



Università di Foggia

Studi Umanistici, Lettere, Beni Culturali,
Scienze della Formazione

Tesi di Dottorato in
Scienze della Formazione, dello Sviluppo e dell'Apprendimento

Bambini e anziani.

Percorsi di educazione intergenerazionale finalizzati alla
formazione di una coscienza politica e
partecipazione sociale

Coordinatrice: Prof.ssa Isabella Loiodice

Tutor: Prof.ssa Manuela Ladogana



Manuela
Ladogana
13.11.2025
23:39:07
GMT+00:00

Dottoranda: Ilaria Paolicelli

Anno Accademico 2024/25

Abstract

Il presente progetto di ricerca si pone l'obiettivo di esplorare il potenziale dell'educazione intergenerazionale nella formazione di coscienza politica e partecipazione sociale sin dalle prime età della vita. Il dialogo e lo scambio tra generazioni consentono all'infanzia di riconoscersi come parte attiva all'interno della comunità, contribuendo alla co-costruzione di significati e orizzonti condivisi. In questo contesto, la narrazione attraverso le immagini si configura come un potente dispositivo pedagogico in grado di dare voce allo sguardo dei minori, favorendo l'emergere di rappresentazioni, visioni del mondo e forme di appartenenza che sostengono la costruzione di identità democratiche e pratiche di partecipazione consapevole. Attraverso il racconto delle esperienze degli anziani e la condivisione delle loro memorie, i bambini hanno potuto approfondire la conoscenza dei luoghi, delle storie e delle relazioni che caratterizzano la vita comunitaria, rafforzando così la propria identità democratica e sviluppando una maggiore consapevolezza circa il proprio ruolo all'interno della società, intesa come rete di relazioni e reciprocità.

This research project aims to explore the potential of intergenerational education in fostering political consciousness and social participation from the earliest stages of life. Dialogue and exchange between generations enable children to recognize themselves as active members of the community, contributing to the co-construction of shared meanings and horizons. In this context, storytelling through images emerges as a powerful pedagogical tool capable of giving voice to children's perspectives, supporting the emergence of representations, worldviews and forms of belonging that sustain the development of democratic identities and conscious participation. Through the stories and memories shared by older adults, children deepened their understanding of the places, histories and relationships that shape community life, thereby strengthening their democratic identity and developing greater awareness of their role within society, understood as a network of relationships and reciprocity.

Indice

Introduzione.....	5
CAPITOLO I.....	7
Partecipazione sociale e politica dell'infanzia: teorie e pratiche di cittadinanza	7
1.1 Infanzia democratica: cornici normative	7
1.2 Partecipazione minorile tra riconoscimento simbolico e agency: la scala di Hart e la Self-Determination Theory.....	12
1.3 Educazione alla partecipazione: il Capability Approach.....	16
1.4 Pedagogia democratica: il ruolo della scuola nella promozione di partecipazione e coscienza politica	23
1.5 La partecipazione dei bambini in Europa: percorsi e strategie di cittadinanza attiva.....	35
CAPITOLO 2	46
Dialoghi tra generazioni: il valore educativo dell'incontro.....	46
2.1. L'invecchiamento nella società contemporanea: prospettive e sfide educative	46
2.1.1 Invecchiamento attivo: quadro normativo nazionale e internazionale	53
2.2 Memoria, narrazione e apprendimento nell'educazione degli adulti e tra generazioni: prospettive teoriche di riferimento	58
2.3. Educazione intergenerazionale: modelli teorici di riferimento	66
CAPITOLO 3	80
Bambini e anziani: percorsi di educazione intergenerazionale finalizzati alla formazione di una coscienza politica e partecipazione sociale.....	80
3.1. Premessa.....	80

3.2. Strutturazione dei percorsi.....	82
3.3. Approccio micropedagogico.....	85
3.4 Educazione intergenerazionale nella Scuola Primaria “Giuseppe Di Vittorio”: uno studio di caso	86
3.4.1 La domanda di ricerca	87
3.4.2 Obiettivi di ricerca.....	87
3.4.3 Macro-obiettivi.....	88
3.4.4 Micro-obiettivi.....	89
3.4.5 Risultati attesi	89
3.4.6 Finalità della ricerca	90
3.4.7 Campionamento.....	91
3.4.8 L’impianto della ricerca: principi e implicazioni della ricerca-azione	92
3.4.9 Tecniche di rilevazione: mixed method research	94
3.4.10 L’analisi quantitativa: questionario e Modello LifeComp.....	97
3.4.11 Struttura del questionario	103
3.4.12 Codebook.....	105
3.4.13 L’analisi qualitativa	106
3.4.14 Domande guida per la conduzione dei focus group	108
3.4.15 Evoluzioni metodologiche nella ricerca educativa: l’orientamento emancipativo nella mixed method research	110
3.4.16 Emancipare attraverso la fotografia: il photovoice	111
CAPITOLO 4	114
Risultati e interpretazione dei dati.....	114
4.1 Introduzione.....	114
4.2 Analisi quantitativa monovariata ex-ante	115
4.2.1 Distribuzione di frequenza	115

4.2.2. Calcolo della mediana	126
4.2.3 Differenza interquartilica.....	136
4.3 Approccio qualitativo: la Thematic Analysis	138
4.3.1 Codifica degli estratti	139
4.3.2 Generazione delle categorie di codici	141
4.3.3 Concettualizzazione dei temi.....	143
4.4 Approccio quantitativo: analisi monovariata ex-post.....	152
4.4.1 Distribuzione di frequenza	152
4.4.2 Calcolo della mediana	161
4.4.3 Differenza interquartilica.....	171
4.5 Criticità emerse.....	173
4.6 Osservazioni conclusive	175
Conclusioni.....	179
Allegati	181
Bibliografia.....	182

Introduzione

Nei moderni contesti educativi e socioculturali si osserva con sempre maggiore evidenza un cambiamento di prospettiva in ambito formativo, etico e valoriale. La concezione antropocentrica tradizionale, che attribuisce all'essere umano una posizione di centralità, è stata progressivamente sostituita da un modello più ampio e articolato, in cui gli uomini e le donne sono riconosciuti come elementi interrelati all'interno di un sistema complesso fondato su dinamiche di interdipendenza.

Punto di partenza è la relazione io-Mondo, intesa come capacità fondamentale di abitare i propri contesti di riferimento prendendosene cura, anche attraverso la costruzione di legami significativi con l'altro.

Diviene naturale, dunque, interrogarsi su percorsi educativi e formativi che, a partire dalle prime età della vita, consentano ai bambini e alle bambine di abitare il Mondo, instaurando un dialogo concreto e relazionale con gli ambienti in cui vivono e le persone che li abitano.

Tra le relazioni umane, quelle intergenerazionali rivestono un ruolo peculiare, soprattutto «in una società che ha fatto [...] della separazione delle classi d'età un aspetto della sua organizzazione» (Gecchele, 2016, p. 11). Il dialogo tra generazioni, difatti, si configura come uno strumento prezioso per acquisire consapevolezza rispetto alle evoluzioni e ai cambiamenti sistemici: si tratta di un'opportunità educativa dal forte valore emancipativo, capace di alimentare le reciprocità umane e, allo stesso tempo, di promuovere coscienze democratiche orientate alla costruzione di futuri sostenibili.

L'infanzia e la vecchiaia, pur contraddistinte da differenze e specificità proprie, sono state a lungo marginalizzate e concepite, rispettivamente, come età del “non ancora” e del “non più” (Loiodice, 2019), in contrapposizione con l'età adulta,

tradizionalmente intesa come fase della «maturità, stabilità, equilibrio, [caratteristiche] rispetto alle quali, appunto, marcare la distanza, in termini di difettività, con le età precedenti e quelle seguenti» (Loiodice, 2019, p. 85).

Questo ideale è alla base della tradizionale concezione adultocentrica, secondo cui l'intero arco della vita poteva essere ridotto ad una curva a campana: la parte ascendente rappresentava l'infanzia, interpretata come incompleta, lacunosa, non ancora competente e autonoma; l'adulthood – alla quale corrisponde il massimo punto della curva – era invece inquadrata come il momento di massima compiutezza per l'individuo. La vecchiaia, infine, rappresentava la curva discendente, dunque un «declino delle potenzialità e delle abilità» (Hall, 1922, citato in Deluigi, 2014, p. 19).

La centralità e la completezza attribuite esclusivamente all'età adulta vengono superate a partire dal Novecento, momento storico in cui si sviluppa una nuova considerazione dell'infanzia che – seppur con evidenti contraddizioni – comincia a essere percepita non più come fase preparatoria alla vita adulta, bensì come condizione esistenziale autonoma, i cui protagonisti sono riconosciuti come soggetti di diritto, dotati di identità e bisogni specifici.

Concentrandoci sulla vecchiaia, invece, risulta opportuno sottolineare che, a partire dall'antichità fino a giungere ai giorni nostri, gli anziani e le anziane hanno progressivamente perso quel ruolo di «sapienza e saggezza per identificarsi sempre più con immagini di decadenza fisica e mentale, direttamente conseguenti all'improvvisa perdita di ruolo sociale e professionale riveniente dal pensionamento che, nelle nostre società, di fatto sancisce l'esclusione dalla vita attiva» (Loiodice, 2019, p. 87). Alla luce di tali considerazioni, dunque, emerge la necessità di prevedere spazi e tempi di formazione in cui accogliere le varie età della vita, mettendole nelle condizioni di dialogare e arricchirsi reciprocamente.

CAPITOLO I

Partecipazione sociale e politica dell'infanzia: teorie e pratiche di cittadinanza

1.1 Infanzia democratica: cornici normative

L'idea di democrazia, nella sua accezione più profonda, si configura non soltanto come forma di governo, ma come modalità di convivenza sociale fondata sulla cooperazione, sul dialogo e sulla partecipazione attiva di tutti i membri della comunità. In questa prospettiva, che trova uno dei suoi fondamenti teorici più autorevoli nel pensiero pedagogico di John Dewey, educazione e democrazia si intrecciano indissolubilmente. Dewey, in uno dei suoi lavori più celebri, *Democrazia e educazione* (1916), sostiene che alla base della società vi è la comunicazione, intesa come pratica proficua all'ampliamento di idee e prospettive; tale visione, se applicata all'infanzia, rende necessaria una messa in discussione di quelle pratiche trasmissive che per troppo tempo hanno caratterizzato i sistemi educativi e formativi, implicando, dunque, un profondo ripensamento.

Il legame che intercorre tra partecipazione e infanzia, infatti, risulta ancor oggi oggetto di dibattito, in quanto la natura stessa dei processi partecipativi necessita che ai soggetti agenti venga fornita non solo la possibilità di parlare per sé stessi e, dunque, essere ascoltati, ma anche l'opportunità di contribuire ad un cambiamento (Biffi, 2020): i bambini e le bambine, tuttavia, richiedono spesso una mediazione adulta per l'esercizio dei propri diritti, risultando più vulnerabili e, per questa ragione, maggiormente esposti al rischio di marginalizzazione o deliberata «direzione sociale» (Dewey, 1916, p. 30). Secondo l'autore, infatti, la modalità più

efficace di educare alla socialità è fornire occasioni di «partecipazione ad attività comuni come modo principale di formare una disposizione» (ivi, p. 33) – dove per disposizione si intende una tendenza duratura, non istintiva ma determinata dall’esperienza e, per questo, funzionale a un apprendimento significativo. D’altra parte, invece, la direzione sociale è una modalità attraverso cui il mondo adulto pone dei limiti coerenti con strutture sociali preimpostate, portando i bambini e le bambine a adeguarvisi senza, però, una riflessione critica e possibilità di ripensamento. Il processo di riconoscimento dell’infanzia come soggetto titolare di diritti è certamente in evoluzione e non ancora compiuto: tuttavia, alcuni documenti internazionali – a partire dalla Convenzione ONU sui Diritti dell’Infanzia e dell’Adolescenza, trattato internazionale approvato dalle Nazioni Unite nel 1989 e ratificato dall’Italia nel 1991 con la Legge n. 176 – hanno segnato un avanzamento significativo in questa direzione, ponendo le basi per un cambiamento paradigmatico nella concezione giuridica, sociale e educativa del bambino. Pur riaffermando la necessità di protezione e salvaguardia, infatti, la Convenzione definisce un percorso di superamento di quelle concezioni che attribuiscono all’infanzia un ruolo passivo, enfatizzandone al contrario un protagonismo attivo e partecipato. Il documento si compone di 54 articoli, preceduti da un preambolo ispirato ai principi già enunciati nella Dichiarazione Universale dei Diritti Umani (1948) e nella Dichiarazione dei Diritti del Fanciullo (1959). Al suo interno vengono delineati quattro capisaldi, che costituiscono l’ossatura interpretativa dell’intero testo:

- Il principio di non discriminazione (art. 2);
- Il superiore interesse del minore (art. 3);
- Il diritto alla vita, alla sopravvivenza e allo sviluppo (art. 6);
- Il diritto del minore a essere ascoltato e a vedere le proprie opinioni considerate, coerentemente con l’età e lo sviluppo (art. 12).

L’ultimo articolo citato è stato approfondito e ampliato mediante il Commento Generale n. 12 a cura del Comitato ONU sui Diritti dell’Infanzia (2009), in cui si chiarisce che il diritto all’ascolto non può essere ridotto a una consultazione simbolica, ma richiede modalità strutturate di partecipazione, capaci di influenzare effettivamente i processi decisionali. Il Commento sottolinea, inoltre, l’importanza

dell'ambiente educativo come uno spazio privilegiato per la promozione della cittadinanza attiva, riconoscendo il ruolo fondamentale di professionisti dell'educazione e della formazione disponibili a facilitare il dialogo con e per l'infanzia.

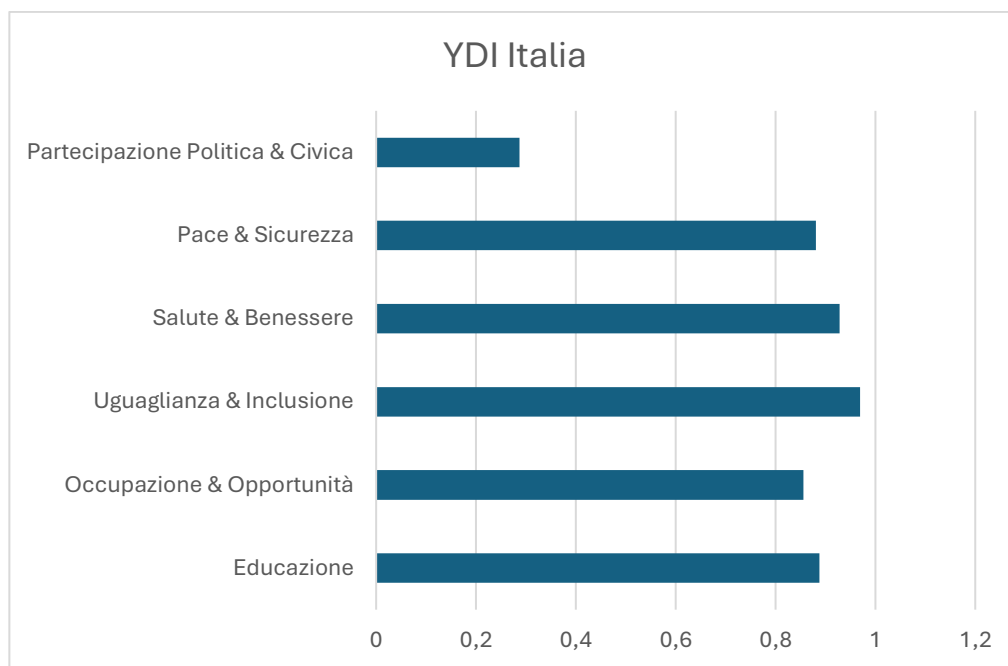
Il diritto all'ascolto è normato a livello europeo anche dall'articolo 24 della Carta dei diritti fondamentali dell'Unione Europea (2000), la quale afferma altresì il diritto dei bambini a veder rispettati i propri interessi nei procedimenti pubblici e amministrativi. In questa stessa direzione si collocano le Linee guida del Consiglio d'Europa sulla partecipazione dei bambini (2010), che offrono un quadro di riferimento operativo articolato in nove requisiti qualitativi – tra cui l'informazione, il rispetto, l'inclusività, la sicurezza e la trasparenza – utili a garantire che le pratiche partecipative siano effettive, significative e coerenti con i principi democratici.

Questo tipo di approccio trova un naturale proseguimento nell'impegno internazionale assunto dall'Italia nel 2022, con l'adesione formale alla European Child Guarantee: si tratta di una cornice di intervento promossa dall'Unione Europea per assicurare a tutti i minori, in particolare quelli in condizioni di vulnerabilità, pari opportunità di accesso ai servizi essenziali. La Strategia prevede esplicitamente l'ascolto e il coinvolgimento dei minori nella progettazione e valutazione delle politiche che li riguardano, rafforzando così il principio secondo cui la partecipazione non è solo un diritto individuale, ma anche una dimensione collettiva e trasformativa della cittadinanza.

I suddetti assi portanti orientano l'attuazione concreta dei diritti sanciti e, di pari passo, offrono una chiave di lettura orientata alla partecipazione e alla valorizzazione delle soggettività infantili, promuovendo cittadinanza attiva sin dalle prime età della vita. Affinché tali diritti si traducano in esperienze autentiche di cittadinanza attiva, è necessario che i contesti educativi – scuola, servizi, comunità – si configurino come spazi democratici, in grado di riconoscere e valorizzare la voce e la partecipazione dei bambini e delle bambine in modo autentico e significativo, soprattutto monitorando l'attuazione dei diritti sopracitati e contrastando, di pari passo, il rischio di emarginazione. Tra le varie agenzie preposte a tale compito, citiamo il Gruppo di lavoro per la Convenzione sui diritti dell'Infanzia e dell'Adolescenza, coordinamento nazionale italiano che si compone

di organizzazioni e associazioni con il compito di promuovere e tutelare i diritti di bambini, bambine e adolescenti. Ogni anno il suddetto gruppo di lavoro pubblica un rapporto che offre una panoramica dettagliata dei diritti riconosciuti dalla Convenzione, evidenziando le sfide e le opportunità per migliorare la condizioni dei minori in Italia. L'ultimo rapporto risale al 24 novembre 2023 e fornisce una panoramica alquanto preoccupante: la partecipazione sociopolitica dei bambini e degli adolescenti in Italia sembra, infatti, ancora un diritto parzialmente riconosciuto e attuato, nonostante i bambini e i ragazzi siano sempre più consapevoli delle sfide tipiche della modernità e manifestino con sempre più interesse la volontà di affrontarle in prima persona. Tali aspetti sono emersi anche dall'analisi del Global Youth Development Index (2023), pubblicato dal Commonwealth Secretariat. Volgendo l'attenzione all'Italia, si possono osservare diversi nodi critici: la nostra nazione, pur collocandosi al 22° posto a livello globale per sviluppo giovanile complessivo, con un punteggio di 0.818, mostra un evidente squilibrio tra le diverse dimensioni considerate. In particolare, si registra un punteggio piuttosto basso nell'ambito della partecipazione politica e civica – che si attesta su 0.287 –, corrispondente alla centoquarantesima posizione su 183 Paesi considerati. Questo dato, fortemente al di sotto della media delle economie avanzate, suggerisce una persistente marginalizzazione dei giovani – e ancor più dei minori – dai processi decisionali e democratici.

La debolezza di questo indicatore, però, si contrappone ad altri settori, come l'uguaglianza e inclusione (0.969, sesto posto globale), che indicano buoni livelli di equità formale. Tuttavia, ciò conferma quanto la partecipazione attiva e deliberativa non possa essere ridotta alla sola disponibilità di spazi normativi o formali, ma debba essere sostenuta da pratiche istituzionali, educative e culturali che riconoscano il ruolo sociale dei bambini e degli adolescenti come cittadini a pieno titolo. Tale quadro sottolinea l'urgenza, per il contesto italiano, di politiche pubbliche orientate al rafforzamento della cittadinanza attiva infantile, alla promozione di forme strutturate di consultazione e al superamento di modelli adultocentrici ancora pervasivi nelle istituzioni scolastiche e nei contesti di governance locale.



Indice di sviluppo giovanile, Italia (2023)

Un avanzamento significativo sul piano del riconoscimento e della promozione della partecipazione minorile si è registrato con la pubblicazione del Documento di Studio sulla Partecipazione dei Minori e della Guida alla Partecipazione, entrambi elaborati dall'Autorità Garante per l'Infanzia e l'Adolescenza (AGIA). Tali strumenti sono il risultato di un percorso avviato nel 2021 nell'ambito dei lavori della Consulta delle Associazioni e sono stati ufficialmente presentati a Roma il 30 settembre 2024. Questi documenti si configurano come un contributo rilevante al dibattito pedagogico, giuridico e istituzionale relativo al ruolo attivo dei minori nei contesti sociali e decisionali, sottolineando l'urgenza di promuovere forme strutturate di dialogo e confronto, in grado di rifiutare una visione adultocentrica – ancora largamente diffusa – e riconoscere, al contrario, ai bambini e agli adolescenti uno statuto di soggetti competenti, in grado di esprimere opinioni consapevoli. La partecipazione, in questa prospettiva, non è concepita come un atto episodico o formale, ma come una pratica quotidiana da coltivare all'interno di tutti gli spazi educativi e civici frequentati dai minori. Come evidenziato dal Gruppo di Lavoro per la Convenzione sui Diritti dell'Infanzia e dell'Adolescenza, la partecipazione si fonda sul richiamo a «risorse di coscienza e di solidarietà, [che possano] rendere bambini e ragazzi più protagonisti del loro presente e del loro futuro» (2023, p. 12).

Si tratta, dunque, di promuovere un cambiamento culturale e istituzionale che ponga al centro la soggettività infantile, intesa non solo come destinataria di tutela, ma come agente attivo di trasformazione sociale.

1.2 Partecipazione minorile tra riconoscimento simbolico e agency: la scala di Hart e la Self-Determination Theory

Il riconoscimento formale del diritto alla partecipazione rappresenta una conquista dal punto di vista giuridico e culturale, ma richiede una riflessione condivisa sulle modalità attraverso cui possa tradursi in pratiche autentiche e concrete per i soggetti in formazione. Sono numerosi gli studiosi che hanno focalizzato l'attenzione su quest'aspetto, contribuendo a creare strumenti concettuali funzionali alla distinzione e alla promozione di forme genuine di partecipazione.

In tale prospettiva, uno dei contributi più significativi è offerto da Roger A. Hart, il quale ha proposto un modello descrittivo capace di evidenziare le diverse gradazioni di coinvolgimento infantile nei processi decisionali. La cosiddetta Scala della partecipazione (1992), articolata in otto livelli, consente di distinguere le forme meramente simboliche (quali manipolazione, decorazione e tokenismo) da quelle autentiche, in cui i bambini vengono riconosciuti come soggetti agenti, informati e corresponsabili. Ai livelli più bassi della scala, il minore assume un ruolo passivo, funzionale alla legittimazione di pratiche adulte già definite; al contrario, ai livelli superiori, i bambini sono gradualmente coinvolti nella progettazione e nell'attuazione delle iniziative, anche in forma autonoma, con il supporto degli adulti.

