;
- l'uso dello spazio esterno, ampiamente utilizzato nel modello ABI, che riconosce nell'ambiente naturale un contesto facilitante l'incontro intergenerazionale;
- la cura del *setting* e l'alternanza delle sedute tra anziani e bambini, scelta che rispecchia il principio ABI secondo cui la disposizione spaziale deve favorire prossimità, contatto visivo e possibilità di interazione;
- il ruolo dell'operatore come mediatore e facilitatore, impegnato a sostenere il contatto tra le generazioni con una presenza attenta e non intrusiva, come avviene nel modello piacentino;
- la documentazione degli incontri, attraverso l'uso di fotografie, video e griglie di osservazione, ricalcando un elemento metodologico tipico del modello ABI.

Infatti, la griglia utilizzata nel contesto romano è quella in uso al Centro ABI.

Nel complesso, gli adattamenti introdotti non rappresentano modifiche sostanziali al modello ABI ma si configurano come adattamenti contestuali, necessari per garantirne l'applicabilità in una realtà in cui anziani e bambini non sono sotto lo stesso tetto e i servizi coinvolti sono caratterizzati da esigenze organizzative specifiche, diverse da quelle del centro piacentino. Tuttavia, i punti di continuità mantenuti e sopra elencati dimostrano che i principi fondamentali del modello ABI – tra cui la

centralità della relazione, l'attenzione ai ritmi individuali, il ruolo di facilitatore dell'operatore, l'attenzione al *setting* e alle proposte, la documentazione degli incontri – possono essere mantenuti anche in contesti differenti.

Capitolo quarto

Risultati della sperimentazione romana: analisi dei dati raccolti

In questo capitolo verranno presentati i risultati emersi dall'analisi dei dati raccolti nel contesto romano. Dal momento che gli strumenti utilizzati sono tra loro molto diversi – questionari pre-formazione e post-intervento, focus group, osservazioni condotte con tecnica *carta e matita*, griglie osservative compilate da operatori ed educatrici e testimonianze degli anziani raccolte spontaneamente dagli operatori del centro diurno immediatamente dopo gli incontri intergenerazionali – e ognuno ha offerto una prospettiva complementare sul processo di trasferimento del modello ABI e sullo svolgimento degli incontri tra bambini e anziani, si è scelto di organizzare la restituzione dei risultati presentandoli per macrocategorie tematiche, derivate sia dal quadro teorico (e in linea con l'analisi dei dati emersi dal Centro ABI) sia dall'analisi induttiva dei dati. Verranno analizzati in modo integrato i dati qualitativi provenienti dai focus group finali, dalle osservazioni *carta e matita*, dalle griglie osservative compilate da operatori ed educatrici e dalle testimonianze degli anziani, all'interno di un processo di triangolazione metodologica. I risultati dei questionari pre-formazione e post-intervento verranno invece presentati in una sezione successiva, in virtù della loro natura diversa rispetto agli altri strumenti utilizzati.

L'obiettivo generale del capitolo è quello di restituire una lettura articolata dell'esperienza condotta a Roma, illustrando i principali processi osservati, le dinamiche relazionali, i fattori facilitanti e ostacolanti, il ruolo dei professionisti coinvolti e i benefici percepiti, così da offrire una base solida per la successiva discussione interpretativa.

4.1. Risultati emersi dalla triangolazione dei dati qualitativi

L'insieme dei dati qualitativi raccolti, analizzati in maniera integrata, ha permesso di restituire una visione complessiva del percorso formativo e dell'andamento degli

incontri intergenerazionali svolti. I risultati sono presentati attraverso le seguenti macrocategorie tematiche: riflessioni sulla formazione; progettazione e realizzazione degli incontri intergenerazionali; spazi, materiali e proposte educative; ruolo e competenze dell'operatore; dinamiche relazionali tra anziani e bambini; documentazione degli incontri; benefici percepiti per i partecipanti e per il personale.

È importante sottolineare la diversa partecipazione nei due focus group: nel centro diurno, sono intervenuti quasi esclusivamente gli operatori che avevano preso parte agli incontri di scambio intergenerazionale, mentre nello spazio 0-6 hanno partecipato attivamente alla discussione anche diverse educatrici non direttamente coinvolte nella parte pratica del progetto. Si segnala, tuttavia, l'assenza dell'educatrice che aveva preso parte al primo incontro intergenerazionale.

Inoltre, dal punto di vista metodologico, si ricorda che le testimonianze degli anziani (e in alcuni casi dei loro familiari) non sono state raccolte tramite registrazione o trascrizione diretta da parte della ricercatrice ma derivano da appunti redatti dagli operatori del centro diurno subito dopo gli incontri. Dunque, i contenuti riportati rappresentano una sintesi delle percezioni degli anziani così come sono state restituite dagli operatori.

4.1.1. Riflessioni sulla formazione

Dai focus group è emerso che sia gli operatori del centro diurno che le educatrici dello spazio 0-6 hanno trovato il percorso di formazione interessante e utile. Il tema dell'intergenerazionalità è stato percepito come stimolante e diverso dalle esperienze formative precedenti: *«è stato interessante quello che ci hai portato, gli esempi che ci hai portato»* (C., educatrice dello spazio 0-6, coinvolta unicamente nella formazione); *«tra tutte le formazioni che abbiamo fatto questa è stata la più interessante, veramente abbiamo toccato con mano qualcosa di diverso, di concreto. È anche una cosa diversa, un progetto mai fatto»* (S., educatrice dello spazio 0-6, coinvolta unicamente nella formazione). Particolarmente significativa è la testimonianza dell'operatrice sociosanitaria del centro diurno:

Ci hai dato parecchie informazioni, ci hai riportato anche queste esperienze a Piacenza e a me è servito molto anche ascoltare come gli altri lavorano e anche le possibilità che loro hanno e che non abbiamo noi a Roma. [...] L'ho trovata un'idea molto progressiva, molto moderna e che può migliorare sempre di più; quindi, questa parte teorica che ci hai fatto, questa formazione che ci hai dato per me è stata fondamentale» (T., operatrice sociosanitaria del centro diurno, coinvolta anche nella parte operativa degli incontri intergenerazionali).

In questa testimonianza emerge chiaramente la dimensione riflessiva del percorso formativo, che ha permesso agli operatori di conoscere più da vicino le pratiche adottate in altri contesti e, allo stesso tempo, di confrontarle con le risorse e i limiti del proprio servizio.

Per quanto riguarda gli aspetti migliorabili della formazione, entrambe le équipes hanno espresso il desiderio di vedere più video dell'esperienza di Piacenza per comprendere meglio come organizzare gli spazi e le attività e come avvengono gli incontri tra anziani e bambini: *«io avrei voluto vedere più nel pratico che cosa succedeva nella struttura a Piacenza [...] tramite video forse, che trasmettono un po' di più. [...] Mi sarebbe solo piaciuto vedere un po' più la realtà di quella struttura, vedere loro come lavorano, le attività che propongono e proprio i momenti di interazione e anche come erano strutturati gli spazi» (V., psicologa del centro diurno, coinvolta anche nella parte operativa degli incontri intergenerazionali). Tuttavia, un'educatrice dello spazio 0-6, pur concordando con le colleghe rispetto alla necessità di vedere più video degli incontri che avvengono tra anziani e bambini a Piacenza, ha sottolineato la necessità di non eccedere, per non “anticipare” troppo l'esperienza diretta: «però, secondo me, neanche troppi. [...] Mostrando troppo rovini anche un po' il momento che poi vivi, no? Ti aspetti già un qualcosa che invece, se non hai visto, provi» (V., educatrice dello spazio 0-6, coinvolta unicamente nella formazione). Questo intervento è stato piuttosto interessante perché ha richiamato una dimensione emotiva che nel lavoro intergenerazionale, come vedremo, ha un peso significativo.*

Tra i suggerimenti per migliorare la formazione è emersa anche l'idea di prevedere più momenti pratici e lavori di gruppo – come quello di progettazione previsto per l'ultimo incontro –, tanto che un operatore sociosanitario ha addirittura proposto: *«[in futuro, ndr] aggiungi un giorno in più per il lavoro pratico!» (Y., operatore*

sociosanitario del centro diurno, coinvolto anche nella parte operativa degli incontri intergenerazionali). Questa testimonianza conferma non solo l'interesse verso la tematica ma anche la volontà di mettersi in gioco e sperimentare concretamente.

In sintesi, la formazione è stata valutata positivamente da entrambi i servizi, seppure siano stati messi in luce aspetti diversi: per le educatrici dello spazio 0-6 si è trattato soprattutto di un'occasione coinvolgente sul piano emotivo e professionale; per gli operatori del centro diurno ha rappresentato uno spazio di confronto e rielaborazione organizzativa.

4.1.2. Progettazione e realizzazione degli incontri intergenerazionali

Gli incontri intergenerazionali sono stati progettati prevedendo una prima parte strutturata e una seconda parte non strutturata. Le osservazioni sul campo mostrano che questa scelta progettuale ha avuto esiti differenti a seconda dei contesti, evidenziando aspetti funzionali ma anche criticità: durante il primo incontro, terminata la prima fase strutturata, anziani e bambini hanno manifestato qualche difficoltà nel momento di interazione libera, probabilmente data dal fatto che la mancanza di familiarità iniziale non permetteva ancora di avvicinarsi gli uni agli altri. Pertanto, l'educatrice ha introdotto, in modo del tutto spontaneo, una seconda attività strutturata, da svolgere in coppia anziano-bambino, che consisteva nella realizzazione di una collana di pasta. Ulteriore criticità è emersa nel terzo incontro, durante il quale la fase destrutturata è stata compromessa dall'ingresso improvviso delle altre sezioni del nido nello spazio esterno, che ha creato confusione, disgregato il gruppo intergenerazionale e reso difficile l'osservazione. Tuttavia, questa criticità ha anche permesso di osservare come altri bambini mostrassero curiosità verso gli anziani e come alcuni anziani si aprissero spontaneamente al contatto con i più piccoli, dando vita a episodi significativi di cura: un'anziana ha cantato una canzone a un bambino della sezione dei medi che stava piangendo, riuscendo a calmarlo; un anziano ha aiutato un bambino della sezione dei grandi a superare un percorso motorio. Dunque, pur essendosi perso il focus sul gruppo intergenerazionale, le osservazioni hanno fatto emergere interazioni intergenerazionali spontanee e inattese, mostrando il potenziale relazionale dell'esperienza. Un ulteriore elemento a cui fare attenzione in fase di progettazione riguarda la fase conclusiva degli incontri. Dalle osservazioni si nota

l'assenza di un momento di chiusura condiviso: i saluti sono stati spesso frammentari e non collettivi, perché sono avvenuti, tre volte su quattro, mentre i bambini continuavano a giocare nello spazio esterno.

Per quanto riguarda le proposte educative, è emerso che le attività strutturate hanno spesso portato anziani e bambini a concentrarsi più sul compito che sulla relazione, seppur con differenze individuali: alcuni erano molto immersi nel lavoro – *«durante il lavoro strutturato che era stato pensato c'era un'interazione tra loro ma molto esigua perché erano proprio immersi e concentrati in quello che stavano facendo»* (D., educatrice dello spazio 0-6, coinvolta anche nella parte operativa degli incontri intergenerazionali) –, altri ricercavano comunque interazioni e collaborazione – *«c'era molta focalizzazione sull'attività però poi ti dico ancora rispetto alla persona, perché in quel caso A. e P. erano focalizzati sul compito, sebbene A. di più proprio, P. qualche interazione la cercava, la collaborazione la cercava. L. e S. chiacchieravano anche durante l'attività però comunque era focalizzato al compito»* (V., psicologa del centro diurno, coinvolta anche nella parte operativa degli incontri intergenerazionali). Al contrario, la fase destrutturata ha favorito l'emergere di interazioni più libere e spontanee: *«io ho apprezzato il momento in cui poi, essendo una situazione destrutturata, ognuno selezionava un po' di più con chi entrare in contatto, con chi si era creata empatia»* (F., educatrice dello spazio 0-6, coinvolta anche nella parte operativa degli incontri intergenerazionali); *«nel momento di gioco [libero, ndr] invece c'era proprio più interazione, sia nella stanza chiusa sia fuori»* (V., psicologa del centro diurno, coinvolta anche nella parte operativa degli incontri intergenerazionali). Inoltre, nella parte non strutturata alcuni anziani si sono posti come protagonisti dell'interazione: *«sperimentavano anche loro stessi lo spazio, si muovevano, giocavano cioè l'ho vista una sorta di ludicità nello spazio libero»* (T., operatrice sociosanitaria del centro diurno, coinvolta anche nella parte operativa degli incontri intergenerazionali); *«S. cercava di spiegare un gioco [ai bambini, ndr]»* (V., psicologa del centro diurno, coinvolta anche nella parte operativa degli incontri intergenerazionali). Le osservazioni hanno però mostrato che la fase destrutturata funziona pienamente solo se lo spazio sostiene la possibilità di muoversi ed esplorare: gli anziani più sicuri nei movimenti raggiungevano i bambini spontaneamente, mentre quelli meno mobili restavano fermi, riducendo le occasioni di scambio. Questo

aspetto, trattato in modo approfondito nel paragrafo successivo, è stato indicato dagli operatori come particolarmente rilevante in fase di progettazione.

Seppure gli operatori del centro diurno abbiano suggerito di incrementare le attività non strutturate, ritenute particolarmente efficaci nel favorire spontaneità, esplorazione e contatto reciproco, entrambe le équipes hanno comunque concordato sulla necessità di mantenere sia la fase strutturata sia quella destrutturata degli incontri, pur non trovandosi d'accordo sull'ordine. Infatti, lo spazio 0-6 ritiene più funzionale partire da un'attività strutturata che crei un primo terreno comune per procedere poi con l'interazione libera: *«iniziamo a lavorare a qualcosa insieme, aiutandoci a vicenda, però poi deve aprirsi [la relazione, ndr], cioè deve evolvere»* (D., educatrice dello spazio 0-6, coinvolta anche nella parte operativa degli incontri intergenerazionali); al contrario, gli operatori del centro diurno partirebbero dal gioco libero per favorire la nascita spontanea di alleanze, per poi proseguire con l'attività strutturata: *«forse partirei prima dall'iniziare prima a fare l'attività giocata così cominciano ad interagire e poi dopo l'attività strutturata, così durante il gioco tu gli dai modo di creare la relazione, di conoscersi con le loro modalità. [...] Se tu gli lasci lo spazio di conoscersi come vogliono loro magari si creano delle alleanze e poi dopo si possono portare nel momento strutturato quelle alleanze»* (V., psicologa del centro diurno, coinvolta anche nella parte operativa degli incontri intergenerazionali).

Una criticità riportata diverse volte dagli operatori del centro diurno e già emersa nel percorso di formazione riguarda la durata degli incontri. Tuttavia, se in sede di formazione si richiedevano incontri più lunghi per questioni organizzative legate allo spostamento degli anziani, nella restituzione finale è emersa una visione nuova, secondo cui una durata maggiore favorirebbe una più ampia interazione tra anziani e bambini: *«magari se è possibile un paio d'ore o un'ora e mezza, perché con un'ora non te ne accorgi: arrivi, ti siedi – poi l'abbiamo visto, l'abbiamo verificato sul campo –, ti metti intorno al tavolo e già è passata mezz'ora, poi non rimane molto per l'interazione»* (T., operatrice sociosanitaria del centro diurno, coinvolta anche nella parte operativa degli incontri intergenerazionali). Le osservazioni confermano parzialmente questo punto: già all'inizio degli incontri, soprattutto negli ultimi due, brevi momenti di libera interazione hanno dato vita a scambi significativi che poi si sono intensificati nella seconda parte dell'incontro.

Rispetto al numero di incontri previsti, quattro sono stati percepiti come insufficienti: *«io, col senno di poi, ne avrei fatti di più»* (M., coordinatrice dello spazio 0-6, coinvolta unicamente nella formazione). Un'educatrice dello spazio 0-6 ha suggerito l'importanza di riflettere sul numero degli incontri ma anche sul periodo in cui farli iniziare, tenendo conto del fatto che anziani e bambini hanno bisogno di tempo per lasciarsi andare: *«secondo me, in un'ottica futura va pensato meglio ma proprio come tempistiche, sia nel periodo in cui farlo iniziare e sicuramente nell'estenderlo a tanti più incontri. [...] Sia anziani che bambini hanno bisogno di un tempo giusto per aprirsi e quindi poi questa cosa, proprio mentre stava per prendere una forma adeguata, è stata stroncata sul nascere»* (D., educatrice dello spazio 0-6, coinvolta anche nella parte operativa degli incontri intergenerazionali). Allo stesso modo, i dati osservativi hanno confermato che legami più stabili sono comparsi soprattutto a partire dal terzo incontro.

Per quanto riguarda la frequenza degli incontri, i primi tre sono avvenuti a distanza piuttosto ravvicinata (ogni tre o quattro giorni), mentre l'ultimo è stato realizzato dopo più di due settimane per motivi organizzativi delle strutture coinvolte. L'équipe dello spazio 0-6 ha dichiarato di preferire incontri a cadenza settimanale per poter riflettere e adattare la progettazione: *«per capire se l'attività pensata può andar bene o se bisogna fare qualche accorgimento. Quindi magari uno a settimana»* (G., educatrice dello spazio 0-6, coinvolta anche nella parte operativa degli incontri intergenerazionali). Al contrario, il personale del centro diurno, pur affermando che un incontro a settimana sia comunque sufficiente, ha sottolineato come organizzare incontri più ravvicinati *«aiutava questo senso di familiarità, di accoglienza»* (V., psicologa del centro diurno, coinvolta anche nella parte operativa degli incontri intergenerazionali). Le osservazioni, tuttavia, hanno dimostrato che la distanza di due settimane tra il terzo e il quarto incontro non ha effettivamente intaccato il senso di continuità: i bambini sono corsi incontro agli anziani non appena li hanno visti, attestando proprio l'interiorizzazione del legame.

Rispetto alla numerosità dei gruppi, entrambe le équipes hanno affermato che il piccolo gruppo sia stato funzionale e abbia favorito le interazioni: *«secondo me ci può stare perché comunque non si crea caos, quindi, stanno in una situazione di tranquillità, hanno modo anche di interagire molto di più tra di loro proprio perché*

sono un numero esiguo» (D., educatrice dello spazio 0-6, coinvolta anche nella parte operativa degli incontri intergenerazionali). Questo aspetto è stato confermato dai dati osservativi, dai quali è emerso che la numerosità dei gruppi si è rivelata adeguata: anziani e bambini hanno potuto concentrarsi sulla relazione e operatori e ricercatrice hanno potuto osservare con più chiarezza le dinamiche emergenti. L'unico elemento da rivedere è la leggera asimmetria numerica (quattro anziani e cinque bambini) nel caso di attività a coppie.

Rispetto agli utenti selezionati per partecipare agli incontri di scambio intergenerazionale, le educatrici hanno affermato che i bambini scelti *«si sono rivelati in grado di sostenere quella novità»* (F., educatrice dello spazio 0-6, coinvolta anche nella parte operativa degli incontri intergenerazionali), mentre gli operatori del centro diurno hanno affermato che, attraverso l'osservazione dell'interazione tra i loro utenti e i bambini, hanno potuto scoprire dei lati del carattere degli anziani fino a quel momento mai emersi, come atteggiamenti di cura o maggiore loquacità, confermati anche dai dati osservativi: *«questa cosa [l'atteggiamento di cura nei confronti dei bambini, ndr] di A. mi ha stupito, come il fatto che interagisse anche verbalmente. [...] S. ha chiacchierato e ha dato dei rinforzi positivi alle bambine, qua invece difficilmente parla. [...] Anche P., lui non ha difficoltà di memoria, lui non ha una demenza e, secondo me, abbiamo visto il suo carattere normale, è una persona abbastanza timida, pacata»* (V., psicologa del centro diurno, coinvolta anche nella parte operativa degli incontri intergenerazionali).

La riflessione sulla progettazione e sulla realizzazione degli incontri, soprattutto con le educatrici dello spazio 0-6, si è estesa anche al futuro. Sono state delineate alcune possibili modalità per riproporre il progetto: stabilizzarlo come parte integrante della vita del nido, ampliare il numero di incontri e svolgerli con cadenza settimanale – *«perché non può essere proprio un progetto che fa parte del nido? Una volta a settimana sempre, da ottobre fino ad aprile»* (V., educatrice dello spazio 0-6, coinvolta unicamente nella formazione) –, coinvolgere gruppi diversi di partecipanti – *«senza lo stesso gruppo ristretto, magari si può variare, a settimane alternate»* (S., educatrice dello spazio 0-6, coinvolta unicamente nella formazione) – e includere anche la sezione dei medi – *«non si può estendere anche ai medi? Ai medi un po' più grandi...»* (C., educatrice dello spazio 0-6, coinvolta unicamente nella formazione).

In sintesi, il progetto in sé viene considerato dagli operatori un punto di forza: *«il punto di forza è proprio tutto il progetto, è proprio bello il progetto se portato avanti con una routine»* (Y., operatore del centro diurno, coinvolto anche nella parte operativa degli incontri intergenerazionali). La principale criticità riguarda il “tempo” del progetto, sia in termini di durata dei singoli incontri, percepita come insufficiente per consentire un’interazione piena, sia in termini di arco temporale complessivo, ritenuto troppo breve per permettere lo sviluppo e il consolidamento dei legami. Da qui la richiesta condivisa di trasformare l’esperienza in un percorso più continuativo, inserito stabilmente nella vita del servizio e non vissuto come un episodio isolato.

4.1.3. Spazi, materiali e proposte educative

Dall’analisi delle osservazioni, delle griglie e dei focus group emerge con chiarezza quanto spazi, *setting* e materiali abbiano inciso in modo decisivo sull’andamento degli incontri intergenerazionali.

Rispetto agli spazi, è emerso che nelle fasi non strutturate degli incontri lo spazio esterno ha favorito una maggiore libertà di movimento, supportando interazioni più spontanee ed esperienze più ricche e diversificate. Tuttavia, sono emerse differenze significative tra gli anziani: alcuni non hanno esplorato l’ambiente esterno, non solo per eventuali difficoltà motorie, ma anche per una diversa disposizione personale o per un minore senso di familiarità con lo spazio; ciò ha ridotto le loro opportunità di interazione spontanea con i bambini. Altri, invece, si sono mossi con maggiore sicurezza e naturalezza, raggiungendo i bambini nei giochi di esplorazione, nel percorso motorio o nelle attività con la terra, vivendo momenti ricchi di spontaneità e cura reciproca. Tuttavia, durante il focus group, gli operatori del centro diurno hanno sottolineato che la totale mancanza di sedie nell’intero spazio esterno, se non nell’area del tavolo, ha fortemente limitato la libertà di esplorazione degli anziani, aggiungendo che sarebbero stati utili delle sedute distribuite nello spazio per permettere spostamenti più sicuri e incentivare gli anziani a muoversi, sapendo di avere punti di appoggio a disposizione qualora si fossero sentiti stanchi: *«ce ne dovevamo curare di dargli anche un po’ più di punti d'appoggio. [...] C'era poca comodità per loro [per gli anziani, ndr] [...] Bastava mettere delle sedie un po’ sparse»* (T., operatrice

sociosanitaria del centro diurno, coinvolta anche nella parte operativa degli incontri intergenerazionali).

Il tema del *setting* nello spazio esterno è stato molto discusso ed è emerso come la mancanza di arredi adeguati abbia influenzato negativamente sia la qualità della relazione sia il livello di autonomia dei partecipanti. Oltre alla mancanza di sedute per gli anziani nello spazio esterno, nel secondo e nel terzo incontro, l'altezza del tavolo esterno e l'assenza di sedie adeguate per i bambini hanno imposto un assetto rigido, con i bambini tutti dalla stessa parte in ginocchio su una panca e gli anziani dall'altro lato del tavolo. Questa disposizione ha impedito la vicinanza fisica e il contatto diretto, limitando le occasioni di scambio e rendendo più frequente la necessità dell'intervento dell'adulto per facilitare la comunicazione: *«fuori c'era il tavolino grande e i bimbi per stare all'altezza degli anziani dovevano stare sulla panchina però questo vuol dire che loro stavano tutti vicini e gli anziani davanti, come una giuria di fronte e quindi questo non ha permesso tantissimo l'interazione tra loro»* (G., educatrice dello spazio 0-6, coinvolta anche nella parte operativa degli incontri intergenerazionali); *«se devono essere pensate delle attività, ci devono essere gli strumenti giusti per farle»* (D., educatrice dello spazio 0-6, coinvolta anche nella parte operativa degli incontri intergenerazionali). Dai dati osservativi, è stato rilevato che la disposizione con sedute alternate ha favorito il contatto visivo diretto tra anziani e bambini e la vicinanza fisica ha reso più facile interagire con l'altro e chiedergli aiuto, senza la mediazione dell'adulto. Anche in sede di focus group, è stato evidenziato lo stesso: *«passarsi il pennello, la foto...era un continuo chiedersi aiuto gli uni con gli altri: "tu non ci arrivi? Aspetta, te la metto io!"*. Quindi sicuro stare vicino aiuta ad entrare molto più in relazione» (D., educatrice dello spazio 0-6, coinvolta anche nella parte operativa degli incontri intergenerazionali). Oltre a questo, gli operatori del centro diurno hanno percepito lo spazio esterno *«più dispersivo»* (V., psicologa del centro diurno, coinvolta anche nella parte operativa degli incontri intergenerazionali) e poco sicuro per gli anziani a causa della presenza di radici esposte, ciottoli e pavimentazione irregolare. Le educatrici dello spazio 0-6 hanno confermato questa lettura, aggiungendo che lo spazio esterno ha funzionato solo quando è stato utilizzato in modo esclusivo dal gruppo intergenerazionale, altrimenti è risultato dispersivo e poco favorevole alla relazione. Hanno inoltre affermato che, probabilmente, sarebbe stato

più funzionale allo sviluppo delle relazioni uno «*spazio interno dedicato a loro*» (F., educatrice dello spazio 0-6, coinvolta anche nella parte operativa degli incontri intergenerazionali), soprattutto perché il loro spazio esterno «*è molto molto ampio, se fosse stato un po' più limitato* [sarebbe stato meglio, ndr]» (F., educatrice dello spazio 0-6, coinvolta anche nella parte operativa degli incontri intergenerazionali). Lo spazio interno, invece, utilizzato nell'ultimo incontro, è stato al contrario percepito come più contenitivo, intimo e facilitante: l'assenza di elementi distraenti ha favorito la concentrazione e la vicinanza fisica imposta dall'ambiente ha permesso interazioni più intense e affettive, probabilmente anche in virtù del fatto che si trattava dell'ultimo incontro del percorso. Nonostante la stanza fosse priva di materiali (presentava solo i lettini impilati, essendo adibita al riposo dei bambini), anziani e bambini hanno interagito in modo naturale e spontaneo, dando vita a giochi di movimento e all'imitazione dei versi degli animali, mostrando che la qualità della relazione non è necessariamente connessa alla presenza di molti materiali o a una proposta educativa strutturata.

Nell'analisi delle proposte strutturate, è emerso dalle osservazioni che la lettura ha coinvolto meno i partecipanti: gli anziani hanno letto per i bambini ma con difficoltà ed esitazione e i più piccoli hanno perso l'attenzione. Questo dato è stato confermato anche dagli operatori del centro diurno durante il focus group, che hanno collegato la non riuscita dell'esperienza alla scelta del libro, con molti suoni onomatopeici e difficili da interpretare per l'anziano, e alla lettura da parte di L., un'anziana con una voce molto bassa che non è riuscita a cogliere l'attenzione dei bambini: «*no il brano no, l'abbiamo fatto leggere a L., con una voce troppo flebile*» (T., operatrice sociosanitaria del centro diurno, coinvolta anche nella parte operativa degli incontri intergenerazionali); «*ci voleva un'interpretazione diversa, c'erano dei versi, invece doveva essere una storia narrata e basta*» (V., psicologa del centro diurno, coinvolta anche nella parte operativa degli incontri intergenerazionali).

Al contrario, le proposte manuali – pittura del vasetto di terracotta e semina del basilico – si sono rivelate interessanti per entrambe l'età: nella maggior parte dei casi hanno facilitato la concentrazione e la collaborazione ma talvolta hanno assorbito così tanto l'attenzione dei partecipanti da ridurre lo scambio verbale e le interazioni intergenerazionali. A tal proposito, l'educatrice presente all'incontro ha suggerito che

sarebbe stato più funzionale tramutare l'attività individuale in attività collaborativa: *«avrebbe forse aiutato ancora di più farne uno unico [di vasetto, ndr] magari a coppia, come lavoro di collaborazione»* (F., educatrice dello spazio 0-6, coinvolta anche nella parte operativa degli incontri intergenerazionali). Della stessa idea è l'educatrice che ha svolto l'attività di semina durante il terzo incontro, affermando che avrebbe potuto configurarsi come una proposta collaborativa piuttosto che individuale. Inoltre, in diverse occasioni durante l'attività di semina, gli anziani hanno assunto il ruolo di modello per i bambini, spiegando loro come procedere nel lavoro, probabilmente in virtù della loro esperienza con l'attività ma anche del fatto che sono più concentrati sul compito che sull'esperienza: *«gli anziani dicevano: “no poca terra! Più acqua! Sono pochi semi, sono tanti semi!”. Loro hanno esperienza su questa cosa»* (G., educatrice dello spazio 0-6, coinvolta anche nella parte operativa degli incontri intergenerazionali); *«i bambini [...] continuavano a mettere acqua, terra, terra, acqua, terra e loro [gli anziani, ndr] dicevano: “è troppo”, quindi un po' li stoppavano»* (T., operatrice sociosanitaria del centro diurno, coinvolta anche nella parte operativa degli incontri intergenerazionali).

Le attività collaborative – la creazione della collana con la pasta o la realizzazione dei cartelloni finali – si sono invece rivelate più favorevoli allo scambio e al dialogo, permettendo a ciascuna coppia o al piccolo gruppo di lavorare insieme per raggiungere un obiettivo comune, aiutandosi vicendevolmente ma favorendo anche la concentrazione. Tuttavia, anche in questo caso, sono state osservate reazioni differenti in base agli anziani: *«è nata anche un po' di competitività durante la collana perché c'era L. che diceva: “visto che ancora noi non abbiamo finito, dovremmo finire. Lo finiamo la prossima volta?”. Invece S. in quel caso era stata molto collaborativa con la bambina»* (V., psicologa del centro diurno, coinvolta anche nella parte operativa degli incontri intergenerazionali). Al contrario, la proposta dei cartelloni con le foto degli incontri precedenti ha avuto una forte valenza emotiva perché ha permesso ad anziani e bambini di riconoscersi e, di conseguenza, di validare il percorso svolto, soprattutto per chi non ricordava concretamente le esperienze ma, riconoscendosi, potevano vedere che le aveva vissute: *«i ricordi scemano però, secondo me, si era iniziato a instillare [...] un qualcosa che emotivamente richiama alla mente quello che stavano vivendo, per quanto magari l'esperienza concreta non la ricordassero»*

(D., educatrice dello spazio 0-6, coinvolta anche nella parte operativa degli incontri intergenerazionali); «*non penso si siano ricordati dell'esperienza, però hanno detto: "ah ma quella sono io", insomma dopo un attimo di focalizzazione. [...] Ho dovuto io focalizzare l'attenzione su: "ma questa chi è?", anche perché erano focalizzati sull'attaccare, sul gestire la relazione*» (V., psicologa del centro diurno, coinvolta anche nella parte operativa degli incontri intergenerazionali).

Durante le fasi di interazione spontanea, i materiali presenti nello spazio esterno (terra, sassolini, foglie, area giochi con scivolo, casetta in legno, percorsi motori) sono diventati mediatori relazionali, offrendo occasioni di scambio attraverso piccoli gesti: donare un sassolino, mostrare una foglia, osservare un uccello.

In sintesi, gli spazi e il *setting* si confermano elementi chiave per sostenere o limitare la relazione intergenerazionale: ambienti troppo ampi o privi di appoggi hanno ostacolato gli anziani, mentre lo spazio interno ha favorito interazioni dense e spontanee; un *setting* pensato per favorire la vicinanza fisica, anche attraverso l'alternanza delle sedute di anziani e bambini, aumenta la cooperazione e i gesti di cura, mentre le configurazioni rigide li riducono.

Infine, le attività a coppie (fare la collana con la pasta) o in gruppo (realizzazione del cartellone), che possono configurarsi come attività collaborative, hanno favorito l'emergere di interazioni più ricche rispetto al lavoro individuale e parallelo (pittura del vasetto di terracotta e semina del basilico), durante il quale l'anziano, concentrato sul compito, guidava il bambino su come agire.

Nel complesso, tutte le fonti concordano che una progettazione degli spazi e dei materiali più attenta avrebbe potuto valorizzare ulteriormente il potenziale relazionale del progetto, offrendo ad anziani e bambini condizioni più favorevoli per incontrarsi.

In prospettiva, entrambe le équipes rimandano alla necessità di un sopralluogo congiunto e di una progettazione più attenta di spazi e *setting*, così che l'ambiente fisico diventi un facilitatore nel sostenere l'incontro intergenerazionale.

4.1.4. Ruolo e competenze dell'operatore

Per quanto riguarda il ruolo dell'operatore durante gli incontri intergenerazionali, sia le educatrici dello spazio 0-6 che gli operatori del centro diurno hanno riconosciuto

che mantenere il ruolo di mediatore non interventista, ampiamente trattato nella formazione, è stato abbastanza complesso per motivi differenti: per qualcuno risultava quasi spontaneo anticipare i bisogni degli utenti piuttosto che attendere e osservare se e come, un possibile bisogno potesse aprire uno spazio relazionale spontaneo: «[non intervenire, ndr] *un po' difficile è, nel senso personalmente magari su alcune cose sarei potuta non intervenire ma banalmente c'era la paletta in mezzo al tavolo però il bambino non si allungava, l'anziano non si allungava e quindi la mia mano aiutava questo scambio, però ecco magari lì ci poteva essere un po' più di pazienza e aspettare se uno delle due parti poi faceva questa azione*» (G., educatrice dello spazio 0-6, coinvolta anche nella parte operativa degli incontri intergenerazionali); qualcun altro ha descritto un continuo lavoro di autocontrollo per evitare di oltrepassare i confini del proprio ruolo, soprattutto nell'interazione con i bambini: «[me lo sono, ndr] *imposto ma anche sull'interazione col bambino, quindi pensavo: magari al bambino prenderlo in braccio no. [...] Rimanevo un po' bloccato e pensavo "lo faccio, non lo faccio, vedo come va?"*» (Y., operatore sociosanitario del centro diurno, coinvolto anche nella parte operativa degli incontri intergenerazionali); per altri ancora, la difficoltà nel mantenere il ruolo di mediatore non interventista derivava da automatismi professionali ormai consolidati: «*nella quotidianità, diventiamo anche noi stereotipati, nei gesti, nel rispondere, nell'intervenire, a volte non ci rendiamo conto*» (T., operatrice del centro diurno, coinvolta anche nella parte operativa degli incontri intergenerazionali). Al contempo, qualcuno ha sottolineato il tentativo di mantenere un ruolo di mediazione leggero, sostenendo bambini e anziani senza sostituirsi alle loro interazioni: «*non so se ci sono riuscita [a non intervenire, ndr] però mi ricordo dei momenti in cui magari [...] quando vedevo che loro [i bambini, ndr] erano in difficoltà, comunque, ho provato a proporgli di chiederlo loro magari di allungargli il vasetto con la tempera...qualcuno l'ha fatto, qualcuno no, però ecco mi ricordo di averci provato*» (F., educatrice dello spazio 0-6, coinvolta anche nella parte operativa degli incontri intergenerazionali); «*se vedevo una cosa pensavo "vediamo come va"*» (Y., operatore sociosanitario del centro diurno, coinvolto anche nella parte operativa degli incontri intergenerazionali). Le osservazioni hanno tuttavia evidenziato differenze significative nelle modalità operative delle tre figure professionali coinvolte.

Le educatrici hanno assunto un ruolo di *regia pedagogica*, ponendosi come mediatrici intergenerazionali e osservatrici attente, riuscendo a bilanciare intervento e discrezione e permettendo ai partecipanti di costruire in autonomia la relazione. Nello specifico, sono state in grado di:

- leggere l'andamento del gruppo e modulare tempi e proposte, offrendo anche attività alternative quando emergevano difficoltà (come nel primo incontro);
- sostenere i bambini nelle fasi emotivamente più delicate, accogliendo il loro sentire senza forzare la loro partecipazione;
- mediare in modo leggero, lasciando comunque spazio all'iniziativa di bambini e anziani;
- accogliere i silenzi come parte naturale dell'incontro e non come "vuoti da riempire".

Al contrario, gli operatori del centro diurno hanno assunto uno stile più interventista, sostituendosi in più occasioni alla comunicazione diretta tra bambino e anziano (ad esempio, porgendo oggetti o rispondendo al posto dell'anziano), partecipando attivamente al gioco libero e rivolgendosi ai bambini in prima persona. Tuttavia, la loro presenza è stata fondamentale per sostenere gli anziani nelle difficoltà uditive, motorie o cognitive, garantendo le condizioni di sicurezza. Dunque, pur essendo più direttivi, il loro ruolo è risultato fondamentale in tutte quelle situazioni in cui l'anziano aveva bisogno di un supporto immediato.

La psicologa ha invece assunto una posizione intermedia, risultando meno interventista degli operatori sociosanitari, mostrando una maggiore attenzione alla lettura dei segnali emotivi e lasciando più spazio alle interazioni spontanee.

Come già emerso nella sezione dedicata agli spazi, il grado di intervento degli adulti variava anche in relazione al *setting* e alla familiarità tra anziani e bambini: con il procedere degli incontri, si è osservata una progressiva riduzione dell'intervento degli adulti, poiché i bambini hanno iniziato a cercare gli anziani in modo spontaneo e gli anziani hanno risposto con maggiore sicurezza. In questo contesto, gli operatori sociosanitari sono rimasti più defilati (anche se ancora leggermente interventisti) e le educatrici hanno assunto un ruolo di supervisione, lasciando spazio all'autonomia crescente del gruppo.

Anche le modalità di comunicazione sono state oggetto di riflessione da parte degli operatori del centro diurno: già durante l'ultimo incontro formativo, dedicato alla progettazione della parte operativa, avevano insistito sull'importanza di fornire agli anziani consegne verbali chiare e dettagliate rispetto all'attività da svolgere, mentre le educatrici ritenevano più efficace, per i bambini, mostrare l'attività in modo pratico. In sede di focus group, questa criticità è riemersa: *«secondo me è mancata la spiegazione, la contestualizzazione di quello che si andava a fare per l'adulto, ci doveva essere una descrizione dell'attività, un ripetere la consegna, un ripetere la finalità per cui si fanno delle idee»* (V., psicologa del centro diurno, coinvolta anche nella parte operativa degli incontri intergenerazionali). Sembra infatti fondamentale che l'anziano sappia esattamente cosa fare e perché lo sta facendo: *«l'anziano ha bisogno di una finalità»* (T., operatrice sociosanitaria del centro diurno, coinvolta anche nella parte operativa degli incontri intergenerazionali); *«Quando gli prepariamo un lavoretto per me è importante che loro vedano l'esito finale così forse capiscono per cosa si stanno impegnando. [...] nei vasetti, secondo me, a volte loro si sono bloccati un po' nel dipingere. [...] Dargli una progettualità rispetto a quello che stanno facendo [è molto importante, ndr] piuttosto che stare lì a dipingere questo coso che non so a cosa possa servire»* (V., psicologa del centro diurno, coinvolta anche nella parte operativa degli incontri intergenerazionali). La modalità di conduzione è dunque emersa come una forte criticità degli incontri ed è stato rilevato che la necessità di spiegare meglio finalità e modalità delle attività sia strettamente connessa al buon esito degli incontri, nella misura in cui *«usare un po' di più le parole con l'anziano, parole semplici ovviamente, però usare un po' di più il linguaggio verbale»* (V., psicologa del centro diurno, coinvolta anche nella parte operativa degli incontri intergenerazionali) sostiene la partecipazione consapevole degli anziani. Nonostante ciò, durante l'osservazione la mancata chiarezza delle consegne non è apparsa così influente come riportato nel focus group, confermando una discrepanza tra percezione degli operatori e dati osservativi.

Un ulteriore aspetto emerso riguarda la difficoltà degli operatori a interagire con l'altra utenza: *«sugli anziani [...] non mi sono permessa [di intervenire, ndr]»* (F., educatrice dello spazio 0-6, coinvolta anche nella parte operativa degli incontri intergenerazionali); *«io l'ho vissuta comunque che noi eravamo ospiti in uno spazio*

che non conoscevano quindi sicuramente c'era, c'è stata molta assistenza da parte delle educatrici a guardare i bambini e quindi io mi sono sentita che non potevo intervenire sul bambino ma più sull'anziano chiaramente [...] mi sono sentita un po' di ritrarmi, di non intervenire sull'interazione del bambino con l'anziano ma su quella dell'anziano col bambino» (T., operatrice sociosanitaria del centro diurno, coinvolta anche nella parte operativa degli incontri intergenerazionali); *«a me non mi sarebbe mai venuto di interagire con i bambini ma perché è una caratteristica mia personale»* (V., psicologa del centro diurno, coinvolta anche nella parte operativa degli incontri intergenerazionali). In alcuni casi questa reticenza è stata attribuita a caratteristiche personali, come si evince dall'ultima testimonianza, in altri al rispetto delle competenze dell'altra équipe e al timore di “invadere” un ruolo non proprio.

Le educatrici dello spazio 0-6 hanno riconosciuto che, in linea con le autoformazioni ABI, riprendere tramite registrazioni video il loro stile di intervento durante gli incontri intergenerazionali e discuterne in riunioni organizzate *ad hoc* potrebbe costituire un'importante occasione di crescita professionale.

Per quanto riguarda le competenze necessarie a condurre un progetto di questo tipo, le educatrici dello spazio 0-6 hanno sottolineato l'importanza di conoscere approfonditamente i bambini che ne prenderanno parte, di saper osservare e progettare attività accessibili a entrambe le età: *«sicuramente avere ben chiaro chi sono i bambini per fare in modo che l'esperienza sia poi funzionale, che sia positiva, che abbia anche un senso. [...] lo spirito di osservazione e sicuramente pensare delle attività che possono essere accessibili ad entrambe le fasce d'età»* (F., educatrice dello spazio 0-6, coinvolta anche nella parte operativa degli incontri intergenerazionali). Gli operatori del centro diurno hanno invece evidenziato l'importanza di conoscere le caratteristiche della categoria “anziani” e “bambini”: *«noi non conosciamo i bambini e loro non conoscono l'anziano»* (Y., operatore sociosanitario del centro diurno, coinvolto anche nella parte operativa degli incontri intergenerazionali). Tuttavia, la riflessione ha preso una piega più specifica, arrivando a sottolineare l'importanza di conoscere le caratteristiche degli anziani e dei bambini scelti per partecipare al progetto, così da poter comprendere i loro stati d'animo durante l'interazione e la modalità migliore per rapportarsi loro: *«io non riesco a capire il bambino come è cambiato durante l'interazione, perché non lo conosco prima. [...] Magari a quel*

bambino dà fastidio che una persona si avvicina ma io non lo posso sapere, io lo lascio fare perché non so che al bambino dà fastidio che ci si avvicina troppo» (V., psicologa del centro diurno, coinvolta anche nella parte operativa degli incontri intergenerazionali); *«magari una conoscenza specifica da parte nostra su chi si porta, cioè nel senso io so che ad A. un movimento di un bambino che gli leva le cose dalle mani lo può far scattare, nel caso intervengo...per prevedere un gesto o una situazione spiacevole»* (Y., operatore sociosanitario del centro diurno, coinvolto anche nella parte operativa degli incontri intergenerazionali).

È inoltre emersa la necessità di un coordinamento più stabile tra le équipes prima dell'avvio della parte operativa del progetto, con l'obiettivo di condividere informazioni sui partecipanti, sulle modalità relazionali più funzionali e sulle accortezze da tenere: *«noi gli possiamo dare riscontro sui bambini scelti e loro ci possono dare un piccolo riscontro sugli anziani [...] oppure: “guarda con questo anziano magari ci devi avere questa accortezza perché...”*. Per noi è una cosa totalmente ignota e per loro viceversa» (G., educatrice dello spazio 0-6, coinvolta anche nella parte operativa degli incontri intergenerazionali); *«può essere utile un incontro tra le due parti degli operatori»* (Y., operatore sociosanitario del centro diurno, coinvolto anche nella parte operativa degli incontri intergenerazionali).

Allo stesso modo, dal nido è emersa l'esigenza di dedicare più tempo al confronto intra-équipe tra un incontro e l'altro, per mettere in comune osservazioni e criticità: *«forse abbiamo sbagliato noi tra un incontro e l'altro a non confrontarci più di tanto [...] perché essendo poi quattro incontri con quattro educatrici diverse giustamente magari possono essere emerse cose differenti»* (F., educatrice dello spazio 0-6, coinvolta anche nella parte operativa degli incontri intergenerazionali). In più, un'educatrice ha aggiunto che sarebbe stato interessante coinvolgere le colleghe delle altre sezioni, che non avevano avuto modo di partecipare attivamente agli incontri di scambio intergenerazionale, facendo vedere loro qualche video di quanto accaduto: *«sarebbe stato bello far vedere anche a loro [le educatrici delle altre sezioni, ndr] qualche video di quello che è successo con una classe della nostra struttura; farlo vedere anche a loro, magari come incontro intermedio per renderle partecipi»* (F., educatrice dello spazio 0-6, coinvolta anche nella parte operativa degli incontri intergenerazionali). Questa proposta è stata molto interessante perché può

configurarsi come una sorta di momento di riflessività condivisa e di autoformazione interna per l'équipe.

Una criticità emersa, seppur non verbalizzata, riguarda la scarsa comunicazione interna all'équipe del centro diurno: un'operatrice presente a due incontri su quattro ha chiesto ripetutamente, in sede di focus group finale, cosa fosse stato fatto negli incontri a cui non aveva preso parte, dimostrando una scarsa comunicazione tra i membri dell'équipe: *«la stanza perché voi avete fatto anche attività al chiuso? [...] Il cartellone l'hanno fatto insieme?»* (T., operatrice sociosanitaria del centro diurno, coinvolta anche nella parte operativa degli incontri intergenerazionali).

Questi elementi confermano che la qualità dell'incontro intergenerazionale è connessa anche alla qualità del lavoro di équipe e alla riflessione condivisa tra professionisti.

4.1.5. Dinamiche relazionali tra anziani e bambini

Dalle osservazioni condotte è emerso che le dinamiche relazionali tra bambini e anziani si sono sviluppate in modo progressivo, passando da un iniziale bisogno di mediazione adulta a una crescente autonomia e spontaneità nel corso degli incontri. Fin dal primo incontro, alcuni anziani si sono mostrati immediatamente aperti all'interazione con i bambini, cercando di instaurare un primo contatto attraverso complimenti o semplici domande. Al contrario, i bambini hanno mostrato modalità diverse di avvicinarsi agli anziani: alcuni sono stati fin da subito curiosi e propositivi, mentre altri hanno manifestato maggiore timidezza, tendendo a rimanere vicini alle educatrici. In questa fase iniziale, le griglie osservative hanno rilevato anche alcuni piccoli segnali di irritazione dei bambini nei confronti degli anziani nel caso di richieste ripetute o di una vicinanza percepita come eccessiva. Nonostante ciò, già durante il primo incontro, si sono registrati alcuni segnali relazionali significativi, come brevi abbracci o sorrisi. Le griglie osservative compilate dal personale confermano questo quadro, evidenziando che nelle prime fasi gli anziani tendevano a interagire soprattutto con i bambini seduti vicino a loro, grazie alla prossimità fisica.

Con il procedere degli incontri la relazione si è progressivamente consolidata: le resistenze iniziali dei bambini sono diminuite al tal punto che, all'arrivo degli anziani,

alcuni li hanno raggiunti correndo, mostrando entusiasmo e familiarità. Alcune coppie che si erano formate durante l'attività della collana di pasta sono tornate spontaneamente a cercarsi negli incontri successivi, suggerendo la nascita di un legame preferenziale. Anche nelle situazioni di difficoltà emotiva, come nel caso di una bambina che chiedeva insistentemente della madre, alcuni anziani si sono mostrati capaci di rassicurare i più piccoli, mostrando una capacità di accoglienza e cura non scontata. La presenza degli anziani non è stata quindi soltanto occasione di gioco ma anche una risorsa emotiva.

Accanto a questo processo di avvicinamento, le osservazioni mostrano una certa eterogeneità all'interno del gruppo degli anziani: alcuni sono risultati molto attivi, intraprendenti e capaci di catalizzare l'attenzione dei bambini attraverso proposte di gioco; altri hanno mantenuto un profilo più osservativo, partecipando con sorrisi, cenni o brevi scambi verbali. In alcuni casi, il desiderio di rispondere agli stimoli dei bambini ha portato gli anziani più vivaci a compiere movimenti potenzialmente rischiosi per la propria sicurezza (come saltare oppure accucciarsi insieme ai più piccoli), nonostante i tentativi degli operatori di limitarli, a testimonianza di un coinvolgimento emotivo forte e intenso.

Con il passare degli incontri, i gesti di cura reciproca sono diventati più frequenti: se inizialmente erano prevalentemente gli anziani a sostenere i bambini, nelle fasi successive si sono osservati anche episodi in cui i bambini si prendevano cura degli anziani, ad esempio prendendoli per mano per accompagnarli verso il gioco o aiutandoli a orientarsi nello spazio del giardino. Le griglie osservative confermano questa progressione, registrando episodi di collaborazione spontanea, contatto fisico crescente e un aumento dell'iniziativa dei bambini nel coinvolgere gli anziani.

Parallelamente al consolidamento della relazione, è cresciuta anche la capacità di prendere iniziativa dei bambini: hanno iniziato a rivolgersi agli anziani per chiedere aiuto (ad esempio per scendere dalla sedia o per avere un bicchiere d'acqua), riconoscendoli come adulti significativi e affidabili. Allo stesso tempo, gli anziani hanno progressivamente acquisito maggiore sicurezza nel proporre giochi e nel rispondere alle richieste dei bambini.

L'ultimo incontro ha rappresentato il punto più alto della relazione intergenerazionale osservata. In questa occasione gli anziani hanno regalato ai

bambini un quadro dipinto da loro, segno di un coinvolgimento affettivo ormai pienamente maturato. L'accoglienza reciproca è stata particolarmente calorosa: i bambini hanno raggiunto gli anziani correndo, chiamandoli per nome e abbracciandoli spontaneamente. Le interazioni sono risultate ricche, naturali e caratterizzate da un frequente contatto fisico (carezze, abbracci, prendersi per mano). Anche le griglie, compilate da educatrici e operatori, confermano che nell'ultimo incontro tutto il gruppo ha interagito attivamente, con scambi spontanei e diversi momenti di collaborazione. Inoltre, il momento di gioco all'aperto è stato utilizzato dai partecipanti come occasione per rafforzare ulteriormente le relazioni nate negli incontri precedenti. Il momento dei saluti è stato emotivamente complesso, rendendo evidente l'intensità del legame costruito: i bambini faticavano a separarsi dagli anziani, gli anziani indugiavano prima di allontanarsi e in entrambi i gruppi sono emerse manifestazioni di tristezza e attaccamento reciproco. La separazione non è stata vissuta come semplice chiusura dell'attività ma come un vero e proprio distacco affettivo.

Nel complesso, le osservazioni e le griglie descrivono un'evoluzione progressiva delle dinamiche relazionali: nel corso degli incontri i bambini appaiono più sicuri e propositivi nell'iniziativa verso gli anziani, mentre questi ultimi vengono descritti come sempre più coinvolti e partecipi. Il gruppo passa da interazioni inizialmente molto mediate dagli adulti a scambi più spontanei e reciproci, caratterizzati da gesti di cura, collaborazione e frequente contatto fisico.

4.1.6. Documentazione degli incontri

Per quanto riguarda la documentazione degli incontri, gli operatori e le educatrici sono stati chiamati a compilare la griglia osservativa usata nel Centro ABI al termine di ogni incontro. Questo strumento, volto a rilevare alcune dimensioni specifiche, quali l'organizzazione degli spazi, l'uso dei materiali e le dinamiche intergenerazionali emerse, è stato utilizzato con finalità esplorative e descrittive, in supporto all'osservazione carta e matita condotta dalla ricercatrice. Il numero limitato degli incontri non ha permesso di utilizzare tale documentazione anche come

strumento di monitoraggio in itinere del progetto, modalità che invece caratterizza l'esperienza del Centro ABI.

Entrambe le équipes hanno evidenziato di non aver mai utilizzato una griglia osservativa nelle loro esperienze lavorative. In entrambi i focus group è stato sottolineato che il limite principale dello strumento era quello di essere troppo generica: *«forse [sarebbe stato meglio inserire, ndr] domande po' più mirate, cioè meno aperte»* (Y., operatore sociosanitario del centro diurno, coinvolto anche nella parte operativa degli incontri intergenerazionali); *«per osservare a 360 ° la situazione la griglia è funzionale, per andare nella specificità no...comunque nello specifico non scendi, cioè se scendi è perché decidi tu, mentre la stai compilando, di prestare attenzione a una situazione, a una parola, a una frase, però così è tanto generale»* (D., educatrice dello spazio 0-6, coinvolta anche nella parte operativa degli incontri intergenerazionali). Le proposte per migliorare la documentazione hanno generato una riflessione molto ricca: una prima idea era quella di sostituire la griglia con una *checklist* più strutturata ma la stessa operatrice che l'ha proposta ne ha subito riconosciuto il limite, ovvero la perdita della complessità e della ricchezza degli incontri, perché molte interazioni significative rischierebbero di non rientrare nelle categorie previste: *«magari [sarebbe meglio una griglia, ndr] strutturata quindi con le crocette, già hai le risposte “abbastanza-poco-molto”. Però quello pure è difficile perché perdi qualità, non puoi pensare a tutte le possibilità che si possono creare»* (V., psicologa del centro diurno, coinvolta anche nella parte operativa degli incontri intergenerazionali).

Le educatrici dello spazio 0-6 hanno sollevato un'altra criticità, ovvero la difficoltà, per chi è in servizio, di cogliere e ricordare tutto ciò che accade durante l'incontro. Per questo motivo, alcune educatrici hanno proposto di sostituire la griglia osservativa con una registrazione video, così che si possa preservare la ricchezza dell'esperienza intergenerazionale, senza perdere dettagli che possono sfuggire alla memoria di chi è presente: *«la cosa migliore è registrare, almeno se tu lo riprendi l'incontro non devi stare a ricordare ogni cosa»* (A., educatrice dello spazio 0-6, coinvolta unicamente nella formazione). Un'altra educatrice ha sviluppato una riflessione particolarmente interessante sull'adeguatezza dello strumento in relazione allo scopo ultimo della documentazione. Infatti, se l'obiettivo è restituire il quadro generale dell'esperienza,

la griglia osservativa è sufficiente; se invece si vogliono cogliere i particolari delle interazioni, allora è più funzionale la registrazione video: *«nell'ottica di riuscire a cogliere quelle interazioni, uno sguardo, una frase detta che magari l'educatrice in quel momento non sente perché ci stanno quattro bambini e cinque adulti, ci può stare [la registrazione, ndr]. Pensa quante cose magari sfuggono, però cioè, voglio dire, tu alla fine riesci a cogliere il fulcro dell'esperienza [con la griglia, ndr], non serve il video. Se invece vuoi andare a raccogliere proprio i singoli istanti che si creano di interazioni, la cosa più utile è riprenderli perché sennò è un po' difficile ricordarsi...forse a ricordarsi lo ricordi ma magari anche scriverlo...lo scrivi ma non si capisce più. Però, secondo me, anche con una griglia si capisce a grandi linee cos'è successo»* (B., educatrice dello spazio 0-6, coinvolta unicamente nella formazione). Tuttavia, la proposta di registrare gli incontri ha aperto un acceso dibattito sui consensi da richiedere alle famiglie, anche qualora i video rimanessero ad uso esclusivamente interno:

M.: devi sempre chiedere il permesso ai genitori

S.: però se registri a fini interni...

M.: devi comunque chiedere il permesso

S.: sì però le immagini restano interne, non vengono diffuse...(M. e S., coordinatrice ed educatrice dello spazio 0-6, entrambe coinvolte unicamente nella formazione)

Per evitare che chi assiste agli incontri possa dimenticare dettagli significativi, è stata avanzata anche la proposta di compilare la griglia direttamente durante l'incontro, annotando subito frasi o gesti rilevanti: *«poteva rendere di più l'idea se noi, però ripeto compilata lì per lì, se avessimo ricordato qualche frase in particolare che magari era significativa del rapporto che si stava creando, dell'empatia che si stava creando, cioè una frase magari detta dai bambini e una frase detta dall'anziano»* (F, educatrice dello spazio 0-6, coinvolta anche nella parte operativa degli incontri intergenerazionali).

Un'altra proposta, in un'ottica di futura replicabilità del progetto, è quella di far assistere agli incontri una risorsa in più, con il solo compito di osservare e occuparsi della documentazione attraverso la griglia osservativa.

La psicologa del centro diurno ha anche suggerito di compilare una griglia per ogni utente, così che si possa tenere traccia in modo più specifico del percorso individuale del singolo: *«non so se conviene fare ad personam, cioè questa griglia con le domande per un anziano, la stessa anche per un altro anziano, più che una cumulativa»* (V., psicologa del centro diurno, coinvolta anche nella parte operativa degli incontri intergenerazionali).

Molto interessante è stato l'intervento di un'educatrice dello spazio 0-6 che ha messo in evidenza l'utilizzo della documentazione come strumento di monitoraggio longitudinale del progetto, utile a cogliere l'evoluzione delle interazioni tra i partecipanti nel tempo. Ovviamente, in quest'ottica, è necessario prevedere un numero più ampio di incontri per poter leggere realmente i cambiamenti: *«questo [documentare, ndr] poi comporta anche che, secondo me, devono esserci molti più incontri per capire dall'inizio alla fine del progetto come si sono evolute le dinamiche relazionali»* (D., educatrice dello spazio 0-6, coinvolta anche nella parte operativa degli incontri intergenerazionali).

Nel complesso, dalle testimonianze raccolte emerge che gli operatori riconoscono punti di forza e criticità in ciascuno degli strumenti di documentazione presi in considerazione: la griglia osservativa è stata ritenuta utile per ottenere una visione generale dell'incontro ma poco adatta a cogliere aspetti più specifici delle interazioni; la *checklist* è stata considerata come uno strumento più immediato e facile da compilare ma riduttivo rispetto alla complessità degli scambi tra bambini e anziani; la proposta della videoregistrazione è stata considerata efficace per non perdere dettagli importanti ma ha sollevato dubbi legati alla gestione dei consensi.

In sintesi, dalle due équipes emerge la consapevolezza che ogni strumento offre possibilità diverse e presenta anche limiti e che nessuna soluzione è risultata pienamente soddisfacente per documentare la ricchezza degli incontri.

4.1.7. Benefici percepiti per i partecipanti e per il personale

Rispetto alle percezioni dei benefici per i bambini, le educatrici dello spazio 0-6 hanno evidenziato il benessere mostrato sia nell'attesa dell'arrivo degli anziani sia

durante gli incontri intergenerazionali, oltre alla loro capacità di aprirsi all'altro e alla novità, adattando il proprio comportamento e le modalità di interazione:

[i bambini, ndr] hanno avuto la possibilità di relazionarsi con una fascia d'età differente, con degli estranei e quindi anche semplicemente questa è un'esperienza che li aiuta ad aprirsi e ad avere una cura diversa perché magari col pari o col familiare ti relazioni in modo totalmente differente e invece loro hanno avuto la capacità, comunque piano piano, ognuno con i tempi suoi, di aprirsi a questa novità, aprirsi a una persona estranea che magari mette pure noi adulti un attimo in soggezione, invece loro li ho visti comunque propensi a andare incontro alla relazione (D., educatrice dello spazio 0-6, coinvolta anche nella parte operativa degli incontri intergenerazionali).

Dai dati osservativi e dal focus group emerge che l'apertura all'altro si è manifestata in maniera graduale: alcuni bambini che inizialmente avevano mostrato maggiori resistenze hanno iniziato, nel corso degli incontri, a cercare gli anziani spontaneamente: *«E. che nel primo incontro era stato immobile, nel mio [il terzo, ndr] era andato a prendere il signore per mano, l'aveva riportato indietro»* (G., educatrice dello spazio 0-6, coinvolta anche nella parte operativa degli incontri intergenerazionali). Un ulteriore episodio, raccontato dalla stessa educatrice, mostra come la relazione si sia progressivamente consolidata: *«nel momento d'arrivo, quando ho fatto io l'incontro [il terzo, ndr], noi siamo usciti, gli anziani stavano arrivando e i bambini sono corsi incontro a loro e subito gli hanno chiesto l'aiuto per fare il percorso sui tronchi»* (G., educatrice dello spazio 0-6, coinvolta anche nella parte operativa degli incontri intergenerazionali). Anche il personale del centro diurno ha restituito una lettura simile del consolidamento progressivo della relazione: *«l'ultimo giorno secondo me è stato l'apice [della relazione, ndr]»* (Y., operatore sociosanitario del centro diurno, coinvolto anche nella parte operativa degli incontri intergenerazionali).

Ad attestare la positività dell'esperienza intergenerazionale per i bambini, riportiamo la testimonianza di un'educatrice dello spazio 0-6, nonché mamma di una bambina coinvolta negli incontri di scambio intergenerazionale: *«il giorno che avete fatto l'incontro io non ho chiesto nulla a L. ma mi ha detto: “oggi lo sai che nonno*

mi ha ringraziato tanto?"; e io: "oggi no, ti ha preso a scuola mamma...ieri c'era nonno!". E lei mi fa: "no mamma, nonno P.!". E infatti poi ho chiesto a loro [alle educatrici di sezione, ndr]: "ma c'è un nonno che si chiama P.?" e infatti c'era» (S., educatrice dello spazio 0-6, coinvolta unicamente nella formazione). Dalle sue parole emerge chiaramente come la bambina sappia distinguere chiaramente il "nonno" dell'incontro dal nonno familiare, confermando la formazione di un legame personale con l'anziano.

Dal punto di vista degli anziani, gli operatori hanno osservato diversi benefici tra cui l'aumento del senso di autoefficacia, una maggiore comunicazione verbale, la possibilità di vivere momenti di leggerezza e divertimento e, in alcuni casi, la riattivazione di ricordi autobiografici: *«L. spesso ha detto: "mi ricordo di quando lo facevo con i miei nipoti", quindi questa reminiscenza che si riattiva, questi ricordi»* (V., psicologa del centro diurno, coinvolta anche nella parte operativa degli incontri intergenerazionali). Le testimonianze degli anziani raccolte dagli operatori del centro diurno subito dopo gli incontri di scambio intergenerazionale sono pienamente in linea con questo quadro: gli anziani hanno descritto l'esperienza come "bellissima", "piacevole", "una novità" e alcuni di loro avrebbero riferito di essersi «sentiti bene» o di essersi «divertiti»; un'anziana avrebbe affermato di essersi sentita «libera» e «utile», mentre altri hanno espresso il desiderio di tornare dai bambini e proseguire l'esperienza ("ci si può riandare?", "io ci starei sempre"). Dalle stesse testimonianze emergono anche numerosi richiami autobiografici: diversi anziani, parlando dell'esperienza intergenerazionale, hanno ricordato i nipoti, altri hanno ricordato alcuni momenti della propria infanzia e della propria famiglia d'origine, altri ancora i giochi dell'epoca ("quello dei quattro cantoni").

È stato inoltre evidenziato, durante il focus group e attraverso le osservazioni, che il contatto intergenerazionale ha fatto emergere dei comportamenti di cura e responsabilità dell'anziano nei confronti del bambino, generalmente non visibili nel contesto del centro diurno: *«a me ha colpito A. che una un bambino era salito sulla sedia e gli ha detto: "fai attenzione, si rischia di cadere" o comunque aiutava gli altri a salire sulla poltroncina, sulla sedia, lo stesso A. che ruba i coltelli senza rendersene conto»* (V., psicologa del centro diurno, coinvolta anche nella parte operativa degli incontri intergenerazionali). Le testimonianze degli anziani riportate dagli operatori

confermano un'attenzione significativa verso i bambini: un anziano avrebbe osservato la timidezza iniziale dei più piccoli o la maggiore riservatezza dei maschi rispetto alle femmine, mentre un'anziana avrebbe espresso preoccupazione che alcuni bambini «fossero abbandonati», segnalando una forte partecipazione emotiva, così come riportato dagli operatori. È molto interessante anche una testimonianza della cognata di un'anziana secondo cui quest'ultima sarebbe tornata dall'incontro intergenerazionale particolarmente soddisfatta e avrebbe commentato che «c'era qualcuno un po' timido però poi cambiava se gli sorridevi». Sebbene non raccolta direttamente, questa osservazione conferma la sensibilità e l'attenzione dell'anziana verso le reazioni dei bambini. Questo aspetto è stato messo in luce anche da un'educatrice dello spazio 0-6 che ha sottolineato, durante il focus group, che gli anziani hanno mostrato buone capacità relazionali anche al di fuori delle interazioni previste dal progetto, arrivando a coinvolgere spontaneamente i bambini non partecipanti che, durante il terzo incontro, si trovavano nello spazio esterno: *«hanno anche interagito con altri bambini dell'asilo»* (G., educatrice dello spazio 0-6, coinvolta anche nella parte operativa degli incontri intergenerazionali).

Tutti gli operatori hanno sottolineato che, seppur alcuni anziani tendono a dimenticare rapidamente l'esperienza limitando i benefici al momento dell'incontro, ciò non riduce il valore dell'incontro intergenerazionale.

Le testimonianze confermano questo aspetto: sebbene gli anziani ricordino le emozioni che hanno provato, non parlano dell'attività svolta, indicando che ciò che rimane non è tanto l'evento in sé quanto il clima affettivo dell'incontro.

Molto interessante è stata la riflessione di un'educatrice dello spazio 0-6 che ha sollevato la questione dell'utilizzo della parola “nonni” in riferimento agli anziani partecipanti al progetto, evidenziando come, inizialmente, l'utilizzo di questo termine abbia creato nei bambini l'aspettativa di incontrare i propri nonni: *«però magari il fatto di chiamarli nonni all'inizio ha creato delle false aspettative, perché magari qualcuno si aspettava i propri nonni! [...] Ma, comunque, non hanno reagito male nonostante si aspettassero una cosa diversa»* (F., educatrice dello spazio 0-6, coinvolta anche nella parte operativa degli incontri intergenerazionali). Tuttavia, un'altra educatrice ha sottolineato come i bambini siano stati in grado di distinguere le figure, anche nei casi più complessi, come quelli di omonimia tra un anziano

partecipante al progetto e il nonno di una bambina: «*M. diceva: “pure mio nonno si chiama Pasquale” – come il signore –, però distingueva questa cosa, cioè mio nonno si chiama Pasquale, quest'altro signore, che io chiamo nonno, pure lui si chiama Pasquale*» (G., educatrice dello spazio 0-6, coinvolta anche nella parte operativa degli incontri intergenerazionali). Da quanto emerso dalle osservazioni, già dal secondo incontro i bambini hanno iniziato a chiamare gli anziani “nonno” o “nonna” con naturalezza, anche se le osservazioni non consentono di determinare con precisione il grado di distinzione, da parte dei bambini, tra la figura del “nonno” del progetto e quella familiare. Alcuni anziani, comunque, hanno riportato nelle testimonianze raccolte dopo gli incontri la gioia di essere stati chiamati “nonni”.

Un'educatrice ha sottolineato come l'utilizzo del termine “nonno” risponda più a un bisogno degli adulti, ovvero quello di abbattere le distanze e creare vicinanza tra grandi e piccini, più che dei bambini: «*partiamo sempre dal pregiudizio che è nostro, invece poi il bambino lo farebbe comunque [aprirsi all'anziano, ndr], non si apre a lui perché lo chiamiamo “nonno” per sentirlo vicino...questo è un nostro limite mentale*» (D., educatrice dello spazio 0-6, coinvolta anche nella parte operativa degli incontri intergenerazionali).

Per quanto riguarda i benefici percepiti dal personale, le educatrici dello spazio 0-6 hanno riferito un forte coinvolgimento emotivo, legato sia all'osservazione della crescita dei bambini e delle loro acquisizioni nel campo delle relazioni, sia alla rievocazione di ricordi personali:

per me è stato emozionante perché io ho solo un nonno, due li ho persi che ero piccola quindi insomma non ho tanti ricordi e avevo un po' di invidia, tra virgolette, cioè nel senso di dire “magari la vorrei ricevere io quella carezza” capito? Quindi è stato bello e poi magari vedere loro che sono piccolini e li vedi così proprio contenti...cioè, andavano là, dicevano “nonna, nonna!” e gli anziani: “Ma mi ha chiamato nonna?”; oppure il signor P., io avevo in braccio un bimbo piccolo e veniva là mi spostava i capelli e faceva “cucù”, è stato bello, bellissimo (G., educatrice dello spazio 0-6, coinvolta anche nella parte operativa degli incontri intergenerazionali);

vedere loro [i bambini, ndr], come si relazionavano, a parte che smuove proprio cose mie personali ma poi mi faceva anche commuovere tanto vedere il percorso che avevano fatto bambini che magari anche con noi hanno fatto tanta difficoltà ad entrare in relazione e vederli invece a oggi aprirsi così tanto con persone che avevano visto poche volte, quindi questa cosa mi ha...per questo io continuo a insistere sulla cosa che secondo me va pensato e fatto in un modo più continuativo perché dà tanto a tutti quelli che partecipano» (D., educatrice dello spazio 0-6, coinvolta anche nella parte operativa degli incontri intergenerazionali).

Anche le educatrici non direttamente coinvolte negli incontri, perché titolari di altre sezioni, hanno riferito il proprio coinvolgimento emotivo anche solo nell'osservare gli incontri tra anziani e bambini dalla finestra:

P.: io sono arrivati la prima volta e ho iniziato a piangere...

L.: sì, ci siamo guardate, ci siamo girate dall'altra parte e siamo andate via per l'emozione! (P. e L., educatrici dello spazio 0-6, coinvolte unicamente nella formazione).

Gli operatori del centro diurno, invece, hanno invece sottolineato i benefici derivanti dalla rottura della routine e dall'inserimento di nuovi stimoli professionali:

io sto qui dentro da troppi anni, quindi tutto quello che esula da una routine per me è benefico, staccare dalla routine è benefico e soprattutto imparare anche cose nuove. Io sono una curiosa proprio di natura quindi se mi porti un contesto dove io devo osservare, imparare, guardare, acquisire...sì per me quindi il beneficio è proprio lo stimolo, la curiosità e nel momento in cui tu riattivi lo stimolo lavorativo, dai anche qualcosa in più (T., operatrice del centro diurno, coinvolta anche nella parte operativa degli incontri intergenerazionali).

Alcuni operatori, però, hanno riportato di aver fatto fatica a vivere l'esperienza serenamente per la preoccupazione legata alla sicurezza degli anziani – *«io ero molto agitata perché temevo che potessero cadere»* (V., psicologa del centro diurno, coinvolta anche nella parte operativa degli incontri intergenerazionali) – o per il desiderio, trattenuto per cercare di mantenere un ruolo non interventista, di giocare con i bambini – *«anche per noi meno barriere, cioè se io voglio giocare col bambino*

ci voglio giocare!» (Y., operatore sociosanitario del centro diurno, coinvolto anche nella parte operativa degli incontri intergenerazionali).

Nonostante queste difficoltà, gli operatori hanno riconosciuto che partecipare agli incontri ha permesso loro di conoscere altri aspetti della personalità dei loro utenti e di vederli in una condizione di maggiore serenità: *«mi è piaciuto vedere un altro aspetto del loro carattere, è emerso qualcosa di diverso da quello che siamo abituati a vedere qua»* (V., psicologa del centro diurno, coinvolta anche nella parte operativa degli incontri intergenerazionali); *«io sono stato contento per gli utenti perché li ho visti spensierati in quel momento»* (Y., operatore sociosanitario del centro diurno, coinvolto anche nella parte operativa degli incontri intergenerazionali).

4.2. Risultati dei questionari pre-formazione e post-intervento

L'analisi dei questionari pre-formazione e post-intervento è stata condotta con l'obiettivo di confrontare, in modo descrittivo e non inferenziale, le rappresentazioni, le percezioni e gli atteggiamenti degli operatori rispetto all'invecchiamento e all'intergenerazionalità prima e dopo l'intero percorso di ricerca⁵³. I dati anagrafici e professionali dei partecipanti, raccolti attraverso i questionari, sono stati presentati nel capitolo precedente. Considerando la natura esplorativa del questionario, i risultati verranno presentati item per item.

Per le analisi che coinvolgono tutti i partecipanti e un numero di risposte superiore a 25 vengono riportate sia le frequenze assolute sia le percentuali. Per i sottogruppi con una numerosità più ridotta (inferiore a 20), come nel caso dei soli operatori e delle educatrici che hanno partecipato direttamente agli incontri intergenerazionali o delle analisi distinte per i due servizi, vengono riportate soltanto le frequenze assolute per evitare sovrastime percentuali dovute alla quantità limitata di risposte.

⁵³ Si ricorda che il questionario pre-formazione è stato somministrato prima dell'avvio del percorso formativo, mentre il questionario post-intervento è stato compilato al termine dell'intero progetto, comprensivo della formazione, delle attività intergenerazionali e del focus group finale.

4.2.1. Confronto pre e post degli item comuni

Per gli item presenti sia nel questionario pre-formazione che nel questionario post-intervento viene effettuato un confronto diretto tra le risposte, mentre per gli item presenti soltanto nella versione post si procederà con un'analisi descrittiva autonoma. Come accennato, il confronto pre-post non si pone l'obiettivo di valutare l'efficacia della formazione in senso causale ma intende esplorare eventuali variazioni nelle rappresentazioni e nei livelli di consapevolezza professionale dei partecipanti, interpretate alla luce dell'esperienza formativa e degli incontri intergenerazionali realizzati.

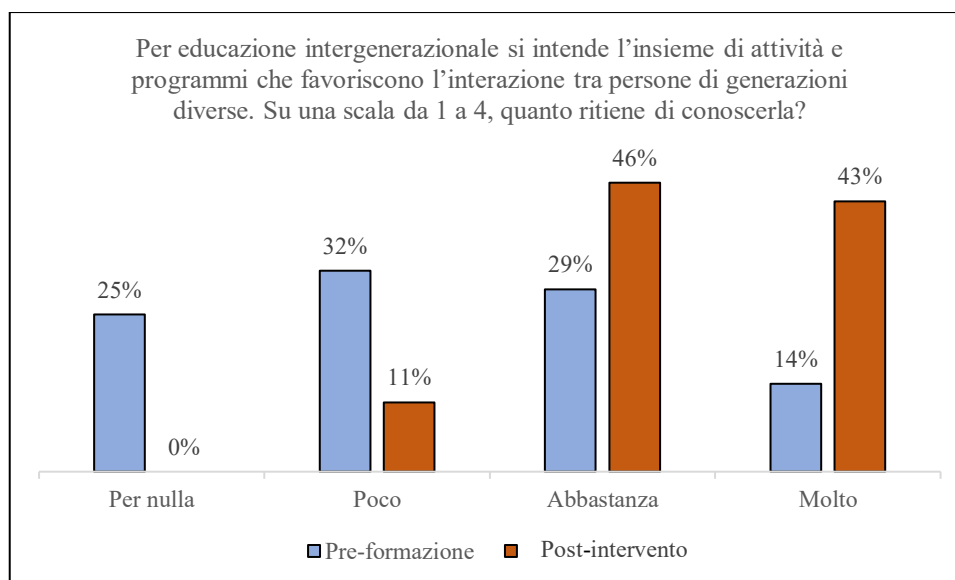
In linea generale i risultati vengono presentati in forma aggregata ma quando l'analisi distinta per servizi (centro diurno e spazio 0-6) o per il sottogruppo dei partecipanti agli incontri intergenerazionali ha messo in evidenza elementi rilevanti tali differenze sono state riportate con finalità esclusivamente esplorative.

Conoscenza dell'intergenerazionalità. La conoscenza dell'intergenerazionalità è stata rilevata attraverso l'item *“Per educazione intergenerazionale si intende l'insieme di attività e programmi che favoriscono l'interazione tra persone di generazioni diverse con lo scopo di creare apprendimento reciproco. Su una scala da 1 a 4, quanto ritiene di conoscerla?”* che prevedeva una scala Likert a quattro livelli (1 = *per nulla*; 2 = *poco*; 3 = *abbastanza*; 4 = *molto*).

Nella rilevazione pre-formazione, i partecipanti riferiscono un livello di conoscenza dell'intergenerazionalità complessivamente basso: 16 rispondenti (57%) si collocano tra *per nulla* e *poco*, mentre solo 4 (14%) indicano il livello *molto*. La media iniziale è pari a 2,32 e conferma una familiarità limitata con il tema, in linea con l'assenza di precedenti formazioni specifiche sull'intergenerazionalità riportata nel questionario pre e descritta nel capitolo precedente.

Dopo il percorso formativo, si osservano dei cambiamenti nella distribuzione: 13 partecipanti (46%) dichiarano di conoscere *abbastanza* l'intergenerazionalità e 12 (43%) di conoscerla *molto*, mentre solo 3 partecipanti (11%) rimangono sul livello *poco*. Nessun partecipante si colloca più sul livello *per nulla*. La media finale sale a 3,32, mostrando uno spostamento verso livelli più elevati di conoscenza percepita (Figura 1).

Figura 10: Distribuzione delle risposte riguardo alla conoscenza dell'educazione intergenerazionale prima della formazione e dopo l'intero percorso di ricerca.



Per approfondire ulteriormente i risultati, è stata condotta un'analisi distinta per i due servizi coinvolti, il centro diurno e lo spazio 0-6, con l'obiettivo di rilevare eventuali differenze nelle risposte degli operatori riguardo alla conoscenza percepita dell'intergenerazionalità tra la rilevazione pre-formazione e la rilevazione post-formazione (Tabella 1).

Tabella 12: Distribuzione delle risposte per servizio riguardo alla conoscenza dell'educazione intergenerazionale prima e dopo la formazione.

Conoscenza dell'intergenerazionalità	Centro diurno		Spazio 0-6	
	Pre-formazione	Post-intervento	Pre-formazione	Post-intervento
Per nulla	2 risposte	0 risposte	5 risposte	0 risposte
Poco	2 risposte	0 risposte	7 risposte	3 risposte
Abbastanza	3 risposte	2 risposte	5 risposte	11 risposte
Molto	1 risposta	6 risposte	3 risposte	6 risposte
MEDIA	2,38	3,75	2,30	3,15

Nel centro diurno, l'aumento della conoscenza percepita dell'intergenerazionalità risulta particolarmente marcato: il livello *molto* passa da 1 risposta a 6 risposte,

scompaiono completamente le risposte *per nulla* e *poco* e la media cresce da 2,38 a 3,75. Questi cambiamenti descrivono uno spostamento netto verso i livelli più alti della scala nella rilevazione post-intervento. Lo spazio 0-6 presenta, invece, un incremento più graduale: la media passa da 2,30 a 3,15 e si osserva uno spostamento verso le categorie *abbastanza* (da 5 risposte a 11 risposte) e *molto* (da 3 risposte a 6 risposte). Tuttavia, 3 partecipanti rimangono sul livello *poco*. I dati indicano quindi una distribuzione più diversificata nella fase post rispetto al centro diurno.