Le gradazioni proposte da Hart sono:

- Manipolazione: rappresenta il livello più basso della scala, in cui i bambini vengono coinvolti solo in maniera strumentale per sostenere cause adulte delle quali, nella maggior parte dei casi, non comprendono l'importanza. Una specifica tipologia di manipolazione è la pratica secondo cui i bambini vengono invitati a lavorare ad un progetto, senza

ricevere alcun tipo di feedback. L'autore, a tal proposito, fa un esempio esplicativo riguardante il coinvolgimento dei bambini nella progettazione di spazi inclusivi: egli afferma che una pratica comune di manipolazione consta nel chiedere ai minori di produrre una rappresentazione grafica di uno spazio, come un parco o un giardino, per poi spacciare le produzioni come «un progetto dei bambini» (1992, p. 9) senza però coinvolgerli nel processo di sintesi e restituzione;

- Decorazione: rappresenta il secondo livello, nel quale i minori sono coinvolti soltanto a scopo estetico e simbolico, con l'intento di rafforzare simbolicamente l'immagine inclusiva o sociale dell'evento. Sebbene la loro partecipazione sia visibile e spesso celebrata a livello comunicativo, non viene attribuito alcun valore decisionale al loro contributo. I bambini, infatti, non sono messi nelle condizioni di comprendere il significato dell'iniziativa, né tantomeno di incidere su di essa: la loro presenza assume una funzione estetica e rappresentativa, che mira a generare principalmente consenso e approvazione pubblica;
- Tokenismo: questo livello è caratterizzato da un apparente intervento dei bambini nei processi decisionali poiché, sebbene vi sia una simulazione di ascolto e coinvolgimento, le decisioni restano completamente nelle mani degli adulti e il ruolo dei minori si riduce a quello di semplici comparse in un processo già strutturato. Questo rappresenta una delle modalità più insidiose di esclusione simbolica, poiché produce l'illusione di partecipazione pur in assenza di reale agency;
- Assigned but informed: in questo livello i bambini assumono un ruolo specifico all'interno di un progetto concepito dagli adulti, ma vengono adeguatamente informati circa le finalità, le modalità operative e le aspettative legate alla loro partecipazione. Pur non avendo preso parte alla progettazione iniziale, i bambini sono consapevoli del senso del proprio contributo, dei limiti del proprio ruolo e del contesto complessivo in cui si inserisce l'iniziativa. La partecipazione, pur non essendo co-costruita, si configura comunque come informata, intenzionale e rispettosa della dignità e competenza del soggetto di minore età,

differenziandosi nettamente dalle forme di coinvolgimento simbolico o strumentale tipiche dei livelli inferiori della scala;

- Consulted and informed: i bambini vengono consultati nell'ambito di progetti promossi dagli adulti, con l'obiettivo di acquisire le loro opinioni e prospettive. Questi, infatti, sono consapevoli delle modalità attraverso cui verranno utilizzati i loro contributi, ricevendo un adeguato riscontro. Pur non detenendo il controllo decisionale, i bambini influenzano in modo concreto lo sviluppo del progetto, contribuendo in modo significativo al suo orientamento: per questa ragione la consultazione, in questo caso, è intesa in chiave dialogica e non strumentale;
- Iniziativa adulta con condivisione delle decisioni: in questo stadio, il progetto è ideato e promosso dagli adulti, ma il processo decisionale è condiviso in maniera sostanziale con i bambini. L'interazione si configura come una relazione cooperativa, nella quale adulti e minori collaborano attivamente alla pianificazione, implementazione e valutazione delle attività. Si tratta di una forma di partecipazione co-costruita, che riconosce la validità delle competenze infantili all'interno di un contesto guidato;
- Iniziativa infantile condotta autonomamente: il progetto è iniziato e guidato interamente dai bambini, i quali ne stabiliscono in autonomia obiettivi, contenuti e modalità di realizzazione. Gli adulti possono essere presenti in una funzione di supporto tecnico o logistico, ma non intervengono nella definizione delle scelte strategiche. Questo livello rappresenta una forma elevata di agency e responsabilizzazione, in cui la partecipazione coincide con l'autodeterminazione;
- Iniziativa infantile con condivisione di decisioni con gli adulti: si tratta del livello più alto di partecipazione autentica, in cui i bambini avviano un'iniziativa propria e scelgono consapevolmente di coinvolgere gli adulti nella definizione condivisa di obiettivi, processi e decisioni. Tale configurazione implica una relazione dialogica e paritaria, fondata sulla reciproca valorizzazione delle competenze. Il potere decisionale è distribuito e la progettualità nasce dalla collaborazione

intergenerazionale, per questa ragione il suddetto livello rappresenta una forma matura di cittadinanza attiva.

Questo strumento teorico si rivela particolarmente utile per decostruire pratiche educative o istituzionali che, pur dichiarandosi inclusive, riproducono logiche adultocentriche e forme di partecipazione apparente.

La riflessione di Hart si inserisce all'interno di una visione della partecipazione non come evento isolato o atto consultivo, bensì come processo educativo continuo, orientato alla costruzione della cittadinanza attiva. Promuovere forme autentiche di partecipazione significa, infatti, non solo offrire ai bambini la possibilità di esprimersi, ma anche garantire che tale espressione sia ascoltata, valorizzata e trasformata in potere decisionale condiviso: in tal senso, la partecipazione si configura come spazio formativo ed etico, capace di promuovere nei bambini lo sviluppo dell'autonomia, del senso di responsabilità, della consapevolezza civica e autodeterminazione.

Come precedentemente affermato, il concetto di partecipazione minorile è strettamente legato all'effettivo riconoscimento dell'autonomia decisionale dei bambini e delle bambine, connessa alla capacità di agire intenzionalmente all'interno dei vari contesti di riferimento. Si parla, dunque, di autodeterminazione quando si fa riferimento alla capacità dell'individuo di orientare il proprio agire in accordo con le proprie predisposizioni, interessi e valori. Il concetto di autodeterminazione si lega indissolubilmente a quello di motivazione, ovvero la tendenza a mantenere un comportamento nella misura in cui questo possa condurre a obiettivi e risultati desiderati (Deci, Ryan, 2000). Secondo gli autori, infatti, ciò che è rilevante ai fini del raggiungimento di un obiettivo non è la quantità di motivazione che guida il comportamento dell'individuo, bensì il tipo di motivazione che lo orienta. Essi distinguono, inoltre, la motivazione autonoma – correlata al concetto di motivazione intrinseca – e quella controllata, connessa al concetto di motivazione estrinseca, superando tuttavia una netta distinzione tra le due mediante l'elaborazione della teoria dell'autodeterminazione negli anni Settanta del Novecento. La motivazione intrinseca, infatti, riguarderebbe un approccio del soggetto genuinamente orientato, che organizza i propri

comportamenti sulla base di sincero interesse verso l'apprendimento e/o l'obiettivo; quella estrinseca, invece, corrisponderebbe alla necessità di ottenere vantaggi – materiali o sociali – e/o evitare conseguenze negative in seguito ai propri comportamenti. Secondo la teoria dell'autodeterminazione, invece, vi è l'influenza e l'integrazione di tre bisogni fondamentali per il soggetto: bisogno di competenza, di legame affettivo con gli altri, di autonomia. I fattori motivazionali, infatti, contribuiscono all'orientamento delle azioni del soggetto, il quale, come afferma Maslow (citato in Paladino, 2019, p. 84) agisce per soddisfare bisogni gerarchicamente organizzati, individuando come fine ultimo un bisogno di autorealizzazione.

1.3 Educazione alla partecipazione: il Capability Approach

L'attenzione all'educazione alla partecipazione sociale e civica appare particolarmente rilevante e implica lo sviluppo di strategie e progettualità capaci di favorire il coinvolgimento attivo dei bambini e delle bambine nei processi di decisione collettiva. Tale presupposto trova riscontro nell'ideale pedagogico di Bruno Ciari, il quale sosteneva fortemente l'idea che fosse necessaria «una politica per l'infanzia [...] capace di dare centralità alla bambina e al bambino come soggetti sociali» (citato in Frabboni, Pinto Minerva, 2008, p. 157).

Secondo l'autore questo traguardo può essere raggiunto perseguendo due obiettivi pedagogici:

- Contrastare un'immagine inopportuna dell'infanzia come «oggetto di assistenza» (ibidem), concentrandosi al contrario su iniziative capaci di dare voce al pensiero delle bambine e dei bambini come detentori principali dei propri diritti e bisogni inalienabili;
- Guardare ad una ricomparsa dell'infanzia e al conseguente dovere dei contesti educativi di formare in materia di diritti di cittadinanza.

Frabboni e Pinto Minerva (2008) denunciano una visione astorica dell'infanzia, tipica dell'età neoliberista, che concepisce i bambini come astratti, simbolici, quasi privi di identità. Tale ideologia può essere arginata attraverso la previsione di interventi che privilegino una visione di «un'infanzia ecologica che disponga finalmente, senza manipolazioni adulte, delle chiavi dei propri diritti di cittadinanza» (ivi, p. 158). Le sopracitate affermazioni rimandano ad un concetto di partecipazione correlabile a quegli assunti tipici dell'approccio delle capacità, sviluppato da Amartya Sen (1980) e approfondito da Martha Nussbaum (2003): Sen definisce capacitazioni (*capabilities*) l'insieme delle risorse relazionali di cui una persona dispone, congiunto con le sue capacità di fruirne, scendendo più nel particolare, ci si riferisce a quegli aspetti materiali e immateriali che mettono in relazione il singolo e il contesto.

L'autore, con una consolidata formazione nel campo dell'economia dello sviluppo e della filosofia, nonché a partire dall'elaborazione della social choice theory – per la quale ricevette un premio Nobel in Economia nel 1998 – introduce il concetto di capacitazione nel 1980, per poi elaborarlo in successive pubblicazioni tra gli anni Ottanta e Novanta del Novecento: per comprendere appieno la portata del suddetto approccio, dunque, bisogna tenere in considerazione tali influenze.

Il Capability Approach cerca di fornire una risposta ad alcune questioni relative ai limiti dei tradizionali criteri di valutazione del benessere. Sen evidenzia, innanzitutto, che gli individui differiscono nella possibilità di convertire le risorse in reali funzionamenti: ciò che per alcuni costituisce un mezzo efficace, per altri può risultare insufficiente a causa di condizioni fisiche o sociali. Inoltre, sottolinea il rischio delle preferenze adattive, ossia la tendenza delle persone ad accettare come soddisfacenti condizioni oggettivamente svantaggiose, rendendo problematico l'uso di soli indicatori soggettivi. Altro elemento cruciale è il riconoscimento del valore della libertà di scelta: avere accesso a opzioni significative è rilevante di per sé, anche qualora non vengano esercitate. Infine, Sen insiste sulla necessità di una valutazione del benessere aperta e multidimensionale, che non riduca la qualità della vita a un unico parametro, come ad esempio la felicità, ma tenga conto della complessità delle esperienze umane.

In questo senso, il Capability Approach costituisce una prospettiva innovativa nella valutazione del benessere, poiché sposta l'attenzione dalle risorse possedute o dalle reazioni soggettive degli individui a ciò che essi sono effettivamente in grado di essere e fare. Sen evidenzia come gli indicatori tradizionali, basati esclusivamente sulla disponibilità di beni o sulla percezione soggettiva di utilità, forniscano informazioni limitate circa la qualità della vita, in quanto non tengono conto della capacità degli individui di trasformare le risorse in funzionamenti effettivamente significativi.

Il nucleo concettuale dell'approccio è costituito dai concetti di *functionings* e *capability*. I *functionings* definiscono stati di essere e fare – come una nutrizione adeguata o l'accesso a un riparo – e vengono distinti dai beni o dagli strumenti utilizzati per conseguirli. La *capability* rappresenta, invece, l'insieme dei funzionamenti di valore a cui un individuo ha effettivo accesso, ossia la libertà sostanziale di scegliere tra differenti combinazioni di stati di vita che egli ha ragione di considerare significative. In questa prospettiva, l'attenzione si sposta non soltanto su ciò che le persone realizzano concretamente, ma anche sulle opzioni effettivamente disponibili, enfatizzando la dimensione della libertà reale nell'orientare la propria esistenza.

Nei successivi sviluppi teorici, Sen amplia il concetto di *capability*, consentendo così l'analisi di insiemi di funzionamenti specifici in relazione a differenti ambiti della vita, quali istruzione, salute o partecipazione politica. Secondo l'autore, la valutazione del benessere non dovrebbe concentrarsi sulle risorse possedute o sul benessere soggettivo, bensì sulla *capability* degli individui di condurre una vita che essi abbiano ragione di considerare degna di valore. Tuttavia, per valutare le *capabilities* è necessario individuare quali *functionings* siano rilevanti e come valutarli. Una possibile strategia, adottata da Martha Nussbaum, consiste nel definire una lista dei costituenti di una vita fiorente – o *flourishing life*, concetto appartenente alla tradizione aristotelica e che si pone a fondamento del pensiero dell'autrice – sulla base di criteri filosofici; Sen rifiuta questa soluzione, sottolineando l'importanza dei valori individuali e del ruolo della democrazia (Sen, 2004). Secondo l'autore, le decisioni riguardanti ciò che costituisce una vita

significativa devono derivare dagli stessi interessati, tramite procedure di scelta sociale e deliberazione pubblica.

La valutazione delle capabilities costituisce un esercizio volto a identificare l'insieme dei *functionings* di valore ai quali gli individui hanno reale accesso, prendendo come dato il valore stesso dei *functionings* e riflettendo circa eventuali ambiguità derivanti dalla fase di valutazione. Questo approccio richiede un'analisi più complessa rispetto ad altri modelli di valutazione del benessere, poiché non si limita a contare il numero di opzioni disponibili, ma mira a misurare la libertà effettiva degli individui di scegliere opzioni di reale valore. L'autore, infatti, sottolinea che la rilevanza di una capability non si riduce alla quantità di scelte, ma alla qualità e significato delle stesse.

Sen (1999), inoltre, fornisce una disamina circa quei fattori sottostanti la relazione tra individui e risorse, tra cui:

- Fisiologia individuale: variazioni dovute a malattie, disabilità, età e genere, che possono richiedere beni non standard o quantità maggiori di beni standard. Alcune condizioni, come la cecità, non sono pienamente correggibili anche con supporti mirati;
- Diversità ambientali locali: fattori come clima, epidemiologia e inquinamento, che comportano costi specifici per soddisfare i bisogni di base;
- Condizioni sociali: disponibilità e qualità di servizi pubblici (istruzione, sicurezza) e caratteristiche delle relazioni comunitarie, comprese le divisioni di classe o etnia;
- Prospettive relazionali: convenzioni e usi locali determinano le necessità di beni per rispettare standard comportamentali e di consumo; la povertà relativa in una comunità ricca può tradursi in povertà assoluta in termini di capabilities;
- Distribuzione intra-familiare: regole di allocazione delle risorse, come cibo e cure sanitarie, tra membri della famiglia in base a età, genere e ruolo.

Pur non essendo realistico ottenere un accordo collettivo completo sulla gerarchia di tutti i *functionings*, è possibile raggiungere un consenso sufficiente per guidare l'azione, attraverso la convergenza di prospettive valutative e l'uso di intervalli di ponderazione piuttosto che valori cardinali. Inoltre, è spesso possibile identificare un sottoinsieme di *capabilities* fondamentali, associate ai bisogni di base, come educazione, salute, nutrizione e abitazione, che rappresentano priorità morali e politiche condivisibili.

Il Capability Approach di Amartya Sen ha suscitato numerose critiche, principalmente riguardanti il presunto illiberalismo, la sotto-teorizzazione, l'individualismo e i gap informativi. Alcuni critici liberali hanno sostenuto che l'attenzione di Sen sulle capacità di vivere una vita che reputiamo di valore rischi di imporre una valutazione esterna della stessa potenzialmente in conflitto con i valori individuali e con la neutralità richiesta dalla giustizia (Rawls, 1971). L'approccio è stato anche criticato per la sua apparente sotto-teorizzazione, in quanto non indica quali capabilities siano importanti o come distribuirle; l'autore, tuttavia, chiarisce che trattandosi di decisioni politiche e democratiche, queste andrebbero assunte collettivamente e che il suo framework, pertanto, non si poneva come una teoria completa della giustizia, bensì uno strumento per valutare la libertà effettiva delle persone.

Altre critiche riguardano l'individualismo dell'approccio, accusato di trascurare beni sociali imprescindibili come lingua, norme morali o strutture politiche e di fornire una visione astratta della libertà individuale che non considera gli effetti reciproci tra individui. Sen sostiene che i beni sociali sono rilevanti sia strumentalmente sia come parte della vita che le persone hanno ragione di valorizzare, ma che il loro valore dipende dalle scelte riflessive degli individui; di contro, la libertà effettiva combina la capacità di scegliere con il valore delle opzioni disponibili. Infine, il Capability Approach è stato criticato per i divari informativi ad esso correlati, poiché richiedeva dati dettagliati sulla qualità della vita e sulle differenze individuali nell'uso delle risorse. In risposta, Sen valorizza strumenti come l'Human Development Index, pur riconoscendone i limiti, e sottolinea l'importanza di usare le informazioni disponibili in modo mirato per valutare le capabilities, stimolando lo sviluppo di nuove metodologie di raccolta dati e

concentrandosi sull'uso appropriato delle informazioni, senza pretendere una conoscenza perfetta.

Come precedentemente affermato, Martha Nussbaum arricchisce il contributo di Amartya Sen elaborando una propria teoria circa le *capabilities* nell'ambito della giustizia e della dignità umana. Innanzitutto, l'autrice fa una distinzione tra capacità fondamentali, interne e combinate: le prime sono le abilità che un soggetto possiede e mette in atto nella realizzazione del proprio funzionamento personale: queste si dividono in capacità interne e combinate: quelle interne sono le caratteristiche personali di un individuo (tratti personali, intellettuali, emotivi) che si sviluppano mediante l'interazione con l'ambiente circostante, quelle combinate, invece, sono definite come la somma delle capacità interne e le condizioni sociopolitiche e economiche in cui il soggetto articola il proprio funzionamento. L'individuo, nella costruzione delle proprie capacità, è chiamato ad esercitare una libertà personale ma nel rispetto di quella altrui, equilibrando Identità e Alterità, particolare ed universale.

A partire da questo, l'autrice elabora una lista di dieci *capabilities* fondamentali che ogni persona dovrebbe poter esercitare:

- Vita, ovvero la possibilità di vivere un'esistenza dalla normale durata;
- Salute, ovvero godere di una buona salute fisica e riproduttiva, avere accesso a cure, nutrimento e abitazione;
- Integrità corporea, avere libertà di movimento ed essere protetti da abusi o prevaricazioni di natura fisica o sessuale;
- Sensi, immaginazione e pensiero, dunque poter usare i sensi liberamente e sviluppare le proprie capacità intellettuali, creative e razionali attraverso un'istruzione adeguata. Significa anche avere libertà di espressione politica, artistica e religiosa e poter godere di esperienze estetiche e piacevoli;
- Emozioni, costruire relazioni d'affetto con persone e oggetti. Ci si riferisce anche alla libertà fondamentale di sperimentare le proprie emozioni senza che queste vengano soffocate;

- Ragione pratica, ovvero la possibilità di ragionare criticamente sulla propria concezione di bene e giustizia, applicando tali riflessioni alla pianificazione della propria esistenza. Risulta necessario e funzionale alle suddette concettualizzazioni, secondo l'autrice, la libertà di pensiero, di religione e di coscienza;
- Affiliazione, che prevede da un lato la convivenza pacifica con l'alterità – che prevede, dunque, la messa in atto di comportamenti basati su cura, attenzione empatia, collaborazione – dall'altro la possibilità di veder riconosciuta la propria identità e non sperimentare discriminazioni capaci di minare l'autostima e il riconoscimento di sé stessi;
- Rapporto con altre specie, dunque entrare in relazione con animali, piante e ambiente naturale, riconoscendone il ruolo;
- Gioco, ovvero avere possibilità di svago e accesso a momenti ricreativi;
- Controllo sul proprio ambiente, sia dal punto di vista materiale – ovvero poter svolgere un lavoro dignitoso, avere diritto a protezione, poter gestire le proprie risorse – che politico, dunque la possibilità di prendere parte attivamente alle decisioni che riguardano i contesti che si abitano.

Anche il *capability approach* elaborato da Martha Nussbaum è stato oggetto di numerose critiche: diversi studiosi, infatti, hanno sollevato dubbi circa le basi epistemologiche della sua proposta, osservando come, nonostante i numerosi confronti interculturali condotti dall'autrice, la lista delle capacità fondamentali fosse rimasta sostanzialmente invariata e conservasse un'impostazione filosofico-giuridica e fortemente ottimista nei confronti del ruolo e delle capacità effettive di costituzioni e governi, dunque elitaria. Nonostante la sua articolazione, si è ritenuto che la lista rischiasse di omettere alcune dimensioni importanti e potesse rilevarsi, pertanto, poco adatta ad applicazioni concrete. L'autrice, tuttavia ha giustificato l'approccio difendendo la credibilità della sua lista, ribadendo di non voler imporre una teoria definitiva e vincolante. Nussbaum (citata in Wells, 2012) ha, dunque, sottolineato una distinzione tra la dimensione della giustificazione – ovvero le ragioni per cui considerare una teoria superiore rispetto ad altre – e la dimensione dell'implementazione, che attribuisce alla proposta uno statuto diverso, ovvero uno

strumento in divenire e flessibile, aperto alla deliberazione democratica e alle decisioni collettive delle comunità interessate.

È bene sottolineare che l'ultima *capability* citata – il controllo sul proprio ambiente, materiale e politico – rappresenta uno degli elementi maggiormente importanti e innovativi dell'approccio proposto dall'autrice, in quanto presuppone non solo l'accesso a diritti formali (come, ad esempio, il diritto di voto, la libertà di associazione e di espressione), ma anche l'effettiva possibilità di incidere in maniera diretta sui processi decisionali. Nussbaum, infatti, considera la partecipazione politica come un requisito non negoziabile della giustizia, in quanto una società risulta essere rispettosa dei diritti individuali nel momento in cui fornisce ai suoi membri gli strumenti necessari per sviluppare capacità funzionali alla realizzazione dei propri progetti di vita, prendendone parte attivamente. Il suo approccio, ispirato al liberalismo politico, resta volutamente “denso-vago”: universale nei principi, ma flessibile nelle applicazioni concrete, così da poter essere discusso democraticamente e adattato ai diversi contesti storici e culturali.

1.4 Pedagogia democratica: il ruolo della scuola nella promozione di partecipazione e coscienza politica

La scuola contemporanea è sempre più chiamata a svolgere un ruolo che va ben oltre la mera trasmissione di conoscenze disciplinari: essa, in quanto microcosmo rappresentativo della società, assume la fisionomia di un contesto educativo privilegiato, nel quale si sperimentano e si consolidano pratiche di convivenza civile orientate alla cooperazione, al riconoscimento dell'altro e alla valorizzazione delle differenze. In questa prospettiva, l'ambiente scolastico si configura come un vero e proprio laboratorio di democrazia, nel quale è possibile apprendere concretamente le dinamiche del dialogo e della responsabilità condivisa. Tale impostazione implica la necessità di integrare approcci educativi di carattere interculturale, interdisciplinare e intergenerazionale, capaci di stimolare un confronto tra saperi e prospettive differenti: ciò non solo arricchisce il percorso formativo individuale, ma contribuisce anche a rafforzare il tessuto comunitario,

alimentando senso di appartenenza e di corresponsabilità. La scuola diviene così un contesto in cui l'elaborazione critica dei saperi si intreccia con la costruzione di identità democratiche e solidali, ponendosi come spazio in cui si apprendono concretamente i principi della convivenza civile e si gettano le basi per l'esercizio di una cittadinanza attiva e inclusiva. In questa prospettiva, la dimensione pedagogico-formativa si intreccia strettamente con quella politica, in quanto l'ambiente scolastico si configura come laboratorio di democrazia, nel quale i e le più giovani possono sperimentare concretamente forme di partecipazione sociale e civica. Secondo John Dewey (1916), il punto di partenza per l'affinamento di quelle abilità funzionali ad una partecipazione attiva e consapevole ai propri contesti di riferimento parte dallo sviluppo e dall'esercizio di un pensiero «connesso [...] con l'imparare un po' di più su noi stessi e sul mondo nel quale viviamo» (Dewey, 1916, p. 165).

Diviene necessario, a questo punto del discorso, riflettere su quali orizzonti percorrere affinché si affinino negli studenti quelle competenze utili ad una convivenza pacifica e democratica. Come afferma Franco Lorenzoni (2024) «per dare corpo e sostanza a un immaginario democratico, è fondamentale partire dallo spazio. Uno spazio da abitare, condividere e reinventare continuamente. Uno spazio che aiuti la scoperta reciproca e offra la possibilità di mettere in luce parti sconosciute di noi stessi» (p. 113-114). È bene tenere a mente che lo spazio in cui si svolge il processo educativo è costituito non solo dall'organizzazione dell'ambiente fisico, ma comprende anche dimensioni virtuali e relazionali, all'interno delle quali si realizza l'apprendimento: per questa ragione, l'ambiente di apprendimento è in costante relazione con gli attori che lo abitano, i quali si configurano come comunità organizzata sulla base di legami di interdipendenza, schema attraverso cui si organizzano gli scopi dei membri di un gruppo. Tale definizione e condivisione di intenti determina il modo attraverso cui gli individui interagiscono tra loro e la qualità dei risultati individuali e comuni (Deutsch, 1949). L'autore definisce tre tipi di interdipendenza:

- Interdipendenza positiva, fondata su una correlazione proficua che si instaura tra il raggiungimento di obiettivi personali e il conseguimento di obiettivi comuni.
- Interdipendenza negativa, basata su una relazione negativa tra il raggiungimento di obiettivi da parte dei singoli, aspetto che incentiva la competizione malsana tra i membri di un gruppo
- Interdipendenza assente, che si verifica nel momento in cui ogni membro di un gruppo agisce nell'ottica del conseguimento di obiettivi individuali, senza prevedere alcun tipo di interazione e/o conflitto.

L'autore, inoltre, sottolinea che, all'interno della teoria delle interdipendenze, un aspetto cruciale riguarda le asimmetrie relazionali, ovvero le situazioni in cui le azioni o le condizioni di un soggetto incidono significativamente sull'altro, ma a questo non corrisponde necessariamente un'influenza reciproca. Tale squilibrio genera differenze di potere, che possono manifestarsi in forma generale (quando pervadono molteplici ambiti della relazione) oppure circoscritta a specifici contesti.

A partire da questa cornice, Deutsch individua tre processi fondamentali che spiegano gli effetti sociali e psicologici della cooperazione e della competizione, che si riversano inevitabilmente su ogni legame relazionale: sostituibilità, atteggiamenti e inducibilità. Il primo aspetto indica la misura in cui le azioni di un singolo individuo possano realizzare le intenzioni di un altro, aspetto alla base del funzionamento di varie istituzioni – come la famiglia o la scuola – Questo aspetto consente, secondo l'autore, se inteso in forma positiva consente di affidarsi alle attività degli altri per il soddisfacimento dei propri bisogni, se inteso in forma negativa si manifesta come rifiuto e impegno a contrastare o annullare quelli che sono gli effetti delle azioni altrui (Deutsch, 1949). Gli atteggiamenti, invece, rappresentano le predisposizioni valutative con cui gli individui reagiscono agli stimoli ambientali e relazionali: queste, radicate nella tendenza ad avvicinarsi a ciò che è percepito come benefico e ad allontanarsi da ciò che è percepito come nocivo, costituiscono la base su cui si sviluppano sia le dinamiche cooperative – orientate alla valorizzazione reciproca – sia quelle competitive, orientate alla contrapposizione e allo scontro. Infine, l'inducibilità riguarda la disponibilità ad

accogliere l'influenza dell'altro, mentre nella sua forma negativa si configura come rifiuto o attivo ostacolo alle richieste e ai progetti altrui.

L'articolazione di questi tre processi consente di comprendere come, in presenza di relazioni interdipendenti, le interazioni sociali possano orientarsi verso esiti cooperativi o competitivi, e come tali esiti siano modulati dal grado di simmetria o asimmetria presente nel rapporto.

In particolare, in contesti cooperativi – in cui gli obiettivi dei partecipanti sono prevalentemente positivamente interdipendenti – le azioni degli altri membri sono percepite come complementari e potenzialmente utili al raggiungimento dei propri scopi, generando atteggiamenti favorevoli e disponibilità a sostenere l'altro. Al contrario, in contesti competitivi, le azioni altrui vengono considerate come ostacoli, producendo atteggiamenti negativi e una tendenza a ostacolare le azioni degli altri. Allo stesso modo, le dinamiche cooperative permettono ai soggetti in formazione di sviluppare senso di responsabilità condivisa e, al contrario, relazioni competitive possono portare a una gestione del conflitto basata su potere e contrapposizione. Tali concettualizzazioni hanno portato l'autore a elaborare *The Theory of Cooperation and Competition* (1949), la quale si focalizza sulle dinamiche interpersonali, intrapersonali, intergruppo e intragruppo, funzionali alla comprensione e alla progettazione di esperienze educative e formative genuinamente partecipative.

Le relazioni cooperative, secondo l'autore, sono caratterizzate da dinamiche essenzialmente positive, al cui interno si può riconoscere:

- Comunicazione efficace, ovvero la capacità di verbalizzare ed esprimere idee. A questo consegue, naturalmente, un ascolto attivo e partecipato, funzionale ad un'influenza reciproca. Il dialogo, infatti, ponendosi come dispositivo dall'enorme potenziale emancipativo, permette non solo di condividere punti di vista, ma anche la co-costruzione di significati comuni;
- Amicizia, disponibilità all'aiuto e scarsa oppositività espressa nelle discussioni, ovvero la tendenza dei membri di un gruppo di beneficiare

della presenza altrui mostrando una disposizione all'apprendimento e al sostegno reciproco;

- Coordinazione degli sforzi e ripartizione del lavoro, dunque il raggiungimento di obiettivi mediante la collaborazione, la comunicazione e la condivisione di mezzi e strumenti;
- Condivisione di idee e valori, determinata da uno stato di accordo o fiducia di base circa le idee altrui;
- Riconoscimento e rispetto reciproci;
- Volontà di rafforzare e sostenere le capacità altrui, ovvero la tendenza a voler potenziare abilità, conoscenze e competenze dei membri del gruppo poiché il miglioramento del gruppo procede di pari passo con il proprio;
- Gestione collaborativa dei conflitti, ovvero la legittimazione delle altrui idee, che porta ad affrontare situazioni problematiche come questioni comuni da risolvere mediante ascolto e dialogo reciproci.

Di pari passo, l'autore definisce le caratteristiche che determinano un atteggiamento competitivo all'interno di un'unità gruppale:

- Comunicazione compromessa, caratterizzata dalla volontà di trarre beneficio da disinformazione o fraintendimento;
- Ostilità e assenza di atteggiamenti orientati all'aiuto, che secondo l'autore portano ad una focalizzazione verso le caratteristiche negative dell'altro e ad un accantonamento di quelle positive, secondo meccanismi di attenzione selettiva;
- Incapacità di divisione del lavoro, caratterizzata da mancanza di fiducia e vanificazione dell'impegno altrui;
- Rafforzamento del proprio potere a scapito dell'altro, ovvero la tendenza a percepire il successo dell'altro come una potenziale minaccia per il proprio;
- Escalation del conflitto, dunque la tendenza a non gestire in maniera proficua lo scambio ma, al contrario, l'adozione di strategie coercitive e

impositive che, nei casi più estremi, conducono a condotte aggressive o violente.

Deutsch, tuttavia, sottolinea a più riprese che la competizione non sia da interpretare esclusivamente in chiave negativa, poiché questa può articolarsi in due forme diametralmente opposte: quella distruttiva e quella costruttiva. La prima si manifesta nel momento in cui il confronto non è regolamentato e dunque appare ingiusto o orientato al vantaggio personale a spese altrui. Al contrario, la seconda si realizza in contesti regolati e cooperativi, dove l'obiettivo non è prevalere sull'altro, bensì generare benefici reciproci. Un esempio presentato dall'autore a tal proposito è la *constructive controversy*, ovvero un approccio mediante cui si discutono idee differenti con l'obiettivo di un arricchimento reciproco.

Su questo terreno si colloca il contributo di Johnson e Johnson (2008), i quali hanno ripreso e sistematizzato l'intuizione deutschiana elaborando un vero e proprio modello pedagogico di controversia costruttiva. Essi hanno mostrato come la discussione regolata di posizioni divergenti, lungi dal generare conflitto distruttivo, costituisca un potente strumento di apprendimento, in grado di promuovere pensiero critico, creatività e capacità di sintesi. In questa prospettiva, la competizione non viene annullata, bensì trasformata in motore di crescita cognitiva e relazionale.

Secondo gli autori appena richiamati, all'interno della controversia costruttiva si possono identificare elementi tipici del *deliberate discourse* aristotelico – una pratica dialogica che si pone l'obiettivo di rilevare vantaggi e svantaggi di possibili azioni, raggiungendo un grado di sintesi e accordo fondato – e del *cognitive conflict*, che si verifica nel momento in cui all'interno della mente di un individuo possono coesistere idee contrastanti o quando le informazioni provenienti dall'esterno sono incoerenti con le proprie conoscenze pregresse (Johnson & Johnson, 2008). Gli autori rilevano all'interno della *constructive controversy* due elementi: dissenso e confronto argomentativo.

Il dissenso (*dissent*) viene definito come una divergenza rispetto a un'opinione o a una conclusione condivisa dalla maggioranza. Tale divergenza, tuttavia, non si

esaurisce in una semplice presa di distanza, ma spesso si traduce in un vero e proprio confronto argomentativo.

L'*argument* (il confronto argomentativo), in questo senso, non coincide con uno scontro, bensì con una tesi o un'affermazione sostenuta da ragioni a supporto, che si colloca all'interno di un processo sociale di scambio dialogico. L'atto dell'*arguing* implica infatti che due o più individui si impegnino in una discussione strutturata, nella quale le argomentazioni vengono formulate, presentate e sottoposte a critica reciproca. Questo processo assume frequentemente la forma dell'argomentazione dialettica, in cui a una tesi con le sue giustificazioni può contrapporsi un'antitesi con motivazioni opposte, in un movimento che richiama il modello classico della dialettica.

La letteratura contemporanea distingue, inoltre, tra due modalità di argomentazione: da un lato quella collaborativa, finalizzata a un'esplorazione critica congiunta delle idee e delle prospettive in gioco; dall'altro quella conflittuale, orientata invece alla vittoria in un dibattito, in cui l'obiettivo principale non è la ricerca di una sintesi, ma l'affermazione di una posizione a scapito dell'altra (Brown & Renshaw, 2000; Gilbert, 1997, citati in Johnson & Johnson, 2007).

Educare al confronto costruttivo e all'ampliamento delle proprie prospettive costituisce un elemento cruciale nella formazione e affinamento di ciò che John Dewey, nel suo celebre *How we think* (1986), definisce pensiero riflessivo.

Secondo il filosofo statunitense, il pensiero riflessivo è «l'attiva, costante e diligente considerazione di una credenza o di una forma ipotetica di conoscenza alla luce delle prove che la sorreggono e delle ulteriori conclusioni alle quali essa tende» (Dewey, 1986, p. 8) e, al suo interno, si possono individuare tre caratteristiche fondamentali, alle quali corrispondono altrettante fasi di pensiero.

La prima è costituita dal suggerimento di qualcosa che non può essere osservato. Questo aspetto viene esplicitato dall'autore mediante il ricorso a una situazione di vita quotidiana, proposta in chiave esemplificativa al fine di rendere agevole e immediata la comprensione del concetto: il momento in cui un uomo, durante una passeggiata in una calda giornata, si accorge dell'imminente rinfrescarsi dell'aria e dell'oscurarsi del cielo e ipotizza, dunque, l'arrivo di un temporale. John Dewey, in questa situazione proposta come esempio chiarificatore, identifica come pensiero il

momento in cui l'uomo «avverte una sensazione di fresco [...], pensa alle nuvole, poi guarda in su e le scorge, e allora pensa a qualche cosa che in quel preciso momento non vede: un temporale» (ivi, p. 9). A questo corrisponde una prima fase, definita di dubbio o esitazione, che origina il pensiero e spinge il soggetto a verificarlo mediante l'osservazione delle evidenze.

La seconda è la funzione del significato, che costituisce il fattore centrale del pensiero. Ci riferiamo a quell'operazione per cui «una cosa ne significa o indica un'altra, inducendo così a esaminare fin dove l'una può essere considerata come garanzia della credenza nell'altra» (ivi, p. 10), dunque, ritornando all'esempio presentato dall'autore, il rinfrescarsi dell'aria e l'oscurarsi del cielo si pongono come garanzia dell'ipotesi dell'arrivo di un temporale. La riflessione, secondo l'autore, non corrisponde infatti alla mera coincidenza tra due aspetti o situazioni, bensì ha inizio nel momento in cui si comincia ad indagare sul significato legato ad una specifica situazione. A questo aspetto corrisponde la fase della ricerca o indagine.

La terza è costituita dall'evidenza, dunque il percorso secondo cui si accetta qualcosa tramite altri aspetti che la testimoniano. Riprendendo il primo esempio, dunque, Dewey afferma che «qualche volta noi percepiamo effettivamente o sperimentiamo direttamente la pioggia; altre volte inferiamo che è piovuto, direttamente dall'aspetto dell'erba e degli alberi, o che sta per piovere, dalle condizioni dell'aria o dallo stato del barometro» (ivi, p. 11). A quest'ultima caratteristica, infine, corrisponde la fase della soluzione, dunque eliminazione del dubbio.

Una volta passate in rassegna le tre caratteristiche costitutive del pensiero riflessivo, Dewey si focalizza sulle ragioni per cui questo debba costituire uno degli scopi precipui del processo educativo: innanzitutto, educare il pensiero e al pensiero corrisponde a fornire ai soggetti in formazione quegli strumenti funzionali ad un'emancipazione da azioni automatizzate e frutto di abitudini e schemi precostituiti. Pensare ci permette di «conoscere ciò che facciamo quando operiamo [trasformando] la mera azione appetitiva, cieca e impulsiva in azione intelligente» (ivi, p. 17) e dunque indissolubilmente correlata a quel pensiero democratico e

politico capace di promuovere l'autonomia e l'emancipazione, in quanto strumento di liberazione.

Le teorizzazioni di Dewey circa il pensiero riflessivo e democratico costituiscono terreno fertile per ulteriori argomentazioni elaborate da diversi autori. Citiamo, a questo proposito, l'idea di *conscientização* elaborata da Paulo Freire, il quale, in uno dei suoi più celebri lavori, – *Education for Critical Consciousness* (1974) – la definisce un processo attraverso cui gli individui acquisiscono consapevolezza critica delle strutture sociali, culturali ed economiche che influenzano la loro vita.

A differenza di una semplice trasmissione di conoscenze, l'educazione, secondo Freire, mira a creare soggetti capaci di analizzare criticamente la realtà e di riconoscere le dinamiche di oppressione e ingiustizia. La coscienza critica, in questo contesto, non è solo cognitiva, ma profondamente etica e politica e l'apprendimento diventa uno strumento dall'inestimabile potere emancipativo, in quanto permette agli individui di agire consapevolmente per trasformare la realtà in cui vivono. Si distingue, a questo punto, una coscienza ingenua e una coscienza critica. La prima corrisponde a una percezione passiva della realtà, nella quale i soggetti accettano le norme e le condizioni sociali senza interrogarsi sulle loro cause o conseguenze. La coscienza critica, invece, emerge attraverso la riflessione sulle proprie esperienze e sul contesto sociale, permettendo di sviluppare capacità di analisi, giudizio e azione emancipativa. In questo senso, il pensiero riflessivo diventa centrale: non è un esercizio puramente intellettuale, ma un processo dinamico che connette conoscenza, azione e responsabilità verso la comunità di appartenenza.

Tale approccio sottolinea il ruolo dialogo e della partecipazione attiva nel processo educativo. Alla base del processo di apprendimento vi è la necessità di creare situazioni in cui gli studenti possano discutere, confrontarsi e problematizzare la realtà, mettendo in relazione le proprie esperienze con i fenomeni sociali più ampi. In questa prospettiva, l'apprendimento diventa un processo co-costruito e esperienziale, non dalla natura individuale, bensì collettiva e dunque alla base della formazione etica e politica di cittadini consapevoli e responsabili. Infine, Freire evidenzia che l'educazione critica è inseparabile dall'azione concreta, in quanto attraverso la combinazione di analisi critica e azione

trasformativa l'individuo può realmente emanciparsi e contribuire ad un cambiamento sociale. Il pensiero riflessivo diventa così uno strumento imprescindibile non solo per l'autonomia cognitiva, ma anche per la partecipazione attiva e l'impegno civico, conferendo all'educazione un ruolo di vera liberazione individuale e collettiva: è proprio per questa ragione, dunque, che risulta necessario educare allo sviluppo di tale *habitus* a partire dalle prime età della vita.

Il concetto di *experiential learning* è stato introdotto nel 1984 da David Kolb, il quale afferma che l'apprendimento è «il processo mediante il quale la conoscenza viene creata attraverso la trasformazione dell'esperienza» (Kolb, 1984, p. 41). Secondo l'autore, infatti, si apprende riflettendo sulle azioni e, per questa ragione, la conoscenza si sviluppa mediante l'osservazione diretta di esperienze concrete oppure attraverso la comprensione di concetti astratti. Queste informazioni, inoltre, possono essere ulteriormente trasformate mediante una riflessione critica sulle esperienze vissute o ampliate attraverso un coinvolgimento attivo e sperimentale.

L'apprendimento esperienziale teorizzato da Kolb, inoltre, viene impostato come un ciclo dotato di quattro stadi che sono tra loro interdipendenti e, dunque, non possono funzionare efficacemente senza il sostegno degli altri: il soggetto in formazione, infatti, può partire da un qualsiasi stadio perché questo è sostenuto e alimentato dal precedente.

All'interno del circolo di apprendimento esperienziale, possiamo individuare:

- Esperienze concrete (EC), che prediligono un approccio intuitivo in quanto fondate sull'esperienza diretta;
- Osservazione riflessiva (OR), incentrate su una comprensione imparziale dei significati legati a determinate situazioni mediante l'osservazione critica;
- Concettualizzazione astratta (CA), che predilige un approccio scientifico e logico, si basa sulla costruzione di idee fondate su teorie generali;
- Sperimentazione attiva (SA), caratterizzata da un'attitudine maggiormente pratica e meno attenta alla comprensione riflessiva.

L'autore, tuttavia, lungi dall'affermare una monoliticità di tali modalità di apprendimento, sottolinea la presenza di combinazioni che danno vita a quattro stili di apprendimento distinti:

- La prima combinazione è quella astratto-attivo (CA-SA), che dà vita ad uno stile di apprendimento definito convergente, basato sul ragionamento ipotetico-deduttivo e sulle applicazioni pratiche delle idee;
- La seconda combinazione è quella concreto-attivo (EC-SA), che dà vita allo stile accomodatore, fondato sulla sperimentazione diretta, applicata alle esperienze concrete;
- La terza combinazione è riflessivo-astratto (OR-CA), che sfocia in uno stile di apprendimento di tipo assimilatore. Questo si basa sulla predilizione di modelli teorici fondati sull'osservazione e su un ragionamento di tipo induttivo;
- La quarta combinazione è concreto-riflessivo (EC-OR), che porta ad uno stile di apprendimento divergente, basato su esperienza concreta e abilità immaginativa;

Tali stili evidenziano come la riflessione non sia un processo neutro, ma influenzato dalle inclinazioni cognitive e dalle preferenze individuali. In tal senso, il modello di Kolb è stato successivamente rielaborato da Anthony Gregorc, il quale individua due dimensioni principali: la percezione e la modalità di elaborazione delle informazioni, che determinano quattro stili di apprendimento:

- Concreto-sequenziale, maggiormente incline ad un'elaborazione logica e sequenziale;
- Concreto-casuale, più affine ad un apprendimento deduttivo;
- Astratto-sequenziale, incentrato su sintesi e organizzazione di immagini mentali;
- Astratto-casuale, più inclini ad un apprendimento di stampo riflessivo.

La riflessione sugli stili di apprendimento, dunque, risulta imprescindibile per la proposizione di esperienze educative edificanti, che non si limitino alla mera

acquisizione di nozioni, ma che al contrario mirino ad una trasformazione riflessiva, collettiva e dialogica delle esperienze in conoscenze, competenze e abilità significative, capaci di guidare le azioni future di cittadini eticamente e politicamente orientati.

Questa prospettiva trova un parallelo significativo nella teoria dell'agire comunicativo di Jürgen Habermas, secondo cui la razionalità comunicativa si realizza attraverso il dialogo e la discussione critica, finalizzati al consenso e alla comprensione reciproca, piuttosto che al mero esercizio del potere o alla ricerca di vantaggi strumentali. Habermas distingue tra razionalità strumentale, orientata al controllo e all'efficacia, e razionalità comunicativa, orientata alla comprensione, alla cooperazione e alla legittimazione delle norme attraverso l'interazione dialogica. In quest'ottica, le agenzie educative non si pongono come trasmettitori di conoscenze, bensì divengono laboratori di cittadinanza attiva in cui sperimentare e apprendere la dimensione etica e partecipativa della comunicazione e della negoziazione di significati.