Benefici percepiti per gli anziani. L'item a risposta aperta "*Quali crede possano essere i benefici dell'incontro intergenerazionale per gli anziani?*" intendeva rilevare le credenze degli operatori relative ai potenziali benefici dell'incontro intergenerazionale per gli anziani. Complessivamente, su 28 partecipanti sono state rilevate 54 risposte nel questionario pre-formazione e 66 nel questionario post-intervento. Sulla base della procedura di analisi qualitativa descritta nel Capitolo primo - *Presentazione della ricerca e degli strumenti*, dall'esame delle risposte sono emerse cinque macro-categorie di significato, che descrivono i benefici attribuiti dagli operatori agli incontri intergenerazionali (Appendice P – *coding frame*):

1. *Benessere emotivo*, che comprende i benefici percepiti in termini di emozioni positive, come gioia, felicità, buon umore e spensieratezza. Le risposte in questa categoria richiamano emozioni positive immediate, come «*gioia*» e «*spensieratezza*», «*relazioni felici*», «*maggiore serenità*» e l'idea di una «*boccata d'aria fresca*»;
2. *Stimolazione cognitiva e senso di competenza*, che include i benefici legati all'apprendimento, al sentirsi utili, alla trasmissione di conoscenze e alla possibilità di ricevere nuovi stimoli. In questa categoria rientrano le parole chiave «*stimoli cognitivi*», la possibilità di «*sviluppare attenzione*» e «*sentirsi di nuovo responsabili*», «*sentirsi ancora di valore*» e «*sentirsi utili*»;
3. *Vitalità fisica e attivazione*, che comprende i benefici riferiti a maggiore energia, movimento, attività, partecipazione al gioco e divertimento. Rientrano in questa categoria le risposte che comprendono «*divertimento*» e «*stimolazione motoria*», «*attività sportiva*» o, più in generale, la possibilità di «*mantenersi attivi fisicamente*»;

4. *Socializzazione e senso di appartenenza*, che riguarda i benefici legati al contatto sociale, all'ampliamento delle relazioni e alla costruzione di legami significativi. Le risposte in questa categoria richiamano «*socializzazione*», «*scambio*» e «*maggior contatto sociale*»;
5. *Memoria e continuità generazionale*, che include richiami a ricordi personali e alla trasmissione di valori o storie. Le risposte in questa categoria richiamano «*rivivere la giovinezza perduta*», «*ravvivare ricordi*» e «*raccontare storie ed esperienze*».

Nella Tabella 2 vengono presentati i dati emersi nella rilevazione pre-formazione e post-intervento per tutto il personale coinvolto:

Tabella 13: Distribuzione delle risposte relative ai benefici percepiti per gli anziani nelle fasi pre-formazione e post-intervento, suddivise per macro-categoria.

<i>Benefici percepiti per gli anziani</i>	Pre-formazione	Post-intervento
Benessere emotivo	13 risposte – 24%	23 risposte – 35%
Stimolazione cognitiva e senso di competenza	21 risposte – 39%	25 risposte – 38%
Vitalità fisica e attivazione	3 risposte – 6%	7 risposte – 9%
Socializzazione e senso di appartenenza	9 risposte – 17%	5 risposte – 8%
Memoria e continuità generazionale	8 risposte – 15%	6 risposte – 11%

Dall'analisi delle risposte emergono alcune variazioni nella distribuzione dei benefici percepiti tra la fase pre-formazione e quella post-intervento. La categoria più rappresentata in entrambe le rilevazioni è *Stimolazione cognitiva e senso di competenza*, che raccoglie 21 risposte nella fase pre (39%) e 25 risposte nella fase post (38%), indicando la centralità attribuita dagli operatori agli aspetti legati all'apprendimento, al sentirsi utili e alla trasmissione di conoscenze. Questo sembra indicare che, già prima della formazione, gli operatori interpretassero l'incontro intergenerazionale come un'occasione di riconoscimento del ruolo adulto dell'anziano. Il *Benessere emotivo* mostra invece un incremento rilevante: passa da 13 risposte nella fase pre (24%) a 23 risposte nella fase post (35%). Gli operatori riportano quindi, con maggiore frequenza rispetto alla fase iniziale, emozioni positive

associate all'incontro intergenerazionale. Anche la categoria *Vitalità fisica e attivazione* registra un aumento, passando da 3 risposte (6%) a 7 risposte (9%), mentre *Socializzazione e senso di appartenenza* e *Memoria e continuità generazionale* diminuiscono leggermente, passando rispettivamente da 9 risposte (17%) a 5 risposte (8%) e da 8 risposte (15%) a 6 risposte (11%).

Nel complesso, i dati mostrano uno spostamento verso benefici maggiormente legati alle dimensioni emotive e cognitive, mentre l'area relazionale risulta meno rappresentata nella rilevazione post-intervento. Questa diminuzione potrebbe riflettere una ricalibrazione del modo di descrivere i benefici, con l'assorbimento di alcuni aspetti relazionali dentro categorie percepite come più "osservabili" (es. emozioni, attivazione, senso di competenza).

Per approfondire ulteriormente i risultati, è stata condotta un'analisi distinta sulle risposte degli operatori e delle educatrici che hanno partecipato attivamente agli incontri intergenerazionali, avendo quindi avuto la possibilità di osservare direttamente gli esiti delle attività su anziani e bambini (Tabella 3).

Tabella 14: Distribuzione dei benefici percepiti per gli anziani tra gli operatori e le educatrici che hanno partecipato agli incontri intergenerazionali, nelle fasi pre-formazione e post intervento.

<i>Benefici percepiti per gli anziani</i>	Pre-formazione	Post-intervento
Benessere emotivo	3 risposte	6 risposte
Stimolazione cognitiva e senso di competenza	6 risposte	8 risposte
Vitalità fisica e attivazione	0 risposte	2 risposte
Socializzazione e senso di appartenenza	0 risposte	1 risposta
Memoria e continuità generazionale	3 risposte	1 risposta

Tra gli operatori e le educatrici che hanno partecipato direttamente agli incontri intergenerazionali, la distribuzione delle risposte mostra alcune variazioni rilevanti tra la fase pre-formazione e quella post-intervento. Nella rilevazione iniziale, i benefici più frequentemente citati riguardano la categoria *Stimolazione cognitiva e senso di competenza* (6 risposte), seguita dalle categorie *Benessere emotivo* (3 risposte) e *Memoria e continuità generazionale* (3 risposte). Le categorie *Vitalità fisica e*

attivazione e Socializzazione e senso di appartenenza non vengono menzionate nella fase pre. Nella rilevazione finale, la categoria *Stimolazione cognitiva e senso di competenza* rimane la più rappresentata (8 risposte), mentre il *Benessere emotivo* mostra un incremento, passando da 3 a 6 risposte. Emergono inoltre, nella fase post, riferimenti ai benefici legati alla *Vitalità fisica e attivazione* (2 risposte) e alla *Socializzazione e senso di appartenenza* (1 risposta), categorie assenti nella fase iniziale. Questo dato suggerisce che l'osservazione diretta degli incontri amplia i benefici riconosciuti, rendendo visibili anche dimensioni che, a livello di sola aspettativa, non sono considerate. La categoria *Memoria e continuità generazionale* presenta invece una diminuzione, passando da 3 a 1 risposta.

Nel complesso, emerge una distribuzione finale più diversificata rispetto a quella iniziale.

Benefici percepiti per i bambini. L'item a risposta aperta "*Quali crede possano essere i benefici dell'incontro intergenerazionale per i bambini?*" intendeva rilevare le credenze degli operatori rispetto ai potenziali benefici dell'incontro intergenerazionale per i più piccoli. Complessivamente, su 28 partecipanti sono state rilevate 55 risposte nel questionario pre-formazione e 56 nel questionario post-intervento. Come per l'item precedente, dall'esame qualitativo delle risposte sono emerse cinque macro-categorie descrittive che sintetizzano i principali benefici attribuiti all'esperienza intergenerazionale (Appendice Q – *Coding frame*):

1. *Sviluppo emotivo e senso di sicurezza*, che comprende i benefici percepiti in termini di affetto, accudimento, empatia e stabilità emotiva. Rientrano in questa categoria le risposte che presentano parole come «amore», «cura», «calore», «protezione» e «sentirsi accolti»;
2. *Apprendimento esperienziale e curiosità cognitiva*, che include i benefici legati all'apprendimento, alla scoperta e all'acquisizione di nuove conoscenze. Le risposte fanno riferimento a «apprendimento attraverso l'osservazione», «conoscenza di nuove realtà», «scoperta di una fase di vita diversa», «ascoltare storie e tradizioni», «curiosità per le conoscenze degli anziani»;
3. *Trasmissione valoriale*, che comprende i benefici riferiti allo sviluppo del rispetto, della responsabilità e alla trasmissione di valori e tradizioni. Tra le

espressioni ricorrenti compaiono lo sviluppo di «rispetto», «pazienza», «calma» e «sensibilità»;

4. *Sviluppo di competenze sociali*, che riguarda i benefici legati al contatto sociale, all'ampliamento delle relazioni e al miglioramento delle abilità sociali. Le parole chiave più frequenti includono «socialità», «apertura all'altro», «capacità di relazione», «creare legami al di fuori del nucleo familiare», «familiarità verso le persone anziane», «collaborazione»;
5. *Benessere e attivazione positiva*, che include richiami a gioia, serenità, calma, entusiasmo e stupore. Le parole chiave più frequenti includono «divertimento», «gioia», «entrare in un mondo fantastico».

Nella Tabella 4 vengono presentati i dati emersi nella rilevazione pre-formazione e post-intervento per tutto il personale coinvolto:

Tabella 15: Distribuzione delle risposte relative ai benefici percepiti per i bambini nelle fasi pre-formazione e post-intervento, suddivise per macro-categoria.

<i>Benefici percepiti per i bambini</i>	Pre-formazione	Post-intervento
Sviluppo emotivo e senso di sicurezza	15 risposte – 27%	17 risposte – 30%
Apprendimento esperienziale e curiosità cognitiva	14 risposte – 25%	10 risposte – 18%
Trasmissione valoriale	5 risposte – 9%	10 risposte – 18%
Sviluppo di competenze sociali	11 risposte – 20%	13 risposte – 23%
Benessere e attivazione positiva	10 risposte – 18%	6 risposte – 11%

L'analisi delle risposte relative ai benefici percepiti per i bambini evidenzia alcune variazioni tra la fase pre-formazione e quella post-intervento. Nella rilevazione pre, i benefici più citati riguardano lo *Sviluppo emotivo e senso di sicurezza* (15 risposte, 27%) e l'*Apprendimento esperienziale e curiosità cognitiva* (14 risposte, 25%), seguiti dallo *Sviluppo di competenze sociali* (11 risposte, 20%) e dal *Benessere e attivazione positiva* (10 risposte, 18%). La categoria *Trasmissione valoriale* raccoglie un numero più basso di risposte (5 risposte, 9%). Nella rilevazione post, lo *Sviluppo emotivo e senso di sicurezza* rimane la categoria più rappresentata (17 risposte, 30%), confermandosi un ambito piuttosto riconosciuto dagli operatori come beneficio

dell'incontro intergenerazionale. Si osserva, invece, un leggero calo delle risposte relative all'*Apprendimento esperienziale e curiosità cognitiva* (10 risposte, 18%), mentre la categoria *Trasmissione valoriale* registra un aumento significativo, passando da 5 risposte (9%) a 10 risposte (18%). Lo *Sviluppo di competenze sociali* mostra un leggero aumento (da 11 risposte, 20%, a 13 risposte, 23%), mentre la categoria *Benessere e attivazione positiva* diminuisce da 10 risposte (18%) a 6 risposte (11%).

Nel complesso, i dati mostrano una maggiore presenza di riferimenti alla dimensione valoriale, relazionale ed emotiva legata al senso di sicurezza, mentre risultano meno rappresentati i benefici legati al benessere immediato e agli aspetti cognitivi-esperienziali. Questo spostamento potrebbe suggerire una maggiore consapevolezza rispetto al fatto che il valore dell'esperienza non si esaurisce nella novità o nel divertimento ma riguarda dimensioni relazionali e di sicurezza emotiva percepite come più profonde.

Anche in questo caso, è stata condotta una seconda analisi per mettere in luce le risposte degli operatori e delle educatrici che hanno partecipato attivamente agli incontri intergenerazionali, avendo quindi avuto la possibilità di osservare direttamente gli esiti delle attività su anziani e bambini (Tabella 5).

Tabella 16: Distribuzione dei benefici percepiti per i bambini tra gli operatori e le educatrici che hanno partecipato agli incontri intergenerazionali, nelle fasi pre-formazione e post-intervento.

Benefici percepiti per i bambini	Pre-formazione	Post-intervento
Sviluppo emotivo e senso di sicurezza	4 risposte	6 risposte
Apprendimento esperienziale e curiosità cognitiva	3 risposte	1 risposta
Trasmissione valoriale	1 risposta	2 risposte
Sviluppo di competenze sociali	2 risposte	5 risposte
Benessere e attivazione positiva	3 risposte	0 risposte

Tra gli operatori che hanno partecipato direttamente agli incontri intergenerazionali, la distribuzione delle risposte mostra cambiamenti rilevanti tra la fase iniziale e quella finale. Nella rilevazione pre, i benefici più citati riguardano

Sviluppo emotivo e senso di sicurezza (4 risposte) e *Apprendimento esperienziale e curiosità cognitiva* e *Benessere e attivazione positiva* (entrambi con 3 risposte), seguite da *Sviluppo di competenze sociali* (2 risposte) e *Trasmissione valoriale* (1 risposta). Nella rilevazione finale, *Sviluppo emotivo e senso di sicurezza* cresce e si conferma come la categoria più citata (6 risposte) ma si registra un aumento anche per la categoria *Sviluppo di competenze sociali*, che passa da 2 a 5 risposte; *Apprendimento esperienziale e curiosità cognitiva* diminuisce da 3 a 1 risposta, mentre la categoria *Benessere e attivazione positiva*, presente nella fase iniziale, non viene più menzionata nella fase finale.

Nel complesso, la rilevazione post-intervento evidenzia una distribuzione maggiormente orientata ai benefici emotivi profondi e allo sviluppo delle competenze sociali, mentre risultano meno rappresentati i riferimenti all'apprendimento esperienziale e al benessere immediato.

Difficoltà percepite nella relazione intergenerazionale. L'item a risposta aperta "*Quali crede possano essere le difficoltà che bambini e anziani incontrano nel relazionarsi gli uni agli altri?*" ci ha fornito indicazioni sulle credenze degli operatori rispetto alle potenziali difficoltà legate all'incontro intergenerazionale. Complessivamente, su 28 partecipanti sono state rilevate 39 risposte nel questionario pre-formazione e 36 nel questionario post-intervento. Dall'analisi qualitativa delle risposte sono emerse sei macro-categorie, riportate di seguito con alcune delle espressioni chiave utilizzate dai partecipanti per descrivere tali aspetti (Appendice R – *Coding frame*):

1. *Difficoltà comunicative e differenze linguistiche*, che comprende le difficoltà legate al linguaggio e agli stili comunicativi differenti. Tra le parole chiave ricorrenti compaiono «*difficoltà nella comunicazione*», «*linguaggio diverso*», «*differenti modalità comunicative*» e «*incomprensioni*»;
2. *Timore e distanza relazionale*, che include le difficoltà legate al timore iniziale, alla paura delle reazioni dell'altro e alla difficoltà a instaurare una relazione con persone sconosciute. Rientrano in queste categorie le risposte che menzionano «*timore*», «*paura iniziale*», «*diffidenza*» o «*soggezione*» legate al fatto di trovarsi davanti una persona «*sconosciuta*» o «*non ancora conosciuta*»;

3. *Differenze generazionali e di esperienza*, che comprende le difficoltà legate alla distanza culturale, ai vissuti e alle diverse modalità di interpretare le situazioni. Le risposte richiamano aspetti come «*differenza di generazione*», «*assenza di un vissuto comune*» o «*modalità differenti di fare esperienza*»;
4. *Fragilità e vulnerabilità dell'anziano*, che riguarda le difficoltà legate ai limiti fisici e cognitivi dell'anziano;
5. *Fattori organizzativi*, che comprendono le difficoltà relative alla gestione degli incontri («*spazi poco funzionali*», «*tempi di gestione delle attività*», logistica, risorse);
6. *Assenza o superamento delle difficoltà*, che comprende risposte in cui le difficoltà non vengono riportate oppure vengono considerate superabili attraverso la mediazione dell'adulto. Rientrano in questa categoria le risposte che presentano espressioni come «*nessuna*», «*nessuna difficoltà se guidati*», «*viene tutto naturale*».

Nella Tabella 6 vengono presentati i dati emersi nella rilevazione pre-formazione e post-intervento per tutto il personale coinvolto:

Tabella 17: Distribuzione delle risposte relative alle difficoltà percepite nella relazione intergenerazionale nelle fasi pre-formazione e post-intervento, suddivise per macro-categoria.

<i>Difficoltà percepite nella relazione intergenerazionale</i>	Pre-formazione	Post-intervento
Difficoltà comunicative e differenze linguistiche	8 risposte – 21%	4 risposte – 11%
Timore e distanza relazionale	11 risposte – 28%	13 risposte – 36%
Differenze generazionali e di esperienza	6 risposte – 15%	1 risposta – 3%
Fragilità e vulnerabilità dell'anziano	3 risposte – 8%	8 risposte – 22%
Fattori organizzativi	3 risposte – 8%	3 risposte – 8%
Assenza o superamento delle difficoltà	8 risposte – 21%	7 risposte – 19%

L'analisi delle risposte relative alle difficoltà percepite nella relazione intergenerazionale mostra alcune variazioni significative tra la fase pre-formazione e

la fase post-intervento. Nella rilevazione pre, la categoria maggiormente rappresentata è *Timore e distanza relazionale* (11 risposte, 28%), seguita da *Difficoltà comunicative e differenze linguistiche* e da *Assenza o superamento delle difficoltà* (entrambe 8 risposte, 21%). Le categorie meno citate sono *Differenze generazionali e di esperienza* (6 risposte, 15%), *Fragilità e vulnerabilità dell'anziano* e *Fattori organizzativi* (entrambe 3 risposte, 8%).

Nella rilevazione post-intervento, la categoria più citata rimane *Timore e distanza relazionale* (13 risposte, 36%), seguita da *Fragilità e vulnerabilità dell'anziano*, che passa da 3 risposte (8%) a 8 risposte (22%), e da *Assenza o superamento delle difficoltà*, che rimane relativamente stabile (8 risposte pre, 21%, 7 risposte post, 19%). Si osserva invece una diminuzione delle risposte della categoria *Difficoltà comunicative e differenze linguistiche*, che passa da 8 risposte (21%) a 4 (11%), e della categoria *Differenze generazionali e di esperienza*, che passa da 6 risposte (15%) a 1 (3%). La categoria *Fattori organizzativi* mantiene lo stesso numero di risposte nelle due fasi (8%).

Nel complesso, i dati mostrano lo spostamento dell'attenzione dei partecipanti verso due ambiti principali:

- da un lato, una maggiore rilevazione delle fragilità della persona anziana come possibile fonte di difficoltà nella relazione;
- dall'altro, la persistenza del timore iniziale come elemento critico percepito nella fase di avvicinamento reciproco.

Parallelamente, risultano meno rappresentate sia le difficoltà comunicative sia quelle legate alla distanza generazionale, elementi che nella rilevazione iniziale erano invece più presenti.

Tra gli operatori e le educatrici che hanno partecipato direttamente agli incontri intergenerazionali, la distribuzione delle risposte mostra alcune variazioni tra la rilevazione pre e la rilevazione post (Tabella 7):

Tabella 18: Distribuzione delle difficoltà percepite nella relazione intergenerazionale tra gli operatori e le educatrici che hanno partecipato agli incontri intergenerazionali, nelle fasi pre-formazione e post-intervento.

Difficoltà percepite nella relazione intergenerazionale	Pre-formazione	Post-intervento
Difficoltà comunicative e differenze linguistiche	2 risposte	1 risposta
Timore e distanza relazionale	2 risposte	1 risposta
Differenze generazionali e di esperienza	2 risposte	0 risposte
Fragilità e vulnerabilità dell'anziano	1 risposta	2 risposte
Fattori organizzativi	2 risposte	2 risposte
Assenza o superamento delle difficoltà	0 risposte	0 risposte

Nella fase iniziale, le difficoltà più riportate riguardano *Difficoltà comunicative e differenze linguistiche*, *Timore e distanza relazionale*, *Differenze generazionali e di esperienza* e *Fattori organizzativi*, ognuna con 2 risposte. Segue *Fragilità e vulnerabilità dell'anziano* con 1 risposta e la categoria *Assenza o superamento delle difficoltà* non viene menzionata. Nella rilevazione post, le categorie *Difficoltà comunicative e differenze linguistiche* e *Timore e distanza relazionale* diminuiscono (da 2 a 1 risposta), mentre la categoria *Differenze generazionali e di esperienza* non viene più riportata. Aumentano invece i riferimenti alla *Fragilità e vulnerabilità dell'anziano*, che passa da 1 a 2 risposte, mentre *Fattori organizzativi* rimane stabile con 2 risposte. La categoria *Assenza o superamento delle difficoltà* continua a non essere menzionata.

Nel complesso, la rilevazione post evidenzia un numero ridotto di difficoltà riportate rispetto alla fase iniziale e una maggiore concentrazione delle risposte su due aree: le fragilità dell'anziano e gli aspetti organizzativi. Le difficoltà legate alla comunicazione, al timore iniziale e alle differenze generazionali risultano invece meno presenti nella fase successiva agli incontri. Questo risultato potrebbe suggerire che l'esperienza diretta renda più gestibili alcune paure iniziali e porti in primo piano i vincoli operativi che incidono concretamente sulla qualità dell'incontro.

Emozioni attribuite ai bambini nei confronti degli anziani. L'item "Quali emozioni pensa che i bambini possano provare nel relazionarsi con gli anziani non appartenenti al loro nucleo familiare?" chiedeva di indicare fino a tre emozioni che, secondo gli operatori, i bambini possono provare nel relazionarsi con anziani non appartenenti al nucleo familiare. Sia nella prima che nella seconda valutazione, le risposte complessive sono state 84, così ripartite (Tabella 8):

Tabella 19: Distribuzione delle emozioni attribuite ai bambini nel relazionarsi con gli anziani, nelle fasi pre-formazione e post-intervento.

Emozioni attribuite ai bambini nei confronti degli anziani	Pre-formazione	Post-intervento
Curiosità	26 risposte – 31%	27 risposte – 32%
Affetto	12 risposte – 14%	17 risposte – 20%
Timore	19 risposte – 23%	10 risposte – 12%
Indifferenza	1 risposta – 1%	2 risposte – 2%
Ansia	6 risposte – 7%	2 risposte – 2%
Gioia	6 risposte – 7%	20 risposte – 24%
Senso di protezione	6 risposte – 7%	4 risposte – 5%
Disagio	6 risposte – 7%	2 risposte – 2%
Altro	2 risposte – 2%	0 risposte – 0%

Nella fase pre-formazione, l'emozione più frequentemente riportata è la *Curiosità* (26 risposte, 31%), seguita dal *Timore* (19 risposte, 23%) e dall'*Affetto* (12 risposte, 14%). Nella rilevazione post, la *Curiosità* rimane stabile (27 risposte, 32%), mentre si osserva un chiaro spostamento verso emozioni più positive: *Affetto* arriva al 20% (17 risposte), mentre *Gioia* al 24% (20 risposte), diventando la seconda emozione più rappresentata. Parallelamente, diminuiscono il *Timore*, che passa dal 23% (19 risposte) al 12% (10 risposte), e altre emozioni negative come *Ansia* (dal 7% al 2%) e *Disagio* (dal 7% al 2%).

Nel complesso, i dati mostrano uno spostamento da emozioni inizialmente più ambivalenti o timorose a emozioni maggiormente positive, pur mantenendo la curiosità come dimensione prevalente percepita dagli operatori. Nel complesso, questa trasformazione può essere letta come un indicatore di maggiore familiarità

attribuita alla relazione: la curiosità resta stabile ma diminuiscono le emozioni negative e aumentano quelle che rimandano a coinvolgimento e sicurezza percepita.

L'analisi del sottogruppo che ha partecipato agli incontri non evidenzia differenze rilevanti e pertanto non viene riportata nel dettaglio.

Emozioni attribuite agli anziani nei confronti i bambini. Le emozioni attribuite agli anziani nel rapporto con i bambini sono state raccolte attraverso l'item "*Quali emozioni pensa che gli anziani possano provare nel relazionarsi con i bambini non appartenenti al loro nucleo familiare?*", che, anche in questo caso, permetteva ai rispondenti di indicare fino a tre emozioni tra quelle proposte. In entrambe le rilevazioni, pre-formazione e post-intervento, sono state registrate complessivamente 84 risposte. La distribuzione delle frequenze è riportata nella Tabella 9.

Tabella 20: Distribuzione delle emozioni attribuite agli anziani nel relazionarsi con i bambini, nelle fasi pre-formazione e post-intervento.

Emozioni attribuite agli anziani nei confronti dei bambini	Pre-formazione	Post-intervento
Curiosità	8 risposte – 10%	8 risposte – 10%
Affetto	26 risposte – 31%	27 risposte – 32%
Timore	1 risposta – 1%	0 risposte – 0%
Indifferenza	0 risposte – 0%	1 risposta – 1%
Ansia	2 risposte – 2%	3 risposte – 4%
Gioia	21 risposte – 25%	20 risposte – 24%
Senso di protezione	24 risposte – 29%	24 risposte – 29%
Disagio	1 risposta – 1%	1 risposta – 1%
Altro	1 risposta – 1%	0 risposte – 0%

I risultati mostrano una notevole stabilità tra le due rilevazioni: le emozioni più frequentemente indicate sono *Affetto* (26 risposte, 31%, nella fase pre; 27 risposte, 32%, nella fase post), *Senso di protezione* (24 risposte, 29%, in entrambe le fasi) e *Gioia* (21 risposte, 25%, pre; 20 risposte, 24%, post). Il *Timore*, presente in una sola risposta nella fase pre, scompare nella rilevazione post, mentre *Indifferenza* e *Ansia* aumentano lievemente ma restano marginali.

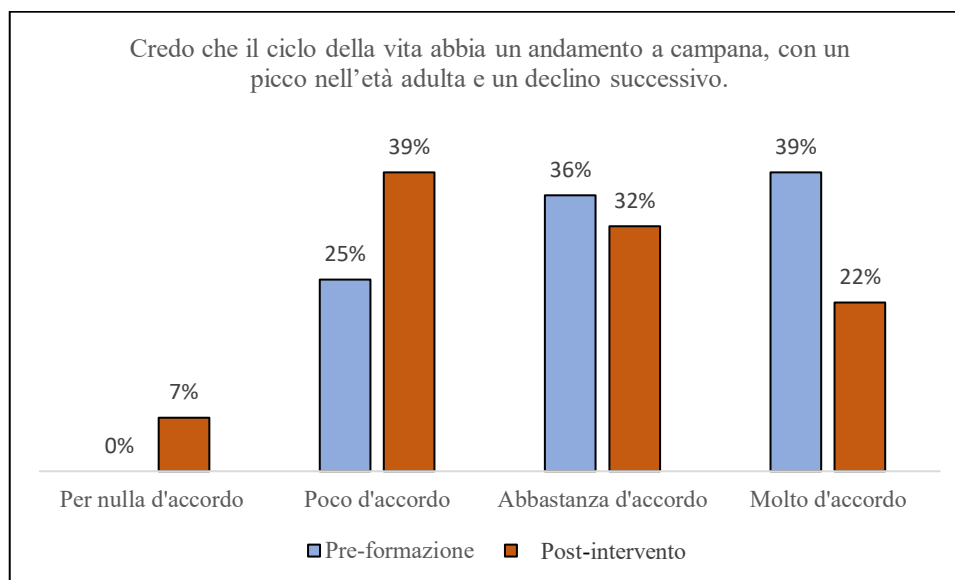
Nel complesso, i partecipanti attribuiscono agli anziani emozioni prevalentemente positive, suggerendo una visione consolidata dell'incontro con i bambini come

occasione emotivamente significativa. La stabilità tra i risultati pre e post potrebbe indicare che già prima della formazione i partecipanti avevano una rappresentazione relativamente positiva dell'emozioni dell'anziano nel rapporto con il bambino, forse influenzata da immagini culturali diffuse che vedono il bambino come portatore di benessere e gioia.

Credenze sul ciclo della vita con andamento a campana. L'item "*Credo che il ciclo della vita abbia un andamento a campana, con un picco nell'età adulta e un declino successivo*" valutato su scala Likert a quattro livelli (1 = *per nulla d'accordo*; 2 = *poco d'accordo*; 3 = *abbastanza d'accordo*; 4 = *molto d'accordo*), indagava l'adesione a una visione della vita centrata sulla crescita fino all'età adulta seguita da un declino naturale.

Nella rilevazione pre-formazione, tre quarti dei partecipanti (75%) si dichiarano *abbastanza d'accordo* (10 risposte, 36%) e *molto d'accordo* (11 risposte, 39%), con una media pari a 3,14. Questo dato suggerisce la presenza di una rappresentazione piuttosto diffusa del ciclo di vita come percorso ascendente fino alla maturità e successivamente discendente. Nella rilevazione post-intervento si osserva una distribuzione più articolata: le risposte si spostano verso i livelli inferiori della scala, con un aumento delle scelte *poco d'accordo* (11 risposte, 39%) e la presenza, non rilevata nella fase iniziale, di 2 risposte nella categoria *per nulla d'accordo* (7%). La media si riduce a 2,68, mentre le risposte *molto d'accordo* passano da 11 a 6, arrivando al 22% (Figura 2).

Figura 11: Distribuzione delle risposte totali riguardo alla percezione della vita con andamento a campana prima della formazione e dopo l'intervento.



Complessivamente, la distribuzione mostra una minore adesione al modello “a campana” nella fase successiva alla formazione, con uno spostamento verso posizioni più critiche e meno deterministiche rispetto all’andamento della vita. Per questo item è interessante procedere anche con un’analisi per servizio (Tabella 10).

Tabella 21: Distribuzione delle risposte per servizio riguardo alla percezione della vita con andamento a campana prima della formazione e dopo l'intervento.

<i>Credenze sul ciclo della vita con andamento a campana</i>	Centro diurno		Spazio 0-6	
	Pre-formazione	Post-intervento	Pre-formazione	Post-intervento
Per nulla d'accordo	0 risposte	0 risposte	0 risposte	2 risposte
Poco d'accordo	0 risposte	2 risposte	7 risposte	9 risposte
Abbastanza d'accordo	3 risposte	3 risposte	7 risposte	6 risposte
Molto d'accordo	5 risposte	3 risposte	6 risposte	3 risposte
MEDIA	3,63	3,13	2,95	2,50

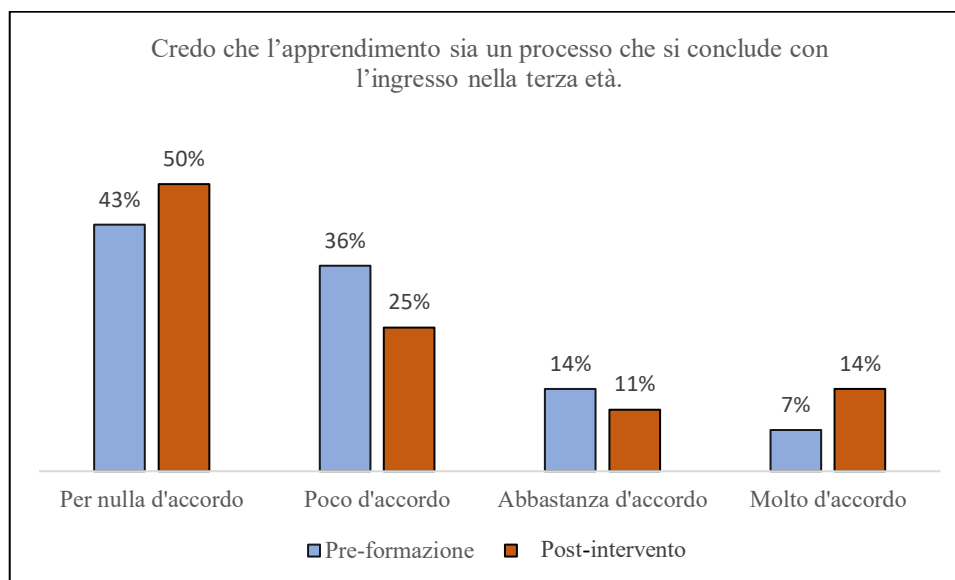
Nel centro diurno, la visione “a campana” risulta inizialmente molto radicata (media 3,63) e, pur riducendosi nella fase post-intervento (media 3,13), si mantiene comunque su livelli relativamente alti. Questo dato potrebbe indicare come

l'esposizione quotidiana alle fragilità e alle perdite funzionali tipiche dell'utenza del centro diurno possa rendere più immediata una rappresentazione della vita con un andamento a campana, anche quando si riconoscono risorse e potenzialità della terza età.

Nello spazio 0-6, il cambiamento è più pronunciato: diminuiscono le risposte di forte accordo e compaiono posizioni di totale disaccordo, con una media che passa da 2,95 a 2,50.

Credenze sulla conclusione del processo di apprendimento con l'ingresso nella terza età. L'item "*Credo che l'apprendimento sia un processo che si conclude con l'ingresso nella terza età*" indagava l'adesione all'idea che il percorso di apprendimento si arresti nella vecchiaia, in contrasto con le prospettive dell'educazione degli adulti. Nella rilevazione pre-formazione, la maggioranza dei partecipanti non condivide questa idea: 12 rispondenti (43%) indicano la risposta *per nulla d'accordo* e 10 rispondenti (36%) indicano *poco d'accordo*. Soltanto una minoranza si dichiara *abbastanza* (4 risposte, 14%) o *molto d'accordo* (2 risposte, 7%), e la media (1,86) si colloca nella parte bassa della scala, mostrando una scarsa adesione alla credenza che l'apprendimento si interrompa nella terza età. La distribuzione post-intervento presenta una struttura generale simile, con un ulteriore aumento delle risposte *per nulla d'accordo* (14 risposte, 50%) e una lieve riduzione delle risposte *poco d'accordo* (7 risposte, 25%). Le categorie *abbastanza* e *molto d'accordo* rimangono poco rappresentate ma si osserva un leggero incremento delle risposte *molto d'accordo* (4 risposte, 14%). La media complessiva (1,89) appare stabile rispetto alla rilevazione iniziale (Figura 3).

Figura 12: Distribuzione delle risposte totali riguardo alla credenza sulla conclusione del processo di apprendimento con l'ingresso nella terza età prima della formazione e dopo l'intervento.



Nel complesso, i partecipanti mostrano una rappresentazione coerente nelle due rilevazioni, riconoscendo l'apprendimento come un processo che può proseguire anche in età avanzata, senza variazioni rilevanti tra pre-formazione e post-intervento. Questa stabilità può indicare che l'idea dell'apprendimento lungo tutto l'arco di vita fosse già acquisita dalla maggior parte dei partecipanti.

L'analisi distinta per servizio mostra alcune differenze interessanti nella distribuzione delle risposte tra il centro diurno e lo spazio 0-6 (Tabella 11).

Tabella 22: Distribuzione delle risposte per servizio riguardo alla credenza sulla conclusione del processo di apprendimento con l'ingresso nella terza età prima della formazione e dopo l'intervento.

Credenze sulla conclusione del processo di apprendimento con l'ingresso nella terza età	Centro diurno		Spazio 0-6	
	Pre-formazione	Post-intervento	Pre-formazione	Post-intervento
Per nulla d'accordo	1 risposta	1 risposta	11 risposte	13 risposte
Poco d'accordo	6 risposte	3 risposte	4 risposte	4 risposte
Abbastanza d'accordo	0 risposte	1 risposta	4 risposte	2 risposte
Molto d'accordo	1 risposta	3 risposte	1 risposta	1 risposta
MEDIA	2,13	2,75	1,75	1,55

Nel centro diurno, la rilevazione iniziale evidenzia una prevalenza di risposte nelle categorie di disaccordo, con un totale di 6 risposte in *poco d'accordo* e 1 in *per nulla d'accordo*. Nella rilevazione successiva si osserva una distribuzione più eterogenea: la categoria *poco d'accordo* diminuisce (da 6 a 3 risposte), mentre aumentano sia le risposte *abbastanza d'accordo* (da 0 a 1 risposta) sia quelle *molto d'accordo* (da 1 a 3 risposte). Nel complesso, il gruppo del centro diurno presenta nella seconda rilevazione una maggiore variabilità interna rispetto alla fase iniziale. Probabilmente, il contatto quotidiano con situazioni di decadimento o fragilità, può aver portato alcuni operatori a collegare implicitamente l'idea di apprendimento possibile ai limiti psico-fisici degli utenti.

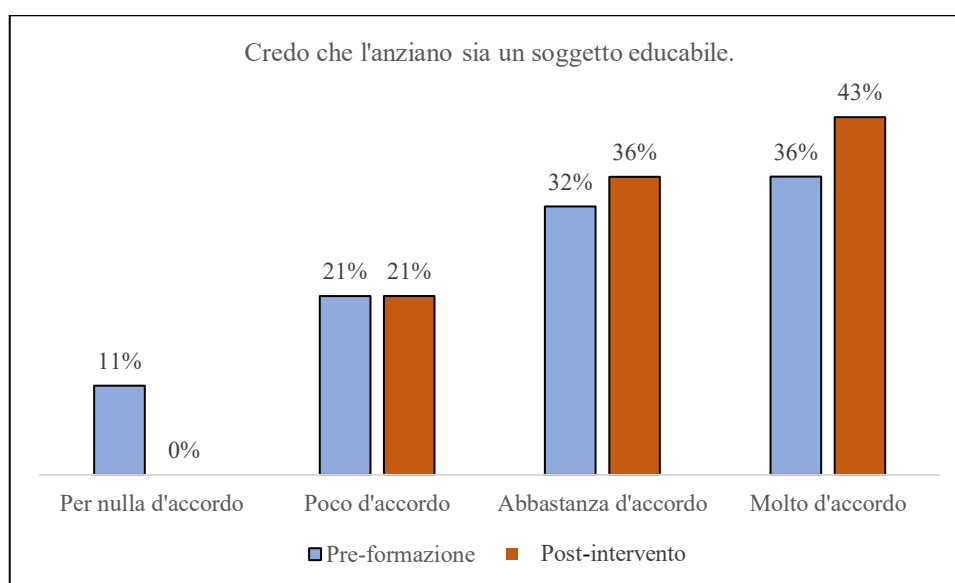
Nel servizio 0-6, la distribuzione delle risposte appare invece più stabile e orientata al disaccordo. La categoria *per nulla d'accordo* risulta già la più rappresentata nella rilevazione iniziale (11 risposte) e aumenta ulteriormente nella rilevazione finale (13 risposte), mentre le risposte nelle categorie di accordo rimangono scarsamente presenti. Le categorie intermedie mostrano variazioni contenute: *poco d'accordo* rimane invariato (4 risposte in entrambe le rilevazioni) e *abbastanza d'accordo* si riduce da 4 a 2 risposte.

Il confronto descrittivo tra i due servizi mette in evidenza due dinamiche differenti: nel centro diurno le risposte risultano più diversificate nella fase post-intervento,

mentre nello spazio 0-6 si osserva una maggiore concentrazione nelle categorie di disaccordo, già prevalenti nella fase iniziale.

Credenze sull'educabilità dell'anziano. L'item “Credo che l'anziano sia un soggetto educabile” mirava a rilevare il grado di accordo dei partecipanti rispetto all'idea che l'anziano sia un soggetto educabile. Nella rilevazione pre-formazione, la maggioranza dei partecipanti esprime livelli medio-alti di accordo: 9 rispondenti (32%) si dichiarano *abbastanza d'accordo* e 10 rispondenti (36%) *molto d'accordo*, mentre percentuali più contenute si collocano sulle risposte *poco d'accordo* (6 risposte, 21%) e *per nulla d'accordo* (3 risposte, 11%). La media è pari a 2,93 e si posiziona nella parte medio-alta della scala, indicando una rappresentazione già tendenzialmente positiva dell'educabilità dell'anziano. Nella rilevazione post-intervento la distribuzione si modifica in modo moderato ma riconoscibile: le risposte *molto d'accordo* aumentano (12 risposte, 43%), così come quelle *abbastanza d'accordo* (10 risposte, 36%), mentre non compaiono più risposte nella categoria *per nulla d'accordo*. La categoria *poco d'accordo* rimane stabile (6 risposte, 21%). La media sale da 2,93 a 3,21, suggerendo uno spostamento verso livelli più alti di accordo rispetto alla possibilità di considerare l'anziano come soggetto educabile (Figura 4).

Figura 13: Distribuzione delle risposte totali riguardo alla credenza sull'educabilità dell'anziano prima della formazione e dopo l'intervento.



Nel complesso, le due rilevazioni mostrano che i partecipanti attribuiscono all'educabilità dell'anziano un ruolo significativo già nella fase iniziale, con un ulteriore, seppur contenuto, aumento delle risposte più positive nella fase successiva alla formazione. Dall'analisi della distribuzione delle risposte per servizio emerge quanto segue (Tabella 12):

Tabella 23: Distribuzione delle risposte per servizio riguardo alla credenza sull'educabilità dell'anziano prima della formazione e dopo l'intervento.

Credenze sull'educabilità dell'anziano	Centro diurno		Spazio 0-6	
	Pre- formazione	Post- intervento	Pre- formazione	Post- intervento
Per nulla d'accordo	1 risposta	0 risposte	2 risposte	0 risposte
Poco d'accordo	1 risposta	3 risposte	5 risposte	3 risposte
Abbastanza d'accordo	3 risposte	3 risposte	6 risposte	7 risposte
Molto d'accordo	3 risposte	2 risposte	7 risposte	10 risposte
MEDIA	3,0	2,88	2,9	3,4

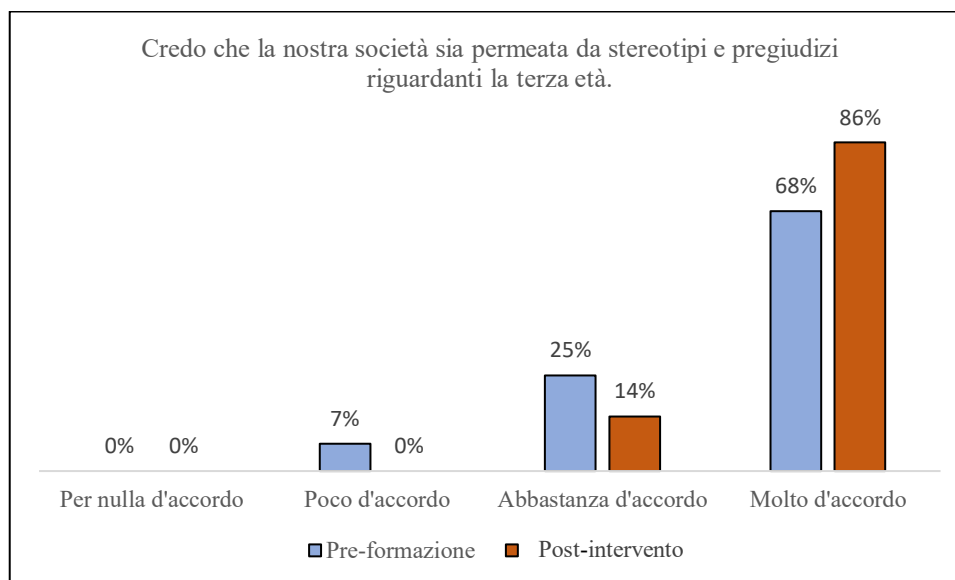
Nel centro diurno, la distribuzione delle risposte nella rilevazione iniziale si concentra prevalentemente nelle categorie *abbastanza d'accordo* e *molto d'accordo* (entrambe con 3 risposte), con una presenza marginale di risposte in disaccordo. Nella rilevazione successiva, la distribuzione rimane complessivamente positiva ma con una maggiore presenza di risposte nella categoria *poco d'accordo* (3 risposte) e una lieve riduzione delle risposte di massimo accordo, delineando un quadro più eterogeneo rispetto alla fase iniziale. Anche in questo caso, l'eterogeneità delle risposte potrebbe essere legata alle differenze nei livelli di fragilità degli anziani: l'educabilità non è negata in principio ma legata alle condizioni concrete degli utenti.

Nel servizio 0-6, le risposte mostrano invece un orientamento maggiormente concentrato nelle categorie di accordo, sia nella rilevazione iniziale sia in quella successiva. Nella fase post, in particolare, si osserva un aumento delle risposte *molto d'accordo* (10 risposte) e una riduzione delle posizioni di disaccordo, delineando un profilo più compatto e fortemente orientato a riconoscere l'educabilità dell'anziano.

Credenze sulla presenza, nella nostra società, di stereotipi e pregiudizi riguardanti la terza età. L'item "Credo che la nostra società sia permeata da stereotipi e pregiudizi riguardanti la terza età" mirava a rilevare il livello di consapevolezza dei partecipanti rispetto alla diffusione dell'*ageism* nella società contemporanea. Nella rilevazione pre-formazione, i partecipanti esprimono un accordo molto elevato: nessuno seleziona la categoria *per nulla d'accordo*, mentre solo 2 rispondenti (7%) indicano *poco d'accordo*. La maggioranza si colloca nelle categorie *abbastanza d'accordo* (7 risposte, 25%) e *molto d'accordo* (19 risposte, 68%), per una media complessiva pari a 3,61.

Nella rilevazione post-intervento tale orientamento appare ulteriormente rafforzato: scompaiono le risposte *poco d'accordo*, la quota di *abbastanza d'accordo* si riduce leggermente (4 risposte, 14%), aumentano le risposte *molto d'accordo* (24 risposte, 66%) e la media sale da 3,61 a 3,86 (Figura 5).

Figura 14: Distribuzione delle risposte totali riguardo alla credenza sulla presenza, nella nostra società, di stereotipi e pregiudizi riguardanti la terza età prima della formazione e dopo l'intervento.



Nel complesso, i dati mostrano un accordo molto ampio e già stabilizzato nella rilevazione iniziale, con un ulteriore spostamento verso le posizioni di massimo accordo nella fase post. L'analisi distinta per servizio mostra configurazioni molto diverse tra il centro diurno e lo spazio 0-6 (Tabella 13).

Tabella 24: Distribuzione delle risposte per servizio riguardo alla credenza sulla presenza, nella nostra società, di stereotipi e pregiudizi riguardanti la terza età prima della formazione e dopo l'intervento.

<i>Credenze sulla presenza, nella nostra società, di stereotipi e pregiudizi riguardanti la terza età</i>	Centro diurno		Spazio 0-6	
	Pre-formazione	Post-intervento	Pre-formazione	Post-intervento
Per nulla d'accordo	0 risposte	0 risposte	0 risposte	0 risposte
Poco d'accordo	0 risposte	0 risposte	2 risposte	0 risposte
Abbastanza d'accordo	1 risposta	1 risposta	6 risposte	3 risposte
Molto d'accordo	7 risposte	7 risposte	12 risposte	17 risposte
MEDIA	3,88	3,88	3,5	3,85

Nel centro diurno la distribuzione delle risposte risulta identica nella rilevazione pre e post, con 7 risposte nella categoria *molto d'accordo* e 1 in *abbastanza d'accordo* (media = 3,88). La stabilità osservata suggerisce un livello di consapevolezza già molto elevato e omogeneo all'interno del gruppo. Nel servizio 0-6, invece, la distribuzione iniziale appare più diversificata, con la presenza di 2 risposte in *poco d'accordo*. Nella rilevazione successiva si osserva uno spostamento verso le posizioni di massimo accordo: diminuiscono le risposte *poco d'accordo* (da 2 a 0 risposte), si riduce la categoria *abbastanza d'accordo* (da 6 a 3 risposte) e aumentano le risposte in *molto d'accordo* (da 12 a 17). Anche la media passa da 3,50 a 3,85, avvicinandosi al valore registrato nel centro diurno.

Nel complesso, l'analisi mostra che i due contesti presentano livelli iniziali diversi di consapevolezza riguardo alla presenza di stereotipi sulla terza età, con una maggiore variabilità nello spazio 0-6 e una maggiore stabilità nel centro diurno.

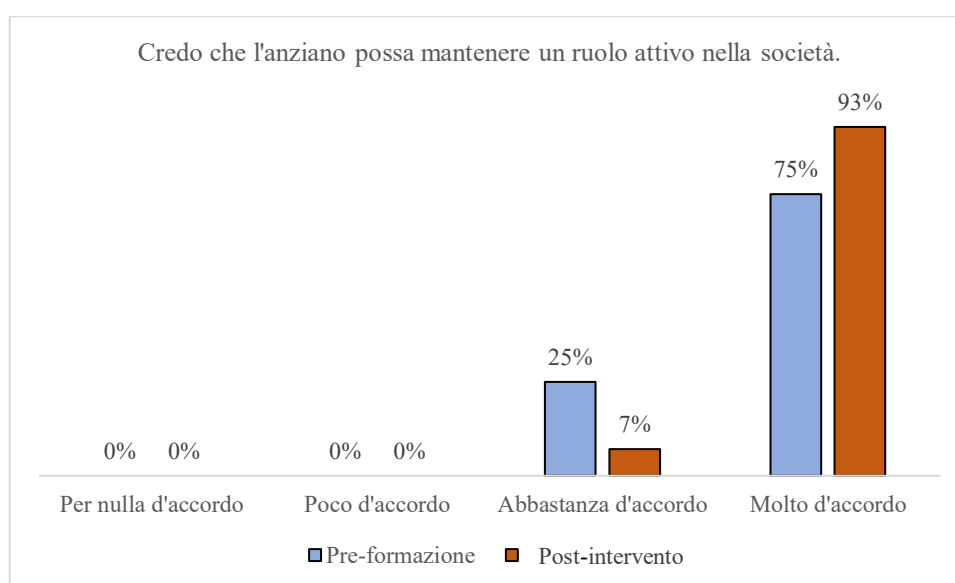
Credenze sulla possibilità per l'anziano di mantenere un ruolo attivo nella società. L'item "Credo che l'anziano possa mantenere un ruolo attivo nella società" mirava a esplorare il livello di accordo dei partecipanti rispetto a una visione dell'anziano come figura capace di partecipazione sociale e contributo attivo nelle diverse fasi della vita.

Nella rilevazione pre-formazione, le risposte si concentrano prevalentemente sulla categoria *molto d'accordo* (21 risposte, 75%), seguita da *abbastanza d'accordo* (7

risposte, 25%). Non vengono registrate risposte nelle categorie *poco d'accordo* o *per nulla d'accordo*. La media complessiva risulta pari a 3,75, collocandosi nella parte alta della scala.

Nella rilevazione post-intervento, la distribuzione mostra un ulteriore spostamento verso il massimo livello di accordo: le risposte *molto d'accordo* aumentano a 26 (93%), mentre quelle *abbastanza d'accordo* scendono a 2 (7%). Anche in questo caso non compaiono risposte nelle categorie di disaccordo. La media sale a 3,93 (Figura 6).

Figura 15: Distribuzione delle risposte totali riguardo alla credenza sulla possibilità per l'anziano di mantenere un ruolo attivo nella società prima della formazione e dopo l'intervento.



Nel complesso, i dati evidenziano un orientamento ampiamente positivo nei confronti dell'idea che l'anziano possa mantenere un ruolo attivo nella società, con un incremento delle risposte di massimo accordo nella rilevazione post-intervento.

4.2.2. Analisi degli item presenti solo nel questionario post-intervento

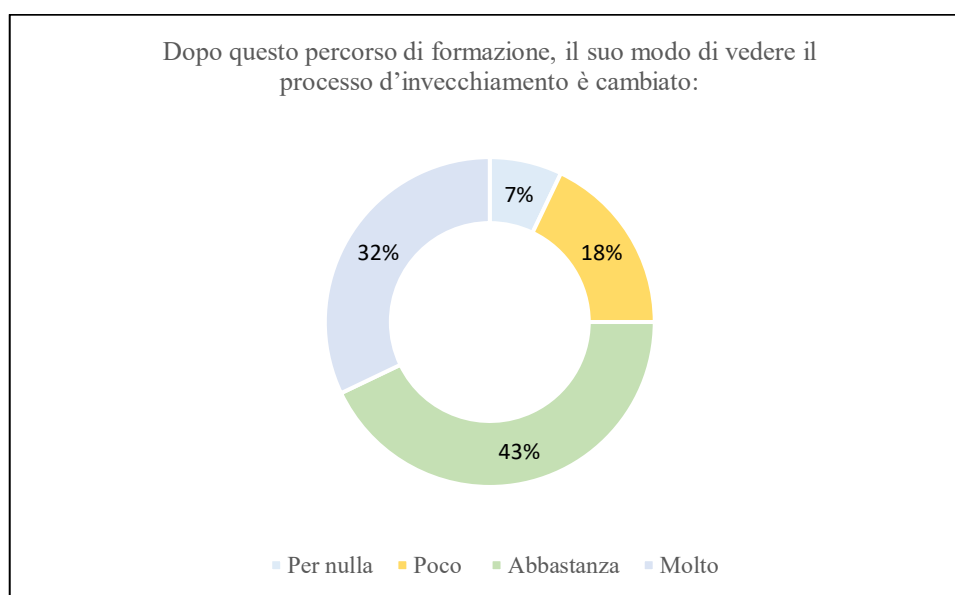
In questo paragrafo vengono presentate le analisi descrittive degli item inclusi esclusivamente nel questionario post-intervento. Come descritto nella sezione di metodologia, per gli item a risposta aperta preceduti da una domanda chiusa su scala Likert, l'analisi qualitativa ha previsto l'individuazione delle categorie di significato

senza procedere al conteggio poiché l'obiettivo era approfondire il contenuto delle risposte in relazione al giudizio espresso nella scala. Inoltre, come nel paragrafo precedente, quando rilevante, vengono considerate le specificità del sottogruppo di partecipanti che ha preso parte agli incontri intergenerazionali.

Percezione dell'invecchiamento. La percezione dei partecipanti rispetto a un eventuale cambiamento nel modo di vedere il processo d'invecchiamento dopo la formazione è stata indagata attraverso l'item *“Dopo questo percorso di formazione, il suo modo di vedere il processo d'invecchiamento è cambiato? Motivi la sua risposta”*, composto da una scala Likert a quattro livelli (1 = *per nulla*; 2 = *poco*; 3 = *abbastanza*; 4 = *molto*) e da una richiesta di motivazione. Attraverso la scala è stato possibile rilevare il grado di cambiamento percepito, mentre attraverso la parte aperta è stato possibile approfondirne le ragioni, offrendo una lettura più articolata delle rappresentazioni emerse al termine del percorso formativo.

Per quanto riguarda la scala Likert, la distribuzione delle risposte mostra un orientamento prevalentemente positivo: 12 partecipanti (43%) si collocano sulla categoria *abbastanza* e 9 (32%) su *molto*, mentre *poco* (5 risposte, 18%) e *per nulla* (2 risposte, 7%) risultano minoritarie (Figura 7).

Figura 16: Distribuzione delle risposte sull'eventuale cambiamento nella percezione dell'invecchiamento.



Nel complesso, circa tre quarti del gruppo (75%) riporta almeno un livello moderato di cambiamento nella propria visione del processo d'invecchiamento, rendendo la domanda aperta un'occasione per articolare e approfondire tali percezioni. L'analisi qualitativa delle motivazioni è stata condotta in forma descrittiva, senza codifica sistematica delle singole risposte, poiché la funzione della parte aperta era quella di integrare e contestualizzare il dato quantitativo. Dall'esame complessivo del materiale emergono due temi che descrivono i principali nuclei di significato richiamati dai partecipanti che hanno indicato *abbastanza* o *molto*, che contano 21 risposte totali:

1. *Rielaborazione positiva dell'immagine dell'invecchiamento e riconoscimento dell'anziano come risorsa*, che raccoglie le risposte che mostrano una trasformazione dello sguardo complessivo sulla vecchiaia, reinterpretata come una fase dotata di valore, possibilità e capacità di creare legami. I partecipanti parlano di una vecchiaia «attiva», «significativa» o «piena di potenzialità» e di un anziano «portatore di esperienza», «saperi», e «valori», riconosciuti come risorse importanti per le nuove generazioni;
2. *Apprendimento esperienziale e riflessività*, che include le risposte che attribuiscono il cambiamento di prospettiva all'esperienza formativa stessa, percepita come occasione di consapevolezza, riflessione personale e connessione tra teoria e pratica. Alcuni partecipanti dichiarano di aver «osservato empiricamente» aspetti discussi durante la formazione, mentre altri sottolineano come ciò abbia permesso di «scoprire cose su cui non avevano mai riflettuto prima».

Le 7 risposte di chi si colloca nelle categorie *poco* e *per nulla* confluiscono in un unico tema, quello della *Visione dell'invecchiamento già interiorizzata (in positivo o in negativo)*, che raccoglie le motivazioni di coloro che non percepiscono cambiamenti perché possedevano già una rappresentazione stabile del processo di invecchiamento, maturata attraverso convinzioni personali («sono sempre stata convinta che ci siano possibilità anche nella terza età») o esperienze professionali pregresse («lavorando quotidianamente con l'invecchiamento è difficile cambiare opinione»).

Nel complesso, i partecipanti descrivono un'evoluzione del proprio modo di vedere l'invecchiamento, riconoscendolo come una fase ricca di risorse e potenzialità. Per una parte del gruppo, però, questa visione risultava già consolidata e la formazione ha rappresentato soprattutto un'occasione di conferma.

Concetti e riflessioni significativi emersi durante la formazione. L'item aperto "*Quali concetti o riflessioni l'hanno colpita maggiormente durante la formazione?*" ha permesso di esplorare gli aspetti del percorso percepiti come più rilevanti dai partecipanti. Su un totale di 28 rispondenti sono state raccolte 30 risposte, poiché alcuni partecipanti hanno indicato più di un elemento significativo. Le risposte sono state analizzate attraverso un processo di codifica tematica che ha portato all'individuazione di sei macrocategorie descrittive, rappresentative dei principali nuclei di significato emersi (Appendice S – *Coding frame*):

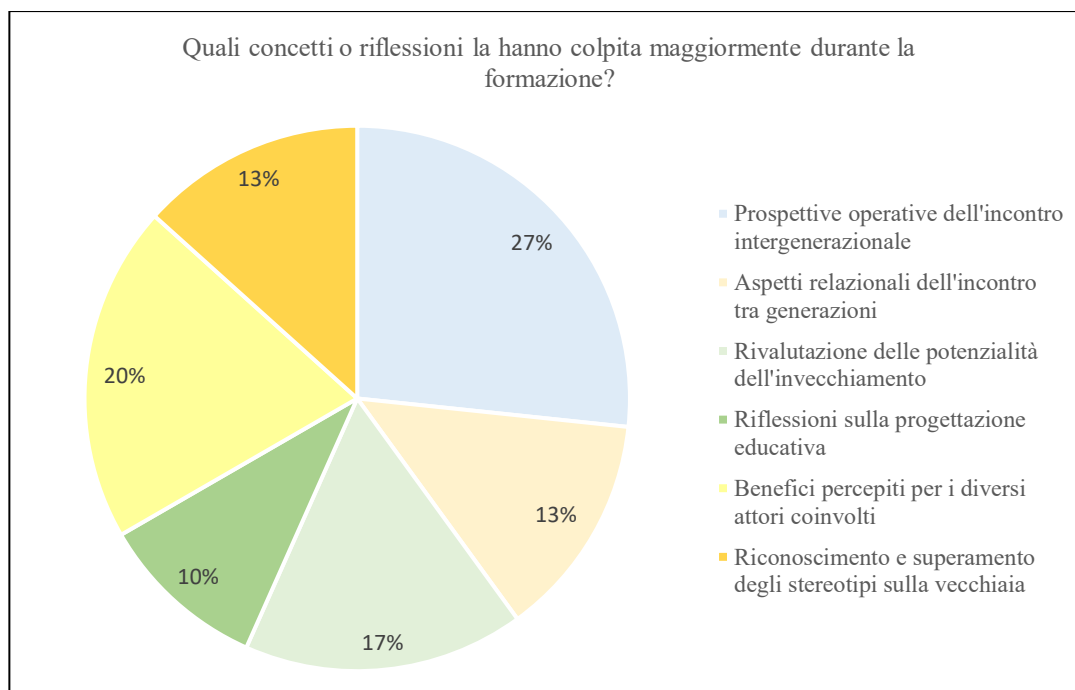
1. *Prospettive operative dell'incontro intergenerazionale*, che raccoglie le riflessioni legate alla possibilità concreta di realizzare incontri intergenerazionali nei servizi e di strutturare esperienze significative tra bambini e anziani. Alcuni partecipanti richiamano, ad esempio, «*la possibilità reale di realizzare un progetto intergenerazionale*» o l'esistenza di realtà come il «*Centro di Piacenza*», percepite come modelli praticabili;
2. *Riflessioni sulla progettazione educativa*, che comprende le risposte che valorizzano l'importanza del contesto e delle condizioni organizzative che rendono possibile la realizzazione dei progetti. Tra le parole chiave emerse figurano «*l'importanza del contesto*» e la necessità di progettazioni «*non fini a se stesse*» ma radicate in esperienze reali e strutturate;
3. *Aspetti relazionali dell'incontro tra generazioni*, che include le risposte che mettono in evidenza le dinamiche affettive, comunicative e interattive tra anziani e bambini: gesti di cura, apertura reciproca, modalità spontanee di rapporto e legami che si sviluppano durante l'incontro intergenerazionale. I partecipanti sottolineano, ad esempio, «*la semplicità con cui anziani e bambini si rapportano*», i «*legami forti che si possono creare*», o la sorpresa nel vedere «*bambini timidi aprirsi con persone estranee*»;
4. *Rivalutazione delle potenzialità dell'invecchiamento*, che raccoglie le risposte che esprimono una visione positiva dell'anziano, riconosciuto come soggetto

attivo, capace di apprendere, contribuire e svolgere un ruolo significativo nei contesti educativi e sociali. Alcuni operatori richiamano «*lo sguardo positivo sull'invecchiamento come risorsa*», «*l'anziano come soggetto educabile*» e il fatto che l'anziano possa «*avere comunque un ruolo fondamentale*»;

5. *Benefici percepiti per i diversi attori coinvolti*, che comprende i riferimenti ai vantaggi che gli incontri intergenerazionali possono generare per bambini, anziani e operatori. In questa categoria rientrano le risposte che menzionano «*i benefici per bambini e anziani*» e quelli «*anche per il personale*», oltre alla possibilità per gli anziani di sentirsi «*utili*» o «*protettivi*»;
6. *Riconoscimento e superamento degli stereotipi sulla vecchiaia*, che racchiude le risposte che sottolineano l'interesse dei partecipanti rispetto al tema dell'ageismo e l'importanza dei percorsi formativi per superare tali visioni. Alcune espressioni ricorrenti in questa categoria sono «*ageismo*», «*stereotipi*» e il riconoscimento di «*quanto siano radicati i pregiudizi*» nella società.

Di seguito presentiamo la distribuzione delle risposte dei rispondenti per categoria (Figura 8).

Figura 17: Distribuzione delle risposte relative ai concetti e alle riflessioni maggiormente significativi emersi durante la formazione, organizzati nelle sei macrocategorie individuate.



La distribuzione delle risposte mostra una presenza eterogenea di temi, riflettendo la pluralità degli aspetti che i partecipanti hanno percepito come significativi nel corso della formazione. La categoria più rappresentata è quella delle *Prospettive operative dell'incontro intergenerazionale* (8 risposte, 27%), che evidenzia come la possibilità concreta di realizzare progetti intergenerazionali costituisca un elemento particolarmente rilevante e motivante. Seguono le riflessioni legate ai *Benefici percepiti per i diversi attori coinvolti* (6 risposte, 20%) e alla *Rivalutazione delle potenzialità dell'invecchiamento* (5 risposte, 17%), che mettono in luce sia l'interesse verso gli esiti delle esperienze intergenerazionali e sia una visione positiva e attiva della terza età. Gli *Aspetti relazionali dell'incontro tra generazioni* e il *Riconoscimento e superamento degli stereotipi sulla vecchiaia* (entrambi 4 risposte, 13%) rappresentano invece nuclei di significato centrati sulla qualità delle interazioni e sulle rappresentazioni dell'invecchiamento. Infine, le *Riflessioni sulla progettazione educativa* (3 risposte, 10%) indicano l'interesse, seppur minore, verso la dimensione metodologica e organizzativa del percorso intergenerazionale.

È possibile osservare alcune differenze tra le risposte provenienti dal centro diurno e quelle raccolte nello spazio 0-6 (Tabella 14):

Tabella 25: Distribuzione delle risposte per servizio relative ai concetti e alle riflessioni maggiormente significativi emersi durante la formazione, organizzati nelle sei macrocategorie individuate.

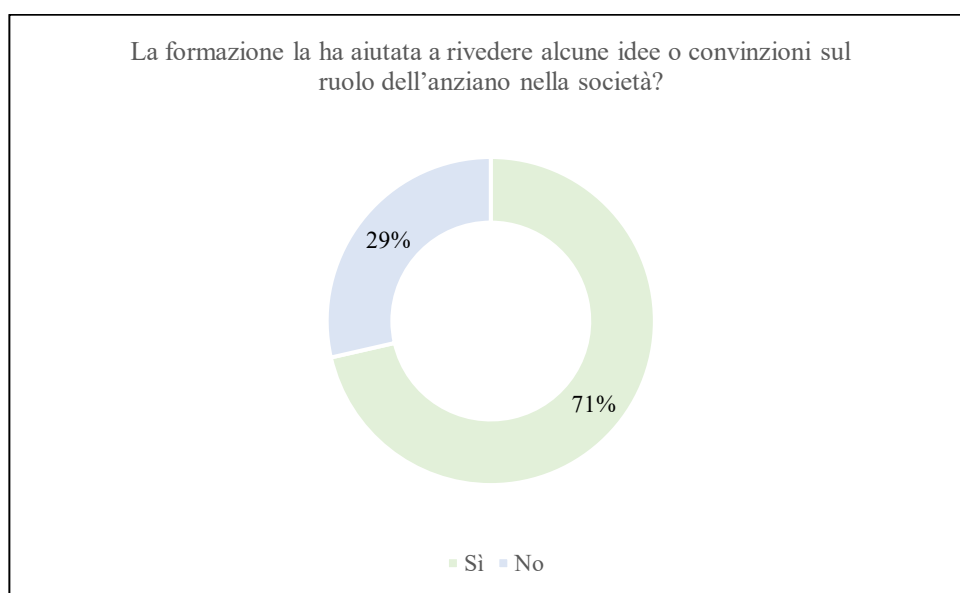
Concetti e riflessioni significativi emersi durante la formazione	Centro diurno	Spazio 0-6
Prospettive operative dell'incontro intergenerazionale	3 risposte	5 risposte
Riflessioni sulla progettazione educativa	1 risposta	2 risposte
Aspetti relazionali dell'incontro tra generazioni	1 risposta	3 risposte
Rivalutazione delle potenzialità dell'invecchiamento	3 risposte	2 risposte
Benefici percepiti per i diversi attori coinvolti	0 risposte	6 risposte
Riconoscimento e superamento degli stereotipi sulla vecchiaia	0 risposte	4 risposte

Nel centro diurno, le categorie più rappresentate sono *Prospettive operative dell'incontro intergenerazionale* (3 risposte) e *Rivalutazione delle potenzialità dell'invecchiamento* (3 risposte). Questo suggerisce che i partecipanti attivi nei servizi per anziani sembrano maggiormente colpiti dalla fattibilità progettuale e da una visione positiva dell'invecchiamento, temi strettamente connessi alla loro esperienza professionale quotidiana. Minore è invece la presenza di *Riflessioni sulla*

progettazione educativa e di *Aspetti relazionali dell'incontro tra generazioni* (1 risposta entrambe), mentre non emergono richiami ai *Benefici percepiti per i diversi attori coinvolti* o al *Riconoscimento e superamento degli stereotipi sulla vecchiaia*. Nello spazio 0-6, la distribuzione appare più varia: le categorie più frequenti sono *Benefici percepiti per i diversi attori coinvolti* (6 risposte) e *Prospettive operative dell'incontro intergenerazionale* (5 risposte), seguite da *Aspetti relazionali dell'incontro tra generazioni* (3 risposte) e *Riconoscimento e superamento degli stereotipi sulla vecchiaia* (4 risposte). A differenza del centro diurno, emergono maggiormente le dimensioni relazionali, gli effetti positivi sui bambini e sugli anziani e l'attenzione ai pregiudizi legati all'invecchiamento.

Revisione delle convinzioni sul ruolo dell'anziano. L'item “*La formazione le ha aiutata a rivedere alcune idee o convinzioni sul ruolo dell'anziano nella società? In che modo?*” prevedeva una risposta sì/no, seguita da una domanda aperta finalizzata ad approfondire le ragioni dell'eventuale cambiamento percepito. Nel complesso, 20 partecipanti su 28 (71%) dichiarano di aver rivisto almeno in parte le proprie idee, mentre 8 partecipanti (29%) affermano di non aver modificato le convinzioni pregresse (Figura 9).

Figura 18: Distribuzione delle risposte sull'eventuale revisione delle convinzioni sul ruolo dell'anziano.



Le risposte aperte immediatamente successive sono state analizzate attraverso un processo di codifica tematica che ha portato all'individuazione di tre temi per coloro che hanno risposto *Sì*:

1. *L'anziano come soggetto attivo e competente*, che raccoglie le risposte che riconoscono l'anziano come un soggetto capace di agire con autonomia, mantenere competenze e partecipare attivamente alla vita sociale. I partecipanti descrivono un anziano «attivo», «capace», «partecipe» e non più definito principalmente attraverso la fragilità («pensavo fosse "fragile", ora lo vedo competente»);
2. *Valorizzazione del contributo educativo, relazionale e culturale dell'anziano*, che comprende le risposte che valorizzano il contributo sociale, culturale e morale dell'anziano, riconosciuto come portatore di memoria, valori, narrazioni, supporto affettivo e capacità relazionale. L'anziano viene descritto come figura in grado di «trasmettere esperienze», «prendersi cura», «offrire supporto affettivo» e contribuire alla crescita di bambini e adulti. Alcuni partecipanti dichiarano di aver compreso «quanto gli anziani siano figure importanti per la società e per i bambini» o che essi «possono creare nuove relazioni significative» e assumere ruoli educativi rilevanti;
3. *Riduzione degli stereotipi e maggiore consapevolezza sull'ageismo*, che comprende le risposte che fanno riferimento al superamento di visioni stereotipate sulla vecchiaia e alla necessità di superare le visioni stereotipate dell'anziano. Una partecipante afferma, ad esempio, che l'intervento «ha aumentato la consapevolezza invitandomi a riflettere su alcuni pregiudizi».

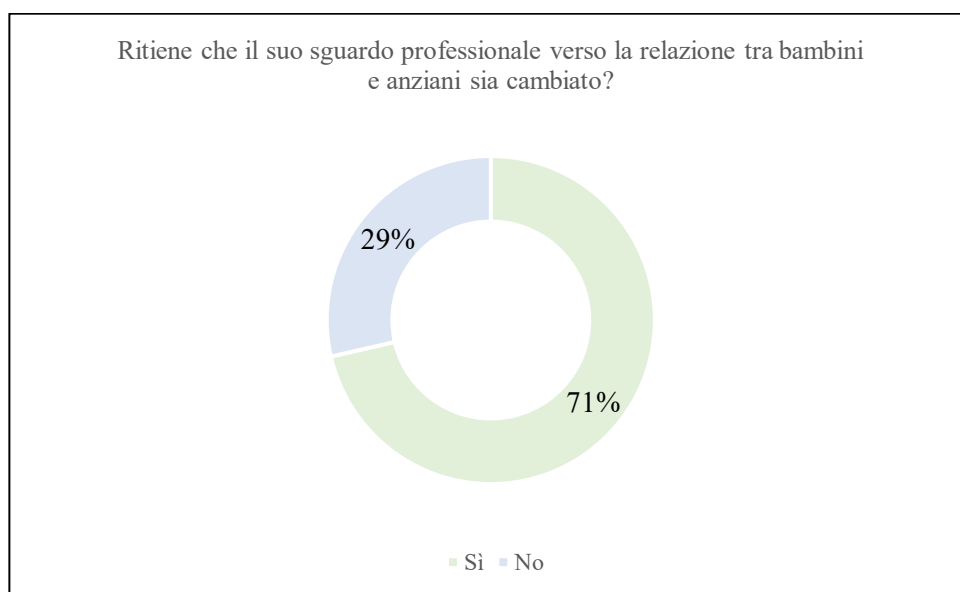
Le 8 risposte di coloro che non hanno modificato le proprie convinzioni confluiscono in un'unica categoria, ovvero *Visione dell'invecchiamento già interiorizzata*, che raccoglie le risposte di coloro che non hanno modificato le proprie idee, poiché possedevano già una visione positiva o strutturata del ruolo dell'anziano («Non ho cambiato opinione, ma ho trovato conferme utili a ciò che pensavo già sul ruolo degli anziani»).

In generale, i partecipanti riferiscono un ampliamento della propria visione del ruolo dell'anziano nella società, riconoscendone maggiormente competenze, potenzialità e valore educativo. Allo stesso tempo, alcuni mantengono una posizione

stabile, segnalando che le loro convinzioni erano già consolidate prima della formazione.

Sguardo professionale sulla relazione intergenerazionale. L'item "Ritiene che il suo sguardo professionale verso la relazione tra bambini e anziani sia cambiato? In che modo?" prevedeva una risposta sì/no, seguita da una domanda aperta finalizzata ad approfondire la natura del cambiamento. La maggior parte dei partecipanti, 20 su 28 (71%), dichiara di aver modificato, ampliato o rafforzato il proprio sguardo professionale, mentre 8 partecipanti (29%) riportano di non aver maturato cambiamenti specifici (Figura 10).

Figura 19: Distribuzione delle risposte sull'eventuale cambiamento rispetto allo sguardo professionale sulla relazione intergenerazionale.



L'analisi qualitativa delle risposte aperte mette in evidenza tre temi, ciascuno dei quali raccoglie modalità diverse di descrivere il cambiamento dello sguardo professionale sulla relazione tra bambini e anziani:

1. *Relazione intergenerazionale come risorsa educativa*, che raccoglie le risposte che interpretano la relazione tra bambini e anziani come una vera occasione pedagogica, capace di generare apprendimenti, scambi significativi e continuità culturale. I partecipanti descrivono la relazione come uno «scambio reciproco», «un'opportunità educativa reciproca», una «risorsa pedagogica» e uno spazio ricco di potenzialità. Rientrano in questa categoria anche i

riferimenti alla trasmissione di valori, memoria e tradizioni, che l'incontro permette di valorizzare: l'anziano diventa figura fondamentale per *«mantenere viva la memoria, la cultura e il senso di continuità tra generazioni»*;

2. *Scoperta della naturalezza e della spontaneità dell'incontro*, che comprende le risposte che sottolineano la spontaneità con cui bambini e anziani entrano in relazione e la forza dei legami affettivi che si sviluppano. Rientrano in questa categoria le risposte come *«si relazionano in modo naturale»*, *«sono stata sorpresa nel vedere come si rapportano»*, *«sono età che si completano anche se si incontrano da sconosciuti»*;
3. *Revisione di idee iniziali, dubbi o pregiudizi*, che include le risposte che mettono in evidenza un cambiamento cognitivo rispetto alle aspettative precedenti: *«pensavo che il distacco generazionale fosse un impedimento»*, *«non avevo idea del rapporto intergenerazionale»*, *«non credevo funzionasse così bene»*.

Le risposte di coloro che hanno dichiarato di non aver modificato il proprio sguardo professionale, insieme alle motivazioni di alcuni partecipanti che, pur avendo selezionato “Sì”, descrivono un cambiamento ancora parziale, sono state organizzate in due categorie descrittive:

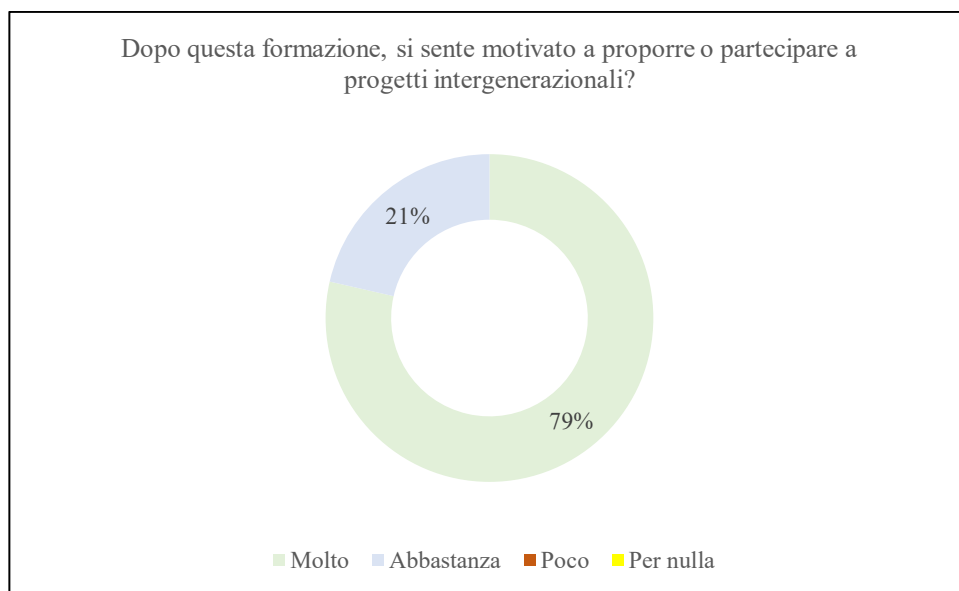
1. *Visione già interiorizzata della relazione intergenerazionale*, presente prima della formazione;
2. *Cambiamento non consolidato, necessità di ulteriori esperienze o formazioni* per poter parlare di un cambiamento effettivo.

Nel complesso, i partecipanti riferiscono un ampliamento del proprio sguardo professionale dopo la formazione, sviluppando una comprensione più consapevole della relazione tra bambini e anziani. Per alcuni rimane la necessità di ulteriori esperienze per consolidare pienamente questa visione.

Motivazione a proporre o partecipare a progetti intergenerazionali. L'item *“Dopo questa formazione, si sente motivato a proporre o partecipare a progetti intergenerazionali?”* mirava a rilevare il livello di motivazione dei partecipanti a proseguire o attivare esperienze intergenerazionali. La domanda prevedeva una scala Likert a quattro livelli (1 = *per nulla*; 2 = *poco*; 3 = *abbastanza*; 4 = *molto*), seguita da una richiesta di motivazione della scelta. La distribuzione delle risposte evidenzia

un orientamento unanime verso un alto livello di motivazione: 22 partecipanti (79%) si dichiarano *molto* motivati e 6 (21%) *abbastanza* motivati mentre nessuno ha selezionato le opzioni *poco* o *per nulla* (Figura 11).

Figura 20: Distribuzione delle risposte sulla motivazione a proporre o partecipare a progetti intergenerazionali.



Questo quadro mette in luce un forte desiderio di proseguire nella progettazione o partecipazione a percorsi intergenerazionali.