L'educazione, pertanto, deve mirare a sviluppare competenze comunicative e riflessive che permettano agli individui di articolare posizioni, ascoltare prospettive differenti e contribuire a processi decisionali condivisi. Tale approccio rende l'apprendimento intrinsecamente esperienziale, poiché si fonda sull'osservazione, l'analisi e la rielaborazione critica delle esperienze vissute, trasformandole in strumenti di conoscenza e azione etica. In questo senso, il pensiero riflessivo diventa ponte tra esperienza personale e partecipazione democratica: i soggetti in formazione sono chiamati a interrogarsi criticamente sulle proprie convinzioni e sulle pratiche della comunità, sviluppando una coscienza critica che è prerequisito per una cittadinanza attiva e per l'adozione di comportamenti eticamente responsabili.

In continuità con questa visione, Matthew Lipman, con il programma *Philosophy for Children* (1976) applica concretamente tali principi all'ambito scolastico, configurando la scuola come una vera e propria comunità di ricerca filosofica in cui insegnanti e studenti collaborano attivamente nella discussione critica e nel confronto di idee. All'interno di questa cornice, ogni partecipante è chiamato a partecipare in modo responsabile e consapevole, non limitandosi a ricevere

passivamente nozioni, ma assumendo un ruolo attivo nel costruire significati condivisi. Attraverso l'uso di racconti filosofici, dialogo socratico, attività guidate e giochi di pensiero, Lipman promuove lo sviluppo del pensiero critico e riflessivo, enfatizzando la dimensione dialogica e collettiva dell'apprendimento esperienziale. L'autore sottolinea che questo tipo di apprendimento non debba limitarsi alla trasmissione di contenuti, ma mirare a formare individui capaci di pensare autonomamente, negoziare significati e partecipare in maniera responsabile alla vita della comunità. In tal senso, la filosofia per bambini diventa strumento di emancipazione cognitiva ed etica, consentendo agli studenti di comprendere il legame tra riflessione critica, esperienza personale e azione sociale e integrando contributi plurali nella costruzione di soluzioni condivise.

1.5 La partecipazione dei bambini in Europa: percorsi e strategie di cittadinanza attiva

La partecipazione dei bambini e degli adolescenti alla vita politica e democratica rappresenta, al giorno d'oggi, uno dei nodi cruciali delle politiche educative e sociali promosse in ambito europeo. In linea con i principi sanciti dalla Convenzione ONU sui Diritti dell'Infanzia e dell'Adolescenza, l'Unione Europea ha progressivamente sviluppato un articolato insieme di strategie, programmi e progetti finalizzati a rendere effettivo il diritto dei minori ad essere ascoltati e a incidere nei processi decisionali che li riguardano. Tali iniziative non si limitano a favorire la consultazione dei giovani cittadini, ma intendono piuttosto promuovere una cultura della partecipazione attiva e consapevole, concepita come dimensione costitutiva della democrazia e della cittadinanza europea.

Risulta funzionale al discorso, dunque, passare in rassegna i principali progetti e quadri di azione europei e italiani che hanno avuto come focus la partecipazione dei minori. Saranno, a tal proposito, analizzate le linee di indirizzo, le modalità operative e i risultati attesi di tali iniziative, al fine di evidenziare come esse contribuiscano non solo alla promozione dei diritti dell'infanzia, ma anche allo sviluppo di competenze civiche, riflessive ed etiche nei giovani. L'approfondimento

delle suddette progettualità permette di mettere in luce le interconnessioni tra le pratiche partecipative promosse a livello europeo e i riferimenti teorici che ne fondano la legittimità formativa, politica, etica e democratica.

Uno degli strumenti più significativi per comprendere lo stato dell'arte della partecipazione infantile in Europa è rappresentato dallo Studio sulla partecipazione dei bambini alla vita politica e democratica (2021) commissionato dalla Direzione Generale della Giustizia e dei Consumatori della Commissione Europea. L'indagine, condotta tra i 27 Stati membri e il Regno Unito, ha offerto una mappatura sistematica dei meccanismi di coinvolgimento dei minori, mettendo in luce le differenze nazionali e le pratiche comuni. Lo studio definisce la partecipazione infantile come il diritto dei bambini a esprimere le proprie opinioni e a vederle considerate e i risultati, a tal proposito, evidenziano un panorama variegato: consigli e parlamenti dei ragazzi, iniziative scolastiche e progetti locali costituiscono le strutture più diffuse, pur con gradi diversi di effettiva incidenza. In molti casi, infatti, i contributi dei bambini si traducono in raccomandazioni non vincolanti, con il rischio di ridurre l'esperienza a un esercizio simbolico. Al tempo stesso, tuttavia, emergono esperienze virtuose – ad esempio in Francia, Irlanda, Slovenia e Regno Unito – in cui i parlamenti dei ragazzi hanno avuto un impatto tangibile sul *policy-making*. Un dato particolarmente rilevante è l'ampia diffusione dei consigli dei ragazzi, presenti in 27 Paesi, che spesso rappresentano la prima occasione per i minori di confrontarsi con pratiche democratiche. Lo studio sottolinea inoltre il ruolo strategico degli organismi indipendenti per l'infanzia (come i garanti e gli ombudsman), delle organizzazioni della società civile e delle istituzioni educative come mediatori e facilitatori della voce dei bambini. Dal punto di vista metodologico, la ricerca si distingue per aver incluso i bambini in tutte le fasi del processo: oltre 220 minori hanno partecipato a focus group, hanno contribuito alla revisione degli strumenti di raccolta dati e alla co-creazione di una versione accessibile del report finale, rafforzando così la coerenza tra oggetto e metodo di indagine. I risultati mostrano, tuttavia, che la partecipazione è spesso limitata ai momenti iniziali dei cicli di policy (consultazioni e raccolta di opinioni), mentre risulta rara la presenza dei bambini nelle fasi di implementazione, monitoraggio e valutazione. Permangono criticità legate all'inclusione dei più

piccoli, dei minori in condizioni di vulnerabilità e alla scarsità di spazi realmente sicuri e non discriminatori, che risultano essere determinanti per favorire la libertà di espressione e la capacità dei bambini di incidere sui processi. Tra i principali ostacoli individuati, si segnalano la mancanza di riconoscimento giuridico delle strutture partecipative, l'assenza di feedback sistematici per i bambini, la persistenza di atteggiamenti adultocentrici e la tendenza a concepire la partecipazione come pratica accessoria anziché come dimensione strutturale della democrazia.

Lo studio offre, infine, indicazioni prospettiche di rilievo: il rafforzamento dei legami tra i diversi livelli di governance (locale, nazionale, europeo), la necessità di rendere permanenti e monitorabili i meccanismi partecipativi, l'importanza di investire in formazione e risorse digitali inclusive, nonché il ruolo propulsivo dell'Unione Europea come garante dei diritti dell'infanzia e promotore di buone pratiche.

Nel quadro delle politiche educative e sociali dell'Unione Europea, infatti, la partecipazione dei bambini è stata riconosciuta come uno dei principi fondanti e irrinunciabili della EU Strategy on the Rights of the Child (2021). Il Pilastro 1 – *Child Participation* si configura come un dispositivo strategico che intende rafforzare il diritto dei minori ad esprimere opinioni e a incidere nei processi decisionali che li riguardano, promuovendo da un lato la creazione di spazi strutturati e sicuri in cui i bambini possano contribuire attivamente al dibattito pubblico e alla definizione delle priorità politiche, dall'altro fornendo strumenti e linee guida agli Stati membri affinché le pratiche partecipative diventino parte integrante delle istituzioni educative, sociali e civiche. In questa prospettiva, la partecipazione non viene intesa come mero adempimento procedurale, ma come condizione essenziale per lo sviluppo di competenze civiche e per la formazione di cittadini capaci di dialogo e corresponsabilità democratica.

L'istituzione della Piattaforma europea per la partecipazione dei bambini costituisce una delle principali realizzazioni della Commissione Europea nell'ambito della Strategia per i diritti dell'infanzia e dell'adolescenza. Tale iniziativa manifesta l'impegno nel considerare la partecipazione dei minori non come un obiettivo settoriale, ma come una priorità trasversale, destinata a permeare

le politiche e i quadri normativi europei. La Piattaforma, predisposta nel 2022 in partenariato con il Parlamento europeo, organizzazioni internazionali, enti del terzo settore e con il coinvolgimento diretto dei bambini, rappresenta uno strumento di raccordo tra i diversi dispositivi di partecipazione già presenti a livello locale, nazionale e comunitario.

L'impiego di tale strumento ha permesso di raccogliere le opinioni di bambine e bambini in merito a questioni legate alla protezione e alla salvaguardia da maggio a ottobre 2023, poi raccolte in una Raccomandazione europea sui sistemi integrati di protezione dell'infanzia (2024). La raccolta e l'analisi dei dati raccolti ha seguito il Lundy model of child participation (2007): l'autrice ha individuato quattro dimensioni interconnesse e sequenziali che rendono effettiva la partecipazione dei minori. La prima è lo spazio, inteso come la creazione di contesti sicuri e inclusivi nei quali i bambini possano formare ed esprimere liberamente le proprie opinioni, senza timore di ripercussioni, derisioni o discriminazioni. La salvaguardia di tale diritto non dipende, in questo caso, esclusivamente dalle figure adulte, ma anche e soprattutto dai pari, che possono talvolta costituire una barriera attraverso dinamiche di esclusione o la messa in atto di atteggiamenti discriminatori. La seconda dimensione è la voce, che sottolinea la necessità di facilitare l'espressione dei minori non sulla base della maturità del giudizio, ma del semplice diritto a possedere e condividere un punto di vista. Ciò implica fornire informazioni accessibili, tempi adeguati e strumenti espressivi diversificati – dal disegno alle rappresentazioni teatrali, fino all'impiego di tecnologie assistive – affinché tutti i bambini, compresi i più piccoli o coloro con bisogni educativi speciali, possano essere messi nelle condizioni di contribuire. La terza componente è il pubblico, ossia la garanzia che le opinioni raccolte vengano realmente ascoltate da soggetti competenti e titolari del potere decisionale, anche prestando attenzione ai segnali non verbali con cui i bambini comunicano. Infine, la dimensione dell'influenza sancisce che la partecipazione non si esaurisce nell'ascolto, ma deve tradursi in un impatto concreto sulle decisioni, riconoscendo ai contributi dei minori un peso effettivo nei processi decisionali.

I contributi raccolti all'interno della EU Children's Participation Platform hanno evidenziato alcuni punti chiave: innanzitutto il bisogno che gli adulti instaurino

relazioni fondate sulla fiducia, sull'ascolto e sul rispetto reciproco. I bambini hanno espresso il desiderio essere coinvolti attivamente nella progettazione delle soluzioni e nella definizione dei processi che incidono sulla loro vita quotidiana, dalla casa alla scuola, dagli spazi pubblici alle strutture sanitarie. In secondo luogo, i partecipanti hanno sottolineato la necessità di vedere riconosciute tempestivamente le problematiche da parte degli adulti e che questi sappiano, di pari passo, offrire sostegno costante dal punto di vista materiale e psicologico. Emerge, inoltre, una visione olistica della protezione che investe la stabilità economica delle famiglie, la qualità degli ambienti scolastici e la sicurezza degli spazi pubblici. Un ruolo specifico viene attribuito anche ai professionisti della salute, i quali dovrebbero operare in contesti a misura di bambino e capaci di accogliere i loro bisogni.

Un altro elemento rilevante è la richiesta di una maggiore collaborazione tra adulti e istituzioni, poiché i bambini percepiscono la propria sicurezza come il risultato di un'azione collettiva che coinvolge genitori, insegnanti, assistenti sociali e operatori sanitari. Essi auspicano non solo la formazione degli adulti, ma anche una cooperazione tra servizi locali, nazionali e transnazionali, capace di offrire punti di riferimento chiari e accessibili. Altrettanto significativo è il bisogno di ricevere informazioni chiare e facilmente accessibili sui rischi, sui canali di segnalazione e sugli esiti delle richieste di aiuto. La mancanza di conoscenza, infatti, viene percepita come un ostacolo che aumenta la vulnerabilità, specialmente in campo digitale. Non sorprende, dunque, che la salute mentale e la sicurezza digitale occupino un posto centrale nelle raccomandazioni: i bambini e i ragazzi chiedono un accesso diffuso a servizi psicologici, campagne di sensibilizzazione per ridurre lo stigma legato al disagio psichico e una più rigorosa regolamentazione delle piattaforme digitali, comprensiva di restrizioni di età e di strumenti educativi condivisi con i genitori.

All'interno della *EU Strategy on the Rights of the Child*, la Commissione Europea ha assunto una serie di impegni volti a garantire che i bambini diventino non soltanto destinatari passivi delle politiche, ma attori consapevoli e partecipi dei processi decisionali. Un primo ambito di intervento riguarda la dimensione ambientale e climatica: attraverso il *European Climate Pact* e la *Education for Climate Coalition*, i minori sono incoraggiati ad assumere un ruolo attivo nella

transizione ecologica, sia mediante la possibilità di formulare impegni individuali, sia attraverso la figura dei *Pact Ambassadors*. In questo modo, la scuola viene riconosciuta come luogo privilegiato per la promozione di un'educazione alla sostenibilità, capace di trasformare gli studenti in veri e propri agenti di cambiamento sociale e ambientale, contribuendo al raggiungimento degli obiettivi del Green Deal europeo. Un secondo impegno riguarda la creazione di strumenti inclusivi e accessibili che traducano i principali documenti dell'Unione in versioni a misura di bambino. Queste misure, infatti, di pari passo garantiscono un effettivo diritto all'informazione e rafforzano la capacità dei minori di comprendere i loro diritti e di esercitarli in contesti complessi.

Infine, la Commissione ha promosso linee guida specifiche sull'uso di un linguaggio child-friendly nella comunicazione scritta e negli eventi pubblici con la partecipazione dei bambini. Le guide prodotte, che includono modelli di consenso per minori e famiglie, glossari semplificati, esempi di icone e strumenti visivi, rappresentano un passo concreto verso l'abbattimento delle barriere comunicative. All'interno del documento sono presenti due sezioni dedicate all'individuazione di alcuni passaggi metodologici:

- Identificazione dei destinatari, con particolare attenzione all'età, alla lingua e a eventuali necessità specifiche in campo linguistico e comunicativo;
- Sintesi dei contenuti principali;
- Previsione di momenti di dialogo strutturato con particolare attenzione alle percezioni dei bambini circa la lunghezza del documento, eventuali richieste di modifiche dal punto di vista terminologico, effettivo accordo tra le immagini e i concetti ad esse correlati;
- Revisione dei documenti alla luce dei feedback provenienti dai minori;
- Presentazione del documento revisionato ai bambini per un ulteriore controllo;
- Ripetizione degli step finché la versione non è per loro conclusa e soddisfacente.

- La previsione di strategie mirate in tal senso permette, dunque, di non limitarsi a traduzione dei contenuti in un linguaggio accessibile, ma prevede di pari passo l'integrazione dei bambini stessi nel processo di revisione, riconoscendoli come interlocutori legittimi.

Focalizzandoci sul territorio italiano, risulta utile citare il progetto DAY. Democratic Activation of Youth (2024), sviluppato da Eurochild in collaborazione con la Fondazione L'Albero della Vita e CIDIS nelle città di Napoli e Roma: tale iniziativa rappresenta un esempio concreto di promozione della partecipazione democratica dei più giovani, in linea con le direttive europee in materia di cittadinanza attiva e partecipazione infantile. L'iniziativa si è posta l'obiettivo di creare spazi strutturati e sicuri in cui ragazze e ragazzi, con particolare attenzione a coloro provenienti da contesti socioeconomici svantaggiati o con esperienze migratorie, potessero esprimere le proprie opinioni, confrontarsi su tematiche civiche e sviluppare competenze di cittadinanza attiva. Il progetto ha impiegato una varietà di strumenti e metodologie partecipative: laboratori interattivi, sessioni di dialogo facilitato, attività di co-creazione e incontri con stakeholder istituzionali, favorendo la sperimentazione diretta di processi decisionali e l'apprendimento esperienziale. In particolare, i laboratori hanno permesso ai giovani di identificare problemi concreti delle proprie comunità, proporre soluzioni e discutere le implicazioni delle proprie scelte, incoraggiando così una riflessione critica sulle dinamiche democratiche e sui meccanismi di governance. Il progetto si è posto tre obiettivi principali:

- Predisposizione di agende civiche giovanili, al cui interno i bambini hanno identificato le principali problematiche presenti nelle loro comunità, presentando soluzioni concrete ai responsabili locali;
- Creazione di un modello per la Partecipazione dei Bambini, per incentivare l'impiego della propria voce all'interno della comunità.
- Sensibilizzazione dei Responsabili Politici sull'importanza del coinvolgimento dei bambini nei processi decisionali.

Oltre alle attività principali, DAY ha previsto percorsi di formazione specifica per gli educatori e facilitatori coinvolti, volti a potenziare le competenze metodologiche e relazionali necessarie per guidare efficacemente i giovani nei processi partecipativi. Il progetto ha inoltre promosso l'uso di strumenti digitali e piattaforme online per consentire una maggiore inclusione e il coinvolgimento di ragazzi che, per motivi logistici o legati a vincoli personali, non potevano partecipare fisicamente ai laboratori. Questi strumenti hanno facilitato la raccolta di opinioni, la co-creazione di proposte e la condivisione di esperienze tra diversi gruppi di giovani, stimolando la collaborazione trans-locale e interculturale.

Particolare attenzione è stata rivolta all'empowerment dei partecipanti più vulnerabili, includendo sessioni dedicate a minoranze, giovani con disabilità o provenienti da contesti migratori, garantendo spazi protetti e strategie di comunicazione accessibile. In questo senso, DAY ha applicato in maniera concreta i principi del modello di Lundy sulla partecipazione infantile, assicurando che i ragazzi potessero non solo esprimere le proprie opinioni, ma essere ascoltati da interlocutori competenti e vedere le proprie idee influenzare concretamente le discussioni con le istituzioni locali. Infine, il progetto ha previsto momenti di valutazione e riflessione condivisa, in cui i partecipanti hanno potuto analizzare criticamente le attività svolte, confrontare diversi punti di vista e costruire raccomandazioni per futuri interventi civici nella loro città. Tali momenti hanno rafforzato la dimensione educativa del progetto, trasformando l'esperienza partecipativa in un vero e proprio laboratorio di cittadinanza attiva, in cui la sperimentazione pratica, il dialogo e la riflessione critica si sono combinati per favorire la crescita civica e sociale dei giovani coinvolti.

Un'altra iniziativa che ha visto il coinvolgimento attivo dell'Italia è rappresentata dal programma Città Amiche dei Bambini e degli Adolescenti (2020), promosso da UNICEF a livello internazionale e con una significativa implementazione sul territorio italiano, rappresenta un modello consolidato di promozione della partecipazione infantile e adolescenziale a livello locale. L'iniziativa si è proposta di favorire l'inclusione dei bambini e degli adolescenti nei processi di progettazione urbana, politica e sociale, rendendo le città spazi più sicuri, accoglienti e sostenibili, capaci di rispondere alle esigenze dei più giovani.

In Italia, il programma ha visto la partecipazione attiva di numerosi comuni che hanno adottato linee guida operative e manuali dedicati, permettendo di coniugare le indicazioni generali della strategia internazionale con specificità locali, evidenziando buone pratiche e casi di successo.

Il percorso di adesione ha previsto l'analisi partecipata dei contesti urbani da parte di bambini e adolescenti, l'identificazione dei punti di forza e delle criticità delle città e la formulazione di proposte concrete volte a migliorare la qualità della vita urbana secondo una prospettiva centrata sui diritti dell'infanzia. Tale approccio si basa su strumenti metodologici che promuovono la collaborazione tra amministrazioni locali, scuole, organizzazioni della società civile e giovani cittadini, favorendo esperienze di partecipazione diretta a processi decisionali reali. Un aspetto centrale del programma riguarda la capacità di tradurre le voci dei giovani in azioni concrete e politiche locali, attraverso forum consultivi, laboratori, incontri con amministratori e campagne di sensibilizzazione. In particolare, l'attenzione è rivolta a garantire la partecipazione di bambini e adolescenti provenienti da contesti socioeconomici svantaggiati vulnerabili, rafforzando l'inclusione sociale. Funzionalmente all'implementazione di tale progettualità, è stato elaborato un manuale contenente indicazioni operative adottabili dai comuni e finalità da raggiungere, tra cui:

- Riconoscimento e rispetto dei diritti dei minorenni da parte delle comunità e delle istituzioni locali;
- Partecipazione e ascolto delle opinioni, delle priorità e dei bisogni di ogni minorenne;
- Accesso a servizi essenziali di qualità e adeguati alle proprie esigenze;
- Ambiente sicuro e protetto che favorisca il benessere dei minori;
- Opportunità di gioco, tempo libero e vita familiare.

In Italia, il Ministero per le Politiche Giovanili e altri enti istituzionali hanno sviluppato strumenti operativi e linee guida dedicate a scuole, dirigenti, enti locali e professionisti, con l'obiettivo di facilitare l'istituzione e il rafforzamento dei Consigli dei Bambini e degli Adolescenti e dei processi partecipativi a livello locale

e nazionale. Queste risorse offrono indicazioni pratiche su come progettare attività consultive e laboratori partecipativi, garantendo la creazione di ambienti sicuri, inclusivi e adatti all'età dei partecipanti. Particolare attenzione è dedicata all'inclusione dei bambini provenienti da contesti vulnerabili o marginalizzati, assicurando che la partecipazione non rimanga simbolica ma si traduca in reale influenza sulle decisioni locali. Le linee guida prevedono inoltre strumenti di monitoraggio e valutazione, permettendo di misurare l'impatto delle iniziative partecipative e di integrare i contributi dei bambini nelle politiche e nei programmi comunali, scolastici e regionali. In questo modo, la partecipazione infantile viene riconosciuta come componente strutturale della governance locale e nazionale, promuovendo la cultura della cittadinanza attiva sin dalla giovane età.

L'Unione Europea, dunque, mette a disposizione diversi strumenti finanziari dedicati a progetti che promuovono i diritti dei bambini e la loro partecipazione attiva in ambito educativo, sociale e civico. Le call tematiche su *Rights of the Child & Children's Participation*, ad esempio, rappresentano opportunità per scuole, municipalità, organizzazioni non governative e associazioni giovanili di sviluppare iniziative mirate a coinvolgere direttamente bambini e adolescenti. Tali progetti possono riguardare la creazione di consigli dei bambini, attività di co-design per spazi pubblici, campagne di sensibilizzazione sulle tematiche civiche o percorsi formativi sulla cittadinanza attiva. L'obiettivo principale è garantire che le voci dei minori vengano ascoltate e integrate nei processi decisionali locali e comunitari, con un'attenzione particolare ai gruppi più vulnerabili o marginalizzati.