L'analisi qualitativa delle risposte aperte consente di approfondire le ragioni di questa motivazione, evidenziando quattro temi:

1. *Benessere globale degli attori coinvolti*, che comprende le risposte che mettono in luce i benefici generati dall'incontro intergenerazionale per anziani, bambini e operatori. I partecipanti richiamano «*numerosi benefici per tutti*» e la possibilità di «*rafforzare la felicità di tutti*»;
2. *Curiosità professionale e desiderio di osservare gli utenti in nuovi contesti*, che comprende le risposte che riconoscono come i progetti intergenerazionali permettano di osservare anziani e bambini in situazioni diverse da quelle abituali. Si fa riferimento alla volontà di vedere gli utenti «*in nuovi contesti*» e di «*osservare e vivere questi incontri*»;
3. *Valorizzazione dell'intergenerazionalità come pratica educativa e sociale*, che include le risposte che evidenziano il valore formativo delle esperienze tra generazioni. I partecipanti parlano di un «*grande valore educativo e sociale*»

e riconoscono che queste esperienze «possono aiutare a migliorare la società»;

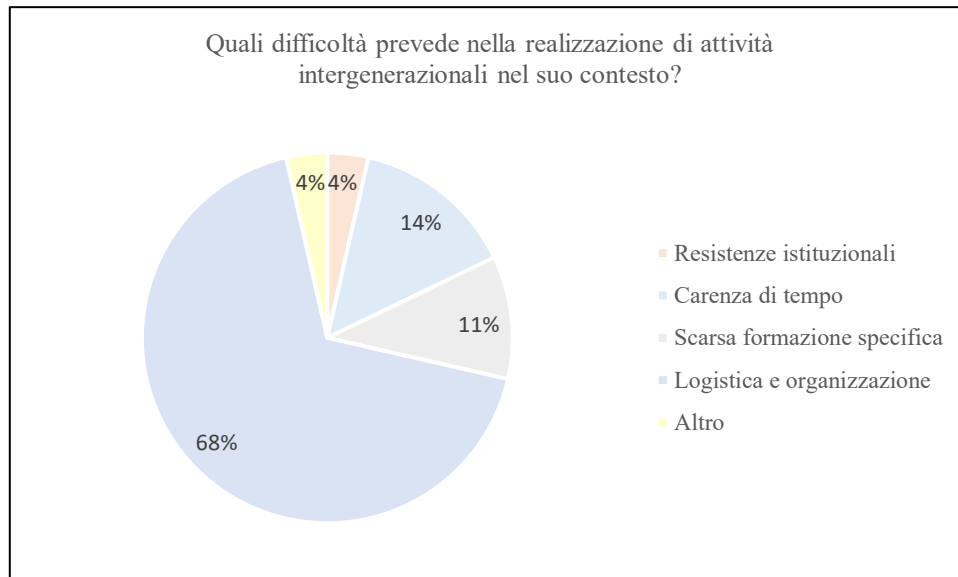
4. *Crescita professionale e coinvolgimento motivazionale*, che integra le risposte che interpretano la partecipazione ai progetti sia come opportunità di crescita professionale e ampliamento delle competenze, sia come esperienza motivante, emozionante e capace di generare entusiasmo («esperienza arricchente», «mi ha entusiasmata», «interessante a livello professionale»).

Nel loro insieme, questi temi mostrano come la motivazione non sia riconducibile a un'unica dimensione ma comprenda aspetti relazionali, professionali, cognitivi e valoriali.

Criticità attese nella realizzazione di attività intergenerazionali. L'item “Quali difficoltà prevede nella realizzazione di attività intergenerazionali nel suo contesto?” mirava a esplorare le principali criticità percepite dai partecipanti in relazione alla possibile realizzazione di progetti intergenerazionali. L'elenco proponeva quattro opzioni chiuse (*Resistenze istituzionali, Carenza di tempo, Scarsa formazione specifica, Logistica e organizzazione*), con la possibilità di indicare ulteriori difficoltà nella categoria *Altro*.

Le frequenze mostrano una distribuzione nettamente sbilanciata verso alcune criticità più ricorrenti (Figura 12).

Figura 21: Distribuzione delle risposte relative alle criticità previste nella realizzazione di attività intergenerazionali.



La criticità più rilevante è quella logistico-organizzativa, indicata da oltre due terzi dei partecipanti (19 risposte, 68%). Tale dimensione include aspetti quali il coordinamento tra servizi, la gestione degli spazi, la necessità di programmare con anticipo le attività e la complessità di far coincidere orari, risorse e disponibilità dei due gruppi coinvolti. Seguono, con valori più contenuti, la carenza di tempo (4 risposte, 14%) e la scarsa formazione specifica (3 risposte, 11%), che segnalano rispettivamente l'impatto della quotidianità lavorativa nella possibilità di dedicarsi alla progettazione intergenerazionale e il bisogno di approfondire competenze mirate per la conduzione di tali esperienze. Le resistenze istituzionali (1 risposta, 4%) sono invece poco rappresentate, suggerendo che nella maggior parte dei casi gli ostacoli percepiti non derivano tanto dalla mancanza di supporto delle strutture, quanto piuttosto da elementi organizzativi e professionali più concreti. Complessivamente, queste evidenze delineano un quadro in cui le criticità attese non riguardano la motivazione o la disponibilità degli operatori ma piuttosto le condizioni materiali e organizzative necessarie per avviare e mantenere nel tempo progetti intergenerazionali efficaci.

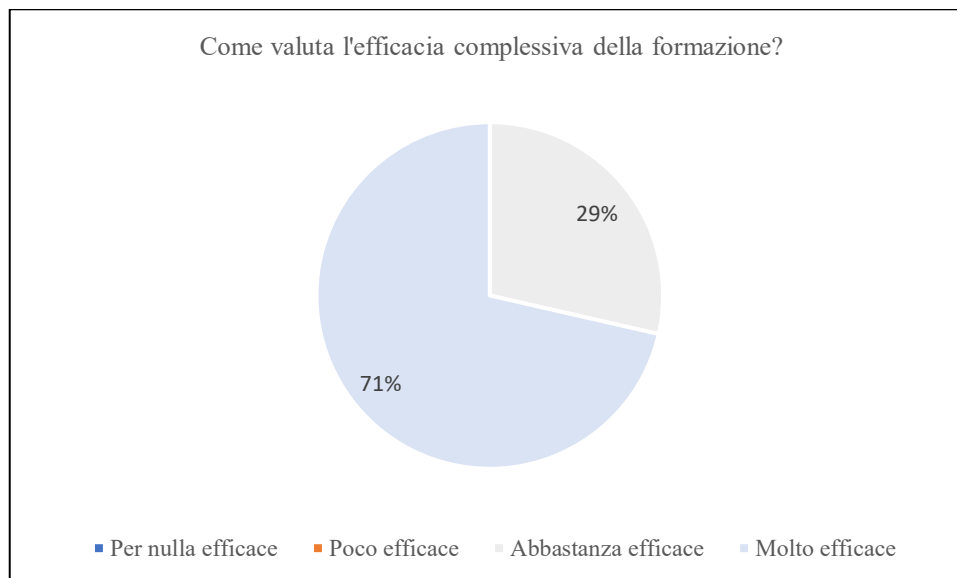
È stata analizzata anche la prospettiva del sottogruppo di partecipanti che ha preso parte agli incontri intergenerazionali: le loro risposte mettono in luce un andamento

diverso rispetto al gruppo complessivo. Tra i 7 partecipanti agli incontri, la quasi totalità indica come principale criticità la dimensione logistica-organizzativa (5 risposte), mentre risultano assenti riferimenti alle resistenze istituzionali o alla carenza di tempo. Le altre difficoltà citate riguardano in misura marginale la scarsa formazione specifica e, nella categoria altro, la presenza dei servizi igienici per adulti (1 risposta per entrambe le categorie). Questa distribuzione suggerisce che, per chi ha sperimentato concretamente la relazione intergenerazionale, le principali sfide emergono sul piano operativo (coordinamento, spazi, tempi, gestione dei gruppi), mentre altri tipi di criticità percepite a livello più generale non sembrano ostacolare in modo significativo la realizzazione dell'esperienza.

Valutazione dell'efficacia percepita della formazione. L'efficacia complessiva del percorso formativo è stata rilevata tramite l'item “*Come valuta l'efficacia complessiva della formazione?*” a scala Likert a quattro livelli (1 = *per nulla efficace*; 2 = *poco efficace*; 3 = *abbastanza efficace*; 4 = *molto efficace*).

La distribuzione delle risposte mostra un orientamento positivo (Figura 19).

Figura 22: Valutazione complessiva dell'efficacia percepita della formazione.



La maggior parte dei partecipanti (20 risposte, 71%) valuta la formazione come *molto efficace*, mentre i restanti 8 (29%) la giudicano *abbastanza efficace*. Nessuna

risposta ricade nelle categorie *poco* o *per nulla efficace*, delineando un profilo di soddisfazione ampiamente favorevole.

Nel complesso, i dati suggeriscono che la formazione sia stata percepita come altamente efficace.

Suggerimenti per migliorare i futuri percorsi formativi. L'item aperto "*Ha suggerimenti per migliorare futuri percorsi formativi su questi temi?*" ha permesso di raccogliere indicazioni utili rispetto a ciò che i partecipanti ritengono necessario per rendere più efficace la formazione sull'intergenerazionalità. Le risposte sono state organizzate in due aree principali, *Formazione* e *Progettazione*, ciascuna articolata in specifiche macrocategorie (Appendice T – *Coding frame*). Nella sezione *Formazione*, rientrano:

1. *Rafforzamento dell'aspetto pratico*, che include le risposte che richiedono percorsi più orientati all'operatività, con osservazioni sul campo, esempi concreti, laboratori, video dimostrativi, testimonianze dirette e strumenti applicativi. Rientrano in questa categoria risposte come «*più attività pratiche e laboratori*», «*testimonianze dirette*», «*più esempi pratici*», «*video di ciò che si andrà a fare*»;
2. *Rafforzamento delle conoscenze teoriche*, che comprende i suggerimenti che evidenziano la necessità di approfondire i fondamenti pedagogici, psicologici e metodologici dell'intergenerazionalità, così da comprendere meglio finalità, scelte progettuali e ruolo educativo degli operatori. Rientrano in questa categoria risposte quali «*avere più conoscenze*»;
3. *Costruzione di una comunità di pratica*, che raccoglie le risposte che propongono momenti formativi condivisi tra operatori dei due servizi, mirati a creare linguaggi comuni, allineamento professionale, confronto continuativo e co-progettazione delle attività. Rientrano in questa categoria risposte quali: «*formazione insieme a operatori per anziani*», «*confronti tra gli operatori*» prima e durante il progetto.

Nella sezione *Progettazione*, rientrano:

1. *Strutturazione degli incontri e delle attività*, che include i suggerimenti riguardanti durata, numero, frequenza e flessibilità degli incontri. Le risposte

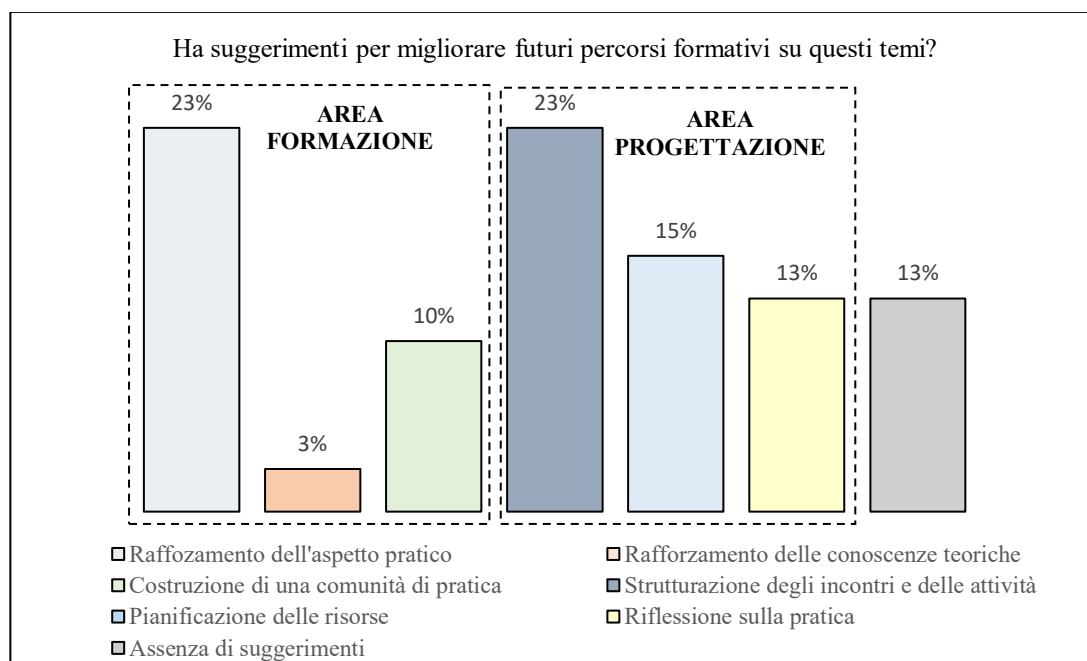
comprendono «incontri più lunghi», «prevedere più incontri», «incontri spalmati sull'anno»;

2. *Pianificazione delle risorse*, che comprende le indicazioni relative a una preparazione logistica e organizzativa più accurata: «sopralluoghi» negli spazi, «valutare prima gli spazi e materiali» e informazioni dettagliate sui partecipanti;
3. *Riflessione sulla pratica*, che raccoglie le risposte che chiedono momenti di confronto dopo gli incontri per rivedere ciò che ha funzionato, adeguare la progettazione e mantenere un allineamento costante tra i servizi coinvolti. Rientrano in questa categoria le risposte che indicano «feedback post-incontri», «spazio di confronto fra operatori dopo gli incontri» e «momenti di revisione».

A queste, si aggiunge la categoria *Assenza di suggerimenti*, che raccoglie le risposte di chi ha dichiarato di non avere proposte aggiuntive per migliorare la formazione.

I 28 rispondenti hanno dato 39 risposte così suddivise:

Figura 23: Distribuzione percentuale delle macrocategorie emerse dai suggerimenti dei partecipanti per migliorare i futuri percorsi formativi.



La distribuzione delle risposte mostra un insieme eterogeneo di proposte, con due categorie particolarmente rappresentate: il *Rafforzamento dell'aspetto pratico* e la *Strutturazione degli incontri e delle attività* (entrambi 9 risposte, 23%). Entrambe evidenziano l'esigenza, da parte dei partecipanti, di un taglio formativo più operativo e di una progettazione degli incontri più continuativa. Seguono, con valori intermedi, i suggerimenti riferiti alla *Pianificazione delle risorse* (6 risposte, 15%) e alla *Riflessione sulla pratica* (5 risposte, 13%), che mettono in luce rispettivamente la necessità di una migliore organizzazione degli spazi e dei materiali e di momenti di confronto strutturati dopo gli incontri. La *Costruzione di una comunità di pratica* (4 risposte, 10%) rappresenta un'area significativa, indicando il bisogno di condividere linguaggi, visioni e progettazioni tra operatori dei due servizi coinvolti. Minore, ma comunque presente, è il riferimento al *Rafforzamento delle conoscenze teoriche* (1 risposta, 3%), che suggerisce un interesse più circoscritto per approfondimenti pedagogici o metodologici. Infine, 5 partecipanti (13%) dichiarano di non avere ulteriori suggerimenti, segnalando soddisfazione rispetto alla formazione ricevuta.

4.3. Integrazione con i dati qualitativi

L'analisi dei dati quantitativi permette di confermare quanto emerso dalle evidenze qualitative: la formazione, descritta dagli operatori in sede di focus group come *interessante, ricca di spunti concreti e diversa dalle precedenti*, è stata valutata nel questionario come *abbastanza o molto* efficace. A sostegno di ciò, diversi item quantitativi mostrano un cambiamento coerente e nella direzione attesa: gli operatori riferiscono una maggior conoscenza dell'intergenerazionalità e uno spostamento verso posizioni meno stereotipate rispetto alla terza età, con una crescita della consapevolezza sulle rappresentazioni negative nei confronti dell'anziano e un rafforzamento delle visioni di un anziano attivo, educabile e in grado di apprendere lungo tutto l'arco della vita.

Per quanto riguarda i suggerimenti per migliorare la formazione, i dati dei focus group e dai questionari convergono completamente: attraverso entrambi gli strumenti emerge il desiderio degli operatori di integrare maggiormente la parte teorica con la dimensione pratica, prevedendo più lavori di gruppo e più testimonianze video relative a esperienze intergenerazionali realizzate. Inoltre, viene suggerito di

approfondire la conoscenza teorica dell'altra utenza e di favorire, già in fase di formazione, la costruzione di una comunità di pratica che possa poi riflettere sulla progettazione e sulla realizzazione degli incontri in modo condiviso.

I dati quantitativi mostrano un'elevata intenzione da parte degli operatori a proporre e a partecipare ad altri incontri intergenerazionali, aspetto confermato anche dai dati qualitativi: gli operatori esprimono interesse, motivazione e curiosità, riconoscendo agli incontri un valore educativo per bambini e anziani e una crescita professionale anche per loro stessi. Tuttavia, sono state evidenziate delle criticità ricorrenti, per la maggior parte logistiche e organizzative, perfettamente in linea con quelle emerse dai dati qualitativi.

Per quanto riguarda, invece, gli incontri intergenerazionali, la difficoltà maggiormente rilevata nel questionario, ovvero il timore iniziale dell'altro perché estraneo, è ampiamente confermata dai dati qualitativi, che documentano effettivamente un momento di esitazione iniziale nei bambini. Anche i benefici percepiti trovano una corrispondenza molto solida tra dati quantitativi e qualitativi. Per gli anziani, il questionario operatori segnala un aumento delle percezioni di stimolazione cognitiva e benessere emotivo, mentre i dati qualitativi riportano maggiore serenità, coinvolgimento, disponibilità all'interazione, capacità di mostrare risorse inattese e attingere a ricordi passati. Per i bambini i dati quantitativi evidenziano benefici nelle aree dello sviluppo emotivo, della sicurezza emotiva e delle competenze sociali. Anche in questo caso, i dati qualitativi confermano pienamente, dimostrando come, superata la diffidenza iniziale, i bambini siano stati in grado di creare delle interazioni spontanee e dense di significato con gli anziani, caratterizzate da momenti di contatto fisico (carezze, abbracci) e da una forte carica emotiva. La triangolazione, dunque, restituisce un quadro in cui bambini e anziani interagiscono positivamente, generando uno spazio relazionale ricco, sereno e altamente significativo dal punto di vista educativo ed emotivo.

Capitolo quinto

Discussione dei risultati

In questo capitolo verranno discussi i risultati emersi dalle due fasi della ricerca, mettendoli in dialogo tra loro e con il quadro teorico di riferimento. Sebbene i risultati siano stati presentati in due capitoli distinti, la discussione adotterà un approccio integrato che mette in relazione gli esiti del caso di Piacenza con quelli del caso romano, con lo scopo di evidenziare sia gli elementi di continuità sia le differenze che emergono nei due contesti. L'obiettivo non è quello di confrontare direttamente le due esperienze perché esse si fondano su condizioni strutturali e organizzative totalmente differenti (il modello ABI rappresenta una pratica consolidata, sostenuta da responsabili e operatori che fanno esperienza quotidiana dell'intergenerazionalità, mentre l'esperienza romana è stata breve, sperimentale e condotta da operatori che, seppur con entusiasmo e curiosità, si avvicinavano per la prima volta a questo tema), ma offrire una lettura interpretativa capace di restituire il valore pedagogico delle pratiche intergenerazionali e di evidenziare i nodi emersi nel passaggio da un modello strutturato a una sperimentazione esplorativa.

5.1. Interpretazione integrata dei risultati

I dati raccolti nelle due fasi della ricerca sono stati presentati attraverso delle macrocategorie trasversali che verranno ora riprese in chiave interpretativa, mettendo in relazione i due contesti della ricerca – il modello consolidato di educazione intergenerazionale del Centro ABI e la sperimentazione realizzata nel contesto romano – ed evidenziandone i punti di contatto e le differenze. Le aree che guidano la discussione riguardano: la progettazione e realizzazione degli incontri, gli spazi e i materiali educativi, il ruolo e le competenze degli operatori coinvolti, la formazione e la motivazione del personale, le dinamiche relazionali tra anziani e bambini, le pratiche di documentazione e, infine, i benefici percepiti dai partecipanti e dal personale.

5.1.1. Progettazione e realizzazione degli incontri

La progettazione e la realizzazione degli incontri intergenerazionali, dall'analisi dei due contesti oggetto dello studio, si sono rivelate dimensioni particolarmente significative ai fini del buon esito degli incontri di scambio intergenerazionale.

È importante sottolineare che parlare di progettazione e realizzazione degli incontri significa considerare non solo gli aspetti logistici e organizzativi ma anche e soprattutto le rappresentazioni stesse dell'intergenerazionalità e la filosofia pedagogica su cui si fondano i servizi, aspetti che ne orientano le scelte concrete. Questa lettura trova riscontro nella letteratura internazionale, che sottolinea come la qualità dei progetti intergenerazionali dipenda in larga misura dalle cornici progettuali, organizzative e simboliche che lo sostengono, dalla chiarezza degli obiettivi e dalla coerenza tra intenzionalità pedagogiche e pratiche agite, più che dalla rigidità delle attività proposte (Fitzpatrick, 2024; Generations Working Together, 2019). È chiaramente emerso che la qualità delle esperienze intergenerazionali non è riconducibile alla semplice co-presenza di bambini e anziani ma dipende in modo determinante dal livello di intenzionalità educativa che guida la progettazione degli incontri.

Nel contesto piacentino, è stato possibile osservare come la progettazione degli incontri prenda le mosse da una definizione esplicita degli scopi generali e degli obiettivi specifici del progetto intergenerazionale, elemento indicato dalla letteratura come essenziale per garantire coerenza e possibilità di valutazione delle esperienze intergenerazionali (Generations Working Together, 2019). In questa prospettiva, anche nel trasferimento dell'esperienza nel contesto romano è stato richiesto di individuare scopi e obiettivi che potessero guidare il progetto, affinché non venisse vissuto come un semplice momento ludico-ricreativo, ma come un'esperienza ad alta valenza educativa, legata a finalità più ampie. L'individuazione di scopi e obiettivi può, infatti, essere funzionale alla costruzione di una consapevolezza condivisa del senso dell'esperienza intergenerazionale, spingendo gli operatori a riflettere sul senso dell'impegno in un progetto di questo tipo e sul significato che il contatto con un'altra generazione assume per i propri utenti.

Nel Centro ABI, l'intergenerazionalità non emerge come un progetto "in più" ma come una dimensione profondamente intrecciata alla quotidianità dei servizi coinvolti. Infatti, la co-locazione del centro diurno, della casa di riposo e del nido d'infanzia rende possibile una progettazione che si costruisce nel tempo, a partire dall'osservazione delle interazioni e dalla lettura dei bisogni emergenti di anziani e bambini. In questo contesto, la flessibilità progettuale non va letta come una mancanza di struttura ma come il risultato di una pratica educativa consolidata, capace di adattarsi alle diverse situazioni e di lasciare ampio margine e fiducia ai protagonisti dell'interazione, senza un'eccessiva interferenza degli operatori. La presenza di un'équipe referenti⁵⁴ e di una responsabile del progetto intergenerazionale contribuisce, inoltre, a sostenere questa modalità di lavoro: più che esercitare una funzione direttiva, questo gruppo svolge un ruolo di accompagnamento e di riflessione, lasciando agli operatori un ampio margine di autonomia nella scelta di luoghi, materiali e proposte. La progettazione assume così la forma di un processo continuo, alimentato dall'osservazione e dalla rilettura delle esperienze, in linea con quanto indicato anche dalla letteratura internazionale (Fitzpatrick, 2024).

Nel contesto romano, al contrario, la natura sperimentale dell'esperienza e i vincoli temporali e organizzativi – legati all'inserimento del progetto intergenerazionale ad anno educativo già avviato, all'interno di attività e progettazioni già definite – hanno inciso in modo rilevante sulle modalità di progettazione e realizzazione degli incontri. In questo quadro, l'assenza di co-locazione dei servizi e la necessità di coordinare realtà con routine e priorità differenti che non avevano mai collaborato prima, hanno reso indispensabile una definizione preventiva e strutturata di tempi, modalità e contenuti degli incontri. In questo senso, alla luce di quanto sostenuto da Negri e Zecca (2012), più che di progettazione, appare più appropriato parlare di programmazione, che prevede una definizione chiara di attività, modi e tempi, a differenza della progettazione che implica una lettura continua dei contesti e dei soggetti coinvolti (Infantino, 2002). La programmazione ha rappresentato una risposta non solo alle difficoltà organizzative ma anche all'inesperienza degli operatori dei due

⁵⁴ Composta dalla responsabile del progetto ABI, dalla coordinatrice organizzativa del nido d'infanzia, da un'animatrice dei due servizi per gli anziani e dalle referenti del progetto ABI per il centro diurno, per la casa di riposo e per il nido d'infanzia.

servizi, chiamati per la prima volta a confrontarsi con utenti molto diversi da quelli abitualmente seguiti e con dinamiche nuove. Si è pensato, dunque, che definire a priori attività, tempi, modalità e fasi dell'incontro potesse generare una "cornice di prevedibilità" entro la quale gli operatori potessero sentirsi rassicurati. In questo senso, la programmazione assume una funzione di mediazione iniziale, rendendo possibile l'avvio dell'esperienza intergenerazionale in assenza di una cultura condivisa del lavoro tra generazioni. È evidente che, nel caso di contesti non co-locali, la calendarizzazione degli incontri rappresenti una condizione necessaria ma, in linea con quanto accade in ABI, è possibile immaginare che in una fase successiva, quando gli operatori abbiano acquisito maggiore familiarità con la dinamica intergenerazionale, la proposta delle attività possa progressivamente nascere dai partecipanti stessi. Tuttavia, va considerato che molti servizi lavorano abitualmente secondo una programmazione strutturata delle attività, rendendo complessa l'adozione di un approccio più progettuale e rimandando a una riflessione che si estende ben oltre il progetto intergenerazionale e interroga le pratiche educative e organizzative dei servizi stessi. Ad ogni modo, anche la cornice strutturata e prevedibile degli incontri ha permesso ad anziani e bambini di interagire in modo spontaneo e significativo.

In un'ottica volta alla replicabilità, sarebbe opportuno che la fase di progettazione/programmazione potesse essere svolta in maniera congiunta dagli operatori di entrambi i servizi coinvolti, configurandosi come un primo spazio di mediazione tra culture professionali differenti, all'interno del quale portare i bisogni delle rispettive utenze e confrontarsi, facendo emergere le differenze di sguardo e di pratiche e avviando un primo processo di integrazione. Un confronto di questo tipo avrebbe potuto trasformare le difficoltà emerse – come alcune proposte iniziali degli operatori del centro diurno poco adeguate all'età dei bambini o l'uso limitato del linguaggio verbale con gli anziani da parte delle educatrici – in occasioni di confronto e riflessione condivisa. Tuttavia, tali difficoltà non possono essere riconducibili a limiti intrinseci dell'esperienza ma si possono interpretare come indicatori di bisogni formativi cui è necessario rispondere qualora si voglia trasferire un modello consolidato di educazione intergenerazionale in contesti meno esperti. Infatti, i dati suggeriscono che la progettazione intergenerazionale richiede competenze specifiche

e una conoscenza approfondita delle caratteristiche dei soggetti coinvolti che potrebbero essere apprese nei contesti sperimentali tramite il confronto tra équipe.

Rientra nell'ambito della progettazione/programmazione anche la dimensione temporale degli incontri, intesa come durata dei singoli incontri, frequenza e arco temporale complessivo del progetto. Questi elementi, infatti, incidono in modo rilevante sulla possibilità di passare da interazioni episodiche a relazioni più stabili e significative. A tal proposito, i dati raccolti durante il lavoro di ricerca mettono in discussione approcci occasionali o esclusivamente ricreativi all'intergenerazionalità.

Se nel modello ABI la continuità quotidiana rappresenta una condizione strutturale che consente alle relazioni di svilupparsi in modo progressivo e non forzato, nel contesto romano la limitatezza temporale ha confermato come la necessità di continuità, in termini di frequenza degli incontri e durata complessiva del progetto, sia un elemento essenziale per lo sviluppo della relazione, come emerso anche dalla letteratura internazionale (Fitzpatrick, 2024; Oasi, 2015). La percezione condivisa dagli operatori del contesto romano, secondo cui il progetto si sia interrotto proprio nel momento in cui le relazioni iniziavano a prendere forma, rafforza l'idea che la relazione tra anziani e bambini si consolidi nel tempo e che, dunque, il progetto intergenerazionale debba coprire un arco temporale sufficientemente ampio e svilupparsi con regolarità lungo l'anno educativo.

Nonostante queste differenze rispetto al modello ABI, emergono anche importanti elementi di continuità: la scelta di partire dagli interessi dei partecipanti per programmare le attività evidenzia come sia possibile, seppure all'interno di una cornice più strutturata, mantenere come principio fondante la centralità dei soggetti coinvolti. Inoltre, il lavoro in piccolo gruppo si conferma un dispositivo privilegiato sia per sostenere l'emergere di relazioni significative sia per consentire un'osservazione educativa più puntuale delle dinamiche intergenerazionali. Tuttavia, rispetto alla partecipazione volontaria dei partecipanti emerge una differenza sostanziale: nel modello ABI, in linea con la letteratura di riferimento (Fitzpatrick, 2024; Generations Working Together, 2019), essa rappresenta una condizione strutturale dell'esperienza intergenerazionale, mentre nel contesto romano la selezione dei partecipanti da parte degli operatori è stata una scelta metodologicamente necessaria, funzionale agli obiettivi della ricerca e alla possibilità

di osservare l'evoluzione delle dinamiche relazionali nel tempo. Questa scelta, pur non avendo inciso negativamente sulla qualità delle interazioni osservate, evidenzia una distanza dai principi dell'intergenerazionalità che, in un'ottica di replicabilità e continuità, potrebbe essere superata reintegrando progressivamente il criterio della volontarietà (Kaplan, Thang, Sánchez, Hoffman, 2020). La letteratura, inoltre, invita a coinvolgere nella progettazione e nell'organizzazione degli incontri i partecipanti stessi, ad esempio introducendo i bambini allo stile di vita degli anziani e viceversa (Fitzpatrick, 2024; Oasi, 2015). Questo aspetto non riscontrato in ABI – dove anziani e bambini si vedono quotidianamente e fanno esperienza diretta l'uno dell'altro – è stato parzialmente affrontato nel contesto romano attraverso l'utilizzo di albi illustrati sulla terza età letti ai bambini a partire da qualche settimana prima dell'avvio degli incontri. Questa pratica, molto semplice da replicare in contesti che si apprestano alla realizzazione di attività di scambio intergenerazionale, può rappresentare uno strumento utile per introdurre gradualmente alle due utenze l'altro gruppo di età, soprattutto nei casi di non co-locazione, aumentando probabilmente la familiarità e riducendo la diffidenza iniziale.

Anche la lieve asimmetria numerica tra anziani e bambini partecipanti agli incontri riscontrata nel contesto romano non sembra aver compromesso l'emergere delle relazioni, suggerendo che la simmetria numerica, pur indicata dalla letteratura come criterio di riferimento, non costituisca di per sé una condizione determinante, a patto che non si prevedano attività da svolgere in coppia.

Un'ulteriore differenza significativa tra il contesto piacentino e quello romano riguarda il coinvolgimento delle famiglie. Nel Centro ABI, la possibilità per le famiglie di conoscere e vivere gli spazi dell'incontro contribuisce a rendere l'intergenerazionalità parte integrante dell'identità del servizio. Nel contesto romano, invece, i tempi ristretti non hanno consentito neppure l'organizzazione di momenti di confronto dedicati, limitando il coinvolgimento delle famiglie alla presentazione del progetto tramite mail. Questa differenza non ha inciso in modo diretto sugli esiti immediati del progetto ma ha ridotto la dimensione comunitaria dell'esperienza, riducendo le possibilità di diffusione dell'intergenerazionalità e di contrasto a stereotipi e pregiudizi al di fuori dei contesti coinvolti.

Nel complesso, l'analisi della progettazione e della realizzazione degli incontri intergenerazionali nei due contesti suggerisce che trasferire il modello ABI non significa riprodurre fedelmente le modalità operative ma reinterpretarne i principi pedagogici fondamentali alla luce delle condizioni concrete dei servizi. In questa prospettiva, la programmazione strutturata adottata nel contesto romano non va letta come un allontanamento dal modello ma come una sua traduzione necessaria, in quel momento e in quel contesto, per rendere l'esperienza intergenerazionale sostenibile e significativa a fronte di una quotidianità non condivisa tra servizi, di poco tempo disponibile e dell'assenza di familiarità degli operatori con il lavoro intergenerazionale.

In sintesi, parlare di progettazione e realizzazione degli incontri intergenerazionali significa tradurre i principi del modello ABI in modalità coerenti con la filosofia, i limiti e le risorse dei servizi coinvolti, senza perdere di vista la qualità della relazione educativa.

5.1.2. Spazi, materiali e proposte educative

L'analisi degli spazi utilizzati per gli incontri di scambio intergenerazionale nei due contesti e i relativi esiti portano ad affermare che lo spazio non è neutro quando si parla di intergenerazionalità ma assume un ruolo centrale, agendo come mediatore e facilitatore della relazione oppure come ostacolo. Questa interpretazione è coerente con l'idea, ampiamente discussa in ambito pedagogico, dello spazio come "terzo educatore", capace di orientare comportamenti, relazioni e posture professionali (Malaguzzi, 2010; Oblinger, 2006; Branzi, Ceppi, Zini, Reggio Children, 1998). I dati mostrano che spazi ben organizzati e rispondenti alle necessità di anziani e bambini lasciano ai partecipanti maggiori possibilità di interagire, incidendo anche sulla postura professionale degli operatori che possono assumere una presenza più discreta e osservativa, piuttosto che configurarsi come regolatori dell'interazione in spazi poco adeguati.

Questo implica la necessità di condurre dei sopralluoghi attenti e di valutare l'adeguatezza degli spazi e degli arredi – tavoli, sedie, punti di appoggio – insieme agli operatori, affinché possano rispondere ai bisogni di entrambe le età attraverso una

progettazione intenzionale (Fitzpatrick, 2024). Nell'esperienza romana, ad esempio, lo spazio esterno, scelto per l'incontro, non è stato ritenuto, all'atto pratico, sufficientemente sicuro per gli utenti più anziani e, in prospettiva, non sarebbe stato accessibile ad anziani in carrozzina, sebbene non fossero presenti nel gruppo.

Il Centro ABI, fondandosi proprio sull'incontro tra anziani e bambini, si è dimostrato complessivamente adeguato dal punto di vista di spazi e *setting*, ad eccezione del salone della casa di riposo che, per la sua ampiezza, è apparso più dispersivo. Tuttavia, gli altri spazi, intimi, raccolti e flessibili perché costituiti da arredi leggeri e facilmente spostabili, sono risultati invece facilitanti perché capaci di leggere le esigenze dell'incontro e di tradurle in allestimenti coerenti. Questo dato emerge anche dalla letteratura che sostiene che gli spazi devono essere flessibili, aperti e in evoluzione (Kaplan, Thang, Sánchez, Hoffman, 2020). Inoltre, è importante che siano raccolti per favorire la prossimità relazionale e la reciprocità e non troppo ampi o poco strutturati poiché amplificano la distanza fisica e relazionale tra i partecipanti (Vagli, Ciucci, 2019).

Come per la progettazione, la flessibilità degli spazi non significa dunque assenza di struttura ma comprensione profonda delle necessità che sottendono la relazione tra anziani e bambini.

A Roma, gli incontri intergenerazionali si sono svolti esclusivamente negli ambienti dello spazio 0-6 che, essendo un servizio rivolto alla prima infanzia, non risultava adeguato ad accogliere anziani. Gli incontri, avvenuti quasi sempre nello spazio e con un *setting* poco adeguato, sono stati condizionati dalla mancanza di arredamenti funzionali e dalla scarsa possibilità di modulare l'ambiente.

L'esperienza di trasferimento a Roma ha mostrato, in linea con la letteratura internazionale sugli spazi intergenerazionali (Fitzpatrick, 2024), che gli spazi raccolti favoriscono il contatto oculare, la vicinanza fisica e i gesti di cura, mentre quelli troppo ampi aumentano la dispersione del gruppo e rendono più visibili anche le disuguaglianze motorie: chi si muove con maggiore sicurezza riesce a seguire i ritmi dei bambini ed esplorare, mentre chi è più fragile tende a restare fermo, limitando le occasioni di scambio. In questo senso, lo spazio, se non adeguatamente progettato e predisposto, può amplificare le differenze già presenti tra gli anziani, rendendo più visibili le fragilità motorie, le insicurezze personali o la minore familiarità con

l'ambiente, rischiando di escludere alcuni partecipanti dall'esperienza relazionale (Fitzpatrick, 2024; Kaplan, 2002).

Dunque, in un'ottica di replicabilità, considerando che nei servizi non co-locati ogni struttura è organizzata principalmente in funzione della propria utenza, sarebbe utile prevedere sopralluoghi congiunti tra coordinatori e operatori dei due servizi coinvolti, analizzando ambiente per ambiente quali spazi possano essere più facilmente allestiti in un'ottica di dialogo intergenerazionale. A partire da questa analisi, si potrà decidere dove sia più opportuno svolgere gli incontri, anche valutando la possibilità di alternare gli ambienti tra i due servizi, se possibile dal punto di vista logistico.

Rispetto ai materiali, in entrambi i contesti emerge che i materiali destrutturati e naturali risultano particolarmente affascinanti e accessibili per entrambe le età perché, non richiedendo competenze specifiche né un uso prestabilito e corretto, riducono le asimmetrie tra anziani e bambini e permettono a entrambi di agire sullo stesso piano, favorendo una relazione più paritaria. Questo dato è confermato da quanto sostenuto da diversi autori rispetto al potenziale inclusivo e relazionale dei materiali destrutturati nei contesti educativi (Goldschmied, Jackson, 1996; Nicholson, 1971).

Per quanto riguarda i materiali più “strutturati” utilizzati nei contesti osservati, prevalgono essenzialmente quelli appartenenti al mondo dell'infanzia (ad esempio tempere, pennelli, pasta modellabile, giochi simbolici, strumenti musicali per bambini). Questo elemento, sebbene funzionale all'aggancio dei bambini, può portare l'anziano a sentirsi “infantilizzato” e a doversi adattare a un contesto non pensato direttamente per lui (Wendland, Parizet, 2021). Sarebbe, dunque, interessante integrare materiali significativi anche per gli anziani (ad esempio fotografie d'epoca, gomitoli e ferri da maglia, carte da gioco, oggetti quotidiani legati alla memoria personale), con lo scopo di favorire una maggiore reciprocità e un riconoscimento equilibrato di entrambe le età.

Per quanto riguarda le proposte educative, la flessibilità che caratterizza ABI non è stata pienamente trasferibile nel contesto romano, dove hanno prevalso attività più strutturate. Tuttavia, l'esperienza romana mostra, in linea con la letteratura internazionale sull'intergenerazionalità (Springate, Atkinson, Martin, 2008), che le attività collaborative favoriscono maggiormente la relazione mentre quelle individuali

e parallele rischiano di spostare il focus sul prodotto più che sull'incontro. In quest'ultimo caso è possibile che l'anziano si concentri maggiormente sul "fare" per esprimere un bisogno di riconoscimento e rendere visibile il proprio contributo, a dispetto della relazione con il bambino. Al contrario, le attività collaborative sembrano favorire una ridefinizione dei ruoli generazionali, all'interno dei quali l'anziano non è solo colui che "insegna" e il bambino colui che "impara" ma entrambi diventano co-protagonisti dell'esperienza e questo contribuisce a superare rappresentazioni stereotipate delle due età.

Nel complesso, i dati suggeriscono che, nei progetti intergenerazionali, la progettazione dello spazio precede e orienta quella delle attività: prima ancora di "cosa fare insieme", diventa decisivo "dove e come incontrarsi".

5.1.3. Ruolo e competenze dell'operatore

Il ruolo dell'operatore si configura come un elemento chiave per il buon esito dell'incontro intergenerazionale. Il suo lavoro si sviluppa prima, durante e dopo l'incontro: prima, attraverso la preparazione e l'allestimento del *setting*, pensato in funzione delle necessità di entrambe le utenze, aspetto essenziale – come si è visto – per favorire l'emergere delle relazioni; durante, attraverso un'osservazione attenta delle dinamiche che si sviluppano; dopo, attraverso la documentazione degli incontri e una lettura critica sia delle interazioni osservate sia della predisposizione degli spazi e dei materiali, così da poter fare eventuali aggiustamenti negli incontri successivi.

Il confronto tra il modello consolidato del Centro ABI e l'esperienza sperimentale del contesto romano permette di mettere in luce come tali competenze si costruiscano nel tempo attraverso l'esperienza, il confronto tra professionisti e una riflessione condivisa sulle pratiche. Infatti, se nel contesto ABI l'assunzione di un ruolo non interventista appare ormai interiorizzata e "naturale", nel contesto romano è emerso che tale postura non risulta immediata ma richiede un forte lavoro di autocontrollo, soprattutto per riconoscere e anticipare gli automatismi professionali consolidati, in particolare negli operatori sociosanitari. Questa necessità richiama il concetto di *professionista riflessivo*, secondo cui l'azione educativa richiede la capacità di sospendere gli automatismi e di interrogarsi criticamente sul proprio operato

attraverso processi di *reflection-in-action* (riflessione durante l'azione) e *reflection-on-action* (riflessione sull'azione) (Schön, 1983). In questo senso, l'esperienza intergenerazionale nel contesto romano ha favorito l'emergere di una postura riflessiva negli operatori, intesa come capacità di interrogare il proprio agire, sospendere risposte automatiche e rileggere criticamente il proprio ruolo professionale.

Dunque, la postura dell'operatore intergenerazionale può configurarsi come una competenza riflessiva poiché richiede di interrogarsi sul senso del proprio intervento e sulle sue possibili ricadute sulla relazione tra anziano e bambino e, in quanto tale, necessita di essere allenata. In questa prospettiva, in un'ottica volta alla replicabilità del progetto intergenerazionale, risulta indispensabile accompagnare gli operatori in un percorso di acquisizione di una postura riflessiva sul proprio operato piuttosto che chiedere loro di aderire a un modello predefinito. Questo richiede di organizzare momenti specifici dedicati alla riflessione, previsti nel Centro ABI – seppur ritenuti comunque insufficienti dagli operatori –, ma non replicati nel contesto romano per mancanza di tempo, dove sono stati invece fortemente richiesti in sede di focus group finale come spazi per interrogarsi sulle pratiche agite. Sarebbe inoltre auspicabile che gli operatori che partecipano di volta in volta agli incontri intergenerazionali aggiornassero i colleghi su quanto è stato fatto e sugli esiti dell'incontro. Infatti, in entrambi i contesti è emerso che la comunicazione interna tra gli operatori sociosanitari non è sempre fluida e questo elemento rischia di incidere negativamente sulla continuità e sulla coerenza delle pratiche intergenerazionali.

Inoltre, le differenze negli stili comunicativi e comportamentali riscontrate tra le diverse professionalità coinvolte nel contesto romano – educatrici, operatori sociosanitari e psicologa – possono essere interpretate alla luce dei rispettivi mandati professionali e delle caratteristiche dell'utenza di riferimento: le educatrici sono abituate ad accompagnare i bambini ad esplorare il mondo, a fare esperienze nuove, lasciando spazio alla loro iniziativa; al contrario, gli operatori sociosanitari rispondono principalmente ai bisogni di cura, supporto e sicurezza degli anziani, assumendo una presenza più concreta e interventista; la psicologa tende invece a collocarsi in una posizione intermedia, più orientata alla lettura dei vissuti emotivi e alla comprensione delle dinamiche relazionali. In questa cornice, l'operatore

intergenerazionale non coincide con nessuno dei ruoli professionali di origine ma si colloca in una posizione di mezzo che richiede di sospendere le abitudini consolidate per aprirsi a modalità relazionali nuove e più funzionali all'interazione tra anziani e bambini.

Un ulteriore elemento di riflessione riguarda la “convivenza” di professionalità diverse all'interno dello stesso progetto: se nel Centro ABI il lavoro quotidiano fianco a fianco e la condivisione degli spazi favoriscono un senso di familiarità reciproca e una maggiore intercambiabilità nei ruoli, nel contesto romano gli operatori del centro diurno hanno spesso riportato di essersi sentiti “ospiti” negli ambienti dello spazio 0-6. Questa percezione ha portato loro a intervenire meno di quanto avrebbero ritenuto necessario per il timore di invadere il campo di competenza delle educatrici. In questo passaggio emerge chiaramente il tema dell'interprofessionalità, intesa non solo come presenza simultanea di figure diverse ma come costruzione intenzionale di uno spazio di confronto, riconoscimento reciproco e negoziazione di pratiche e significati (Bronstein, 2003).

La replicabilità dell'esperienza, dunque, sembra richiedere la costruzione di spazi di confronto interprofessionale prima e durante la fase operativa. In assenza di tali spazi, il rischio è che le diverse professionalità, pur condividendo l'esperienza, restino ancorate ai propri mandati originari, limitando la reale integrazione delle pratiche.

In sintesi, in un'ottica di replicabilità, il ruolo che l'operatore intergenerazionale deve assumere risulta essere uno degli snodi più delicati del trasferimento del modello ABI, perché la sua costruzione richiede tempo, formazione, confronto tra pari e un contesto organizzativo che legittimi la riflessività come parte integrante del lavoro educativo e assistenziale.

5.1.4. Formazione e motivazione del personale

L'analisi dei dati rispetto all'area della formazione nei due contesti mostra che la formazione degli operatori rappresenta un elemento necessario per la realizzazione degli incontri intergenerazionali, configurandosi come uno spazio attraverso cui acquisire conoscenze sulle caratteristiche delle due utenze, sperimentare modalità operative di osservazione e documentazione e costruire progressivamente il ruolo di

mediatore non interventista (Wendland, Parizet, 2021; Springate, Atkinson, Martin, 2008). In questa prospettiva, la formazione intergenerazionale può essere realmente efficace se integra la trasmissione dei contenuti con spazi strutturati di riflessione sulla pratica, svolti parallelamente agli incontri di scambio intergenerazionale.

Il tema della formazione ha evidenziato elementi di complessità in entrambi i contesti oggetti dello studio. Nel Centro ABI, la formazione iniziale del 2011 ha assunto un carattere teorico-pratico ma anche riflessivo-identitario: oltre all'acquisizione di competenze legate all'osservazione e alla documentazione degli incontri, la formazione ha previsto un lavoro sistematico in piccoli gruppi composti da professionalità appartenenti ai diversi servizi, finalizzato alla costruzione di un linguaggio comune, alla riflessione condivisa e al confronto sulle pratiche. Nello specifico, attraverso la riflessione sulle pratiche, si è compresa l'importanza del passaggio dal grande gruppo al piccolo gruppo e dall'attività strutturata a un approccio progettuale. In questo senso la formazione, più che limitarsi a trasmettere contenuti, ha favorito la costruzione di una cultura condivisa del progetto intergenerazionale, incidendo direttamente sulle scelte operative e sulla postura professionale degli operatori. Tuttavia, a fronte del progressivo ricambio del personale e dell'assenza di ulteriori percorsi formativi successivi al 2011, una parte consistente degli operatori oggi coinvolti in ABI non ha mai ricevuto una formazione specifica sull'intergenerazionalità. Tale esigenza formativa è stata espressa sia dagli operatori che non avevano mai partecipato alla formazione iniziale, sia da coloro che vi avevano preso parte ma che hanno espresso il desiderio di aggiornarsi e approfondire ulteriormente la tematica, a dimostrazione del fatto che le competenze intergenerazionali non possono considerarsi mai definitivamente acquisite. Dunque, è evidente che, anche in contesti consolidati come quello ABI, la continuità della formazione risulta essenziale affinché le pratiche degli operatori possano fondarsi su una consapevolezza e una riflessività professionale solide.

Nel contesto romano, la formazione degli operatori, di carattere prevalentemente teorico con un lavoro di progettazione finale, ha svolto prevalentemente una funzione esplorativa e orientativa, permettendo agli operatori di pensare l'intergenerazionalità come qualcosa di concretamente realizzabile e di acquisire strumenti di base per agirla. Dai dati raccolti con il questionario, è emerso che la formazione ha sia colmato

un vuoto conoscitivo iniziale, fornendo un lessico condiviso per interpretare l'esperienza intergenerazionale, e, al contempo, ha agito sul piano delle rappresentazioni e dello sguardo professionale, riducendo la visione deterministica che vede la vecchiaia come una fase di declino inevitabile e rafforzando la visione di *agency* per cui l'anziano è un soggetto attivo, educabile e competente. Inoltre, la formazione (e l'esperienza diretta di chi ha vissuto gli incontri intergenerazionali) ha reso gli operatori più realistici rispetto alle difficoltà dell'incontro intergenerazionale: sono diminuiti i riferimenti alle difficoltà comunicative e alla "distanza generazionale" mentre è aumentata l'attenzione alle fragilità dell'anziano e agli aspetti organizzativi (fragilità, *setting*, sicurezza).

Tuttavia, il desiderio espresso dagli operatori di vedere più materiali video e di dedicare maggiore spazio alle attività pratiche segnala il bisogno di rendere la formazione più vicina all'esperienza concreta, confermando che la dimensione teorica, seppur ritenuta utile, non riesce a produrre un cambiamento stabile nelle modalità operative se non è accompagnata da momenti di sperimentazione e riflessione condivisa. In questo senso potrebbero essere utili le autoformazioni – in particolare l'uso del video e i momenti di confronto immediatamente successivi agli incontri – sperimentate nel Centro ABI nei primi anni del progetto. Queste pratiche autoformative permettono agli operatori di riflettere sulle proprie azioni concrete, di riconoscere gli interventi eccessivi o superflui e di costruire una postura più consapevole. In un'ottica volta alla replicabilità, emerge come la formazione intergenerazionale risulti più efficace quando è intrecciata alla pratica quotidiana e quando crea spazi di riflessione condivisa tra professionalità diverse. In questa prospettiva, sarebbe ottimale che la formazione venisse svolta, come avviene in ABI, coinvolgendo contemporaneamente tutti gli operatori dei servizi, così da ridurre la distanza tra le diverse professionalità, favorire la comprensione reciproca dei bisogni e dei ritmi delle utenze e la costruzione di un linguaggio condiviso sull'intergenerazionalità.

Un elemento trasversale ai due contesti riguarda la motivazione del personale. In ABI, essa sembra fondarsi su diversi fattori, primi su tutti il senso di appartenenza e l'orgoglio di essere parte di una realtà unica sul territorio nazionale, seguiti dalla qualità delle relazioni tra colleghi e dalla possibilità di crescita professionale. Tuttavia,

L'aumento del carico di lavoro rispetto alle mansioni ordinarie e la mancanza di tempi e spazi specificamente dedicati al progetto intergenerazionale, hanno portato in alcuni operatori un indebolimento della motivazione e una richiesta esplicita di ore dedicate alla pratica intergenerazionale. Questo dato mostra come la motivazione non possa fondarsi solo sull'entusiasmo individuale ma debba essere sostenuta da scelte organizzative che riconoscano l'intergenerazionalità come parte del lavoro educativo e assistenziale, senza però assimilarla alle pratiche ordinarie del servizio poiché essa richiede tempi dedicati, competenze specifiche e spazi di riflessione ulteriori.

Nel contesto romano, invece, la motivazione degli operatori è stata sostenuta soprattutto dal contatto con un'esperienza percepita come innovativa e "altra" rispetto alla quotidianità dei servizi.

In sintesi, in un'ottica di replicabilità, i dati suggeriscono che la formazione deve essere concepita come un elemento continuo del progetto intergenerazionale e deve assumere una valenza teorica, pratica e riflessiva, affinché gli operatori possano ripensare il proprio operato in chiave intergenerazionale (American Hospital Association, Committee on Performance Improvement, 2014; Gurria, 2011). In questa prospettiva, non è possibile pensare ad una formazione standard, adatta a tutti i contesti che si apprestano ad avviare un progetto di scambio intergenerazionale ma sarebbe opportuno condurre un'analisi preliminare e periodica dei bisogni formativi del personale con lo scopo di orientare i contenuti teorici, le modalità formative, i tempi e gli spazi di confronto. Soprattutto nel caso di progetti intergenerazionali tra servizi non co-locati, appare fondamentale calendarizzare i momenti di riflessione tra le diverse équipe affinché si possa rileggere insieme ciò che accade negli incontri, orientare di conseguenza le scelte successive, confrontarsi sulle diverse modalità di intervento e mantenere nel tempo la motivazione degli operatori.

5.1.5. Dinamiche relazionali tra anziani e bambini

Dall'analisi delle dinamiche relazionali osservate nei due contesti emerge che la relazione intergenerazionale è un processo che richiede tempo, continuità e una mediazione adulta iniziale, intenzionale e adeguata, per potersi strutturare. In entrambi i contesti, infatti, la relazione tra anziani e bambini si costruisce progressivamente,

passando da una fase di “cauto” avvicinamento a una di naturalezza, spontaneità e reciprocità, ovviamente considerando le differenze e i tempi individuali. Questa evoluzione è stata riscontrata anche dai dati quantitativi raccolti a Roma: nella rilevazione finale, rispetto alle emozioni attribuite all’incontro intergenerazionale dagli operatori, diminuiscono il timore e l’ansia e aumentano gioia e affetto per i bambini – confermando che la relazione intergenerazionale si costruisce progressivamente attraverso la ripetizione degli incontri (Fitzpatrick, 2024) –, mentre per gli anziani restano centrali affetto e senso di protezione.

Le esitazioni registrate nelle fasi iniziali possono essere interpretate come il tempo necessario di osservazione e di regolazione emotiva di fronte a figure nuove e non familiari, soprattutto considerando che, nel contesto romano, bambini e anziani erano completamente estranei gli uni agli altri e che, nel Centro ABI, seppur i bambini siano giornalmente esposti agli anziani, il ricambio annuale dei partecipanti rende ogni avvio di progetto una nuova esperienza relazionale. In questo contesto, il tempo e la ripetizione degli incontri risultano elementi chiave per il consolidamento della relazione, così come il ruolo degli adulti: la mediazione iniziale degli operatori e delle educatrici risulta necessaria per contenere e facilitare l’incontro e rendere leggibili le intenzioni dell’altro. Tuttavia, come espresso in precedenza, è fondamentale che l’operatore sappia poi farsi gradualmente da parte, lasciando ai partecipanti il ruolo di protagonisti dell’incontro. Tale gradualità è coerente con quanto suggerito dalla letteratura sull’intergenerazionalità, che evidenzia l’importanza di una facilitazione adulta iniziale, seguita da un progressivo decentramento (Springate, Atkinson, Martin, 2008). La riduzione dell’intervento adulto diventa, dunque, il segnale di una relazione intergenerazionale che sta trovando un proprio equilibrio in piena autonomia. In questa fase di consolidamento della relazione, frequenti sono i gesti di contatto fisico (tenersi per mano, abbracciarsi, accarezzarsi), che dimostrano la fiducia e la costruzione di un clima affettivo da entrambe le generazioni.

Un elemento particolarmente rilevante riguarda l’evoluzione dei ruoli di cura: se inizialmente sono soprattutto gli anziani a manifestare atteggiamenti di protezione e accudimento nei confronti dei bambini, nel tempo si osserva un progressivo riequilibrio, con i bambini attenti ai bisogni dell’anziano e capaci a rispondervi. Questa reciprocità emerge spontaneamente, portando alla luce competenze e ruoli

diversi da quelli comunemente pensati: l'anziano non è solo bisognoso di cure e di assistenza ma è un soggetto capace di riconoscere e rispondere adeguatamente ai bisogni dei bambini; allo stesso modo, il bambino non è solo un soggetto da accudire e proteggere ma è in grado di comprendere le difficoltà e le fragilità altrui, relazionandosi ad essere con competenza e adeguatezza all'interno di una relazione che si mostra come paritaria. Questo riequilibrio progressivo dei ruoli di cura osservato nei dati conferma quanto sostenuto dalla letteratura, secondo cui l'intergenerazionalità può favorire la ridefinizione delle rappresentazioni stereotipate di dipendenza e competenza associate alle diverse età (Allan *et al.*, 2014; Allan, Johnson, 2009; Caspi, 1984).

Nel contesto romano è stato molto significativo il momento della separazione finale dell'ultimo incontro: l'intensità emotiva con cui è stato vissuto, soprattutto dai bambini, segnala la profondità del legame costruito e, al contempo, evidenzia la necessità di considerare la conclusione dell'esperienza come una fase progettuale che richiede attenzione e accompagnamento.

È importante ricordare che le dinamiche relazionali non si sviluppano in modo uniforme ma rispecchiano le pluralità degli individui: alcuni anziani assumono ruoli attivi e propositivi, altri mantengono una partecipazione più osservativa; alcuni bambini si mostrano fin da subito a loro agio e aperti alla relazione con l'anziano, altri hanno bisogno di tempo per poter familiarizzare ed assumere atteggiamenti spontanei. Questa pluralità di possibilità riflette la diversità dei modi di stare in relazione e va accolta nel momento in cui ci si appresta ad avviare un progetto di questo tipo.

Nel complesso, le dinamiche relazionali osservate mostrano come lo scambio intergenerazionale non produca semplicemente interazioni positive ma generi trasformazioni nei modi di stare in relazione, nei ruoli assunti e nelle rappresentazioni reciproche. Tali trasformazioni risultano tanto più significative quanto più l'esperienza è pensata come processo continuativo, sostenuto da una progettualità consapevole e da una postura adulta capace di accompagnare senza sostituirsi alla relazione.

5.1.6. Documentazione, monitoraggio e valutazione degli incontri

La modalità di documentazione degli incontri intergenerazionali è stata indagata nel Centro ABI e riportata nell'esperienza di trasferimento romana e, seppur abbia assunto forme e significati diversi nei due contesti osservati, si è configurata non come una semplice descrizione degli incontri svolti ma come una pratica riflessiva utile per orientare la progettazione e sostenere la lettura delle dinamiche relazionali tra anziani e bambini, in linea con le pratiche di pedagogia documentativa sviluppate in ambito educativo (Maselli, 2006).

Nel Centro ABI, gli strumenti di documentazione sono stati modificati nel tempo: si è passati dall'utilizzo del diario di bordo, utilizzato in modo quasi esclusivamente descrittivo, all'adozione della griglia osservativa come mezzo per supportare il lavoro intergenerazionale. Infatti, attraverso le griglie osservative, utilizzate per riflettere sugli esiti degli incontri e definire i possibili sviluppi del progetto, è possibile riconoscere gli elementi che facilitano (o ostacolano) l'incontro intergenerazionale e ipotizzare dei rilanci mirati. Dunque, le griglie osservative svolgono una duplice funzione: quella di documentazione, perché permettono di rilevare ciò che accade durante gli incontri, e quella di monitoraggio, perché consentono di confrontare quanto osservato con le intenzionalità progettuali. Questo monitoraggio assume una forte valenza progettuale poiché le informazioni raccolte vengono utilizzate per ripensare *setting*, materiali e modalità di conduzione degli incontri successivi.

Nel contesto romano, invece, le griglie osservative non hanno svolto una funzione di monitoraggio in itinere ma sono state utilizzate come strumento per comprendere, a posteriori, le scelte effettuate in fase di progettazione e gli esiti degli incontri intergenerazionali. Ciò è dipeso principalmente dalla durata limitata dell'esperienza, che non ha consentito di attivare cicli di osservazione-riflessione-riprogettazione simili a quelli presenti nel modello ABI. Tuttavia, la griglia osservativa è stata molto utile ai fini della ricerca, poiché, nella triangolazione dei dati, ha permesso di raccogliere informazioni aggiuntive sulle modalità di interazione tra anziani e bambini e sull'adeguatezza di spazi e materiali rispetto alle caratteristiche degli utenti.

Un aspetto rilevante emerso dall'analisi del contesto ABI riguarda il fatto che la pratica dell'osservazione e della documentazione non rappresenta una competenza

che tutti gli operatori possiedono: soprattutto gli operatori sociosanitari hanno riferito delle difficoltà, sottolineando come l'osservazione sistematica rappresenti una competenza più familiare al contesto educativo che a quello assistenziale, anche in virtù del fatto che le educatrici del nido d'infanzia utilizzavano già strumenti osservativi all'interno del loro servizio e non solo nell'ambito del progetto ABI. Per questo motivo la griglia osservativa è stata modificata dall'équipe referenti ABI, fino ad arrivare alla versione proposta anche nel contesto romano che presenta delle domande guida capaci di "orientare" lo sguardo dei professionisti meno abituati all'osservazione. Questo aspetto evidenzia come lo strumento per documentare debba essere flessibile e soprattutto accessibile alle diverse competenze degli operatori.

Nel contesto romano, è stato riconosciuto che la griglia osservativa proposta è utile per restituire il quadro generale dell'esperienza ma poco adatta a cogliere la complessità delle interazioni e, dunque, sia gli operatori del centro diurno che le educatrici dello spazio 0-6 hanno proposto strumenti alternativi. Dalla riflessione nata sull'eventuale utilizzo di *checklist*, videoregistrazioni o griglie di osservazione individuali per ogni utente, è emersa la consapevolezza che ogni strumento ha dei vantaggi e dei limiti e che nessuna soluzione è pienamente esaustiva per documentare la complessità degli scambi intergenerazionali. Per questo motivo, è essenziale che lo strumento scelto per documentare sia in linea con quello che è l'obiettivo della pratica documentativa e con la profondità di analisi che si intende raggiungere, evitando di ragionare in termini di efficacia "in assoluto" di uno strumento rispetto a un altro.

Considerando che nel contesto romano nessuno dei due servizi aveva mai utilizzato una griglia osservativa nella propria pratica, in un'ottica di replicabilità, sarebbe ottimale chiarire esattamente, già in sede di formazione, lo scopo della documentazione e le modalità più adeguate a praticarla, affinché possa essere considerato uno strumento realmente orientato al sostegno della qualità dell'esperienza e non un compito "compilativo" e privo di significato.

Infine, rispetto al monitoraggio e alla valutazione, è possibile formulare delle considerazioni soprattutto in riferimento al Centro ABI, poiché, come visto, nel contesto romano non c'è stato tempo sufficiente per lavorare in modo sistematico sulla documentazione prodotta. Nel modello ABI il monitoraggio è una pratica continua e diffusa durante l'anno educativo, mentre la valutazione assume la forma di una

riflessione complessiva a fine percorso, condotta dalla sola équipe referenti, senza coinvolgere gli operatori, gli utenti e le famiglie, limitando dunque la possibilità di raccogliere più punti di vista e di restituire gli esiti dell'esperienza ai soggetti coinvolti. A ciò si aggiunge l'assenza di strumenti strutturati dedicati alla fase di valutazione finale. Questo, più che un limite, può essere interpretato come l'espressione di una concezione della valutazione prevalentemente riflessiva e narrativa, orientata alla comprensione dei processi più che alla misurazione degli esiti ma, in un'ottica di sviluppo e trasferibilità del modello, può rappresentare un'area di possibile sviluppo.

5.1.7. Benefici percepiti per i partecipanti e per il personale

L'analisi dei benefici percepiti per i partecipanti e per il personale a seguito dell'incontro tra anziani e bambini nei due contesti osservati rappresenta il cuore della ricerca e mostra che tali benefici si articolano su diversi piani e assumono forme leggermente diverse in base alla stabilità del modello e alla durata dell'esperienza. In entrambi i contesti, i benefici percepiti non sembrano derivare dalle attività proposte ma dall'esperienza relazionale con l'altra età.

Per quanto riguarda i bambini, in linea con gli studi di Fitzpatrick (2024), Wendland e Parizet (2021) e Gualano *et alii* (2018), emerge come l'esperienza diretta della vecchiaia, della fragilità e, nel caso di ABI, anche della disabilità favorisca un processo di familiarizzazione e normalizzazione di questi aspetti, contribuendo a integrare queste dimensioni all'interno del loro orizzonte di esperienza: a sostegno di ciò, diverse sono state le occasioni in cui i bambini hanno utilizzato gli ausili degli anziani come se fossero giochi. Attraverso queste esperienze dirette, i bambini iniziano a scardinare stereotipi e pregiudizi sull'invecchiamento (*ageism*) e ad accogliere una rappresentazione della vecchiaia più articolata e realistica, non ridotta alla dimensione della fragilità o della dipendenza, ma riconosciuta come fase della vita caratterizzata da competenze, relazioni e possibilità di partecipazione attiva. Le testimonianze di alcuni genitori dei bambini del nido ABI hanno suggerito che i vissuti maturati all'interno di contesti protetti come quelli oggetto dello studio possano essere trasferiti anche ad altri ambiti della vita quotidiana. In particolare, è stato riportato

che, anche al di fuori del Centro ABI e in presenza di anziani sconosciuti, i bambini manifestano atteggiamenti di maggiore apertura e disponibilità relazionale.

Inoltre, in entrambe le esperienze, in linea con la letteratura internazionale (Fitzpatrick, 2024; Generations Working Together, 2019), si è rilevata la costruzione di legami significativi tra alcuni bambini e specifici anziani, che venivano cercati, nominati e, nel caso di ABI, riconosciuti anche al di fuori della struttura, proprio ad attestare come il legame venga interiorizzato dai più piccoli e non resti confinato all'esperienza episodica dell'incontro. Secondo gli studi di Piaget (1973) sulla permanenza dell'oggetto, il bambino conserva un'immagine della figura affettiva di riferimento dentro di sé, anche in sua assenza. Pur non potendo trasferire in modo diretto tale costrutto alle relazioni intergenerazionali, è possibile ipotizzare che le esperienze relazionali significative vissute dal bambino con l'anziano possano lasciare una traccia sul piano emotivo e simbolico e, seppur il ricordo cosciente dell'esperienza dovesse affievolirsi, tali tracce potrebbero continuare a influenzare il modo in cui il bambino si rappresenta l'altro e la relazione con l'età anziana (Musi, 2014).

Per quanto riguarda gli anziani, invece, i benefici percepiti riguardano il benessere emotivo – come emerso anche dalla letteratura internazionale (Fitzpatrick, 2024; Gualano *et al.*, 2018; TOY, 2014; Springate, Atkinson, Martin, 2008) –, espresso attraverso sentimenti di gioia e spensieratezza, la riattivazione dei ricordi legati al loro ruolo di genitori/nonni o alla loro infanzia e, soprattutto, il recupero di un ruolo di adulto competente. Tali esiti possono essere letti alla luce del paradigma dell'invecchiamento attivo, nella misura in cui le pratiche intergenerazionali favoriscono la partecipazione, il coinvolgimento sociale e il riconoscimento delle competenze residue dell'anziano, sostenendone l'autonomia, il senso di utilità e la continuità identitaria. Infatti, durante gli incontri, molti anziani manifestano atteggiamenti di cura e protezione verso i bambini, mostrando delle capacità e delle attenzioni che nella quotidianità dei servizi difficilmente emergono. In questa prospettiva, l'anziano non si pone come soggetto passivo e bisognoso di cure e assistenza ma come soggetto attivo e portatore di risorse. Probabilmente questo capovolgimento di prospettiva permette agli anziani di dimenticare temporaneamente i propri problemi, non perché vengano negati ma perché si modifica la rappresentazione del sé.

Nel contesto romano, in complesso, dopo la formazione e, per alcuni, l'esperienza diretta cambia la profondità della lente con cui vengono osservati i benefici per anziani e bambini: da benefici "di superficie", come il divertimento, la novità e la curiosità, si passa a benefici più "significativi", attinenti alla sfera dei valori, delle competenze sociali e della sicurezza emotiva e alla percezione del ruolo competente dell'anziano.

Un elemento particolarmente interessante, emerso solo nel modello ABI che gode di co-locazione dei servizi, riguarda l'effetto della sola presenza dei bambini nella struttura: anche gli anziani non coinvolti direttamente negli incontri di scambio intergenerazionale ma interessati solo ad osservarli riferiscono benefici simili a quelli di chi partecipa attivamente, suggerendo che il solo fatto di essere immersi in un contesto intergenerazionale produca effetti positivi, contribuendo a rendere l'ambiente più vitale e non centrato esclusivamente sulla dimensione assistenziale. In termini di progetto, questo è un dato importante perché amplia la nozione di impatto, non limitandola solo ai partecipanti diretti, come emerso anche dal lavoro di *Generations Working Together* (2019).

Tuttavia, sono stati evidenziati anche degli aspetti critici rispetto agli incontri di scambio intergenerazionale: la creazione di relazioni significative tra anziani e bambini può generare sofferenza negli anziani nel momento in cui il rapporto si interrompe, ad esempio quando il bambino termina il suo percorso al nido d'infanzia. Inoltre, alcuni anziani sostengono che l'incontro con i bambini sia positivo ma faticoso e, dunque, richieda una durata contenuta e buone condizioni fisiche di partenza.

Per quanto riguarda gli operatori, invece, in entrambi i contesti è stato rilevato che la partecipazione a progetti di scambio intergenerazionale produce un importante arricchimento professionale e una forte motivazione, così come evidenziato da Fitzpatrick (2024) e TOY (2014). Tuttavia, le ricadute sembrano essere leggermente diverse a seconda delle professionalità: negli operatori sociosanitari emergono più chiaramente i benefici legati alla rottura della routine e alla possibilità di vedere i propri utenti "sotto un'altra luce"; nelle educatrici i benefici si collocano più sul piano emotivo, con un forte recupero del proprio vissuto di nipoti. Nell'esperienza romana, alcuni operatori sociosanitari hanno affermato di essersi sentiti in tensione durante gli incontri perché in difficoltà ad assumere il ruolo di osservatore non interventista e per

il timore per la sicurezza degli anziani, aspetto che – come emerso nei paragrafi precedenti – può essere in parte contenuto attraverso un sopralluogo e una predisposizione degli spazi attenta e sicura per gli anziani.

In un’ottica volta alla replicabilità del progetto, i dati suggeriscono che anche dalle esperienze di scambio intergenerazionale circoscritte nel tempo, come quella realizzata a Roma, è possibile individuare dei benefici relazionali ed emotivi immediati: benessere, leggerezza, ampliamento delle competenze sociali. Tuttavia, è la continuità dell’esperienza che favorisce la sedimentazione dei vissuti e la loro trasformazione in competenze relazionali stabili, rappresentazioni meno stereotipate e pratiche condivise.

5.2. Trasferibilità e adattamento del modello ABI

Il lavoro fin qui condotto dimostra chiaramente come il modello ABI – e più in generale un qualsiasi modello pedagogico – sia strettamente legato al contesto in cui prende forma e si realizza e che, dunque, parlare di “trasferimento del modello” non significhi parlare di replica fedele delle modalità progettuali e operative ma di un processo di traduzione e interpretazione dei principi pedagogici che lo orientano, da rileggere alla luce delle caratteristiche del contesto di arrivo. Nello specifico, il modello ABI si configura come un modello solido, reso possibile anche da condizioni strutturali favorevoli, come la co-locazione dei servizi, che hanno permesso di riconoscere l’intergenerazionalità come elemento fondante della progettualità educativa e assistenziale. Nel momento in cui si pensa di poter trasferire il modello in altri contesti, l’assenza di condizioni strutturali di partenza analoghe rende necessario un adattamento delle modalità operative.

Assunta questa premessa, gli adattamenti del modello ABI nel contesto romano non devono essere considerati come una deviazione dal modello originario ma come l’esito del dialogo tra i principi pedagogici di riferimento e le specificità contestuali delle strutture coinvolte. Ad esempio, l’esperienza romana mostra come nei contesti non co-locati e che si avvicinano per la prima volta alla pratica intergenerazionale sia funzionale ricorrere, almeno inizialmente, a una programmazione più strutturata degli incontri, che sappia offrire agli operatori una cornice di prevedibilità entro cui

muoversi. Tale scelta, in forte contrapposizione con l'approccio progettuale del modello ABI, potrebbe apparire come un limite ma, in realtà, ha avuto una funzione di mediazione iniziale che ha consentito agli operatori di acquisire competenze e familiarità con la dinamica intergenerazionale e di mettere in campo modalità operative diverse e complesse.

Il processo di adattamento del modello ABI nel contesto romano è partito dalla conoscenza della filosofia dei servizi a cui si sarebbe rivolto il progetto ma ha visto come motore l'impegno e la riflessione critica degli operatori sul proprio agire, sia in fase di formazione, all'interno della quale sono stati dati diversi spunti in termini di modalità operative, ma soprattutto durante l'esperienza diretta degli incontri e la successiva riflessione attraverso la compilazione della griglia osservativa. Anche in questo senso, il trasferimento del modello ABI non richiede fin da subito operatori "formati" e in grado di relazionarsi nel modo corretto ma richiede operatori disposti a mettere in discussione il proprio mandato professionale, a riconoscere i propri automatismi attraverso l'acquisizione di una postura riflessiva prima che tecnica, che rappresenta uno degli esiti più significativi dell'esperienza e uno degli elementi maggiormente trasferibili del modello ABI. Dunque, più che "cosa fare" in senso concreto, la trasferibilità del modello ABI risiede nel "come pensare" l'intergenerazionalità, riconoscendo la centralità della relazione, il ruolo non interventista dell'operatore, l'attenzione al *setting* e ai materiali, l'uso intenzionale dell'osservazione e della documentazione, e declinare queste dimensioni in modi differenti a seconda dei contesti. In questo senso, uno degli elementi imprescindibili per la trasferibilità del modello è quello di predisporre dei tempi dedicati alla progettazione condivisa, alla riflessione sulle pratiche e sulla documentazione, così che, attraverso lo sviluppo di una postura riflessiva, si possa sviluppare pienamente il potenziale intergenerazionale del progetto.

In sintesi, il confronto tra i due contesti permette di affermare che il modello ABI è trasferibile non come insieme di rigide modalità di lavoro da seguire ma in termini di principi pedagogici, cultura dell'intergenerazionalità e postura riflessiva, capaci di orientare processi di adattamento coerenti con le specificità dei servizi coinvolti. Al contempo, l'analisi condotta nei due contesti oggetto dello studio dimostra che alcune condizioni favoriscono la qualità dell'incontro di scambio intergenerazionale e

possono rappresentare indicazioni di riferimento per la progettazione in altri contesti, pur tenendo conto della necessaria attenzione alle loro specificità.

Nella Tabella sottostante vengono indicate le principali condizioni facilitanti emerse dall'analisi dei due studi di caso, organizzate per macrocategorie tematiche.

Tabella 26: Condizioni facilitanti per il trasferimento e l'adattamento del modello ABI, emerse dai due studi di caso

Macrocategorie	Condizioni facilitanti l'adattamento del modello ABI
Progettazione/Programmazione degli incontri	- Definizione chiara di scopi e obiettivi educativi; - Coerenza tra intenzionalità pedagogica e pratiche agite; - Continuità e regolarità degli incontri nel tempo; - Cornice strutturata iniziale con progressiva flessibilizzazione delle proposte.
Spazi e setting	- Sopralluogo iniziale per valutare l'adeguatezza degli spazi (accessibilità e sicurezza); - Utilizzo di spazi intimi, raccolti e facilmente modulabili, al chiuso o all'aperto; - Arredi leggeri e adattabili; - Predilezione per <i>setting</i> che favoriscano il contatto visivo e sedute alternate.
Materiali e proposte educative	- Predilezione per materiali destrutturati e naturali; - Materiali accessibili e significativi per entrambe le generazioni, non appartenenti al solo mondo dell'infanzia; - Attività collaborative e condivise piuttosto che individuali o parallele; - Centralità del processo relazionale rispetto al prodotto finale; - Partire dagli interessi dei partecipanti; - Lettura condivisa come mediatore, efficace in contesti di continuità e familiarità.

Organizzazione del gruppo	- Incontri in piccoli gruppi, con predilezione per equilibrio numerico tra anziani e bambini (seppur non strettamente necessario); - Partecipazione volontaria dei partecipanti, ove possibile; - Attenzione ai ritmi e alle fragilità individuali.
Ruolo dell'operatore	- Presenza adulta discreta e non interventista; - Capacità di osservazione e sospensione dell'azione; - Mediazione iniziale seguita da progressivo decentramento; - Fiducia nelle competenze dei partecipanti.
Formazione e riflessività	- Integrazione tra formazione teorica ed esperienza diretta; - Formazione continua e non solo iniziale; - Spazi strutturati di riflessione sulle pratiche; - Confronto tra professionalità diverse; - Sviluppo di una postura riflessiva prima che tecnica.
Documentazione e monitoraggio	- Uso intenzionale di strumenti osservativi; - Scelta degli strumenti in relazione agli obiettivi della documentazione; - Documentazione come supporto alla riflessione; - Rilettura condivisa delle osservazioni per orientare le scelte successive.

Nel complesso, il modello ABI può essere inteso come un quadro pedagogico di riferimento e non come una buona pratica da imitare. Infatti, la discussione dei risultati ha evidenziato come la qualità dell'esperienza intergenerazionale si fondi, più che sulla riproduzione di modelli o attività predefinite, sull'adeguatezza delle scelte organizzative, sulla riflessività delle posture professionali e sulla capacità dei servizi di sostenere processi relazionali nel tempo. I risultati discussi permettono di riflettere sulle potenzialità e sui limiti della trasferibilità del modello ABI e costituiscono il punto di partenza per le considerazioni conclusive.

Conclusioni

L'elaborato ha esplorato il valore educativo delle pratiche di educazione intergenerazionale come risposta alle sfide educative che l'invecchiamento della popolazione e la separazione tra le generazioni portano con sé. A partire da una cornice che riconosce la vecchiaia come fase della vita portatrice di risorse e competenze e non solo di bisogni e fragilità, è emersa l'urgenza di sradicare quegli stereotipi e quei pregiudizi, insiti nella nostra società, che considerano l'anziano come un soggetto non interessante né ammirevole (Taccani, 1997) e di recuperare una visione unitaria dello sviluppo umano (Acone, Clarizia, 1998), conoscendo e valorizzando le caratteristiche tipiche di ogni fase della vita. La ricerca ha riconosciuto nell'educazione intergenerazionale un dispositivo capace di incidere sulle rappresentazioni sociali dell'invecchiamento, restituire l'immagine di un anziano competente, portatore di risorse e abilità e favorire esiti percepiti come benefici per tutti i soggetti coinvolti.

L'analisi del modello *Anziani e Bambini Insieme* (ABI) di Piacenza ha mostrato come l'intergenerazionalità possa essere parte integrante della quotidianità dei servizi e configurarsi come una dimensione strutturale dell'agire educativo e assistenziale, anche se chiaramente facilitata dalle condizioni strutturali favorevoli. Nel trasferire e adattare il modello ABI nel contesto romano, in servizi non co-locali e privi di una tradizione intergenerazionale pregressa, è emerso che la trasferibilità non sia da intendersi come una replicazione fedele delle pratiche del modello originale ma richieda un processo di traduzione pedagogica, capace di tenere conto delle specificità organizzative e professionali dei servizi coinvolti.

I risultati della ricerca confermano che l'incontro intergenerazionale produce benefici percepiti sia per gli anziani sia per i bambini, favorendo il benessere emotivo, la partecipazione e la costruzione di relazioni fondate sul riconoscimento reciproco. È stato evidenziato che la disponibilità dei servizi, la progettazione degli spazi, la scelta dei materiali, la struttura delle proposte educative e, soprattutto, la postura professionale degli operatori siano elementi decisivi per la qualità dell'esperienza. In

particolare, è centrale il ruolo dell'operatore intergenerazionale, che non coincide con i ruoli professionali di origine – educatrice o operatore sociosanitario – ma richiede lo sviluppo di competenze specifiche, tra cui la capacità riflessiva, la sospensione degli automatismi e la mediazione tra bisogni, linguaggi e culture professionali differenti. In questa prospettiva, risulta fondamentale la formazione, che deve essere continua, strettamente connessa alla pratica e accompagnata da spazi strutturati di riflessione condivisa tra le diverse professionalità.

Il lavoro, condotto secondo una prospettiva qualitativa e strettamente legata ai contesti di riferimento, presenta alcuni limiti, legati principalmente al carattere esplorativo della ricerca, al numero contenuto di contesti analizzati e alla durata limitata della sperimentazione nel contesto romano. I risultati non possono essere generalizzati né è possibile stabilire relazioni di causa-effetto ma possono essere un riferimento per chi intende riproporre esperienze intergenerazionali in altri contesti, a patto che i dati emersi siano riletti criticamente e in relazione alla specificità dei contesti di riferimento.