Parallelamente, il programma Erasmus+ consente di progettare scambi educativi e partenariati transnazionali che coinvolgono giovani e scuole, offrendo esperienze pratiche di partecipazione in contesto internazionale. Attraverso Erasmus+, le istituzioni italiane possono collaborare con scuole e organizzazioni di altri Paesi europei, condividendo metodologie di partecipazione infantile, sperimentando attività interculturali e rafforzando competenze civiche e sociali. Questi progetti permettono anche di valorizzare le buone pratiche italiane, integrandole in reti europee e contribuendo alla costruzione di una cultura della partecipazione giovanile più inclusiva e diffusa.

Inoltre, i fondi europei favoriscono la formazione di professionisti, educatori e dirigenti scolastici sulle metodologie partecipative, supportando la creazione di spazi sicuri e strutturati in cui bambini e adolescenti possano esprimere le proprie opinioni, discutere soluzioni ai problemi della comunità e sviluppare competenze di cittadinanza attiva. In questo modo, i programmi UE diventano non solo strumenti di finanziamento, ma veri e propri catalizzatori di innovazione sociale e educativa, in grado di promuovere l'empowerment dei minori e di rafforzare il dialogo tra giovani, istituzioni locali e società civile.

Nonostante le risorse fornite dall'Unione Europea, tuttavia, il report *Children's Realities in Europe: Progress & Gaps* di Eurochild (2024) evidenzia come la partecipazione dei bambini in Europa sia ancora frammentaria e spesso simbolica, con significative differenze tra i Paesi.

Nel contesto italiano, ad esempio, sebbene esistano Consigli Comunali dei Ragazzi e altre forme di partecipazione giovanile, manca un quadro legislativo nazionale organico che coordini e garantisca in modo uniforme il coinvolgimento dei minori nei processi decisionali. La partecipazione italiana tende a essere limitata a iniziative locali o a progetti ad hoc, senza un monitoraggio sistematico né strumenti che assicurino che le opinioni dei bambini influenzino concretamente le politiche pubbliche. Ciò risulta particolarmente evidente per i bambini provenienti da contesti vulnerabili, per i quali le opportunità di esprimere la propria voce rimangono ridotte. Il report sottolinea l'importanza di rafforzare meccanismi sostenibili, promuovere formazione per adulti e decisori pubblici, e sviluppare strumenti che rendano la partecipazione dei bambini significativa, sicura e inclusiva, in linea con i principi della Convenzione sui Diritti dell'Infanzia. L'Italia, dunque, si trova a un punto cruciale: valorizzare le esperienze esistenti e colmare le lacune normative e strutturali, per garantire che tutti i bambini possano essere ascoltati e contribuire attivamente alla vita democratica e civica del Paese.

CAPITOLO 2

Dialoghi tra generazioni: il valore educativo dell'incontro

2.1. L'invecchiamento nella società contemporanea: prospettive e sfide educative

Secondo i dati ISTAT aggiornati al 1° gennaio 2025, la popolazione anziana in Italia – ovvero i cittadini con 65 anni e oltre – costituisce quasi un quarto del totale dei residenti. Tale evidenza demografica rappresenta un cambiamento dalla significativa rilevanza, in quanto conferma e dimostra la collocazione del nostro Paese tra quelli caratterizzati dai più elevati livelli di longevità a livello internazionale. La speranza di vita alla nascita, infatti, si attesta intorno agli 83,4 anni, con una differenziazione di genere che vede le donne superare mediamente gli 85 anni, mentre per gli uomini il valore si colloca poco sopra gli 81 anni. È evidente che il progressivo invecchiamento della popolazione implichi un ripensamento degli assetti sociali e culturali – e non solo – e che, dunque, sia necessaria una riflessione collettiva circa le implicazioni derivanti dall'allungamento della vita media. Ripensare criticamente alle modalità attraverso cui percepiamo la vecchiaia, infatti, corrisponde a riflettere sulla possibilità di «incrinare [...] quel sistema simbolico-culturale funzionale a un determinato modello consumistico, efficientista e inneggiante al culto della giovinezza per tutta la vita» (Ladogana, 2020, p. 17) concretizzando, al contrario, «l'utopia della permanente educabilità delle persone» (Loiodice, 2019, citata in Ladogana, 2020, p. 17).

L'invecchiamento rappresenta un processo inevitabile, che porta con sé trasformazioni profonde e multidimensionali nella vita degli individui, sia dal punto di vista fisico che dal punto di vista psicologico, relazionale, sociale e contestuale. Il passare del tempo determina una modificazione delle reti di relazione, delle

modalità attraverso cui si partecipa alla vita comunitaria e della percezione circa il proprio ruolo all'interno della società.

Come afferma Franca Pinto Minerva (2011)

Tra i molti piani di possibili interventi (politici, legislativi, socio-sanitari, psicologici, urbanistici ecc.) centrale e imprescindibile è, dunque, il piano della formazione, fermamente convinti che il primo antidoto alla destrutturazione dell'età è nella possibilità di coltivare sapere e conoscenza, di collegare riflessione e azione, di continuare a pensare, a immaginare, ad amare, a formulare ipotesi per invadere il futuro (p. 4).

Risulta utile, a questo punto del discorso, riflettere sul concetto di tempo: Manuela Ladogana, all'interno del suo lavoro *Il tempo scelto. Riflessioni Pedagogiche sulla vecchiaia* (2020), propone una distinzione, a partire dalle concettualizzazioni di Frank Kermode e Eugène Minkowski, tra tempo cronologico (*chronos*) e tempo vissuto (*koiròs*): il primo presenta caratteristiche di sequenzialità e meccanicità, per questo viene definito da Kermode come *waiting time* o *passing time*. Il tempo vissuto, invece, si configura come un'esperienza personale e viene rappresentato dall'autore come un istante ricco di significato, il cui senso si costruisce in relazione al suo legame con la fine [della vita] (Kermode, 2004).

La stretta relazione di interdipendenza tra le due tipologie di tempo ci porta a ragionare sulle sfide e le opportunità che la vecchiaia porta con sé: da un lato, vi è il rischio che il tempo interiore subisca una sorta di assoggettamento da parte di quello esteriore, portando dunque l'anziano a subire lo scorrere del tempo: in questo caso, dunque, il *chronos* può divenire un tempo vuoto, privo degli interessi, del lavoro, degli affetti, delle passioni (Ladogana, 2019); dall'altro invece, vi è la possibilità di reinvestire in un tempo scelto (*ibidem*), al cui interno ogni momento può essere reinterpretato come occasione di apprendimento, relazione e realizzazione personale. In questo contesto, il cambiamento non viene percepito come decadimento, ma come una risorsa di inestimabile valore, capace di trasformare l'invecchiamento in un processo dinamico e attivamente partecipato.

Il concetto di invecchiamento attivo – o *active ageing* – viene introdotto negli anni Novanta dall'Organizzazione Mondiale della Sanità, poi approfondito anche

all'interno del *Green Paper on Ageing: Fostering solidarity and responsibility between generations*, elaborato nel 2021 a cura della Commissione Europea.

L'Organizzazione Mondiale della Sanità definisce questo processo come un'ottimizzazione delle opportunità di salute, partecipazione e sicurezza delle persone anziane, al fine di migliorarne la qualità della vita. Questo nuovo approccio amplia e integra quello dell'*healthy ageing*, ovvero un processo di invecchiamento "salutare", che pone l'attenzione principalmente sulla dimensione fisica, proponendo un nuovo orizzonte di significato che comprende, accanto al benessere del corpo, anche quello sociale, psicologico, relazionale e partecipativo.

Secondo l'Organizzazione Mondiale della Sanità, infatti, il concetto di salute non è riconducibile esclusivamente all'assenza di malattia o condizioni patologiche, bensì va interpretato in termini di benessere complessivo e multidimensionale. In particolare, la salute comprende:

- il benessere fisico, che riguarda il corretto funzionamento del corpo e delle sue funzioni;
- il benessere psicologico;
- il benessere sociale, che si manifesta nella possibilità di instaurare relazioni significative, partecipare alla vita della comunità e godere di condizioni di vita dignitose.

Il concetto di *active ageing*, inoltre, si fonda su alcune dimensioni fondamentali che riguardano il campo dell'autonomia, dell'indipendenza, della qualità della vita e dell'aspettativa di vita in buona salute:

- il primo aspetto corrisponde alla possibilità di affrontare la quotidianità seguendo le proprie regole, scelte e preferenze personali, esercitando dunque un ruolo attivo nella gestione della propria esistenza;
- l'indipendenza rappresenta la capacità di svolgere le attività essenziali della vita di tutti i giorni – personale e comunitaria – con un sostegno minimo o assente da parte di terzi; non si limita esclusivamente ad una gestione pratica dei compiti quotidiani, bensì alla possibilità di esercitare

i propri diritti decisionali e partecipativi, perseguendo di pari passo obiettivi e interessi individuali;

- la qualità della vita costituisce un concetto olistico che riflette la percezione personale della propria posizione nel Mondo, in relazione al contesto socioculturale di riferimento (valori, standard, obiettivi, aspettative);
- aspettativa di vita in buona salute, intesa come la durata della vita libera da disabilità. Sebbene l'aspettativa di vita alla nascita costituisca un indicatore tradizionale dell'invecchiamento della popolazione, risulta particolarmente rilevante valutare per quanto tempo le persone possano vivere senza limitazioni funzionali.

Secondo l'OMS, inoltre, l'invecchiamento attivo è influenzato da due tipologie principali di fattori: trasversali e specifici (2002). Tra i primi, la cultura rappresenta un determinante di grande rilevanza, in quanto agisce in modo pervasivo su tutte le dimensioni dell'invecchiamento, condizionando di pari passo comportamenti e percezioni degli e sugli anziani; il genere, inoltre, costituisce una lente interpretativa per comprendere le modalità attraverso cui donne e uomini sperimentano opportunità di partecipazione sociale in età anziana.

I fattori diretti, invece, riguardano sei aree principali:

- Variabili connesse alla salute e ai servizi sociali, che riguardano in primo luogo la promozione del benessere e l'attuazione di strategie di prevenzione – primaria, secondaria e terziaria – volte a ridurre l'incidenza e l'impatto delle malattie. Esse comprendono, inoltre, l'organizzazione e la disponibilità di servizi di cura e assistenza, sia sul piano fisico sia su quello psicologico;
- Variabili comportamentali, che rimandano all'adozione di uno stile di vita salutare;
- Variabili personali, legate a fattori biologici, genetici e cognitivi che influenzano consistentemente le modalità di invecchiamento;

- Variabili legate al contesto fisico, che comprendono le caratteristiche ambientali e infrastrutturali, le quali, se non adeguatamente progettate o accessibili, possono costituire barriere significative alla piena partecipazione degli individui;
- Variabili legate al supporto sociale, protezione da abusi e opportunità di formazione e apprendimento;
- Variabili economiche, legate principalmente all'occupazione e alla percezione di produttività dell'anziano.

Quest'ultima variabile rappresenta un nodo cruciale nella riflessione sul processo di invecchiamento attivo: seppur non esista un momento specifico e definito che segna un passaggio dall'età adulta all'età anziana, ma vi siano una serie di «piccoli gesti, eventi sociali, sintomi che col passar del tempo si sommano tra loro, si consolidano, diventando via via sempre più ricorrenti fino a cronicizzarsi» (Ladogana, 2011, p. 12), il pensionamento rappresenta un rito di passaggio che risulta, in qualche modo, accomunare la molteplicità delle esperienze personali. Questo momento, di per sé estremamente delicato, può suscitare nell'anziano/a una sensazione di perdita che, di pari passo, può condurre però all'apertura a qualcosa di nuovo (Ladogana, 2020).

In una società fortemente orientata alla produttività e al lavoro, la perdita della propria occupazione rischia di essere percepita come un segnale di decadimento delle capacità individuali. Il concetto di invecchiamento attivo, infatti, così come delineato dall'OMS, evidenzia che il benessere in età avanzata è influenzato in modo significativo anche da variabili connesse al lavoro e alle risorse economiche. Diventa necessario, dunque, riflettere criticamente sul concetto di produttività, superando una visione funzionalista e valorizzandone nuove forme.

Robert Butler (citato in Ladogana, 2020, p. 94) propone un nuovo modello di produttività, superando la concezione tradizionale basata esclusivamente sui beni materiali e ponendo, invece, l'accento su beni relazionali ed esperienziali. Gli anziani e le anziane, infatti, possiedono un patrimonio di conoscenze, competenze ed esperienze di valore inestimabile, risorse dalle quali l'intera società può trarre benefici sul piano culturale, educativo e sociale. A testimonianza della crescente

attenzione verso l'invecchiamento attivo e il ruolo della produttività sociale degli anziani, risulta fondamentale considerare le modalità attraverso cui misurare la loro reale partecipazione alla vita comunitaria e sociale. Come già evidenziato, a partire dai primi anni Duemila si è registrato un progressivo invecchiamento della popolazione, fenomeno che ha spinto l'Unione Europea a designare il 2012 come Anno europeo dell'invecchiamento attivo e della solidarietà tra generazioni. Tale iniziativa ha sollecitato gli organismi internazionali a sviluppare strumenti in grado di valutare le dinamiche di partecipazione degli anziani, portando infine alla creazione di un vero e proprio indice: l'Active Ageing Index (AAI) – o indice di invecchiamento attivo.

Il suddetto indice, elaborato nell'ambito di un progetto congiunto tra Direzione Generale per l'Occupazione, gli Affari Sociali e l'Inclusione e la Commissione Economica per l'Europa delle Nazioni Unite nel 2018 è di natura multidimensionale e si pone l'obiettivo di misurare le modalità attraverso cui il potenziale umano dei più anziani viene impiegato all'interno delle società. Questo si organizza in ventidue indicatori, ulteriormente suddivisi in quattro domini principali:

- Occupazione, valuta in che misura il potenziale degli individui più anziani viene impiegato in attività retribuite. Si prendono in considerazione quattro fasce d'età quinquennali (55-59, 60-64, 65-69, 70-74) e si valuta l'effettiva partecipazione degli anziani all'occupazione, non tenendo in considerazione l'intensità lavorativa o la qualità dei posti di lavoro. Fattori quali le attitudini sociali verso l'occupazione degli anziani o l'adeguamento dei contesti lavorativi alle esigenze di una forza lavoro in età avanzata influenzano la durata della vita lavorativa e la capacità di mantenere competenze professionali, effetti che risultano in parte riflessi negli indicatori di questo dominio;
- Partecipazione sociale, rimanda al contributo degli anziani attraverso attività produttive non retribuite, riportate sotto forma di specifici indicatori. Individuiamo l'impiego in attività di volontariato organizzato, la cura verso i figli e i nipoti, la cura verso altri adulti, la partecipazione

alla vita politica, intesa come il coinvolgimento e l'organizzazione degli anziani in società capaci di influenzare i processi decisionali;

- Vita indipendente, salute e sicurezza, che si propone di misurare il grado di sicurezza economica, la qualità delle condizioni di vita sperimentate dagli anziani che provvedono a sé stessi in autonomia. Questo dominio si articola in otto indicatori: esercizio fisico, accesso ai servizi sanitari, forme di vita indipendente, sicurezza finanziaria, assenza di rischio di povertà, assenza di deprivazione materiale, sicurezza fisica, apprendimento permanente;
- Capacità individuali e ambiente funzionale a un invecchiamento attivo, valutando le opportunità concrete e il livello di empowerment. Si articola in 6 indicatori: speranza di vita residua a 55 anni, percentuale di persone sane oltre i 55 anni, benessere psicologico, utilizzo di Internet, legami sociali, livello di istruzione. Questo dominio, nello specifico, integra diversi tipi di capitale: il capitale umano, rappresentato dalla speranza di vita residua; il capitale sanitario, considerato in termini di assenza di limitazioni nelle attività quotidiane e di benessere psicologico; e il capitale educativo e sociale, misurato attraverso il livello di istruzione, l'uso di Internet e la rete di relazioni sociali.

In conclusione, l'impiego dell'AAI risulta funzionale all'individuazione e al riconoscimento di quelle aree in cui l'invecchiamento attivo necessita valorizzazione, fornendo dei dati concreti che possano sostenere l'elaborazione di politiche pubbliche e, di pari passo, promuovere una riflessione consapevole dei benefici derivanti da riforme orientate al benessere della popolazione anziana. In quanto quadro concettuale, l'indice guida la definizione e l'adattamento di strategie a diversi livelli istituzionali, contribuendo alla costruzione di contesti inclusivi e capaci di valorizzare il potenziale degli individui in età avanzata.

2.1.1 Invecchiamento attivo: quadro normativo nazionale e internazionale

Prendendo in esame il contesto giuridico internazionale, riconosciamo una serie di disposizioni normative che hanno rappresentato un punto di svolta nella promozione dei diritti e del benessere delle persone anziane.

Il punto di partenza è rappresentato dalla Convenzione Internazionale sui Diritti Economici, Sociali e Culturali, adottata dall'Assemblea Generale delle Nazioni Unite il 16 dicembre 1966 ed entrata in vigore il 3 gennaio 1976: il suddetto documento sancisce il diritto di tutte le persone alla partecipazione sociale, politica e culturale, rappresentando l'orizzonte concettuale di riferimento per la promozione del benessere degli anziani e delle anziane in ottica multidimensionale.

Durante la seconda Assemblea Mondiale sull'Invecchiamento, gli Stati Membri dell'ONU hanno adottato il Piano di Azione Internazionale sull'Invecchiamento di Madrid (MIPAA), con l'obiettivo di affrontare in modo strategico le sfide legate all'invecchiamento della popolazione nel XXI secolo. Il Piano delinea tre grandi priorità che coprono tutti gli aspetti della vita delle persone anziane, riconoscendo il loro ruolo attivo nella società, la necessità di promuovere salute e benessere e l'importanza di ambienti abilitanti e sicuri.

La prima priorità riguarda le opportunità di sviluppo per gli anziani, promuovendo la loro inclusione sociale, economica e culturale. Si sottolinea l'importanza di garantire agli anziani la possibilità di partecipare attivamente alla vita della comunità, contribuendo ai processi decisionali e al progresso della società. Allo stesso tempo, il Piano si preoccupa di creare opportunità lavorative adeguate, di favorire la formazione continua e di rimuovere gli ostacoli legati all'età. Particolare attenzione viene dedicata agli anziani che vivono nelle aree rurali, spesso a rischio di isolamento, con la necessità di migliorare infrastrutture, trasporti e reti sociali. La formazione e l'accesso alla conoscenza sono considerati strumenti chiave per valorizzare le competenze degli anziani e permettere loro di continuare a contribuire alla società.

Il Piano promuove anche la solidarietà intergenerazionale, incoraggiando momenti di scambio e sensibilizzazione tra giovani e anziani, e si impegna a ridurre la povertà e a rafforzare la protezione sociale e finanziaria. Infine, viene ribadita

l'importanza di garantire assistenza sociale e sanitaria in caso di emergenze, così da tutelare i più vulnerabili.

La seconda priorità si concentra sulla salute e il benessere in età anziana. Il Piano riconosce che la promozione della salute deve accompagnare le persone lungo tutto l'arco della vita, con particolare attenzione alla prevenzione delle malattie e alla riduzione dei fattori di rischio che possono determinare dipendenza o disabilità. È fondamentale assicurare pari accesso alle cure per tutti gli anziani e ridurre le disuguaglianze esistenti nel settore sanitario. La formazione dei caregiver, siano essi familiari o professionisti della salute, rappresenta un altro aspetto centrale, così come la cura della salute mentale, che incide profondamente sulla qualità della vita. Non meno importante è la relazione tra anzianità e disabilità, che richiede interventi mirati per mantenere l'autonomia e favorire la partecipazione attiva degli anziani.

La terza priorità riguarda la creazione di ambienti abilitanti e supportivi, capaci di garantire sicurezza, accessibilità e qualità della vita. In questa prospettiva, il Piano evidenzia l'importanza degli alloggi e dell'ambiente circostante, sottolineando che case sicure, infrastrutture urbane accessibili e trasporti adeguati favoriscono l'indipendenza degli anziani. È inoltre necessario sostenere i caregiver anziani, fornendo strumenti di supporto, formazione e servizi di sollievo per ridurre il peso fisico, emotivo ed economico dell'assistenza. La prevenzione degli abusi e della violenza, in tutte le loro forme, rappresenta un'altra priorità, con l'obiettivo di proteggere gli anziani e sensibilizzare comunità e professionisti. Infine, il Piano pone grande attenzione alle immagini legate all'invecchiamento, promuovendo una rappresentazione positiva degli anziani nei media, valorizzando il loro contributo sociale, la dignità, la competenza e la creatività, e contrastando gli stereotipi negativi che spesso colpiscono in particolare le donne anziane.

Un importante sviluppo a livello internazionale è rappresentato dalla Risoluzione 65/182 dell'Assemblea Generale delle Nazioni Unite, adottata il 21 dicembre 2010, con la quale viene istituito il Gruppo di Lavoro Permanente sull'Invecchiamento. Questo organismo coinvolge tutti gli Stati membri dell'ONU, nonché gli Stati osservatori, e ha il compito di seguire e coordinare l'attuazione delle politiche internazionali relative all'invecchiamento della popolazione. In particolare, il Gruppo monitora i progressi nell'applicazione dei Piani di Azione

Internazionale sull’Invecchiamento, promuove la cooperazione tra gli Stati membri e fornisce supporto tecnico e analitico per agevolare la realizzazione di strategie efficaci.

In ambito europeo, la decisione n. 940/2011 dell’Unione Europea ha designato il 2012 come Anno europeo dell’invecchiamento attivo e della solidarietà tra generazioni, in continuità con l’Anno della lotta alla povertà e all’esclusione sociale (2010) e l’Anno europeo del volontariato e della cittadinanza attiva (2011). L’iniziativa mirava a sensibilizzare sia l’opinione pubblica sia i governi sulle sfide e le opportunità legate all’invecchiamento, promuovendo politiche e strategie per favorire un invecchiamento sano, attivo e partecipativo.

Negli anni successivi, in particolare nel 2013 e 2014, sono stati introdotti ulteriori strumenti per rafforzare l’inclusione sociale delle persone anziane, con particolare attenzione al monitoraggio dell’attuazione del Piano di Azione Internazionale sull’Invecchiamento di Madrid (MIPAA). A tal fine è stato istituito l’incarico dell’Esperto indipendente sui diritti delle persone anziane, con il compito di valutare le ricadute in termini di diritti umani derivanti dall’implementazione del MIPAA, raccogliendo buone prassi e segnalazioni provenienti da Stati, istituzioni e organismi della società civile.