Nel contesto piacentino, la ricostruzione dei processi di sviluppo del modello è avvenuta in forma parziale e retrospettiva, attraverso le narrazioni dei professionisti e l'analisi documentale. Pertanto, il tipo di conoscenza prodotta dall'analisi del modello ABI riguarda la descrizione di assetti consolidati ma non dei processi attraverso cui tali assetti si sono generati.

Per quanto riguarda il contesto romano, la durata limitata dell'esperienza realizzata non ha permesso di osservare l'evoluzione delle relazioni nel lungo periodo né di prevedere momenti di monitoraggio in itinere e di riprogettazione sulla base delle riflessioni del gruppo. I risultati emersi restituiscono, dunque, gli esiti di una fase iniziale del processo di incontro tra anziani e bambini. Inoltre, nel contesto romano, non è stato possibile coinvolgere in modo attivo tutti gli attori (sia professionisti che utenti) ed estendere l'analisi oltre il gruppo operativo direttamente coinvolto nel progetto. Infine, va considerato il ruolo attivo della ricercatrice che ha preso parte alle fasi di formazione, progettazione e osservazione. Tale coinvolgimento ha sì favorito una comprensione approfondita dei processi ma ha anche richiesto un costante lavoro di riflessività per contenere il rischio di sovrapposizione tra il ruolo di ricercatrice e quello di facilitatrice del progetto.

Nel complesso, i limiti emersi non riducono il valore dello studio ma ne delineano i confini interpretativi e aprono prospettive di approfondimento che confermano la complessità e la ricchezza dell'educazione intergenerazionale come ambito di ricerca pedagogica ancora ampiamente esplorabile.

Gli studi futuri sulla traduzione del modello intergenerazionale ABI in nuovi contesti dovrebbero prevedere progetti di maggiore durata, estesi all'intero anno educativo, al fine di esplorare come le relazioni tra anziani e bambini si sedimentino nel tempo e come gli operatori sviluppino delle posture riflessive nel medio-lungo periodo. In questa direzione, ulteriori ricerche potrebbero esplorare l'intergenerazionalità in contesti caratterizzati da diverse condizioni organizzative, mantenendo un approccio qualitativo attento alle specificità dei servizi coinvolti e ampliando il numero di casi analizzati, rafforzando la triangolazione dei dati.

Da un punto di vista applicativo, invece, in una prospettiva futura è essenziale che gli studi sull'intergenerazionalità vengano maggiormente divulgati per permettere a chi ha responsabilità educativa di comprendere le possibilità che l'incontro tra le generazioni porta con sé. In questa prospettiva, risulta fondamentale che i progetti intergenerazionali vengano riconosciuti come una dimensione continuativa dei servizi che richiede spazi, tempi e risorse specifici. Sarebbe altresì auspicabile prevedere percorsi di formazione congiunta e continuativa per educatrici e operatori sociosanitari sul tema dell'intergenerazionalità, con lo scopo di accompagnarli nell'acquisizione di strumenti operativi e nello sviluppo di competenze riflessive e di valorizzare l'interprofessionalità attraverso la costruzione di un linguaggio comune e la negoziazione del proprio ruolo professionale. Infine, sarebbe auspicabile prevedere modalità strutturate di restituzione e condivisione dell'esperienza anche con le famiglie degli utenti coinvolti e con la comunità, con lo scopo di rendere visibili i processi intergenerazionali e di contrastare gli stereotipi legati all'età anche al di fuori dei contesti educativi e assistenziali direttamente coinvolti nei progetti.

In conclusione, l'educazione intergenerazionale emerge sia come un insieme di pratiche educative efficaci sia come un vero e proprio paradigma pedagogico per l'invecchiamento attivo e la riduzione dell'*ageism*. Infatti, l'incontro strutturato tra anziani e bambini permette di superare una concezione dell'invecchiamento centrata prevalentemente sulla cura, sull'assistenza e sulla fragilità, per promuovere una

visione dell'anziano come soggetto partecipe, competente e socialmente riconosciuto. In questa prospettiva, l'educazione intergenerazionale tocca tutti e tre i pilastri dell'invecchiamento attivo: la partecipazione, perché permette all'anziano di rivestire un ruolo sociale significativo, mettere in gioco le proprie competenze e acquisirne di nuove; la sicurezza, perché favorisce la costruzione di una rete di relazioni significative che contribuiscono alla riduzione del rischio di isolamento e solitudine; la salute, perché il coinvolgimento relazionale e sociale esercita un'azione positiva sul benessere psicologico, riducendo il rischio di ansia e depressione.

Dunque, riconoscere l'intergenerazionalità come dimensione educativa strutturale significa considerare l'invecchiamento attivo come un processo che può essere costruito anche all'interno dei contesti educativi per la prima infanzia, con esiti positivi anche per i più piccoli. In questa prospettiva, l'educazione intergenerazionale rappresenta una prospettiva educativa concreta per valorizzare la continuità del ciclo della vita, contrastare le rappresentazioni stereotipate dell'invecchiamento e promuovere una cultura educativa fondata sul riconoscimento reciproco tra le generazioni.

Appendice

Di seguito verranno presentati tutti gli strumenti utilizzati nel corso del lavoro di ricerca e i *coding frame* per gli item a risposta aperta non preceduti da scala Likert presenti nel questionario pre-formazione e post-intervento somministrati nel contesto romano.

Le tracce delle interviste e dei focus group rappresentano la versione completa degli strumenti adottati ma le domande sono state adattate in modo flessibile in base all'andamento del colloquio e alle caratteristiche dei partecipanti. La finalità degli strumenti è stata esclusivamente esplorativa e narrativa e mai valutativa.

I *coding frame* riportati documentano il processo di analisi qualitativa dei dati testuali e rendono esplicite le categorie emerse dalla codifica tematica, contribuendo a rendere trasparente il percorso interpretativo seguito.

Appendice A – Traccia di intervista al Direttore Generale di Unicoop

Area di indagine	Domanda stimolo	Temi di approfondimento
Filosofia della Cooperativa	L'educazione intergenerazionale è un terreno poco esplorato. Come nasce l'idea di mettere insieme anziani e bambini, ormai quindici anni fa? Qual è la filosofia che guida la vostra Cooperativa?	Visione educativa; valori fondanti; centralità dell'intergenerazionalità
Valutazione dei bisogni del territorio	Il Centro nasce dall'interpretazione dei bisogni del territorio? Chi ha condotto la valutazione e con quali strumenti?	Analisi dei bisogni; pianificazione; rapporto con il territorio
Organizzazione del Centro	Come è organizzato il Centro? Quali servizi offre al suo interno e da chi sono gestiti?	Struttura organizzativa; servizi; gestione
Benefici	Qual è lo scopo di voler avvicinare queste generazioni? Quali benefici ritiene emergano per anziani, bambini e operatori?	Benefici percepiti; ricadute educative e organizzative

Replicabilità	Ritiene che questo progetto possa essere riproposto in altri territori? Quali elementi considera imprescindibili per la sua riuscita? (In base alle risposte sugli elementi imprescindibili per la replicabilità del progetto, procedere indagando voce per voce)	Condizioni di trasferibilità; elementi chiave
----------------------	---	---

Appendice B – Traccia di intervista alla Responsabile del progetto ABI

Area di indagine	Domanda stimolo	Temi di approfondimento
Valutazione dei bisogni del territorio	Il Centro nasce dall'interpretazione dei bisogni del territorio? Chi ha condotto la valutazione e con quali strumenti?	Analisi dei bisogni; pianificazione; rapporto con il territorio; servizi per la prima infanzia; sostenibilità economica; accessibilità; liste d'attesa
Origine e filosofia del progetto intergenerazionale	Come e da cosa è nata l'idea di lavorare a livello intergenerazionale? Qual è lo scopo di avvicinare queste generazioni?	Visione educativa; finalità del progetto; motivazioni originarie
Progettazione delle attività e degli incontri	Come vengono progettate le attività intergenerazionali?	Frequenza degli incontri; partecipanti; criteri di selezione; piccolo gruppo; ruoli professionali; obiettivi; valutazione
Modalità di svolgimento e benefici	Come si svolgono concretamente gli incontri? Quali benefici emergono per anziani, bambini e operatori?	Ruolo educatori e OSS; conduzione; osservazione; documentazione; potenzialità e criticità
Spazi	Come sono stati pensati e organizzati gli spazi per facilitare l'incontro intergenerazionale?	Spazi dedicati; spazi facilitanti

Materiali	Come vengono scelti i materiali per l'incontro intergenerazionale?	Materiali facilitanti; criteri di scelta
Personale e formazione	Il personale riceve una formazione specifica per il progetto ABI?	Selezione del personale; competenze richieste; motivazione; momenti di riflessione
Documentazione	Le attività vengono documentate? In che modo e con quali finalità?	Strumenti di documentazione; valutazione; condivisione; riunioni
Replicabilità	Ritiene che il progetto possa essere riproposto in altri territori? Quali elementi considera imprescindibili per la sua riuscita?	Condizioni di trasferibilità; elementi chiave

Appendice C – Traccia di intervista alle Coordinatrici dei servizi per anziani del Centro ABI

Area di indagine	Domanda stimolo	Temi di approfondimento
Origine e significato dell'intergenerazionalità	Cosa significa per lei intergenerazionalità? Qual è lo scopo di avvicinare bambini e anziani?	Visione educativa; motivazioni; finalità
Routine del servizio	Qual è la routine del servizio e come si integra l'incontro intergenerazionale nella quotidianità?	Preparazione degli anziani; momenti di riflessione; continuità
Progettazione delle attività e degli incontri	Come vengono progettate le attività intergenerazionali?	Frequenza degli incontri; partecipanti; criteri di selezione; piccolo gruppo; ruoli professionali; obiettivi
Modalità di svolgimento e benefici	Come si svolgono concretamente gli incontri? Quali benefici emergono per anziani e operatori?	Ruolo OSS; facilitazione; potenzialità e criticità
Spazi	Come sono stati pensati e organizzati gli spazi per facilitare l'incontro intergenerazionale?	Spazi facilitanti; lavoro con lo staff
Materiali	Come vengono scelti i materiali per l'incontro intergenerazionale?	Materiali facilitanti; criteri di scelta; partecipazione degli anziani

Personale e formazione	Il personale riceve una formazione specifica per il progetto ABI?	Selezione del personale; competenze richieste; motivazione; momenti di riflessione
Documentazione	Le attività vengono documentate? In che modo e con quali finalità?	Strumenti di documentazione; valutazione; condivisione; riunioni
Replicabilità	Ritiene che il progetto possa essere riproposto in altri territori? Quali elementi considera imprescindibili per la sua riuscita?	Condizioni di trasferibilità; elementi chiave

Appendice D – Traccia di intervista alle Coordinatrici del nido d'infanzia del Centro ABI

Area di indagine	Domanda stimolo	Temi di approfondimento
Origine e significato dell'intergenerazionalità	Cosa significa per lei intergenerazionalità? Qual è lo scopo di avvicinare bambini e anziani?	Visione educativa; motivazioni; finalità
Routine del servizio	Qual è la routine del nido e come si integra l'incontro intergenerazionale nella quotidianità?	Preparazione dei bambini; momenti di riflessione; continuità
Progettazione delle attività e degli incontri	Come vengono progettate le attività intergenerazionali?	Frequenza degli incontri; partecipanti; criteri di selezione; piccolo gruppo; ruoli educativi; obiettivi
Modalità di svolgimento e benefici	Come si svolgono concretamente gli incontri? Quali benefici emergono per bambini ed educatori?	Ruolo educatori; facilitazione; potenzialità e criticità
Spazi	Come sono stati pensati e organizzati gli spazi per facilitare l'incontro intergenerazionale?	Spazi facilitanti; lavoro con lo staff
Materiali	Come vengono scelti i materiali per l'incontro intergenerazionale?	Materiali facilitanti; criteri di scelta; partecipazione dei bambini

Personale e formazione	Il personale riceve una formazione specifica per il progetto ABI?	Selezione del personale; competenze richieste; motivazione; momenti di riflessione
Documentazione	Le attività vengono documentate? In che modo e con quali finalità?	Strumenti di documentazione; valutazione; condivisione; riunioni
Replicabilità	Ritiene che il progetto possa essere riproposto in altri territori? Quali elementi considera imprescindibili per la sua riuscita?	Condizioni di trasferibilità; elementi chiave

Appendice E – Traccia di intervista agli anziani del Centro ABI

Area di indagine	Domanda stimolo	Temi di approfondimento
Creazione del contatto e informazioni di base	Mi racconta qualcosa di sé e della sua esperienza in questa struttura?	Storia personale; tempo di permanenza; vissuto quotidiano
Presenza dei bambini nel servizio	Come vive la presenza dei bambini all'interno della struttura?	Percezioni; atteggiamenti; significati attribuiti
Esperienza degli incontri intergenerazionali (<i>per chi partecipa</i>)	Partecipa agli incontri con i bambini? Che tipo di attività le piace condividere con loro?	Attività preferite; modalità di partecipazione
Non partecipazione agli incontri (<i>per chi non partecipa</i>)	Non partecipa agli incontri con i bambini: può raccontarmi il perché?	Motivazioni; preferenze; eventuali difficoltà
Vissuti e significati (<i>per chi partecipa</i>)	Come si sente prima e dopo il contatto con i bambini, quando avviene?	Benessere percepito; emozioni; vissuti
Spazi (<i>per chi partecipa</i>)	In quali spazi le piace maggiormente incontrare i bambini, o osservarli?	Spazi facilitanti

Materiali (<i>per chi partecipa</i>)	Ci sono materiali o oggetti che le piace condividere con i bambini?	Materiali facilitanti
Ruolo degli operatori (<i>per chi partecipa</i>)	Gli operatori aiutano o accompagnano l'incontro con i bambini? In che modo?	Mediazione; supporto
Significato dell'esperienza	Secondo lei, che significato ha il fatto che anziani e bambini possano incontrarsi nello stesso centro?	Significati attribuiti; rappresentazioni; vissuti

Appendice F – Traccia di intervista agli adolescenti che hanno frequentato il nido d’infanzia del Centro ABI in passato

Area di indagine	Domanda stimolo	Temi di approfondimento
Presentazione	Mi racconti qualcosa di te? Quanti anni hai?	Età; contesto
Presenza di anziani nella vita quotidiana	Avete nonni o altre persone anziane nella vostra vita?	Esperienze personali
Rappresentazioni dell’anzianità	Quando pensi a una persona anziana, cosa ti viene in mente?	Immagini; parole; associazioni
Età e definizione di “anziano”	Secondo te, da che età una persona può essere considerata anziana?	Età; criteri soggettivi
Caratteristiche attribuite	Che caratteristiche fisiche e comportamentali associ agli anziani?	Aspetti fisici; comportamenti; umore
Attività e luoghi	In quali attività e luoghi immagini maggiormente una persona anziana?	Attività; spazi; routine
Relazioni tra generazioni	Secondo te, che tipo di rapporto può esserci tra giovani e anziani?	Distanza/vicinanza generazionale

Fragilità e ausili	Come vivi la presenza di ausili (bastone, girello, carrozzina)?	Emozioni; curiosità; spavento
Significato dell'esperienza	Secondo te, che significato ha il fatto che anziani e bambini possano incontrarsi nello stesso centro?	Significati attribuiti; opinioni

Appendice G – Traccia per focus group congiunto con tutti gli operatori ABI (educatrici e operatori sociosanitari)

Area di indagine	Domanda stimolo	Temi di approfondimento
Significato dell'esperienza intergenerazionale	Che significato attribuite all'esperienza intergenerazionale all'interno del vostro servizio? Cosa rappresenta, per voi, l'incontro tra anziani e bambini?	Rappresentazioni dell'intergenerazionalità; valore educativo e relazionale; motivazioni personali e professionali
Progettazione e realizzazione degli incontri	Come vengono progettati e organizzati gli incontri intergenerazionali? Quali elementi ritenete più rilevanti nella progettazione?	Attività strutturate e informali; frequenza e durata degli incontri; criteri di composizione dei gruppi; ruoli professionali
Modalità di svolgimento degli incontri	Come si svolgono concretamente gli incontri tra anziani e bambini? Qual è il vostro ruolo durante l'incontro?	Postura dell'operatore; mediazione e facilitazione; osservazione delle dinamiche; gestione delle difficoltà
Spazi e materiali	In che modo gli spazi influenzano l'incontro intergenerazionale? Come vengono scelti i materiali utilizzati?	Spazi facilitanti o ostacolanti; adattamento degli ambienti; materiali destrutturati e significativi; coinvolgimento attivo di anziani e bambini

Benefici e criticità	Quali benefici osservate per anziani, bambini e operatori? Quali criticità emergono nell'esperienza intergenerazionale?	Cambiamenti nelle relazioni; ricadute sul clima del servizio; difficoltà organizzative o relazionali
Ruolo dell'équipe e formazione	Il lavoro intergenerazionale richiede competenze specifiche? Avete occasioni di confronto e riflessione sull'esperienza?	Formazione iniziale e in itinere; condivisione tra colleghi; riflessione sulle pratiche; motivazione e benessere professionale
Documentazione	L'esperienza intergenerazionale viene documentata? In che modo e con quali finalità?	Strumenti di documentazione; uso della documentazione; condivisione all'interno dell'équipe
Replicabilità	Ritenete che l'esperienza possa essere riproposta in altri contesti? Quali condizioni ritenete imprescindibili per la sua riuscita?	Elementi trasferibili; limiti e vincoli; risorse necessarie
Chiusura	C'è qualcosa che ritenete importante aggiungere sull'esperienza intergenerazionale che non abbiamo toccato?	

Appendice H – Traccia per focus group separati (uno con le educatrici e l'altro con gli operatori sociosanitari del Centro ABI)

Area di indagine	Domanda stimolo	Temi di approfondimento
Spazi	In quali spazi della struttura l'incontro intergenerazionale è maggiormente facilitato?	Spazi facilitanti o ostacolanti; adattamento degli ambienti; allestimenti; possibilità di movimento e prossimità
Materiali	Quali materiali facilitano maggiormente il dialogo tra anziani e bambini?	Materiali destrutturati e significativi; accessibilità; coinvolgimento attivo di anziani e bambini
Documentazione	Quanto ritenete importante la documentazione degli incontri intergenerazionali? Quali aspetti dell'incontro osservate maggiormente e riportate nelle griglie di osservazione? Quali criticità incontrate nella compilazione delle griglie? Ritenete utili momenti specifici di confronto e condivisione sulla documentazione?	Strumenti di documentazione; uso della documentazione; condivisione all'interno dell'équipe; riflessione sulle pratiche

Competenze professionali e formazione	Quali competenze ritenete necessarie per lavorare all'interno del progetto ABI? Nel corso degli anni sono state organizzate formazioni specifiche? Se sì, quali competenze ritenete di aver sviluppato? Avvertite bisogni formativi ancora da colmare per gestire meglio l'incontro intergenerazionale?	Formazione iniziale e in itinere; condivisione tra colleghi; postura professionale; riflessione sulle pratiche; motivazione e benessere professionale
Criticità e prospettive	Quali sono, secondo voi, le principali criticità del progetto ABI su cui sarebbe importante lavorare?	Difficoltà organizzative o relazionali; sostenibilità; ricadute sul clima del servizio; prospettive di miglioramento

Appendice I – Traccia per focus group con i genitori dei bambini del nido ABI

Area di indagine	Domanda stimolo	Temi di approfondimento
Conoscenza e rappresentazioni iniziali dell'esperienza intergenerazionale	Come avete conosciuto il progetto intergenerazionale e che idea vi siete fatti inizialmente dell'incontro tra anziani e bambini?	Aspettative; rappresentazioni iniziali; eventuali timori o rassicurazioni
Esperienza dei bambini negli incontri intergenerazionali	Da quello che osservate o che i vostri figli raccontano, come vivono l'incontro con gli anziani?	Spontaneità della relazione; coinvolgimento emotivo; continuità dell'esperienza
Significati e benefici percepiti	Che valore attribuite all'esperienza intergenerazionale per i vostri figli?	Benefici educativi e relazionali; sviluppo di atteggiamenti di apertura; ricadute sul quotidiano
Relazione con la fragilità e la diversità	Come vivono i vostri figli la presenza di anziani con fragilità o ausili?	Normalizzazione della disabilità; curiosità; accettazione delle differenze
Comunicazione e ruolo del servizio	In che modo il nido vi accompagna nella comprensione dell'esperienza intergenerazionale?	Documentazione; restituzioni; fiducia nel servizio; coinvolgimento delle famiglie

Chiusura	C'è qualcosa che ritenete importante aggiungere sull'esperienza intergenerazionale che non abbiamo toccato?	
-----------------	---	--

Appendice L – Traccia per focus group con bambini che hanno frequentato il nido d’infanzia del Centro ABI in passato

Area di indagine	Domanda stimolo	Temi di approfondimento
Conoscenza e rappresentazioni dell’anziano	Secondo te, quando una persona è anziana? Come la immagini?	Età percepita; caratteristiche fisiche; caratteristiche caratteriali ed emotive; stereotipi positivi/negativi
Rapporto personale con gli anziani	Hai dei nonni? Che rapporto hai con loro?	Frequenza della relazione; attività condivise; emozioni associate alla relazione
Atteggiamenti verso gli anziani	Quando vedi una persona anziana ti viene voglia di avvicinarti?	Curiosità; vicinanza/distanza; familiarità con ausili (bastone, carrozzina, girello)
Attività e interessi attribuiti agli anziani	Secondo te, cosa piace fare agli anziani?	Attività percepite come attive/passive; attività condivisibili con i bambini; ruolo narrativo e trasmissivo (racconti, storie, esperienze)
Spazi e luoghi dell’anziano	Dove immagini che un anziano stia meglio: dentro o fuori?	Spazi chiusi/aperti; luoghi simbolici (casa, chiesa, orto, biblioteca); spazi di incontro con i bambini

Significato dell'esperienza intergenerazionale	Secondo te è una buona idea che bambini e anziani stiano insieme nello stesso centro? Perché?	Benefici percepiti per bambini; benefici percepiti per anziani; valore affettivo, relazionale ed educativo
---	--	---

Appendice M – Griglia riflessiva utilizzata nel Centro ABI e proposta nel contesto romano ai fini della triangolazione dei dati

Data: _____
FOCUS LO SPAZIO: Lo spazio sostiene la relazione?
Descrizione del contesto (materiali, spazi):
Descrizione di ciò che succede e delle interazioni che si creano:
Riflessioni (Il materiale è sufficiente? Il materiale suscita interesse negli anziani e nei bambini? Come hanno interagito grazie ai materiali? Il materiale è stato usato da entrambi? Lo spazio è adeguato all'utilizzo del materiale? Cosa si può aggiungere o modificare? Avete scoperto qualcosa di nuovo?):

Appendice N – Questionari pre-formazione e post-intervento

Appendice N1 – Questionario pre-formazione

1. Sesso: ☐ Maschio ☐ Femmina ☐ Altro ☐ Preferisco non rispondere
 2. Anno di nascita: _____
 3. Città di nascita: _____
 4. Titolo di studio: _____
-
5. Per educazione intergenerazionale si intende l'insieme di attività e programmi che favoriscono l'interazione tra persone di generazioni diverse con lo scopo di creare apprendimento reciproco. Su una scala da 1 a 4, quanto ritiene di conoscerla? (*1 = per nulla, 2= poco; 3= abbastanza; 4 = molto*)
☐1 ☐2 ☐3 ☐4
 6. Ha mai partecipato a formazioni specifiche sull'intergenerazionalità?
☐ Sì ☐ No
 7. Quali crede possano essere i benefici dell'incontro intergenerazionale per gli anziani?

 8. Quali crede possano essere i benefici dell'incontro intergenerazionale per i bambini?

 9. Quali crede possano essere le difficoltà che bambini e anziani incontrano nel relazionarsi gli uni agli altri?

10. Quali emozioni pensa che i bambini possano provare nel relazionarsi con gli anziani non appartenenti al loro nucleo familiare? Indicare al massimo 3 risposte

- ☐ Curiosità
- ☐ Affetto
- ☐ Timore
- ☐ Indifferenza
- ☐ Ansia
- ☐ Gioia
- ☐ Senso di protezione
- ☐ Disagio
- ☐ Altro: _____

11. Quali emozioni pensa che gli anziani possano provare nel relazionarsi con i bambini non appartenenti al loro nucleo familiare? Indicare al massimo 3 risposte

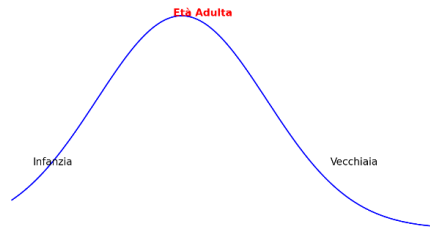
- ☐ Curiosità
- ☐ Affetto
- ☐ Timore
- ☐ Indifferenza
- ☐ Ansia
- ☐ Gioia
- ☐ Senso di protezione
- ☐ Disagio
- ☐ Altro: _____

Indichi il suo grado di accordo con le seguenti affermazioni, utilizzando una scala da 1 a 4 (1 = per nulla d'accordo; 2= poco d'accordo; 3= abbastanza d'accordo; 4= molto d'accordo).

Affermazione

1 2 3 4

1. Credo che il ciclo della vita abbia un andamento a campana, con un picco nell'età adulta e un declino successivo (cfr. figura)



☐ ☐ ☐ ☐

2. Credo che l'apprendimento sia un processo che si conclude con l'ingresso nella terza età

☐ ☐ ☐ ☐

3. Credo che l'anziano sia un soggetto educabile

☐ ☐ ☐ ☐

4. Credo che la nostra società sia permeata da stereotipi e pregiudizi riguardanti la terza età

☐ ☐ ☐ ☐

5. Credo che l'anziano possa mantenere un ruolo attivo nella società

☐ ☐ ☐ ☐

Conclusione

Grazie per aver partecipato!

Appendice N2 – Questionario post-intervento

1. Sesso: ☐ Maschio ☐ Femmina ☐ Altro ☐ Preferisco non rispondere

2. Anno di nascita:

3. Città di nascita:

4. Titolo di studio:

5. Per educazione intergenerazionale si intende l'insieme di attività e programmi che favoriscono l'interazione tra persone di generazioni diverse con lo scopo di creare apprendimento reciproco. Su una scala da 1 a 4, quanto ritiene di conoscerla? (*1 = per nulla, 2= poco; 3= abbastanza; 4 = molto*)
☐1 ☐2 ☐3 ☐4

6. Ha mai partecipato a formazioni specifiche sull'intergenerazionalità?
☐ Sì ☐ No

7. Quali crede possano essere i benefici dell'incontro intergenerazionale per gli anziani?

8. Quali crede possano essere i benefici dell'incontro intergenerazionale per i bambini?

9. Quali crede possano essere le difficoltà che bambini e anziani incontrano nel relazionarsi gli uni agli altri?

10. Quali emozioni pensa che i bambini possano provare nel relazionarsi con gli anziani non appartenenti al loro nucleo familiare? Indicare al massimo 3 risposte

- ☐ Curiosità
- ☐ Affetto
- ☐ Timore
- ☐ Indifferenza
- ☐ Ansia
- ☐ Gioia
- ☐ Senso di protezione
- ☐ Disagio
- ☐ Altro: _____

11. Quali emozioni pensa che gli anziani possano provare nel relazionarsi con i bambini non appartenenti al loro nucleo familiare? Indicare al massimo 3 risposte

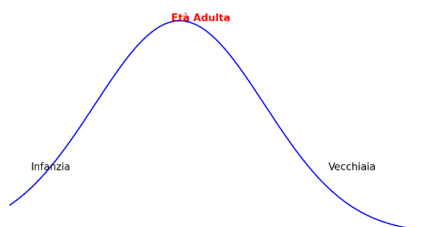
- ☐ Curiosità
- ☐ Affetto
- ☐ Timore
- ☐ Indifferenza
- ☐ Ansia
- ☐ Gioia
- ☐ Senso di protezione
- ☐ Disagio
- ☐ Altro: _____

Indichi il suo grado di accordo con le seguenti affermazioni, utilizzando una scala da 1 a 4 (1 = per nulla d'accordo; 2= poco d'accordo; 3= abbastanza d'accordo; 4= molto d'accordo).

Affermazione

1 2 3 4

1. Credo che il ciclo della vita abbia un andamento a campana, con un picco nell'età adulta e un declino successivo (cfr. figura)



☐ ☐ ☐ ☐

2. Credo che l'apprendimento sia un processo che si conclude con l'ingresso nella terza età

☐ ☐ ☐ ☐

3. Credo che l'anziano sia un soggetto educabile

☐ ☐ ☐ ☐

Affermazione

1 2 3 4

4. Credo che la nostra società sia permeata da stereotipi e pregiudizi riguardanti la terza età ☐ ☐ ☐ ☐

5. Credo che l'anziano possa mantenere un ruolo attivo nella società ☐ ☐ ☐ ☐

Dopo questo percorso di formazione, il suo modo di vedere il processo d'invecchiamento è cambiato:

☐ Molto ☐ Abbastanza ☐ Poco ☐ Per nulla

Motivi la sua risposta:

Quali concetti o riflessioni la hanno colpita maggiormente durante la formazione?

La formazione la ha aiutata a rivedere alcune idee o convinzioni sul ruolo dell'anziano nella società?

☐ Sì ☐ No

In che modo?

Ritiene che il suo sguardo professionale verso la relazione tra bambini e anziani sia cambiato?

☐ Sì ☐ No

In che modo?

Dopo questa formazione, si sente motivato a proporre o partecipare a progetti intergenerazionali?

☐ Molto ☐ Abbastanza ☐ Poco ☐ Per nulla

Perché?

Quali difficoltà prevede nella realizzazione di attività intergenerazionali nel suo contesto?

- ☐ Resistenze istituzionali
- ☐ Carenza di tempo
- ☐ Scarsa formazione specifica
- ☐ Logistica e organizzazione
- ☐ Altro: _____

Come valutereste l'efficacia complessiva della formazione?

- ☐ Molto efficace
- ☐ Abbastanza efficace
- ☐ Poco efficace
- ☐ Per nulla efficace

Ha suggerimenti per migliorare futuri percorsi formativi su questi temi?

Conclusione

Grazie per aver partecipato!

Appendice O – Traccia per focus group (uno con le educatrici e l'altro con gli operatori sociosanitari) del contesto romano

Area di indagine	Domanda stimolo	Temi di approfondimento
Valutazione della formazione	La formazione svolta è stata utile? Perché?	Utilità percepita; ricadute sulle pratiche; collegamento teoria-pratica
Bisogni formativi	Sentite il bisogno di ulteriore formazione? Che tipo di formazione ritenete necessaria?	Approfondimenti tematici; taglio teorico/pratico; accompagnamento
Organizzazione degli incontri	La frequenza degli incontri è stata adeguata? E la numerosità dei gruppi?	Continuità; sostenibilità; gestione del gruppo
Struttura degli incontri	Come valutate il rapporto tra momenti strutturati e momenti informali?	Flessibilità; spontaneità; ruolo dell'imprevisto
Ruolo dell'operatore	Il vostro ruolo è stato pensato come mediatore non interventista. Credete di esserci riusciti?	Postura professionale; difficoltà; autocontrollo; riflessività
Spazi e materiali	Gli spazi erano adeguati? I materiali e le proposte hanno funzionato?	Spazi facilitanti/ostacolanti; materiali significativi; adattamenti

Appendice

Documentazione	La griglia di documentazione è risultata utile? Va migliorata?	Strumenti di documentazione; funzione riflessiva
Benefici	Quali benefici avete osservato nei bambini/anziani? L'esperienza ha prodotto ricadute anche su di voi come professionisti?	Cambiamenti relazionali; nuove competenze; sguardo dell'operatore; crescita professionale; motivazione
Competenze professionali	Quali competenze ritenete necessarie per lavorare in un progetto intergenerazionale?	Competenze relazionali; educative; riflessive; organizzative
Valutazione complessiva	Quali sono stati i principali punti di forza e le criticità del percorso?	Elementi da mantenere; aspetti da migliorare
Chiusura	C'è qualcosa che ritenete importante aggiungere sull'esperienza svolta?	

Appendice P – Coding frame delle categorie emerse dall’item aperto del questionario pre- formazione e post- intervento “Quali crede possano essere i benefici dell’incontro intergenerazionale per gli anziani?”

Categoria	Definizione	Includere se:	Escludere se:	Esempi
1 – Benessere emotivo	Riferimenti a emozioni positive immediate generate dall’incontro (gioia, serenità, buon umore, spensieratezza).	La risposta enfatizza il <i>sentire emotivo</i> dell’anziano.	La risposta parla di valorizzazione o sentirsi utili → Categoria 2.	«gioia»; «felicità»; «maggiore serenità»; «relazioni felici»; «una boccata d’aria fresca»
2 – Stimolazione cognitiva e senso di competenza	Benefici legati ad apprendimenti, stimolazione mentale, responsabilità, sentirsi utili o valorizzati.	Si parla di <i>stimoli cognitivi, apprendimento, prestazione, competenza, valore personale.</i>	La risposta si focalizza su emozioni positive generiche → Categoria 1.	«stimoli cognitivi»; «sviluppano attenzione»; «sentirsi di nuovo responsabili»; «sentirsi utili / sentirsi di valore»
3 – Vitalità fisica e attivazione	Benefici relativi a movimento, energia,	Si parla esplicitamente di attività fisica o attivazione corporea.	La risposta si concentra sulla socialità → Categoria 4.	«stimolazione motoria»; «attività sportiva»;

	gioco, partecipazione fisica.		La risposta parla di divertimento senza riferimento al movimento → Categoria 1.	«mantenersi attivi fisicamente»
4 – Socializzazione e senso di appartenenza	Riferimenti alle relazioni sociali, nuove connessioni, senso di comunità.	La risposta enfatizza il <i>legame sociale</i> o lo <i>scambio relazionale</i> .	Il focus è sugli affetti/emozioni → Categoria 1.	«socializzazione»; «scambio»; «maggior contatto sociale»
5 – Memoria e continuità generazionale	Benefici legati al richiamo di ricordi, alla narrazione di sé, alla trasmissione intergenerazionale di storie e valori.	La risposta parla di memoria, ricordi, narrazione, eredità culturale.	La risposta parla solo di valori o educazione senza riferimento alla memoria → Categoria 2 o 4.	«ravvivare ricordi»; «raccontare storie»; «rivivere la giovinezza perduta»

Appendice Q – Coding frame delle categorie emerse dall’item aperto del questionario pre-formazione e post-intervento
“Quali crede possano essere i benefici dell’incontro intergenerazionale per i bambini?”

Categoria	Definizione	Includere se:	Escludere se:	Esempi
1 – Sviluppo emotivo e senso di sicurezza	Benefici connessi al sentirsi accolti, protetti, amati; dimensioni affettive stabili e di sicurezza emotiva.	La risposta parla di affetto, cura, protezione, accoglienza, empatia.	La risposta parla di divertimento o emozioni positive non legate al senso di sicurezza → Categoria 5.	«sentirsi accolti»; «protezione»; «calore»; «amore», «cura»
2 – Apprendimento esperienziale e curiosità cognitiva	Benefici legati alla scoperta, alla conoscenza, alla comprensione di una realtà diversa; apprendimento per osservazione.	La risposta fa riferimento a apprendimenti, scoperta di nuove realtà, curiosità, ascolto di storie.	La risposta riguarda valori o norme sociali → Categoria 3.	«conoscenza di nuove realtà»; «ascoltare storie e tradizioni»; «scoperta di una fase di vita diversa»

3 – Trasmissione valoriale	Benefici legati all'acquisizione di valori e atteggiamenti: rispetto, pazienza, responsabilità, sensibilità.	La risposta menziona valori e regole.	La risposta riguarda competenze sociali operative → Categoria 4.	«sviluppo del rispetto»; «pazienza»; «sensibilità»
4 – Sviluppo di competenze sociali	Benefici legati all'interazione sociale: capacità relazionali, collaborazione, familiarità con anziani fuori dal nucleo familiare.	La risposta parla di costruzione di relazioni, interazione, apertura all'altro, legami sociali.	La risposta riguarda emozioni positive → Categoria 5.	«socialità»; «creare legami»; «capacità di relazione»; «collaborazione»
5 – Benessere e attivazione positiva	Benefici emotivi immediati: gioia, divertimento, entusiasmo, stupore.	La risposta enfatizza emozioni positive che non riguardano la sicurezza affettiva.	La risposta parla di sicurezza emotiva o cura → Categoria 1.	«divertimento»; «gioia»; «entrare in un mondo fantastico»

Appendice R – Coding frame delle categorie emerse dall'item aperto del questionario pre-formazione e post-intervento

“Quali crede possano essere le difficoltà che bambini e anziani incontrano nel relazionarsi gli uni agli altri?”

Categoria	Definizione	Includere se:	Escludere se:	Esempi
1 – Difficoltà comunicative e differenze linguistiche	Difficoltà dovute a differenze nel linguaggio, nei codici comunicativi o nelle modalità espressive.	Si parla di linguaggio diverso, incomprensioni, stili comunicativi differenti.	La difficoltà riguarda differenze culturali, di vissuto o di mentalità → Categoria 3.	«difficoltà nella comunicazione»; «linguaggio diverso»; «differenti modalità comunicative»
2 – Timore e distanza relazionale	Difficoltà dovute alla paura, alla diffidenza iniziale, alla distanza affettiva e alla difficoltà nel rapportarsi con una persona sconosciuta.	Si parla di timore, diffidenza, paura dell'altro, soggezione.	La difficoltà è dovuta a fragilità dell'anziano → Categoria 4.	«timore iniziale»; «diffidenza»; «soggezione verso lo sconosciuto»

3 – Differenze generazionali e di esperienza	Difficoltà dovute alla distanza culturale, ai diversi vissuti, modi di vedere il mondo o stili di vita.	Si fa riferimento a visioni del mondo differenti, generazioni distanti, esperienze non condivise.	La difficoltà riguarda il linguaggio → Categoria 1.	«differenza di generazione»; «assenza di un vissuto comune»; «modalità differenti di fare esperienza»
4 – Fragilità e vulnerabilità dell’anziano	Difficoltà legate alle limitazioni fisiche, motorie, sensoriali o cognitive dell’anziano.	La risposta parla di difficoltà dovute alla salute dell’anziano, fatica, lentezza, deficit cognitivi.	La difficoltà riguarda dinamiche relazionali → Categoria 2.	«limiti fisici»; «vulnerabilità»; «difficoltà cognitive»
5 – Fattori organizzativi	Difficoltà dovute alla gestione logistica e organizzativa degli incontri.	Si parla di spazi, tempi, materiali, programmazione, risorse.	La difficoltà è relazionale o emotiva.	«spazi poco funzionali»; «tempi di gestione»; «logistica complessa»
6 – Assenza o superamento delle difficoltà	Risposte in cui non vengono indicate difficoltà, o in cui si afferma che eventuali ostacoli sono superabili	La risposta indica espressamente l’assenza di difficoltà o il superamento delle stesse	La risposta menziona difficoltà → le difficoltà vanno codificate nelle categorie 1–5.	«nessuna difficoltà»; «nessuna difficoltà se guidati»; «viene tutto naturale»

	grazie alla guida degli adulti.	grazie alla guida dell'adulto.		
--	------------------------------------	-----------------------------------	--	--

Appendice S – Coding frame delle categorie emerse dall’item aperto del questionario post-intervento “Quali concetti o riflessioni l’hanno colpita maggiormente durante la formazione?”

Categoria	Definizione	Includere se:	Escludere se:	Esempi
1 – Prospettive operative dell’incontro intergenerazionale	Riferimenti alla concretezza, possibilità o fattibilità operativa dei progetti intergenerazionali, inclusione di modelli esistenti, idee su come attuarli nei servizi.	Si parla di “realizzare”, “organizzare”, “attuare” progetti; si citano esempi concreti (es. Piacenza) come modello operativo; si esprime sorpresa o interesse per la realizzazione pratica.	Si parla di progettazione in senso generale → Categoria 2 Si parla degli effetti sugli attori → Categoria 5.	«Ho capito che è davvero possibile realizzare un progetto intergenerazionale.» «Il modello di Piacenza mostra che è fattibile integrarlo nei servizi.»
2 – Riflessioni sulla progettazione educativa	Riferimenti agli aspetti metodologici, organizzativi e contestuali della progettazione (spazi, tempi, intenzionalità	Il focus è su progettazione, contesto, condizioni necessarie; si parla di come strutturare attività non “fina a se stesse”.	Si parla della fattibilità complessiva → Categoria 1 Si parla di dinamiche relazionali → Categoria 3.	«L’importanza del contesto nella progettazione educativa.»

	educativa, coerenza progettuale).			«Una progettazione deve essere radicata in esperienze strutturate.»
3 – Aspetti relazionali dell’incontro tra generazioni	Riferimenti ai modi in cui bambini e anziani si relazionano: spontaneità, affettività, apertura, interazione, comunicazione.	Si parla di naturalezza dell’incontro; si citano legami affettivi o dinamiche comunicative.	Si parla dei benefici → Categoria 5 Si parla di potenzialità dell’anziano → Categoria 4.	«La semplicità con cui si rapportano.» «I legami che si creano, anche con bambini timidi.»
4 – Rivalutazione delle potenzialità dell’invecchiamento	Riferimenti alla scoperta dell’anziano come risorsa attiva: capacità, ruoli, apprendimenti, contributo sociale.	Si menziona l’anziano come soggetto educabile; si parla di un’immagine positiva e attiva della vecchiaia.	Si parla di stereotipi → Categoria 6 Si parla di effetti relazionali → Categoria 3	«Una visione positiva dell’invecchiamento come risorsa.» «Ho capito che gli anziani possono avere un ruolo fondamentale.»
5 – Benefici percepiti per i diversi attori coinvolti	Riferimenti ai vantaggi derivanti dall’incontro intergenerazionale per bambini, anziani o	Si parla di benefici specifici (felicità, utilità, valore educativo); si	Si parla di come si relazionano → Categoria 3	«Benefici per bambini, anziani e operatori.»

	operatori: benessere, utilità, crescita.	menzionano vantaggi per più gruppi.	Si parla di stereotipi → Categoria 6.	«Gli anziani si sentono utili e protettivi.»
6 – Riconoscimento e superamento degli stereotipi sulla vecchiaia	Riferimenti alla consapevolezza dell'esistenza di stereotipi, pregiudizi, ageismo, e alla necessità o possibilità di superarli.	Si citano pregiudizi o immagini distorte sulla vecchiaia; si parla di ageismo come tema rilevante.	Si parla dell'immagine positiva dell'anziano → Categoria 4 Si parla dei benefici → Categoria 5.	«Mi ha colpito il tema dell'ageismo.» «Mi sono resa conto di quanto siano radicati i pregiudizi.»

Appendice T – Coding frame delle categorie emerse dall’item aperto del questionario post-intervento “Ha suggerimenti per migliorare futuri percorsi formativi su questi temi?”

Area	Categoria	Definizione	Includere se:	Escludere se:	Esempi
FORMAZIONE	1 – Rafforzamento dell’aspetto pratico	Richieste di rendere la formazione più operativa, concreta e applicativa attraverso attività pratiche, laboratori, esempi, esperienze dirette o materiali dimostrativi.	La risposta propone: attività pratiche; momenti laboratoriali; osservazioni sul campo; video, dimostrazioni; testimonianze dirette; strumenti operativi per gli incontri.	La risposta contiene richieste di: migliorare l’organizzazione degli incontri (→ Categoria 4); aumentare la conoscenza teorica (→ Categoria 2).	«attività pratiche»; «laboratori»; «esempi concreti»; «testimonianze dirette»; «video», «vedere sul campo»
	2 – Rafforzamento delle conoscenze teoriche	Suggerimenti volti ad ampliare la parte teorico-metodologica della formazione.	La risposta contiene richieste di: maggiore	La risposta contiene richieste di confronto tra	«più conoscenze»; «approfondire la teoria»; «più

			approfondimento teorico; più contenuti pedagogici o psicologici; chiarimento dei fondamenti metodologici; basi teoriche più solide per progettare.	operatori (→ Categoria 3). Non codificare suggerimenti su logistica o progettazione (→ Area Progettazione).	contenuti»; «spiegazioni metodologiche»
	3 – Costruzione di una comunità di pratica	Suggerimenti riguardanti momenti formativi condivisi, confronto tra operatori, co-progettazione e lavoro comune tra servizi.	La risposta contiene richieste di: formazione congiunta tra servizi; momenti di confronto tra operatori; scambi, discussioni, costruzione di linguaggi comuni;	La risposta contiene suggerimenti su incontri più lunghi/frequenti (→ Categoria 4). Non inserire richieste di feedback post-	«confronto tra operatori»; «formazione insieme»; «lavorare insieme»; «co-progettare»

			lavoro di équipe interservizi.	incontro (→ Categoria 6).	
PROGETTAZIONE	4 – Strutturazione degli incontri e delle attività	Suggerimenti relativi alla durata, quantità, distribuzione nel tempo o flessibilità degli incontri intergenerazionali.	La risposta contiene richieste di: più incontri; incontri più lunghi; incontri più ravvicinati o più spalmati nel tempo; maggiore continuità.	La risposta contiene richieste su: materiali, spazi o logistica (→ Categoria 5); momenti di confronto dopo gli incontri (→ Categoria 6).	«incontri più lunghi»; «più incontri»; «distribuiti sull’anno»; «calendario diverso»
	5 – Pianificazione delle risorse	Suggerimenti che riguardano gli aspetti organizzativi, materiali e logistici necessari per gestire la progettazione.	Si parla di: spazi; materiali; sopralluoghi; informazioni sui partecipanti; organizzazione logistica	Si parla di: difficoltà legate all’apprendimento o alla relazione; proposte di riflessione post-incontro (→ Categoria 6).	«sopralluogo»; «spazi adeguati»; «materiali»; «informazioni sui partecipanti»

	6 – Riflessione sulla pratica	Richieste di momenti di revisione, confronto, feedback o monitoraggio dopo gli incontri intergenerazionali.	Si citano: confronto tra operatori dopo l'incontro; feedback strutturati; revisione della progettazione; momenti di valutazione.	Si parla di: richieste di confronto per progettare (→ Categoria 3); proposte su durata/numero degli incontri (→ Categoria 4).	«feedback»; «revisione»; «spazio di confronto post-incontri»
	7 – Assenza di suggerimenti	Risposte in cui il partecipante dichiara esplicitamente di non avere proposte per migliorare la formazione.	La risposta indica espressamente l'assenza di suggerimenti.	La risposta menziona suggerimenti → i suggerimenti vanno codificate nelle categorie 1–6.	«nessun suggerimento»; «tutto molto chiaro»: «nessuna proposta»

Bibliografia

- Acocella I. (2008). *Il focus group: teoria e tecnica*, Milano, FrancoAngeli.
- Acone G., Clarizia L., (1988), *La metafora dello sviluppo umano*, Napoli, Morano.
- Albanese A., Bocci E. (2013). I modelli teorici di riferimento per un turismo intergenerazionale, *Turismo e Psicologia. Rivista Interdisciplinare di Studi e Ricerche e Formazione*, 25-35, Padova University Press.
- Albanese, A., Bocci, E. (2014). Dalla carente comunicazione tra le generazioni, alle ricerche/sperimentazioni di turismo intergenerazionale. *Turismo e Psicologia. Rivista Interdisciplinare di Studi e Ricerche e Formazione*, 1. 38-57.
- Aleandri G. (2019). *Lifelong, lifewide e lifedeeep learning. Analisi e prospettive pedagogiche*. In G. Aleandri (a cura di), *Lifelong and lifewide learning and education: Spagna e Italia a confronto*. Roma, Roma TrE-Press.
- Allan L. J., Johnson J. A. (2009). Undergraduate attitudes toward the elderly: The role of knowledge, contact and aging anxiety. *Educational Gerontology*, 35, 1–14. doi:[10.1080/03601270802299780](https://doi.org/10.1080/03601270802299780)
- Allan L. J., Johnson J. A., Emerson S. D. (2014). The role of individual difference variables in ageism. *Personality and Individual Differences*, 59, 32–37. doi:[10.1016/j.paid.2013.10.027](https://doi.org/10.1016/j.paid.2013.10.027)
- Allport G.W. (1954). *The nature of prejudice*, Reading, MA: Addison. Wesley.
- American Hospital Association, Committee on Performance Improvement (2014). *Managing and intergenerational workforce: Strategies for health care transformation*. Chicago, Health Research & Educational Trust.
- Angelini C., Scarpelli G. (2021). Anziani e bambini, nonni e nipoti: studi ed esperienze intergenerazionali. *Lifelong Lifewide Learning*, 38, 388-396.
- Angelini C., Scarpelli G., Savoia T. (2021). Educazione intergenerazionale. La relazione tra nonni e nipoti durante il *lockdown*. In AA.VV., *La Ricerca dipartimentale ai tempi del COVID-19*. Roma: Edizioni RomaTrE-Press, 39-50.
- Angelis J. (1996). Intergenerational communication: The process of getting acquainted. *The Southwest journal of aging*, 12:1/2, 43-46.

- Aroldi P. (2012). *Ripensare il rapporto tra media e generazioni: concetti, indicatori, modelli*. In Colombo F., Boccia Artieri G., Del Grosso Destrieri L., Pasquali F., Sorice M. (a cura di).
- Asquini G. (a cura di) (2018). *La Ricerca-Formazione. Temi, esperienze, prospettive*. Milano, FrancoAngeli.
- Ayalon L., Tesch-Römer C. (Eds.). (2018). *Contemporary perspectives on ageism*. Springer.
- Bales S. S., Eklund S. J., Siffin C. F. (2000). Children's perceptions of elders before and after a school-based intergenerational program. *Educational gerontology*, 26, 677-689.
- Baltes P.B (1991). *Psychological Perspectives on Successful Aging: The Model of Selective Optimisation with Compensation*, in P. Baltes, O.G. Brim (eds.), *Life Span Development and Behaviour*, New York, New York Academy Press.
- Baltes P.B, Baltes M.M. (1991). *Successful Aging: Perspective from the Behavioral Sciences*, New York, Cambridge University Press.
- Baltes P.B, Reese H.W. (1986). "L'arco della vita come prospettiva in psicologia evolutiva", in *Età Evolutiva*, 23, 66-96.
- Baltes P.B, Reese H.W., Lipsitt L.P. (1980). "Life-Span Developmental Psychology", in *Annual Review of Psychology*, 31, 65-110.
- Baschiera B. (2012). Apprendimento intergenerazionale aperto. Studio di caso "Autobiografiamo?". *FORMAZIONE & INSEGNAMENTO*, III, 111-127.
- 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.
- Bassey M. (1999). *Case study research in educational settings*, Buckingham-Philadelphia, Open University Press.
- Benvenuto, G. (2015). *Stili e metodi della ricerca educativa*. Roma: Carocci.
- Boncinelli E. (2011). *La vita della nostra mente*, Bari-Roma, Laterza.
- Boninelli M. L., Bullegas D., Damnotti S. (2016). La modificabilità Cognitiva e la plasticità cerebrale nell'età adulta. *FORMAZIONE & INSEGNAMENTO*, 14(1), 59-70.

- Bortolotto, M. (2020). Lo studio di caso in ricerca-azione: tra potenziale epistemologico ed esigenza di rigore per la professionalità educativa, *Pedagogia Oggi*, Rivista SIPED, XVIII, 1, 183-196, Lecce-Brescia, Pensa MultiMedia.
- Bowen G.A. (2009). Document Analysis as a Qualitative Research Method. *Qualitative Research Journal*, 9(2), 27–40.
- Branzi A., Ceppi G., Zini M., Reggio Children (1998). *Bambini, spazi, relazioni metaprogetto di ambiente per l'infanzia*. Reggio Children.
- Braun V., Clarke, V. (2006). Using thematic analysis in psychology. *Qualitative Research in Psychology*, 3(2), 77–101.
- Bressler J., Henkin N.Z., Adler M. (2005). *Connecting generations, strengthening communities: A toolkit for intergenerational program planners*, Philadelphia, PA:Temple University.
- Broadbent D. E. (1958). *Perception and communication*, London, Pergamon Press.
- Bronstein L. R. (2003). A Model for Interdisciplinary Collaboration. *Social Work*, 48(3), 297–306. <https://doi.org/10.1093/sw/48.3.297>
- Burt R. S. (1998). The gender of social capital. *Rationality and Society*, 10(1), 5–46.
- Cardarello R. (2018). Dimensioni metodologiche nella Ricerca-Formazione. In G. Asquini (a cura di). *La Ricerca-Formazione. Temi, esperienze, prospettive*. Milano: FrancoAngeli, pp. 42-51.
- Carstensen L.L. (1992). Social and Emotional Patterns in Adulthood, Support for Socioemotional Selectivity Theory, in *Psychology and Aging*, 7, 331-338.
- Caspi A. (1984). Contact hypothesis and inter-age attitudes: A field-study of cross-age contact. *Social Psychology Quarterly*, 47, 74-80. doi:[10.2307/3033890](https://doi.org/10.2307/3033890)
- Cesa-Bianchi M., Cristini C. (2014). *Come invecchiare*, Ariccia (RM), Aracne.
- Chianese G., Cornacchia M. (2022). *Ri-connettere generazioni. L'apprendimento intergenerazionale per sviluppare nuovi modelli di welfare e città per tutte le età*, Lecce, Pensa MultiMedia.
- Cianfriglia M. C. (2024). *Pedagogia nell'invecchiamento. Per un'azione educativa nella vecchiaia*, Lecce, Pensa MultiMedia.
- Coleman J.S. (1990). *Foundations of social Theory*, Press of Harvard University Press, Cambridge, Mass.

- Commissione delle Comunità europee (2005). *Una nuova solidarietà tra le generazioni di fronte ai cambiamenti demografici*, Bruxelles, Libro Verde, 16 marzo.
- Commissione Europea (2012). *Una nuova indagine indica che gli europei sono pronti a trascorrere una “vecchiaia attiva”*, Comunicato stampa, in www.europa.eu.
- Commissione Europea (2017). *Il Pilastro europeo dei diritti sociali*, Bruxelles, Commissione Europea.
- Commissione Europea (2020). *Erasmus+ Programme Guide 2020*, Bruxelles, Commissione Europea.
- Commissione Europea (2021). *Piano d'azione per il Pilastro europeo dei diritti sociali*, Bruxelles, Commissione Europea.
- Consiglio europeo (2000a). *Conclusioni della Presidenza, Lisbona, 23-24 marzo 2000*. Bruxelles, Consiglio dell'Unione europea.
- Consiglio europeo (2000b). *Conclusioni della Presidenza, Santa Maria da Feira, 19-20 giugno 2000*. Bruxelles: Consiglio dell'Unione europea.
- Corbin J., Strauss A. (2008). *Basics of qualitative research: Techniques and procedures for developing grounded theory* (3rd ed.), Thousand Oaks, CA, Sage.
- Couper, D., Sheehan, N., Thomas, E. (1991). Attitude toward old people: the impact of an intergenerational program. *Educational gerontology*, 17, 41-53.
- Cuddy A. J. C., Fiske S. T., Glick, P. (2008). Warmth and competence as universal dimensions of social perception: The stereotype content model and the BIAS map. In M. P. Zanna (Ed.), *Advances in experimental social psychology*, Vol. 40, pp. 61-149). Elsevier Academic Press. [https://doi.org/10.1016/S0065-2601\(07\)00002-0](https://doi.org/10.1016/S0065-2601(07)00002-0)
- Cumming E., Henry W.E. (1961). *Growing Old: The Process of Disengagement*, New York, Basic Books.
- Delors J. (a cura di) (1996). *Learning: The treasure within. Report to UNESCO of the International Commission on Education for the twenty-first century*. Paris: UNESCO. (Trad. it.: Delors J. (a cura di) (1997), *Nell'educazione un tesoro*. Roma: Armando Editore.)
- Ellis S. (2004). *Generations in Action: Final Evaluation Report*. Stoke-on-Trent: Beth Johnson Foundation.

- Epstein A., Boisvert C. (2006). Lets do something together: identifying the effective components of intergenerational programmes. *Journal of Intergenerational Relationships*, 4, 3, 87–109.
- Erikson E.H., Erikson J.M., Kivnick H.Q. (1986). *Vital Involvement in Old Age*, New York/London, W.W. Norton & Co.
- European Network for Intergenerational Learning [ENIL] (2012). *Learning for active ageing and intergenerational learning: Final report*. European Commission.
- Eurostat (2023). *Population projections in the EU*. In *Statistics Explained*. https://ec.europa.eu/eurostat/statistics-explained/index.php/Population_projections_in_the_EU#Context
- Eurostat (2025). *Demography of Europe – 2025 edition* <https://ec.europa.eu/eurostat/web/interactive-publications/demography-2025#women-live-longer>
- Eurydice (2012). *Citizenship education in Europe*. Luxembourg, Publications Office of the European Union.
- Faure E., Herrera F., Kaddoura A.R., Lopes H., Petrovsky A. V., Rahnema M., Ward F. C. (1972). *Learning to be: The world of education today and tomorrow*. Paris: UNESCO.
- Ferrara N. et al. (2005) “Teorie dell’invecchiamento”, in *Giornale di gerontologia*, 53(2), 57–74.
- Ferrario P. (2014). *Politiche sociali e servizi*, Roma, Carocci.
- Fisk A. A. (1983). “Comprehensive health care for the elderly”, in *Jama*, 249(2), 230-6.
- Fitzpatrick, A. (2024). *Generations Growing Together: Intergenerational learning as a pedagogical strategy in early childhood education and care services. A handbook for practitioners and trainers*. TOY programme: Leiden.
- Flash, C. (2015). The Intergenerational Learning Center, Providence Mount St. Vincent, Seattle. *Journal of Intergenerational Relationships*, 13:4, 338-341.
- Fondazione Agnelli (2024). 15 anni di Anziani e Bambini Insieme. Un modello intergenerazionale tra anziani e bambini. Analisi dei benefici e della replicabilità del progetto di Piacenza (A cura di G. Scarpelli).

- https://www.fondazioneagnelli.it/wp-content/uploads/2024/12/Rapporto-di-Ricerca_15-anni-di-ABI_web.pdf
- Fonzi A. (2008). “Vecchi...Anzi vecchissimi, o diversamente giovani?”, in *Psicologia sociale*, 1, 9.
- Fornasari A. (2018). *Incontri intergenerazionali. Riflessioni sul tema e dati empirici*, Pisa, Edizioni ETS.
- Fusco F., Zoletto D. (a cura di) (2022). *Processi di invecchiamento in territori ad alta complessità socioculturale e linguistica. Parole, contesti e sfide per l'educazione permanente*, Milano, FrancoAngeli.
- Gallino L. (1978). *Dizionario di sociologia*, Torino, Utet.
- Gazzaley A., D'Esposito M. (2007). Top-down modulation and normal aging. *Annals of the New York Academy of Sciences*, 1097(1), 67–83.
- Gecchele M., Meneghin L. (2016). *Il dialogo intergenerazionale come prassi educativa. Il Centro Infanzia Girotondo delle Età*, Pisa, Edizioni ETS.
- Generations Working Together (2019). *Intergenerational guide in early learning and childcare*.
- Gianturco, G. (2022). *L'intervista qualitativa. Dal discorso al testo scritto*. Milano: Edizioni Guerini.
- Giunco F. (2022). “Un nuovo approccio alla vecchiaia”, in *Prospettive Sociali e Sanitarie*, n. 1, 3-6.
- Goldschmied E., Jackson S. (1996). *Persone da zero a tre anni. Vivere e lavorare nell'ambiente del nido*, Bergamo, Junior Edizioni.
- Golini A., Rosina A. (a cura di) (2011). *Il secolo degli anziani. Come cambierà l'Italia*, Bologna, Il Mulino.
- Granville, G. (2002). *A Review of Intergenerational Practice in the UK*. Stoke-on-Trent: Beth Johnson Foundation.
- Gualano M. R., Voglino G., Bert F., Thomas R., Camussi E., Siliquini R. (2018). The impact of intergenerational programs on children and older adults: a review. *International Psychogeriatrics*; 30(4), 451-468.
- Guglielman E. (2014). Il cervello plastico. Fondamenti neurofisiologici e strategie efficaci per l'apprendimento permanente. Contributo in atti di convegno *Didamatica*, Napoli, 7-9 maggio 2014, 339-347.

- Gurria A. (2011). *Skills for the 21st century: From lifetime employment to lifetime employability*.
- Hall G. S. (1922). *Senescence: the last half of life*, New York, Appleton.
- Hatton-Yeo, A. (2006). *Intergenerational Programmes: an Introduction and Examples of Practice*. Stoke-on-Trent: Beth Johnson Foundation
- Havighurst R.J. (1922), *Successful Aging*, in R. Williams, C. Tibbits, W. Donahue (eds.), *Process of Aging*, New York, Antherton.
- Infantino A. (2002). *Progettazione pedagogica e organizzazione del servizio*, Guerini, Milano.
- ISTAT (2020). *Invecchiamento attivo e condizione di vita degli anziani in Italia* [PDF]. Istituto Nazionale di Statistica. [Invecchiamento-attivo-e-condizioni-di-vita-degli-anziani-in-Italia.pdf](https://www.istat.it/it/files/2020/05/Invecchiamento-attivo-e-condizioni-di-vita-degli-anziani-in-Italia.pdf)
- ISTAT (2025a). *Rapporto annuale 2025. La situazione del Paese* [PDF]. Istituto Nazionale di Statistica. <https://www.istat.it/wp-content/uploads/2025/05/Rapporto-Annuale-2025-integrale.pdf>
- Jarrott S.E., Juris J.J., Turner S.G. (2024). The Intergenerational Program Evaluation Tool: Results of a Delphi Study. *Journal of Intergenerational Relationships*, 23(3), 280–296.
- Jarrott S.E., Smith C.L., Weintraub A.P.C. (2008). *Development of a standardized tool for intergenerational programming: The Intergenerational Observation Scale*. *Journal of Intergenerational Relationships*, 6(4), 433-447.
- Jarvis P. (2004). *Adult education and lifelong learning: Theory and practice* (3rd ed.). RoutledgeFalmer.
- Kaplan M. (2002). International Programs in Schools: Considerations of Form and Function. *International Review of Education*, 48, 305–334. <https://doi.org/10.1023/A:1021231713392>
- Kaplan M., Thang L.L., Sánchez M., Hoffman J. (2020). *Intergenerational contact zones: Place-based strategies for promoting social inclusion and belonging*. New York, Routledge.
- Kaplan, M., Kusano, A., Tsuji, I., Hisamichi, S. (1998). *Intergenerational Programs: Support for Children, Youth, and Elders in Japan*, New York, State University of New York Press.

- Katzman R., Terry R., DeTeresa R., Brown T., Davies P., Fuld P., Renbing X., Peck A. (1988). Clinical, pathological, and neurochemical changes in dementia: a subgroup with preserved mental status and numerous neocortical plaques. *Ann Neurol.*, 23(2), 138-144.
- Knowles M. S. (1984). *Andragogy in Action*, San Francisco, Jossey Bass.
- Knowles M. S., Holton E. F., Swanson, R. A. (2015). *The adult learner* (8th ed.). Routledge.
- Krueger R.A. (1994). *Focus Group. A Practical Guide for Applied Research*, Newbury Park, Sage.
- Ladogana M. (2020). *Il tempo “scelto”. Riflessioni pedagogiche sulla vecchiaia*, Milano, FrancoAngeli.
- Lave J., Wenger E. (1990). *Situated Learning: Legitimate Peripheral Participation*, Cambridge University Press.
- Lawrence-Jacobson A.R. (2006). Intergenerational community action and youth empowerment, *Journal of intergenerational relationships*, 4(1), 137-147.
- Levy B. R. (2009). Stereotype embodiment: A psychosocial approach to aging. *Current Directions in Psychological Science*, 18(6), 332–336.
- Losito B., Pozzo G. (1997). *The Double Track: the Dicotomy of Roles in Action research*. In S. Hollingsworth (Ed.), *International Action Research. A casebook for Educational Reform* (pp. 288 299). London-Washington (DC), Falmer Press.
- Losito B., Pozzo, G., Somekh, B. (1998). Exploring the Labyrinth of First and Second Order Inquiry in Action Research, *Educational Action Research*, 6(2), pp. 219-239.
- Lucantoni D., Principi A. (2022) (a cura di). *Politiche per l'invecchiamento attivo in Italia: Quali possibili obiettivi nelle Regioni, nelle Province Autonome, nei Ministeri e nei Dipartimenti presso la Presidenza del Consiglio dei Ministri? Raccolta di rapporti* (Progetto “Coordinamento nazionale partecipato e multilivello delle politiche sull'invecchiamento attivo”, Work Package 2 – Task 3), Roma, Dipartimento per le Politiche della Famiglia – Presidenza del Consiglio dei Ministri.
- Luppi E. (2008). *Pedagogia e terza età*, Roma, Carocci.
- Luppi E. (2015). *Prendersi cura della terza età. Valutare e innovare i servizi per anziani fragili e non autosufficienti*, Milano, FrancoAngeli.

- Malaguzzi L. (2010). *I cento linguaggi dei bambini. L'approccio di Reggio Emilia all'educazione dell'infanzia*, Bologna, Edizioni Junior.
- Manna, T. (2021). Lo scambio intergenerazionale come prassi formativa nei processi di empowerment tecnologico: una literature review. *Formazione, lavoro, persona – Rivista Online*.
- Maselli M. (2006). *La rete dei CDI: organizzazione, servizi, progetti*, in Mazzoli (Eds.). *Documentare per documentare. Esperienze di documentazione nei servizi educativi dell'Emilia-Romagna*. Bologna: Comune e Regione ER.
- Mazzucco C. (2012). *Promuovere l'età anziana. Il progetto, l'esperienza, la ricerca*, Lecce, Pensa MultiMedia.
- McIntyre, J. (2007). *Intergenerational Health Promotion Project (Draft)*. Unpublished report.
- Mead G. H. (1934). *Mind, self, and society* (C.W. Morris, Ed.), Chicago, IL, University of Chicago Press.
- Meneghin L. (2016). A scuola con i nonni. *Centro Infanzia Girotondo delle Età: Scuola dell'infanzia* (10), 21-23.
- Mortari L. (2008). *Cultura della ricerca e pedagogia. Prospettive epistemologiche*, Roma, Carocci.
- Moscovici S., Duveen G. (2000). *Social Representations. Explorations in social psychology*. Cambridge Polity Press.
- Musi E. (2014). *Educare all'incontro tra generazioni. Vecchi e bambini insieme*. Parma: Edizioni Junior-Spaggiari.
- National Council on Aging (1981). *White House Conference on Aging, 1981: Reports of the Mini-Conferences, MCR 1-42*, Washington, US Department of Education, National Institute of Education.
- Nazioni Unite (2015). *Trasformare il nostro mondo: l'Agenda 2030 per lo Sviluppo Sostenibile*, New York, Organizzazione delle Nazioni Unite.
- Necker de Saussure, A. (1836). *L'éducation progressive ou étude du cours de la vie*. Paris, Hachette.
- Negri S., Zecca L. (2012). *Il progetto pedagogico organizzativo nei servizi e nelle scuole per l'infanzia*, Junior, Parma.

- Newman S., Hatton-Yeo A. (2008). Intergenerational learning and the contributions of older people. *Ageing Horizons*, 8, 31–39.
- Nicholson S. (1971). How Not To Cheat Children: The Theory of Loose Parts, *Landscape Architecture*, 62, 30-35.
- Nigris E., Cardarello R., Losito B., Vannini I. (2020). Ricerca-Formazione e miglioramento della scuola. Il punto di vista del CRESPI. *RicercaAzione*, 12(2), p. 225-237.
- Oasi – Organizzazione per l’assistenza ai servizi e agli interventi sociali (2015). *AttivaEtà. Riflessioni e buone pratiche dai progetti di scambio intergenerazionale nella Regione Lazio*. Progetto realizzato dall’Associazione Oasi con il contributo della Regione Lazio - Direzione Regionale Politiche sociali, autonomie, sicurezza e sport, Area Impresa Sociale e Servizio Civile.
- Oblinger D. (2006). *Learning Spaces*, Louisville, CO: Educause.
- Organizzazione Mondiale della Sanità (2002). *Active Ageing: A Policy Framework*, Ginevra, OMS.
- Organizzazione Mondiale della Sanità (2015). *World report on ageing and health*. World Health Organization, Ginevra, OMS.
<https://apps.who.int/iris/handle/10665/186463>
- Ottaviano C. (2012). *Ri-nascere: nonne e nonni domani. Legami intergenerazionali nella società complessa*, Napoli, Liguori.
- Pain, R. (2005). *Intergenerational Relations and Practice in the Development of Sustainable Communities*. Durham: International Centre for Regional Regeneration and Development Studies.
- Parlamento Europeo, Consiglio Europeo (2011). *Decisione N. 940/2011/UE del 14 settembre 2011 sull'Anno europeo dell'invecchiamento attivo e della solidarietà tra le generazioni (2012)*, documento pubblicato nella Gazzetta ufficiale dell'Unione Europea – L. 246/5 del 23.09.2011.
- Pettigrew T.F. (1998). Intergroup contact theory. *Annual review of psychology*, 49, 65-85.
- Pettigrew T.F. (2008). Future direction for intergroup contact theory and research. *International journal of intercultural relations*, 32(2), 187-199.
- Piaget J. (1973). *La costruzione del reale nel bambino*, Firenze, La Nuova Italia.

- Pinquart M., Forstmeier S. (2012). "Effects of reminiscence interventions on psychosocial outcomes: A meta-analysis", in *Aging & Mental Health*, 16(5), 541–558.
- Pinto Minerva F. (a cura di) (1988). *Progetto Sapienza. Per una pedagogia del corso della vita*, Bari-Roma, Laterza.
- Pittamiglio F. (2003). Il capitale sociale urbano, in Pittamiglio F., Poggi F., *La città alta un metro. Capitale e percezione sociali: rappresentazioni mentali in famiglie con bambini in età prescolare*, Milano, FrancoAngeli.
- Pizzorno A. (2001). *Il capitale sociale: Definizione, critica, prospettive*, Roma, Donzelli.
- Principi A., Carsughi A., Gagliardi C., Galassi F., Piccinini F., Socci M. (2016). *Linee guida di valenza regionale in materia di invecchiamento attivo. Appendice – Schede leggi e proposte di legge sull'invecchiamento attivo*, Ancona, IRCCS Istituto Nazionale di Riposo e Cura per Anziani INRCA, Centro Ricerche Economico-Sociali per l'Invecchiamento.
- Salari, S. (2002). Intergenerational partnerships in adult day centres: importance of age appropriate environments and behaviours. *The Gerontologist*, 42, 3, 321–333.
- Sandrin L. (2007). *Un'età da vivere. Invecchiare meglio si può*, Milano, Paoline Editoriale Libri.
- Schaie K.W. (1977). Toward a Stage Theory of Adult Cognitive Development, in *Journal of Ageing and Adult Development*, 8(2), 129–38.
- Schreier M. (2012). *Qualitative content analysis in practice*, Thousand Oaks, CA: SAGE Publications.
- Scortegagna R. (2005). *Invecchiare*, Bologna, Il Mulino.
- Sena B. (2021). *Il case study nella ricerca sociale*, Roma, Carocci.
- Springate, I., Atkinson, M., Martin, K. (2008). *Intergenerational Practice: a Review of the Literature*. (LGA Research Report F/SR262). Slough: NFER.
- Stern Y. (2002). What is cognitive reserve? Theory and research application of the reserve concept. *Journal of the International Neuropsychological Society*, 8, 448-460.
- Strauss A., Corbin, J. (1998). *Basics of qualitative research: Techniques and procedures for developing grounded theory* (2nd ed.). London, Sage.

- Taccani P., (1997), “Vecchiaia e istituzione”, in Taccani P., Tramma S., Barbieri Dotti A., *Gli anziani nelle strutture residenziali*, Roma, La Nuova Italia Scientifica.
- Tajfel H. (1978). *Differentiation between social groups: studies in the social psychology of intergroup relations*, London, London Academic Press.
- Thang L.L. (2001). *Generations in touch: Linking the old and young in a Tokyo neighborhood*. Ithaca: Cornell University Press.
- Tramma S. (2017). *Pedagogia dell'invecchiare. Vivere (bene) la tarda età*, Milano, FrancoAngeli.
- Triglia C. (2001). Capitale sociale e sviluppo locale. In M.C. Paba, *Il capitale sociale: Istruzioni per l'uso*, Bologna, Il Mulino.
- Trincherò R. (2020). *I metodi della ricerca educativa*. Bari: Laterza.
- Trincherò R., Robasto D. (2019). *I mixed methods nella ricerca educativa*, Milano, Mondadori.
- UNECE (2019). *2018 Active ageing index: Analytical report*, ECE/WG.1/33, Geneva, United Nations.
- Vagli C., Ciucci E. (2019). I “nuovi nonni” e i progetti intergenerazionali. *Rivista Italiana Di Educazione Familiare*, 15(2), 113–125.
- Vandenbroeck M. (2011). *Educare alla diversità sociale, culturale, etnica, familiare*, Parma, Edizioni Junior-Spaggiari.
- Varricchio A. (2023). La promozione e la valorizzazione del rapporto intergenerazionale. *Rassegna giuridica- Focus tematici, Inquadramenti normativi* (4).
- Weiss R.S. (1994). *Learning from Strangers: The Art and Method of Qualitative Interview Studies*, New York, The Free Press.
- Wendland J., Parizet L. (2023). Bienfaits et défis des structures d'accueil ou programmes intergénérationnels pour enfants et personnes âgées : une revue systématique de la littérature. *Annales Médico-Psychologiques*, Volume 181(6), 487-494.
- Whitley E., Duncan R., McKenzie P. (1976a). Adopted Grandparents: A Link Between the Past and the Future. *Educational Gerontologist*, 1, 243–249.

- Whitley E., Duncan R., McKenzie P., Sledjeski S. (1976b). *From Time to Time: A Record of Young Children's Relationships with Aged. Research Monograph No. 17*. Florida University.
- World Health Organization (2023). *Connecting generations: planning and implementing interventions for intergenerational contact*. Geneva. Licence: CC BY-NC-SA 3.0 IGO.
- Yin R.K. (2005). *Lo studio di caso nella ricerca scientifica. Progetto e metodi*, Roma, Armando (trad. italiana Stefania Pinnelli).

Normativa consultata

- Legge 27 dicembre 2017, n. 205 (2017). *Bilancio di previsione dello Stato per l'anno finanziario 2018 e bilancio pluriennale per il triennio 2018-2020*. *Gazzetta Ufficiale della Repubblica Italiana*, Serie Generale, n. 302, 29 dicembre 2017 (Suppl. Ordinario n. 62).
- Legge 8 novembre 2000, n. 328 (2000). *Legge quadro per la realizzazione del sistema integrato di interventi e servizi sociali*. *Gazzetta Ufficiale della Repubblica Italiana*, n. 265, 13 novembre 2000 (Suppl. Ordinario n. 186).
- Legge regionale 12 gennaio 1994, n. 5 (Regione Emilia-Romagna), (1994). *Tutela e valorizzazione delle persone anziane. Interventi a favore di anziani non autosufficienti*. *Bollettino Ufficiale della Regione Emilia-Romagna*, n. 5, 14 gennaio 1994.
- Legge regionale 16 settembre 2014, n. 13 (Regione Molise), (2014). *Interventi a favore dell'invecchiamento attivo*. *Bollettino Ufficiale della Regione Molise*, n. 25, 17 settembre 2014.
- Legge regionale 22 dicembre 1993, n. 53 (Regione Lazio), (1993). *Istituzione delle Università della terza età*. *Bollettino Ufficiale della Regione Lazio*, n. 36, 27 dicembre 1993.
- Legge regionale 22 gennaio 2010, n. 22 (Regione Veneto), (2010). *Istituzione del Servizio civile degli anziani*. *Bollettino Ufficiale della Regione Veneto*, n. 8, 26 gennaio 2010.

- Legge regionale 24 dicembre 2014, n. 32 (Regione Marche), (2014). *Interventi a favore dell'invecchiamento attivo e della solidarietà tra generazioni. Bollettino Ufficiale della Regione Marche*, n. 116, 31 dicembre 2014.
- Legge regionale 28 novembre 2014, n. 22 (Regione Friuli-Venezia Giulia), (2014). *Promozione dell'invecchiamento attivo. Bollettino Ufficiale della Regione Friuli-Venezia Giulia*, n. 49, 3 dicembre 2014.
- Legge regionale 4 dicembre 2009, n. 48 (Regione Liguria), (2009). *Interventi a sostegno dell'invecchiamento attivo e della solidarietà tra generazioni. Bollettino Ufficiale della Regione Liguria*, n. 23, 9 dicembre 2009.
- Legge regionale 9 giugno 2016, n. 16 (Regione Abruzzo), (2016). *Interventi regionali per la promozione dell'invecchiamento attivo. Bollettino Ufficiale della Regione Abruzzo*, n. 30, 15 giugno 2016.
- Legge regionale 9 marzo 2006, n. 6 (Regione Friuli-Venezia Giulia), (2006). *Sistema integrato di interventi e servizi per la promozione e la tutela dei diritti di cittadinanza sociale. Bollettino Ufficiale della Regione Friuli-Venezia Giulia*, n. 11, 15 marzo 2006.
- Proposta di legge regionale n. 1182 (Regione Sicilia), (2016). *Promozione dell'invecchiamento attivo e del dialogo intergenerazionale. Assemblea Regionale Siciliana*, XVII Legislatura.
- Proposta di legge regionale n. 196 (Regione Sardegna), (2010). *Promozione dell'invecchiamento attivo e della solidarietà tra generazioni. Consiglio Regionale della Sardegna*, XI Legislatura.
- Proposta di legge regionale n. 851 (Regione Sicilia), (2014). *Interventi per la promozione dell'invecchiamento attivo e dei rapporti intergenerazionali. Assemblea Regionale Siciliana*, XVII Legislatura.

Sitografia

- Centro Intergenerazionale Comunale “Casetta Maritati”. *Centro Intergenerazionale Comunale “Casetta Maritati” a Verona*. Disponibile su: <https://www.calameo.com/read/00043532162dbf81c75e0>
- Gardner W. (13 marzo 2016). *Interaction benefits toddlers and the elderly alike*. *The Japan Times*. Disponibile su: <https://www.japantimes.co.jp/opinion/2016/03/13/commentary/japan-commentary/interaction-benefits-toddlers-elderly-alike/>
- Intergenerational programming*. In Encyclopedia.com. Disponibile su: <https://www.encyclopedia.com/reference/encyclopedias-almanacs-transcripts-and-maps/intergenerational-programming>
- ISTAT (2023, 20 dicembre). *Cittadini e ICT – Anno 2023*, disponibile su: <https://www.istat.it/comunicato-stampa/cittadini-e-ict-anno-2023/>
- ISTAT (2025b, 8 aprile). *Invecchiamo bene? – L’invecchiamento attivo nel nostro Paese*, disponibile su: <https://www.istat.it/news-dati-alla-mano/invecchiamo-bene/>.
- ISTAT (2025c, 28 aprile). *Cittadini e ICT – Anno 2024*, disponibile su: <https://www.istat.it/comunicato-stampa/cittadini-e-ict-anno-2024/>.
- ISTAT. *Indicatori demografici – dataset statistico*, disponibile su: https://demo.istat.it/data/indicatori/Indicatori_demografici.xls.
- TOY Project Consortium. (2014). *TOY pilot actions: Summary of main trends and most interesting findings*. Disponibile su: https://www.toyproject.net/wp-content/uploads/2018/02/TOY-Pilot-Actions_Findings_Nov2014.pdf
- TOY Project. *Who we are*. Disponibile su: <https://www.toyproject.net/who-we-are/>
- UNESCO Institute for Lifelong Learning. *International Conference on Adult Education (CONFINTEA)*. Disponibile su: <https://www.uil.unesco.org/en/adult-education/confintea>
- United Nations (2002). *Madrid International Plan of Action on Ageing*. United Nations. Disponibile su: https://www.un.org/en/events/pastevents/pdfs/Madrid_plan.pdf