Nel 2016 è stata adottata la Strategia globale e piano d’azione in materia di invecchiamento e salute per il quinquennio 2016-2020, volta a promuovere un approccio trasformativo all’invecchiamento. La strategia enfatizzava la necessità di fornire alle persone anziane gli strumenti per affrontare la complessità e i cambiamenti nei loro contesti di vita, in coerenza con gli Obiettivi di Sviluppo Sostenibile dell’Agenda 2030.

Infine, nel 2018, l’Agenzia dell’Unione Europea per i Diritti Fondamentali (European Union Agency for Fundamental Rights, FRA) ha pubblicato un rapporto sullo stato di avanzamento della legislazione e delle politiche europee in materia di invecchiamento. Il rapporto ha evidenziato il passaggio da un approccio tradizionale welfare care-oriented, incentrato sulla protezione degli anziani come soggetti bisognosi, a un modello basato sui diritti e sull’invecchiamento attivo, che riconosce il contributo e le capacità delle persone anziane nella società.

Successivamente, nel 2021, è stato istituito il Decennio delle Nazioni Unite per un Invecchiamento Sano (2021-2030), iniziativa globale avviata dall'OMS e dall'ONU, che si è posta l'obiettivo di sostenere lo sviluppo e promuovere il benessere delle persone anziane, delle loro famiglie e delle comunità di riferimento, coerentemente con gli Obiettivi di Sviluppo Sostenibile n. 3, Salute e Benessere, n.10, Riduzione delle disuguaglianze, n.11, Città e comunità sostenibili. Nello stesso anno è stato pubblicato il Libro verde sull'invecchiamento demografico. Promuovere la solidarietà e la responsabilità fra le generazioni, a cura della Commissione Europea. Al suo interno si adotta un approccio orientato ad un'educazione all'invecchiamento per tutto il corso della vita, in quanto si sostiene la necessità di gettare quelle basi funzionali, a partire dalla prima infanzia, a limitare alcune delle sfide legate all'invecchiamento.

Come affermava Franca Pinto Minerva già nel 1974, infatti, vi è la necessità di educare il bambino ad invecchiare, in un panorama in cui è scontata la sua preparazione alla vita adulta, ma non quella del giovane alla senescenza e alla senilità.

I principi delineati all'interno del Libro Verde sono molteplici: innanzitutto, si propone una riconfigurazione del legame tra lavoro, età e partecipazione. La permanenza degli anziani e delle anziane nel mondo del lavoro viene presentata non come un imperativo economico, bensì come un'opportunità per valorizzare il capitale esperienziale. Ciò che si rende necessario, in questa prospettiva, è la riorganizzazione degli ambienti in chiave inclusiva, la promozione di percorsi di aggiornamento professionale e la valorizzazione di pratiche di mentoring intergenerazionale. Parallelamente, il documento riconosce la fase del pensionamento come generativa e non esclusivamente come abbandono del circolo produttivo. In questo senso, favorire la partecipazione sociale degli anziani tramite azioni di volontariato, cura e condivisione di memorie ed esperienze può rappresentare un antidoto all'isolamento e contribuire alla costruzione di comunità solidali. In tale cornice, un ruolo determinante viene attribuito ai sistemi di welfare e cura, chiamati a rispondere all'aumento dei bisogni assistenziali e sanitari senza perdere di vista la dignità, l'autonomia e il diritto alla partecipazione delle persone anziane. Il *Green Paper* sollecita modelli integrati, capaci di tenere insieme servizi

sanitari, contesti territoriali e risorse comunitarie, promuovendo soluzioni (anche in chiave tecnologica) che possano sostenere la domiciliarità, la mobilità e l'accessibilità. Al termine del documento, ci si focalizza sulla solidarietà intergenerazionale. Attraverso questa visione complessiva, il documento pone infine al centro la questione della solidarietà intergenerazionale, intesa come principio politico fondativo per il futuro europeo. La coesione sociale, la sostenibilità dei sistemi di welfare e la qualità della democrazia vengono legate alla capacità di costruire e mantenere legami significativi tra generazioni, superando narrazioni dicotomiche e rivalutando la complementarità dei ruoli sociali lungo il ciclo di vita. La dimensione intergenerazionale non è proposta come opzione accessoria, ma come lente fondamentale per interpretare l'invecchiamento come opportunità di crescita collettiva, piuttosto che come fattore di crisi. Nel 2025, il Consiglio dei Diritti Umani delle Nazioni Unite ha avviato un processo intergovernativo per redigere una convenzione internazionale sui diritti delle persone anziane, iniziativa che si inserisce in un contesto di crescente riconoscimento delle sfide specifiche legate alle lacune normative internazionali. Il suddetto trattato si pone l'obiettivo, infatti, di colmare le carenze del sistema giuridico internazionale, affrontando violazioni quotidiane dei diritti delle persone anziane, come violenze, discriminazioni basate sull'età ed esclusione sociale, economica e politica, stabilendo obblighi legali chiari per gli Stati membri. Tale processo di elaborazione è stato avviato in seguito alla sensibilizzazione avvenuta ad opera di organizzazioni come la Global Alliance for the Rights of Older People (GAROP), rete globale comprendente oltre 400 organizzazioni.

A partire dal quadro costituzionale internazionale, l'Italia ha adottato disposizioni funzionali all'implementazione di policy volte a favorire partecipazione e invecchiamento attivo: iniziative regionali – la Legge regionale del Piemonte n.17/2019 e la Legge provinciale della Provincia autonoma di Bolzano n. 12/2022 – che hanno funto da apripista per la disposizione di norme a livello nazionale in favore delle persone anziane. Con la Legge delega n.33/2023 il Parlamento ha conferito al Governo il compito di adottare una riforma organica delle politiche in favore degli anziani e con il Decreto Legislativo 29/2024 – attuativo della suddetta Legge – sono state introdotte misure sistematiche per

promuovere la dignità, l'autonomia e l'inclusione sociale, rafforzando di pari passo i servizi di assistenza sanitaria e sociosanitaria. L'approccio promosso dal Decreto è di tipo integrato, in quanto mette in relazione la prevenzione della fragilità, il benessere, la solidarietà e l'intergenerazionalità.

2.2 Memoria, narrazione e apprendimento nell'educazione degli adulti e tra generazioni: prospettive teoriche di riferimento

«Riscoprire la vecchiaia come età della memoria, dell'esperienza, della conoscenza e riconoscere gli anziani come esperti di vita e di relazione» (Ladogana, 2020, p. 51) sono presupposti irrinunciabili per la promozione di approcci orientati al dialogo e alla coesione sociale.

La narrazione, in questo panorama, funge da strumento privilegiato di scambio intergenerazionale, in quanto consente di trasformare esperienze e memorie individuali in patrimonio comunitario. Risulta opportuno, a questo punto del discorso, riflettere sul significato di memoria: sul piano strettamente cognitivo, questa si configura come un processo comprendente sia informazioni e conoscenze, sia quelle regole, strategie, forme e modalità funzionali all'organizzazione, conservazione, rielaborazione e recupero delle informazioni e delle conoscenze. Si tratta di un meccanismo dinamico e consapevole, in quanto ci consente di congiungere e intersecare informazioni – creando delle vere e proprie reti sinaptiche – e di scegliere consapevolmente, tra i molteplici input esterni che raggiungono il nostro registro sensoriale, quelli da trattenere stabilmente e quelli da eliminare (Loiodice, 2019). Dall'altro lato, volendo raggiungere significati maggiormente orientati a una dimensione esistenziale della memoria, questa può essere definita – come afferma Duccio Demetrio (1998) – come ciò che di più intimo si possiede e, in quanto tale, inafferrabile e mai concluso. La memoria e il racconto di sé, da una parte permettono agli anziani e alle anziane di consolidare la propria identità, dall'altro consentono loro di contribuire alla costruzione di significati condivisi, potendo «restituire il senso di aver vissuto e di poter insegnare quel poco che della vita siamo riusciti a capire» (p. 7).

La narrazione, in questo panorama, appare come uno strumento irrinunciabile per interpretare il mondo circostante, definendo e ri-definendo identità ed esperienze. Jerome Bruner (2006) afferma che la narrazione è un dispositivo funzionale all'interpretazione della realtà e, in quanto tale, consente di attribuire significati al tempo e allo spazio «trasformando l'esperienza vissuta in una storia coerente dotata di senso» (Ladogana, 2020, p. 53). In uno dei suoi saggi – *The Narrative construction of reality* (1991) – Jerome Bruner ha approfondito il ruolo della narrazione, definendo le sue caratteristiche fondamentali.

In primis, l'autore parla di diacronicità narrativa (*narrative diachronicity*), affermando che la narrazione si basa su un insieme di eventi che si susseguono nel tempo. Il tempo in questione, come precedentemente affermato, non si configura come puramente cronologico (*clock time*) bensì come interno, umano (*human time*) (Ricoeur, 1984, citato in Bruner, 1991, p. 6). Tale sequenzialità temporale consente di comprendere l'evoluzione degli eventi e di organizzare e ri-organizzare la memoria, strutturando i momenti in sequenze organizzate, comprensibili e significative.

La seconda caratteristica citata è la particolarità (*particularity*), in quanto secondo l'autore ogni narrazione parte da episodi specifici che, successivamente, divengono strumenti emblematici per rappresentare situazioni comuni.

Per terzo, si fa riferimento agli stati intenzionali (*intentional state entilement*), ovvero alla presenza di eventi correlabili a specifici schemi morali, etici e valoriali. Gli eventi narrati, infatti, non si configurano come asettici ma, al contrario, sono riconducibili a orizzonti di senso ai quali le persone coinvolte aderiscono: secondo l'autore, infatti, la narrazione consente di interpretare i comportamenti umani e di attribuirvi un significato personale, ma non permette di prevedere legami di causa-effetto, in quanto ciò che il lettore o l'ascoltatore percepisce è frutto della sua personale interpretazione degli eventi.

Il quarto carattere distintivo è la componibilità ermeneutica (*hermeneutic composability*), che parte dal presupposto che ci siano eventi a cui qualcuno vuole attribuire un significato e da cui qualcun altro vuole estrarne uno. Questo tratto implica che ci sia una differenza sostanziale tra ciò che il testo esprime e il significato che gli si attribuisce: i lettori o gli ascoltatori, infatti, negoziano

costantemente i significati delle narrazioni, confrontando intenzioni, eventi e contesti. L'interpretazione parte dall'assunto che non vi sia bisogno di eventi oggettivamente veritieri o completi ma, al contrario, richiede che il destinatario costruisca significato attraverso l'integrazione e la relazione tra elementi noti e mancanti, completando e ordinando le informazioni disponibili secondo schemi coerenti con l'intera storia. A questo punto, l'autore approfondisce il significato di circolo ermeneutico, affermando che le singole sequenze di eventi assumono senso solo in relazione al complesso narrativo, creando, appunto, un circolo in cui parti e tutto si influenzano reciprocamente.

Successivamente, si fa riferimento alla canonicità e alla violazione (*canonicity and breach*), ovvero la necessità per una narrazione di scardinare schemi o norme culturali canoniche, consentendo al lettore o all'ascoltatore di riflettere su temi socialmente rilevanti impiegando il proprio senso critico. La referenzialità (*referentiality*), invece, rimanda all'aspetto di verosimiglianza con la realtà: Bruner sostiene che la verità di una narrazione non debba necessariamente coincidere con la realtà oggettiva ma che, al contrario, sia legata alla possibilità data al destinatario di esplorare mondi possibili e di avvicinarsi alle esperienze altrui. La genericità (*genericness*) infine si riferisce a schemi condivisi tipici dei generi narrativi, che ne guidano la comprensione e la produzione.

Alastair Fowler (1982, citato in Bruner, 1991, p. 14) definisce il genere, infatti, non solo come classificazione, ma come modalità cognitiva per interpretare personaggi ed eventi.

Un ulteriore tratto approfondito da Bruner è la normatività (*normativeness*), ovvero l'implicazione di norme culturali. Ogni narrazione è chiamata a confrontarsi con ciò che – culturalmente e socialmente – è ritenuto legittimo, trasmettendo valori e convenzioni a cui aderire o da cui distaccarsi.

Strettamente connessa all'ultima caratteristica citata, ritroviamo la sensibilità al contesto e la negoziabilità (*context sensitivity and negotiability*), ovvero la dipendenza della narrazione dal contesto, dalle intenzioni del narratore e dalle conoscenze di chi ascolta. Tali informazioni e significati vengono continuamente negoziati, contribuendo alla costruzione di diverse versioni di una storia e di verità condivise.

L'ultimo tratto approfondito da Bruner è l'accumulazione narrativa (*narrative accrual*), ovvero la creazione di tradizioni, memorie collettive e autobiografie date dall'incontro e dalla contaminazione di storie. Quest'ultimo tratto si pone come caposaldo della narrazione intergenerazionale, in quanto individui, istituzioni e società co-costruiscono, mediante il racconto di sé e della realtà sperimentata, un continuum narrativo che contribuisce al consolidamento di identità individuali e culturali.

La premessa di ogni pratica narrativa – come afferma Manuela Ladogana (2020) – è l'ascolto. Volendo dedicarci all'aspetto formativo ad essa correlato, risulta opportuno far riferimento in primis a quelle specifiche competenze tipiche del ricercatore, che è

chiamato a mediare la ricognizione autobiografica predisponendo le condizioni più idonee a facilitare e accompagnare il parlare di sé. Nello specifico, egli deve saper rendersi disponibile a un ascolto attento, partecipe ma discreto, che induca il narratore ad abbandonare ogni remora, a superare il disagio, l'imbarazzo, la resistenza a mettersi a nudo (raccontandosi). È altresì importante che sappia assecondare i ritmi e i tempi di chi narra, le sue eventuali soste e silenzi. Anche le pause nella narrazione sono infatti momenti importanti, comunicano qualcosa a chi è in grado di interpretarle e gestirle correttamente (p. 56).

Di pari passo, però, volgendo l'attenzione alla narrazione in chiave intergenerazionale, è altrettanto cruciale definire il ruolo ricoperto dai destinatari di tali pratiche narrative, facendo tuttavia attenzione alla cornice di senso che le orienta. L'educazione intergenerazionale, infatti, supera una visione rigida dei ruoli assegnati alle diverse fasce d'età, rifiutando una concezione cristallizzata e unidirezionale delle relazioni tra anziane/i e bambine/i e non fondandosi, infatti, sull'assunto che all'adulto competa unicamente il ruolo di dispensatore di saperi e al soggetto in formazione la posizione immodificabile e stereotipata di destinatario passivo delle informazioni. Al contrario, il paradigma educativo che orienta queste pratiche si basa su un principio di co-costruzione di reciprocità relazionali che rispondano adeguatamente alla necessità degli attori implicati di divenire «cittadini

attivi all'interno dei propri ambienti di vita, per dar luogo alla realizzazione democratica del vivere sociale e comunitario» (Deluigi, 2014, p. 22).

Tale aspetto trova un precursore nella teoria andragogica di Malcom Shepherd Knowles, che parte dalla necessità di emancipare l'adulto dalla posizione di veicolatore di informazioni da trasmettere alle giovani generazioni, per valorizzarne al contempo la dimensione di soggetto attivo in un processo di apprendimento lungo l'intero corso della vita. Secondo Knowles, infatti, l'apprendente adulto – come cita un suo celebre titolo – è spesso dimenticato, in quanto si parte dall'assunto fondamentale che la formazione sia destinata essenzialmente alla minore età. Questi assunti di base hanno condotto l'autore a elaborare la teoria andragogica che, come si evince dal termine stesso, corrisponde a un modello educativo centrato sul soggetto adulto. È bene sottolineare che l'andragogia non si contrappone alla pedagogia ma, al contrario, ha con essa un rapporto di continuità.

Come afferma l'autore stesso (1973),

I am not talking about a clear-cut differentiation between children and adults as learners. Rather, I am differentiating between the assumptions about learners that have traditionally been made by those who practice pedagogy in contrast to the assumptions made in andragogy. I believe that the assumptions of andragogy apply to children and youth as they mature, and that they too, will come to be taught more and more andragogically (p. 43).

La suddetta teoria presenta quattro assunti fondamentali – differenti, secondo l'autore, rispetto a quelli tipici della pedagogia:

1. Cambiamenti nella concezione di sé stessi (*self-concept changes*). Knowles ritiene che la crescita e la maturazione portino l'individuo a evolversi, passando da una condizione di totale dipendenza – tipica del neonato – a una condizione di autodirezione crescente. Il momento in cui l'individuo acquisisce una concezione di sé autodiretta corrisponde con il passaggio all'età adulta e, in quanto tale, il soggetto necessita che anche il mondo esterno lo percepisca come capace di autodirigersi: per questa ragione, qualsiasi occasione formativa che collochi l'adulto in una

posizione simile a quella di un bambino rischia di interferire negativamente con il suo apprendimento;

2. Il ruolo dell'esperienza (role of experience). Con la crescita, l'individuo accumula un serbatoio sempre più ampio di esperienze: queste lo rendono una ricca risorsa per l'apprendimento e, al contempo, gli forniscono una rete sempre più ampia a cui collegare i nuovi apprendimenti. Per questa ragione, secondo l'autore, i metodi trasmissivi tradizionali non risultano adeguati all'apprendimento in età adulta poiché rischiano di limitare coinvolgimento e partecipazione. L'adulto, infatti, si identifica con le proprie esperienze ed è a partire dall'analisi delle stesse che si sviluppa un percorso di apprendimento;
3. Prontezza ad apprendere (readiness to learn). Secondo la teoria andragogica, l'apprendimento in età adulta non dipende da un necessario sviluppo biologico e/o accademico, bensì parte da quei compiti di sviluppo necessari all'adempimento di ruoli sociali in continua evoluzione. Mentre il bambino è chiamato ad apprendere ciò che *deve* in relazione alla sua crescita biologica e accademica, l'adulto apprende ciò di cui *ha bisogno* in relazione al proprio ruolo sociale. Tale prontezza, secondo l'autore, non è innata, ma va stimolata secondo specifici modelli di performance – come, ad esempio, gli Achievement Motives¹ di McClland (1970, citato in Knowles, 1973, p. 47).
4. Orientamento ad apprendere (orientation to learning). Questa assunzione si basa sul fatto che l'apprendimento dei bambini sia centrato sulla materia (subject-centred), mentre l'apprendimento degli adulti sia centrato sui problemi (problem-centred). Tale differenza sostanziale deriva principalmente dalla diversa prospettiva temporale dei due gruppi: il bambino, infatti, percepisce l'apprendimento come qualcosa la cui

¹ Gli Achievement Motives elaborati da McClland (1970) corrispondono a dei bisogni psicologici profondi che portano l'individuo a raggiungere determinati standard in compiti significativi. L'autore distingue tali motivazioni da due ulteriori bisogni fondamentali dell'individuo: bisogno di affiliazione (necessità di mantenere relazioni proficue con gli altri) e bisogno di potere (necessità di dirigere comportamenti altrui). Gli achievement models si distanziano da questi ultimi in quanto corrispondono a delle spinte auto-dirette, volte al miglioramento delle proprie capacità.

applicazione pratica è posticipata, l'adulto apprende per risolvere problemi concreti. A partire da tale dato, secondo l'autore agli adulti andrebbero destinate occasioni formative maggiormente coerenti con le esperienze di vita personali, poiché la suddivisione in contenuti disciplinari rischierebbe di risultare scollegata dai bisogni fondamentali da loro sperimentati.

Una prospettiva diversa è sostenuta da Jack Mezirow, il quale ha affermato la necessità di educare ad una rielaborazione critica e dialettica delle esperienze, al fine di conferire loro significati inediti e non riproporre in maniera automatica il passato. Se secondo Knowles è proprio a partire dalle esperienze passate che l'adulto apprende, secondo Mezirow queste fungono da ostacolo alla sua piena realizzazione: infatti, se prive di reinterpretazione, queste rischiano di imprigionare l'individuo in un vortice di schemi precostituiti, intaccando in questo modo il suo apprendimento futuro.

L'autore, infatti, in alternativa a una tipologia di apprendimento che Habermas (1981) definisce strumentale – nel momento in cui si apprende manipolando l'ambiente al fine di migliorare le prestazioni – impressionistico – quando si apprende per consegnare agli altri una data immagine di se stessi – normativo – quando l'apprendimento è orientato verso valori condivisi – e comunicativo – che riguarda le interazioni – propone un apprendimento trasformativo, «che ha come scopo una conoscenza che emancipa e cambia. [...] enfatizza la riflessione critica sulle prospettive di significato per valutarne l'appropriatezza, la rilevanza e le conseguenze sulla vita dell'adulto» (Mezirow, 2003, citato in Biasin, 2022, p. 175).

Il punto centrale della teoria di Mezirow sono le *habits of mind* e il *point of view*: le prime sono definite ampie, astratte e orientanti e possono ricollegarsi al contesto culturale, sociale, educativo, economico, politico e psicologico di riferimento, il secondo, invece, si identifica come un orizzonte di convinzioni, giudizi di valore, atteggiamenti ed emozioni che influenzano la percezione della realtà. L'autore, nello specifico, fa riferimento all'etnocentrismo come *habit of mind* per esplicitare il fenomeno e, di pari passo, propone uno schema funzionale al superamento e alla trasformazione dei preconcetti.

Si individuano, infatti, quattro tipi differenti di apprendimento:

- Il primo consiste nell'elaborazione di un *point of view* già esistente, ricercando esclusivamente informazioni che confermano il preconetto;
- Il secondo consiste nella costruzione di nuovi *point of view* e schemi di significato in chiave negativa, che contribuiscano al rafforzamento del pregiudizio;
- Il terzo consiste nella trasformazione del nostro *point of view* in favore di una prospettiva maggiormente tollerante e accogliente nei confronti delle diversità. Questo può portare alla modifica delle abitudini mentali dominanti, nell'ottica di una riconfigurazione degli atteggiamenti;
- Il quarto e ultimo livello consiste nella trasformazione della propria abitudine mentale in seguito a una riflessione critica circa i personali pregiudizi, trasformazione molto complicata in quanto l'individuo apprende con maggiore facilità ciò che è coerente con i propri schemi di riferimento.

Secondo l'autore «la trasformazione delle prospettive di significato produce un apprendimento significativo dal momento che attiva il processo per cui l'adulto diventa critico sul come e sul perché i suoi assunti di base sono arrivati a condizionare sé stesso e il mondo» (Mezirow, 2003, p. 165, citato in Biasin, 2022, p. 176). La revisione di tali assunti si configura come un meccanismo innescato da una causa scatenante (*disorienting dilemma*) che obbliga l'adulto a ripensare e a riconfigurare quelle abitudini mentali che, fino a quel momento, avevano condizionato il suo approccio con la realtà circostante. Si individua, a tal proposito, una successione di fasi che porta – a partire da tale evento traumatico – alla trasformazione:

- Dilemma disorientante;
- Autoanalisi con sentimenti di paura, rabbia, senso di colpa o vergogna;
- Revisione critica degli assunti di fondo

- Riconoscimento della propria insoddisfazione e condivisione con gli altri circa il processo di trasformazione;
- Esplorazione di nuove opzioni di ruoli, relazioni e azioni;
- Pianificazione di nuovi corsi d'azione;
- Acquisizione di conoscenze e abilità al fine di implementare i propri piani d'azione;
- Tentativi provvisori di nuovi ruoli;
- Costruzione di competenze e autostima nei nuovi ruoli e nelle nuove relazioni;
- Reintegrazione nella vita quotidiana della nuova prospettiva, sulla base delle nuove condizioni imposte (Mezirow, 2000, p. 22, citato in Roberts, 2006, p. 100).

2.3. Educazione intergenerazionale: modelli teorici di riferimento

L'educazione intergenerazionale, distaccandosi dall'attribuzione di ruoli statici e immutabili, si fonda

sulla possibilità di creare spazi e occasioni per alimentare gli scambi, le reciprocità e le relazioni con l'altro da me. Il prefisso inter- ricorda che l'orizzonte è quello del dialogo e non solo della compresenza di più età in uno stesso contesto; si fa riferimento, quindi, alla necessità, volontà e intenzionalità di facilitare e sviluppare interazioni (Deluigi, 2014, p. 21).

Franca Pinto Minerva (2021, p. 227) parla di costruttività del raccordo intergenerazionale, facendo riferimento a quelle pratiche utili all'anziano per conservare e preservare il senso della propria esistenza.

Come afferma Manuela Ladogana (2023):

È nello spazio del dialogo intergenerazionale che l'anziano può intravedere nuove direzioni esistenziali e cogliere l'idea di una crescita indefinita e imprevedibile per tutto il percorso di vita. La scelta di "coltivare" il patto intergenerazionale significa scegliere di riconoscere il valore intrinseco della vecchiaia. Un valore che è culturale, sociale, politico,

educativo ma che, soprattutto è “comunitario”, consapevoli che il sapere esperienziale degli anziani è progetto di vita e di cultura per la comunità (p. 53).

Al fine di comprendere le teorie sottostanti i progetti di educazione intergenerazionale, numerosi studiosi si sono interrogati circa i modelli ricorrenti. Brown e Ohsako (2003, citati in Baschiera, 2014, p. 39) hanno individuato quattro tipologie di progettualità che coinvolgono anziani e bambini:

- Esperienze formative in cui gli adulti o gli anziani fungono da tutor di bambini e giovani;
- Progetti in cui i bambini e i ragazzi contribuiscono al sostegno delle persone anziane;
- Occasioni formative basate sullo scambio di esperienze di apprendimento provenienti da almeno due gruppi generazionali, volte all'affinamento di abilità sociali;
- Occasioni di apprendimento reciproco in contesti non formali e informali.

Altri studiosi, come Sally Newman, Gillian Granville e Steven Feldman (citati in Sánchez, 2007, pp. 12-17) si sono concentrati sulle caratteristiche tipiche delle progettualità intergenerazionali.

Secondo la prima autrice si possono distinguere due fasi principali all'interno dei suddetti progetti: la prima è la pianificazione, momento in cui si definiscono obiettivi da raggiungere, piani d'azione e ruoli; la seconda è l'implementazione, che si organizza in quattro momenti principali:

- Reclutamento, che comprende tutte quelle attività finalizzate al coinvolgimento dei partecipanti;
- Orientamento e formazione, fase fondamentale per la condivisione di obiettivi, aspettative e piani d'azione;
- Mantenimento e supporto, che fa riferimento a tutte quelle attività funzionali al sostegno del progetto e al benessere di chi vi prende parte;

- Valutazione, fase conclusiva ma anche trasversale. Consiste nella raccolta di dati utili a verificare l'andamento del progetto e i benefici ottenuti.

Newman (1997), inoltre, definisce otto elementi tipici di programmi intergenerazionali di successo:

- Comunità, secondo l'autrice è necessario che i progetti abbiano un legame diretto con la realtà di riferimento e i suoi bisogni autentici, in modo tale che il contesto non funga da sfondo ma da parte integrante delle progettualità proposte;
- Istituzionalizzazione, ovvero la necessità di prevedere collegamenti con istituzioni che garantiscano la continuità e la sostenibilità del progetto;
- Gestione e coordinamento delle risorse;
- Valutazione, al fine di garantire monitoraggio e miglioramento;
- Partecipanti, ovvero bambini, giovani e anziani che prendono parte al programma come protagonisti e/o destinatari. L'autrice, in questo contesto, si concentra anche sul ruolo delle generazioni intermedie, spesso vengono tralasciate nell'implementazione di programmi intergenerazionali, ma che fungono, in realtà, da indispensabili facilitatori nel dialogo tra generazioni tra loro distanti;
- Lavoro in rete, ovvero la necessità di potenziare punti di contatto tra organizzazioni che normalmente non interagiscono;
- Finanziamento economico;
- Personale qualificato.

Come emerge da quanto riportato, l'autrice si concentra maggiormente sulle caratteristiche organizzative e strutturali dei progetti, senza però riferirsi esplicitamente alla dimensione delle relazioni. Un modello maggiormente orientato in questo senso è stato proposto da Bressler, Henkin e Adler (2005), i quali hanno definito cinque caratteristiche fondamentali dei percorsi di educazione intergenerazionale:

- Ruoli, ad ogni partecipante corrisponde una specifica posizione, alla quale corrispondono compiti e obiettivi ben definiti e comprensibili;
- Relazioni, ogni programma parte dalla necessità di favorire relazioni autentiche di tipo umano e non meramente organizzativo: secondo gli autori, infatti, la buona riuscita di un progetto si misura in base alla qualità dei legami che riesce a generare;
- Reciprocità, ogni partecipante è chiamato a dare e ricevere: pertanto, si superano ruoli immutabili e unidirezionali in favore di approcci di interdipendenza;
- Riconoscimento continuo dei contributi individuali;
- Capacità di risposta ai bisogni della comunità.

Una terza prospettiva è stata fornita da Granville (2002), nell'ambito della sua revisione circa le pratiche intergenerazionali in Gran Bretagna.

L'autrice, a tal proposito, in seguito ad un'analisi di circa novanta progettualità, ha individuato nove temi ricorrenti:

- Buona gestione e pianificazione;
- Collaborazione tra enti e organizzazioni;
- Presenza di persone pronte a difendere e promuovere i valori dei programmi;
- Sviluppo di comunità;
- Promozione di inclusione sociale, al fine di arginare isolamento e marginalizzazione;
- Benefici per tutti i partecipanti;
- Formazione e orientamento dei partecipanti;
- Gestione di stereotipi;
- Valutazione adeguata.

L'autrice, nello specifico, ha dedicato ampio spazio all'ottavo punto: dall'analisi dei progetti attivi in Gran Bretagna, infatti, è emersa una tendenza controproducente, relativa al rafforzamento di alcuni stereotipi.

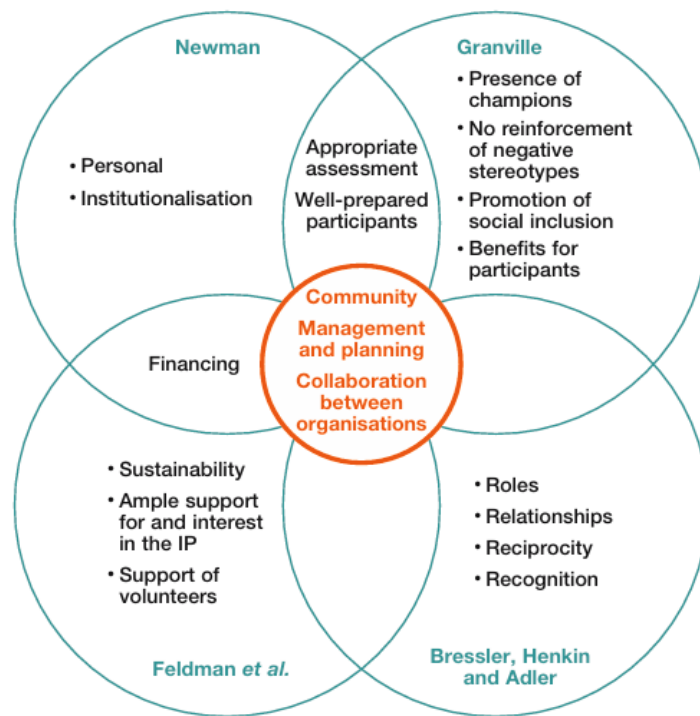
Afferma l'autrice (2002):

Not all intergenerational programmes are necessarily positive in their outcomes. It was clear that, whilst intergenerational initiatives have significant potential to create positive change, the extent to which this can take place depends on good practice. Potentially, there are intergenerational activities that, because insufficient attention has been given to the process, may actually have a negative impact and reinforce the very issues they are seeking to address (, p. 10).

Pertanto, emerge la necessità di implementare e pianificare accuratamente i programmi, definendo con chiarezza obiettivi, ruoli e modalità di incontro tra le generazioni. Una progettazione superficiale o priva di adeguata mediazione può infatti compromettere la qualità dell'esperienza e produrre effetti contrari a quelli desiderati, come il consolidamento di pregiudizi e rappresentazioni stereotipate.

Feldman et al. (2002), invece, si sono focalizzati sulle caratteristiche di programmi intergenerazionali in Australia, individuando sette caratteri principali:

- Sostenibilità del tema, che è necessario sia finanziabile e sostenuto dalle persone coinvolte;
- Sostegno e interesse da parte della comunità di riferimento;
- Coinvolgimento della comunità nelle fasi di avvio, realizzazione e mantenimento del progetto;
- Pianificazione accurata di obiettivi e azioni;
- Sostegno dei volontari coinvolti;
- Finanziamento;
- Partenariato tra enti e organizzazioni.



Componences of the best Ips (Sánchez & Diaz, 2007, citati in Sánchez et al., 2007, p. 42)

Matthew Kaplan (2002, citato in Baschiera, 2014, p. 40), invece, si è concentrato su percorsi di educazione intergenerazionale all'interno del contesto scolastico. L'autore ha prodotto una scala – Intergenerational Engagement Scale – che si articola su sette livelli disposti in ordine crescente:

- Conoscere l'altro gruppo di età, anche senza un contatto diretto o indiretto;
- Interfacciarsi con l'altro gruppo di età, ma a distanza. I partecipanti possono scambiarsi informazioni, ma senza la previsione di un incontro;
- Incontro tra i partecipanti dei gruppi, limitato ad un'unica occasione
- Attività svolte annualmente o periodicamente, che dimostrano un interesse a promuovere il dialogo tra generazioni, seppur in maniera sporadica;
- Progetti dimostrativi;

- Programmi intergenerazionali consolidati. Si tratta della raccolta e implementazione sistematica di quei progetti appartenenti alla categoria precedente ritenuti particolarmente significativi;
- Scambio, sostegno e dialogo intergenerazionale continui.

Mario Gecchele (2016) sviluppa la propria riflessione sull'educazione intergenerazionale a partire dal concetto di relazione, individuando tre principi fondamentali che ne orientano le pratiche: la considerazione di bambini e anziani come persone in relazione, i presupposti che rendono possibile tale legame e il fine educativo che esso si propone di perseguire.

Tale relazione, secondo l'autore, è la risultante di un incontro che, a sua volta, ha presupposto la presenza e poi il superamento di una distanza: affinché avvenga dialogo e relazione, è necessario questa distanza sia giusta, né eccessiva – poiché intacca la relazione – né impercettibile – poiché soffocante.

L'esperienza intergenerazionale corrisponde, infatti,

al superamento di una distanza che è al tempo stesso temporale, esistenziale, linguistica e psicologica, a volte anche sociale e culturale, fino ad arrivare a quella distanza giusta all'interno della quale comunicare con efficacia. Naturalmente ciò richiede che vi siano il tempo, l'ambiente e le modalità concrete perché questo avvenga. Vivere una relazione può significare, paradossalmente, abitare una distanza (Gecchele, 2016, p. 105).

Sulla base di tali assunti di riferimento, risulta opportuno riflettere su quelle progettualità locali, nazionali e internazionali che hanno favorito e valorizzato il dialogo intergenerazionale come prassi educativa volta alla conservazione e all'arricchimento del bene comune.

Rosita Deluigi (2016), a questo proposito, approfondisce i caratteri fondativi delle relazioni intergenerazionali, sottolineando come essi coincidano con quelli propri della ricerca partecipata, «che, di per sé, denota anch'essa uno stile inter-fondato sull'apprendimento reciproco, sullo scambio, sul sapere che prende forma a partire dall'esperienza e su competenze che descrivono ambiti teorici di riferimento in continua evoluzione» (p. 76):

- Apprendimento reciproco, funzionale all'arginamento di stereotipi e al potenziamento di relazioni con l'alterità;
- Scambio, ascolto e accoglienza;
- Conoscenza che si forma a partire dall'esperienza diretta;
- Competenze in continua evoluzione.

All'interno del panorama nazionale e internazionale, possiamo fare riferimento a numerosi progetti che rispettano le caratteristiche elencate: citiamo, innanzitutto, il progetto *TOY: Together Old and Young*, finanziato con il sostegno della Commissione Europea all'interno del programma Lifelong Learning – Grundtvig e realizzato con la partecipazione di nove organizzazioni partner in sette Paesi europei: Irlanda, Italia, Olanda, Polonia, Portogallo, Slovenia, Spagna. Alla base del suddetto progetto vi è la necessità di prevedere interventi educativi finalizzati al rafforzamento dei legami sociali e al superamento degli stereotipi legati all'età. Le azioni progettuali sono state realizzate con il sostegno e la partecipazione attiva delle comunità locali, delle amministrazioni comunali e dei servizi di cura. Nel corso della sperimentazione, scuole, asili e strutture residenziali hanno assunto il ruolo di spazi aperti e inclusivi, capaci di accogliere diverse fasce della popolazione: l'intervento ha coinvolto, in totale, 589 bambini e bambine (per la maggior parte nella fascia 4-8 anni) e 163 anziani. Le iniziative realizzate hanno privilegiato dimensioni di carattere culturale, artistico e creativo, integrando esperienze educative legate alla relazione con l'ambiente naturale e all'educazione all'aperto.

Un approccio di questo tipo ha permesso di coinvolgere un pubblico molto ampio, valorizzandone la funzione di servizio a beneficio dell'intera comunità; i benefici derivanti dalla partecipazione sono stati evidenti in entrambe le generazioni coinvolte, in particolare, si è riscontrato un incremento della comprensione reciproca, un rinnovato interesse verso la cultura e le tradizioni locali, nonché un rafforzamento del senso di appartenenza e dell'impegno civico. Le persone anziane hanno riportato come il contatto con i bambini favorisse una maggiore percezione di benessere e come la possibilità di condividere conoscenze ed esperienze rappresentasse una fonte di gratificazione personale e sociale.

Dall'altro lato, le attività hanno sostenuto l'empowerment e la partecipazione dei bambini e delle bambine ai propri contesti di vita, prevenendo, in tal modo, il manifestarsi di alcune di quelle dinamiche correlate alla marginalizzazione e alla povertà educativa.

Tra gli elementi costitutivi del progetto, citiamo una forte attenzione al coinvolgimento degli anziani come depositari di memoria ed esperienza (Pinto Minerva, 2012), l'arricchimento delle progettualità e delle risorse educative a disposizione dei soggetti in formazione e il rafforzamento del senso di appartenenza ad una comunità di riferimento. All'interno del contesto italiano, nello specifico in un quartiere di Roma dalla forte connotazione multiculturale, le iniziative proposte dal progetto TOY: Together Old and Young hanno previsto attività di lettura dialogica e approccio al patrimonio artistico e culturale, e hanno coinvolto anziane/i dai 65 ai 98 anni e bambine/i dai 3 ai 9 anni. La finalità prioritaria dell'iniziativa è mettere a disposizione dei bambini e delle bambine un ambiente funzionale all'avvicinamento alla lettura, promuovendo familiarità con i libri e interesse nella narrazione. Il progetto nasce come risposta alla carenza di servizi bibliotecari presenti nel territorio e si configura come un dispositivo educativo volto a garantire l'accesso ai libri a minori che, altrimenti, non ne disporrebbero in ambito domestico, soprattutto in un contesto caratterizzato da una forte presenza di nuclei familiari provenienti da altri Paesi, spesso contraddistinti da livelli di alfabetizzazione limitati.

Un altro aspetto valorizzato nelle suddette progettualità è l'educazione ambientale: ad Orvinio è stata implementata un'iniziativa volta a promuovere nei bambini la conoscenza dell'ambiente naturale e l'adozione di comportamenti orientati alla sostenibilità. Il progetto ha coinvolto una pluralità di attori, tra cui l'ente promotore, ricercatori universitari, facilitatori ed insegnanti, due classi di alunni di età compresa tra gli 8 e i 9 anni e dodici nonni e volontari della comunità locale. Le attività – dallo stampo fortemente laboratoriale – si sono svolte presso un centro educativo situato all'interno di un parco naturale. Attraverso esperienze guidate, i partecipanti hanno avuto l'opportunità di approfondire la conoscenza del territorio, della biodiversità e delle tradizioni locali.

In questo panorama, il contributo narrativo delle persone anziane ha consentito ai bambini di confrontarsi con la memoria storica della comunità, favorendo apprendimento intergenerazionale e il recupero di saperi legati al passato. Un'altra progettualità promossa a livello europeo è Intergenerational Learning Communities towards Environmental Sustainability, avviato nel 2018 e concluso nel 2024. Si tratta di un'iniziativa finanziata nell'ambito del programma Erasmus+ KA2 – Cooperation Partnerships in Adult Education, con l'obiettivo prioritario di promuovere consapevolezza ambientale e acquisizione di atteggiamenti orientati alla sostenibilità all'interno delle comunità locali.

Il progetto si è articolato in quattro fasi principali: la prima ha previsto l'analisi dei contesti locali mediante l'esplorazione di reti, buone prassi nell'ambito dell'educazione degli adulti e dell'apprendimento intergenerazionale; nella seconda fase ci si è dedicati alla produzione di raccomandazioni e linee guida per centri di apprendimento per adulti e intergenerazionali, alla realizzazione di una piattaforma e-learning per gruppi di apprendimento intergenerazionale e alla costruzione di un manuale, *Impulse Handbook – Intergenerational Learning for Environmental Sustainability*, con la finalità di sensibilizzare i destinatari circa i concetti correlati alla sostenibilità ambientale, incoraggiando l'adozione di comportamenti volti alla salvaguardia e alla cura del pianeta. Il prodotto si concentra sulle principali sfide ambientali in cui l'azione umana esercita un impatto significativo e dimostra come interventi consapevoli, a livello nazionale, comunitario, familiare o individuale, possano contribuire a mitigare gli effetti negativi sull'ambiente e a rafforzare la sostenibilità globale. Ciascuna sfida analizzata nel manuale è inoltre collegata ad alcuni dei Sustainable Development Goals adottati dalle Nazioni Unite nel 2015, sottolineando, in questo modo, la dimensione europea e internazionale della responsabilità ambientale. Lo strumento, inoltre, è stato strutturato sulla base di sei principi fondamentali – le sei R della sostenibilità – che offrono un quadro operativo funzionale alla traduzione di consapevolezza in azioni concrete. I principi analizzati afferiscono all'area del ripensamento circa le proprie abitudini quotidiane, al rifiuto di atteggiamenti e prodotti che generano impatti ambientali negativi, alla riduzione di consumi, al riutilizzo di risorse, alla riparazione e recupero di beni materiali e, infine, al riciclo dei rifiuti (CESIE ETS, 2021). Nella terza fase ci si è dedicati alla

promozione di workshop ed eventi pilota in cui valutare strumenti e principi presenti all'interno del manuale, collaborazioni e coinvolgimento di volontari senior. Infine, l'ultima fase ha previsto la disseminazione e diffusione di buone prassi e risorse con l'obiettivo di fornire strumenti replicabili all'interno di contesti diversificati.

Focalizzandoci sul contesto locale, citiamo un progetto di Ricerca di Ateneo (PRA-HE 2021) dal titolo Costruire comunità solidali e dialogo intergenerazionale. Modelli e tools educativi, portato avanti dal gruppo di lavoro di area pedagogica del Dipartimento di Studi Umanistici dell'Università di Foggia. La progettualità si fonda su due principi di base: da un lato vi è la solidarietà intergenerazionale, categoria basata sul sostegno reciproco tra fasce d'età volto allo sviluppo della comunità (European Commission, 2021, citato in Ladogana, 2023, p. 53), dall'altro l'apprendimento intergenerazionale, profondo patto educativo basato su dialogo e reciprocità.

L'idea di fondo del progetto, afferma Manuela Ladogana (2023),

è quella di considerare la solidarietà intergenerazionale tra anziani e bambini/ragazzi una delle più significative espressioni di innovazione sociale per rilanciare e sostenere senso di fiducia e capitale sociale (in tempi in cui la fiducia e il capitale sociale si stanno erodendo rapidamente), con la convinzione che le relazioni intergenerazionali attivino un atteggiamento reciproco di disponibilità e cura, assumano un compito (ri)generativo (di sogni, desideri, progetti) verso il futuro, contrastino gli stereotipi negativi e i processi di esclusione, materiale e simbolica, degli anziani dagli spazi della vita sociale, alimentino solidarietà, mutualità, senso di appartenenza (p. 53).

L'iniziativa progettuale ha, inoltre, perseguito un duplice obiettivo: da un lato sostenere l'idea che il dialogo intergenerazionale si configuri come un dispositivo pedagogico dall'inestimabile potenziale culturale, sociale e formativo; dall'altro, «proporre una toolbox che si configuri come guida teorico-operativa – utile a docenti, personale scolastico, operatori del settore, professionisti dell'educazione ecc. – per la progettazione, sviluppo, monitoraggio di percorsi intergenerazionali in contesti formativi formali e non formali» (Ladogana, 2023, p. 54).

Sempre a livello locale, nell'ambito del Progetto di Mobilità interregionale e Formazione Professionale per i Servizi socio-sanitari – finanziato dall'UE con il patrocinio della Regione Puglia e dell'Università di Foggia – è stato portato avanti un progetto intitolato Luoghi e forme di cura, con l'obiettivo di esplorare le storie di vita degli anziani e delle anziane mediante un'analisi qualitativa di interviste autobiografiche. Obiettivo prioritario del progetto è la valorizzazione delle memorie e delle esperienze come funzionali alla ridefinizione di approcci nei confronti della vecchiaia, non più in chiave assistenzialistica o, come la definisce Manuela Ladogana (2020), detrattiva. Attraverso le interviste gli anziani hanno approfondito i significati legati alla dimensione affettiva ed emozionale, formativa e lavorativa, del tempo libero e dell'alienazione, riorganizzando e ripensando alle proprie esperienze di vita in chiave generativa. D'altra parte, l'approccio ha consentito la costruzione di «zone di reciproca comprensione, entro cui intervenire per avviarsi a ri-conquistare il senso di una continuità di vita che, pur in esperienze di discontinuità, garantisce la buona tenuta di una percezione gratificante della propria identità» (Pinto Minerva, 2010, p. 32, citata in Ladogana, 2020, p. 75). La narrazione autobiografica ha rappresentato anche il motore di un'altra iniziativa progettuale locale, portata avanti all'interno del Laboratorio della memoria "I Giganti della trasformazione: Tommaso Fiore e Giuseppe Di Vittorio". Il progetto è stato portato avanti dal gruppo di lavoro di area pedagogica dell'Università di Foggia e ha coinvolto la Spi Cgil di Foggia, l'AUSER provinciale Casa Di Vittorio, l'Istituto pugliese per la storia dell'antifascismo e dell'Italia contemporanea e, infine, l'Ufficio Scolastico Provinciale di Foggia. All'interno del progetto sono state confrontate due generazioni distinte: la prima nata agli inizi del Novecento, la seconda nata intorno agli anni Novanta dello stesso secolo, focalizzando l'attenzione e il confronto partecipato sugli eventi sociopolitici che hanno riguardato l'Italia meridionale durante il secondo dopoguerra: a tal proposito, è stato approfondito il ruolo di Tommaso Fiore e Giuseppe Di Vittorio che, in quel tempo, si sono dedicati all'emancipazione del Meridione e alla tutela delle fasce più a rischio della popolazione.

Un'altra progettualità degna di nota portata avanti a livello locale è Memoria, Coesione, Futuro. Si tratta di un progetto promosso dall'Auser Territoriale di

Foggia, che ha visto la collaborazione del Sindacato dei pensionati Spi Cgil di Foggia, il Circolo Auser di Vico del Gargano, e la Regione Puglia, che lo ha sostenuto e finanziato nell'ambito del bando Puglia Capitale Sociale 3.0. Obiettivo fondamentale del progetto è stata la valorizzazione della memoria e della narrazione come potenti strumenti di welfare culturale, funzionali alla promozione di dialogo e confronto intergenerazionale: la condivisione dei vissuti ha, inoltre, favorito il processo di socializzazione della memoria, che da costruzione soggettiva si è progressivamente trasformata in risorsa simbolica collettiva e comunitaria.

Il progetto si è organizzato in cinque fasi fondamentali, così come approfondito all'interno della relazione conclusiva del progetto elaborata da Auser nel 2024: nella prima fase sono stati condotti dei laboratori di memoria, in cui gli anziani e le anziane hanno potuto condividere esperienze e racconti poi digitalizzati in appositi archivi consultabili, coerentemente con i principi della *public history*, i quali puntano ad «un ampliamento delle potenzialità co-costruttive del sapere storico-educativo, non più riservato ai soli specialisti del settore, e [ad] una maggiore partecipazione degli attori coinvolti, protagonisti attivi dell'esercizio di un pensiero critico, motore di cambiamenti condivisi dalla e nella comunità locale» (De Serio, 2024, p. 340). Nella seconda fase del progetto è stato organizzato un Box della Memoria, ovvero un punto di raccolta in cui rimettere in circolo materiali e libri usati, favorendo scambio e dialogo. La terza fase – quella maggiormente focalizzata sull'educazione intergenerazionale – ha previsto degli incontri tra giovani e anziani, sia all'interno dei contesti scolastici, sia all'interno di contesti di educazione non formale. Il confronto tra generazioni ha riguardato principalmente temi legati ai saperi socio-culturali e affettivo-familiari, in un'atmosfera distesa e di dialogo-ascolto partecipati. La quarta fase ha coinvolto gli anziani e le anziane in un progetto di telefonia sociale, come strumento di contrasto alla solitudine; infine, la quinta fase ha riguardato l'organizzazione di eventi e festival incentrati sulla creatività e la cultura popolare.

Progettualità di questo genere, dunque, consentono il potenziamento di quell'empowerment inteso come implementazione di «condizioni e processi che permettono ad ognuno di perseguire i propri obiettivi e superare le situazioni problematiche, esercitando consapevolezza ed iniziativa, ai fini di un agire attivo»

(Baschiera, 2014, p. 38): si tratta di percorsi formativi in cui persone di diverse età collaborano in attività legate a contesti locali, sviluppando reciprocamente competenze, conoscenze, valori e relazioni.

CAPITOLO 3

Bambini e anziani: percorsi di educazione intergenerazionale finalizzati alla formazione di una coscienza politica e partecipazione sociale

3.1. Premessa

Dall'analisi teorica affrontata all'interno dei precedenti capitoli, risulta evidente l'inestimabile valore rivestito dall'educazione intergenerazionale nella formazione di personalità consapevoli e partecipative, fondamentali per il rafforzamento dei tessuti comunitari. Così come delineato all'interno della Raccomandazione del Consiglio del 22 maggio 2018 relativa alle competenze chiave per l'apprendimento permanente, è compito delle Istituzioni Scolastiche e della comunità educante offrire ai soggetti in formazione quelle opportunità funzionali alla formazione di personalità civiche orientate alla partecipazione, alla riflessione e alla responsabilità sociale: l'educazione intergenerazionale risulta, in questo panorama, una strada percorribile per sostenere i soggetti in formazione nell'acquisizione di competenze che, per natura, non si limitano all'acquisizione di contenuti, bensì si configurano come saperi integrati, situati e trasversali che articolano saperi, abilità e atteggiamenti in una prospettiva di cittadinanza democratica e partecipativa.

In tale cornice, il Consiglio dell'Unione Europea individua un insieme di competenze ritenute essenziali per la piena partecipazione sociale e democratica:

- Competenza alfabetico funzionale;
- Competenza multilinguistica;

- Competenza matematica e competenza in scienze, tecnologie e ingegneria;
- Competenza digitale;
- Competenza personale, sociale e capacità di imparare a imparare;
- Competenza in materia di cittadinanza;
- Competenza imprenditoriale;
- Competenza in materia di consapevolezza ed espressione culturali.

Focalizziamoci, nello specifico sulla quinta, la sesta e l'ottava competenza. La competenza personale, sociale e capacità di imparare a imparare corrisponde alla capacità di riflettere criticamente su sé stessi e acquisire abilità comunicative e collaborative. Così come affermato all'interno della Raccomandazione, «un atteggiamento improntato a collaborazione, assertività e integrità, che comprende il rispetto della diversità degli altri e delle loro esigenze, e la disponibilità a superare i pregiudizi» (Commissione dell'Unione Europea, 2018, p. 10).

La competenza in materia di cittadinanza, invece, corrisponde «alla capacità di agire da cittadini responsabili e di partecipare pienamente alla vita civica e sociale, in base alla comprensione delle strutture e dei concetti sociali, economici, giuridici e politici» (Commissione dell'Unione Europea, 2018, p. 10): è necessario, dunque, che si acquisiscano conoscenze legate all'assetto sociale, politico e culturale del territorio di riferimento e che, conseguentemente, si sviluppino abilità e atteggiamenti utili ad una cooperazione volta al raggiungimento di obiettivi comuni e partecipati. La partecipazione, a questo proposito, viene definita costruttiva nel momento in cui «presuppone la disponibilità a partecipare a un processo decisionale democratico a tutti i livelli e alle attività civiche. Comprende il sostegno della diversità sociale e culturale, della parità di genere e della coesione sociale, di stili di vita sostenibili, della promozione di una cultura di pace e non violenza» (Commissione dell'Unione Europea, 2018, p. 11). Infine, citiamo la competenza in materia di consapevolezza ed espressione culturali, che rimanda alla capacità di riconoscere, valorizzare e contribuire al patrimonio culturale individuale e collettivo, interpretandolo come risorsa per la costruzione dell'identità personale e per la coesione sociale. Non si fa riferimento esclusivamente al possesso di

conoscenze relative alle manifestazioni storico-artistiche, ai linguaggi culturali e ai sistemi di valori che caratterizzano le comunità, ma anche l'acquisizione di abilità critiche utili ad accogliere una pluralità di prospettive e a rielaborare creativamente il vissuto personale e collettivo, contribuendo allo sviluppo sociale, politico e culturale della comunità.

All'interno di questo impianto teorico, dunque, l'educazione intergenerazionale si pone come dispositivo privilegiato per l'attivazione e lo sviluppo di quelle competenze afferenti all'area personale e sociale, alla cittadinanza e alla consapevolezza culturale, in quanto il dialogo e lo scambio consentono ai soggetti coinvolti di consolidare e potenziare il proprio ruolo di cittadini responsabili. L'esperienza educativa che mette in relazione generazioni diverse diventa un vero e proprio spazio di esercizio democratico, in cui le competenze non sono esclusivamente insegnate, ma soprattutto agite, osservate, partecipate e interiorizzate all'interno di un contesto educativo e relazionale autentico.

3.2. Strutturazione dei percorsi

All'interno del progetto di ricerca "Bambini e anziani: percorsi di educazione intergenerazionale finalizzati alla formazione di una coscienza politica e partecipazione sociale" possiamo individuare alcune fasi distintive. Preliminarmente all'implementazione delle attività di educazione intergenerazionale, sono stati individuati i formatori attraverso la consultazione degli archivi relativi alle collaborazioni partenariali già attive tra l'Università di Foggia ed enti operanti sul territorio.

È stato individuato lo Spi Cgil di Foggia – articolazione locale del sindacato nazionale dei pensionati della CGIL – che svolge un ruolo cruciale nella promozione della dignità e nella tutela dei diritti sociali della terza età nella provincia di Foggia. Il Sindacato Pensionati Italiani è un'organizzazione che nasce all'interno della CGIL, il più grande sindacato confederale italiano, e si articola in più dimensioni operative e strategiche:

- Tutela previdenziale e assistenziale dei pensionati, che comprende consulenza, assistenza e orientamento;
- Iniziative sociali e culturali, a partire da iniziative di sensibilizzazione sui temi della partecipazione civica, della memoria storica e della coesione intergenerazionale;
- Integrazione della dimensione assistenziale con quella educativa, culturale e partecipativa. L'organizzazione, infatti, riconosce gli anziani non solo come beneficiari di tutela, ma portatori di saperi, esperienze e memoria collettiva.

In questa prospettiva, dunque, la collaborazione con le Istituzioni preposte all'educazione e all'istruzione formale assume un valore inestimabile, in quanto consente di creare ponti tra generazioni costruendo dialogo, partecipazione e scambi proficui.

Dal punto di vista strettamente operativo, lo Spi Cgil della provincia di Foggia risulta particolarmente distribuito all'interno del territorio: dispone, infatti, di numerose sedi nei comuni della provincia, che consentono di attivare collaborazioni proficue e progettualità locali. Tale organizzazione ha consentito di prendere contatti con la sede locale di Cerignola, al cui interno sono stati reclutati dei formatori dal profilo coerente con il progetto di ricerca, ovvero due ex insegnanti di scuola primaria particolarmente attivi sul territorio e coinvolti in iniziative di sensibilizzazione circa i temi riguardanti la partecipazione infantile e la coscienza storico-culturale.

La fase preliminare del progetto ha visto il dialogo con i formatori e l'individuazione dei temi da trattare durante i percorsi di educazione intergenerazionale, che si possono sintetizzare in tre aree fondamentali:

- Educazione civica e cittadinanza democratica, che si è concretizzata in riflessioni circa i temi della partecipazione attiva alla vita collettiva e costruzione di una coscienza politica e civica a partire dall'infanzia;
- Consapevolezza storica e culturale, ovvero dialogo e riflessioni utili alla formazione di identità partecipative;

- Giustizia sociale, inclusione e rispetto delle differenze a partire dal passato fino a raggiungere i giorni nostri.

Successivamente è stato individuato l'Istituto scolastico e, in particolare, la classe destinataria dell'intervento, sulla base delle esigenze formative e delle dinamiche relazionali emerse dal confronto con la Dirigente Scolastica. Sono stati dunque distribuiti dei moduli di consenso alla partecipazione al progetto (allegato n. 1), per poi avviare concretamente le attività.

La prima fase del progetto ha visto la somministrazione di un questionario autocompilato (vedi paragrafo 3.4.11) riguardante i temi della partecipazione sociale e civica, in data 29 maggio 2024. I bambini e le bambine, appartenenti alla classe IV primaria, hanno risposto liberamente al questionario sulla base delle loro percezioni e opinioni.

Nella seconda fase del progetto, sviluppata durante l'anno scolastico successivo, sono stati realizzati i percorsi di educazione intergenerazionale. L'8 gennaio 2025 si è svolto l'incontro tra i bambini e le bambine e gli anziani e le anziane della Spi Cgil di Cerignola, che hanno condiviso e approfondito i temi concordati nella riunione preliminare: l'attività è stata supportata da materiali video e fotografici riguardanti la partecipazione sociale e civica nel contesto locale (allegato n. 2).

In un secondo momento, è stata avviata la fase di *photovoice*: è stato proiettato del materiale contenente delle indicazioni di massima che i bambini e le bambine hanno seguito nella produzione degli scatti fotografici (allegato n. 3). Nello specifico, è stato chiesto ai partecipanti di produrre o reperire cinque scatti fotografici riconducibili alle aree della partecipazione affrontate durante l'incontro con gli anziani e le anziane, per poi discuterne in piccoli gruppi a distanza di una settimana.

La seconda fase del progetto ha riguardato la discussione in focus group a partire dagli scatti realizzati; gli incontri si sono tenuti in data 15 gennaio e 5 febbraio 2025, le conversazioni sono state audioregistrate e le trascrizioni analizzate mediante un'analisi qualitativa di stampo tematico, mediante il supporto del software NVivo.

La terza e ultima fase del progetto ha visto la somministrazione ex-post del questionario autocompilato in data 10 marzo 2025, con lo scopo di rilevare

cambiamenti di prospettiva e opinioni in seguito agli incontri di educazione intergenerazionale, al percorso di photovoice e alle discussioni in focus group avvenute nei giorni precedenti.

3.3. Approccio micropedagogico

L'approccio micropedagogico si occupa di indagare fenomeni educativi nella loro dimensione contestuale, situata e quotidiana: l'attenzione non è orientata alle generalizzazioni, ma alla comprensione profonda dei processi educativi che prendono forma in contesti specifici.

Risulta opportuno riportare la definizione che Duccio Demetrio dà di micropedagogia, non intesa come piccola pedagogia o piccola ricerca, bensì come pedagogia di ciò che si può osservare direttamente (1980). È naturale ritenere dunque, a partire da tale orizzonte di riferimento, che questo approccio possa rivelarsi particolarmente fertile per analizzare esperienze di educazione intergenerazionale rivolte a bambini e bambine, in cui l'incontro con soggetti portatori di memorie e pratiche civico-sociali diventa un terreno privilegiato per la costruzione di una coscienza politica.

L'educazione alla cittadinanza e alla partecipazione, soprattutto nelle prime fasi dello sviluppo, non può essere intesa come semplice trasmissione di norme e nozioni: essa si radica, piuttosto, nell'esperienza incarnata del vivere comunitario, nel confronto tra prospettive, nella capacità di riconoscere l'alterità.

La micropedagogia offre strumenti per leggere tali processi all'interno di microcontesti dove le relazioni assumono una funzione formativa – come nel caso di quelle intergenerazionali, in cui i soggetti coinvolti collaborano attivamente nella costruzione di significati condivisi. In una progettazione situata in contesti di vita reale, inoltre, l'osservazione e il coinvolgimento diretto degli attori consentono di avviare pratiche trasformative, orientate a incrementare le condizioni di partecipazione, coscientizzazione e agency.

3.4 Educazione intergenerazionale nella Scuola Primaria “Giuseppe Di Vittorio”: uno studio di caso

Lo studio di caso ha come oggetto l'analisi di unità ristrette – singoli, gruppi, Istituzioni – definite, appunto, casi: queste unità sono caratterizzate da fattori specifici e limitati in termini di attori e spazi (Trinchero, 2004). Architrave dello studio di caso è l'attenzione ad istanze specifiche, in modo tale da comprendere gli schemi che regolano le azioni dei soggetti studiati e i meccanismi dei contesti in cui si inscrivono e, conseguentemente, promuovere forme di apprendimento significativo nei soggetti coinvolti.

Come afferma Daniela Dato (2004) lo studio di caso «da un lato [...] ha come scopo quello di trovare la soluzione a un problema, dall'altro deve riuscire a studiare e analizzare gli stadi tipici o rappresentativi di un evento o un periodo di vita o, ancora, di un fenomeno importante» (p. 102). Ancora:

La ricerca basata sugli studi di caso, inoltre, è spesso associata al metodo etnografico – in quanto il ricercatore può studiare una realtà entrando in contatto con soggetti e realtà specifiche – e a quello biografico o autobiografico, per la specificità dei dati qualitativi inerenti alle storie personali dei singoli soggetti (Dato, 2004, p. 102).

La duplice funzione degli studi di caso risiede a livello teorico nell'esame in profondità una situazione specifica, funzionale all'elaborazione di ipotesi aperte ad una riconfigurazione e, a livello pratico, nella formazione di un soggetto attivo che prende parte direttamente al processo di studio e di ricerca. Si identificano, a tal proposito, quattro tipologie di studi di caso:

- Studio di caso etnografico;
- Studio di caso valutativo;
- Studio di caso in contesti educativi;
- Studio di caso utilizzato nella ricerca azione.

In questa sede, ci focalizziamo sull'ultima tipologia di studio di caso, impiegata nel processo di studio e ricerca condotto nella scuola primaria Di Vittorio di

Cerignola, che ha visto il coinvolgimento di tre anziani (formatori) appartenenti alla SPI-Cgil di Foggia e una classe composta da 22 bambini a cavallo tra la IV e la V primaria.

3.4.1 La domanda di ricerca

La domanda di ricerca costituisce il punto di partenza di ogni indagine scientifica, orientandone obiettivi, metodo e strumenti. Nello specifico del progetto “Bambini e anziani: percorsi di educazione intergenerazionale finalizzati alla formazione di una coscienza politica e partecipazione sociale” la domanda di ricerca è la seguente:

La narrazione di memorie ed esperienze di lotta e attivismo da parte degli anziani e delle anziane promuove, nei bambini e nelle bambine di classe V di scuola primaria, la formazione di una coscienza politica?

Essa intende esplorare in che modo il racconto di esperienze di impegno e partecipazione civile da parte delle generazioni più anziane possa incidere sui processi di costruzione del pensiero critico e della consapevolezza sociale nei più giovani. L’interrogativo si radica nella prospettiva dell’educazione alla cittadinanza e alla partecipazione, secondo cui il contatto diretto con testimonianze di vita e con narrazioni di attivismo può favorire nei bambini un apprendimento capace di formare coscienze politicamente, socialmente ed eticamente orientate.

3.4.2 Obiettivi di ricerca

La formulazione degli obiettivi di ricerca costituisce un momento cruciale nel percorso di indagine scientifica, in quanto orienta l’intero impianto metodologico e ne definisce la direzione epistemologica. In particolare, negli studi di area umanistica ed educativa, definire obiettivi chiari e pertinenti è una condizione necessaria per garantire coerenza tra le premesse teoriche e le strategie operative adottate. Stabilire gli obiettivi non significa soltanto individuare ciò che si intende

indagare, ma anche esplicitare le finalità conoscitive e trasformative che la ricerca persegue. In questo senso, gli obiettivi fungono da dispositivo di mediazione tra teoria e prassi: essi delimitano il campo d'azione, orientano la scelta delle tecniche di rilevazione e di analisi, e consentono di mantenere una direzione interpretativa unitaria lungo tutto il processo di indagine. La loro definizione, inoltre, implica un lavoro di riflessione critica sul significato e sulla portata dei fenomeni osservati, così da assicurare che le scelte metodologiche rispondano in modo congruente alle domande di ricerca e al contesto nel quale esse si collocano.

3.4.3 Macro-obiettivi

Gli obiettivi macro esprimono le intenzioni di fondo della ricerca, ovvero le mete che definiscono la direzione generale dell'indagine e ne evidenziano la rilevanza teorica e pedagogica. Essi chiariscono il senso complessivo del progetto e il contributo che esso intende offrire all'avanzamento delle scienze dell'educazione e della formazione, orientando la costruzione complessiva del processo metodologico e interpretativo.

Nel caso del progetto di ricerca qui esaminato, sono stati individuati i seguenti macro-obiettivi:

- Promuovere un'educazione alla cittadinanza attiva e alla partecipazione attraverso il confronto intergenerazionale su tematiche legate all'impegno civico;
- Indagare il potenziale formativo della memoria e della narrazione autobiografica come strumenti di emancipazione e consapevolezza politica nei contesti educativi.
- Analizzare le modalità con cui l'incontro tra generazioni può favorire nei bambini e nelle bambine la costruzione di un pensiero critico e la comprensione dei valori democratici;

3.4.4 Micro-obiettivi

I micro-obiettivi definiscono traguardi operativi di natura circoscritta, che consentono di tradurre le finalità generali della ricerca in azioni concrete e verificabili. Essi rappresentano le tappe intermedie del percorso investigativo, fungendo da guida per la pianificazione e l'attuazione delle attività. In questa prospettiva, i micro-obiettivi assumono una funzione strumentale rispetto ai macro-obiettivi, poiché ne articolano la realizzazione in passaggi progressivi e misurabili, garantendo coerenza e sistematicità all'intero processo di ricerca.

I micro-obiettivi individuati all'interno del progetto di ricerca sono i seguenti:

- Raccogliere le percezioni dei bambini e delle bambine riguardo al significato della partecipazione e al senso di appartenenza alla comunità;
- Esplorare le rappresentazioni e le idee che gli alunni elaborano sull'educazione intergenerazionale e sul valore del dialogo con le generazioni più anziane;
- Valutare il grado di partecipazione dei bambini alla vita collettiva e la loro consapevolezza rispetto a diritti, doveri e responsabilità civiche;
- Indagare, attraverso la metodologia del photovoice, le rappresentazioni visive prodotte dagli alunni, come espressione della loro visione del mondo sociale, della memoria collettiva e dei processi di cambiamento.

3.4.5 Risultati attesi

I risultati attesi rappresentano l'esito formativo e trasformativo del percorso di ricerca, inteso non soltanto come processo conoscitivo ma anche come esperienza educativa capace di incidere sulle rappresentazioni, sugli atteggiamenti e sulle competenze sociali dei bambini e delle bambine coinvolti. In questa prospettiva, l'indagine si propone di osservare e favorire la maturazione di forme di consapevolezza politica, relazionale e civica, stimulate dall'incontro con le narrazioni di vita e di impegno delle generazioni più anziane. L'utilizzo del

photovoice come strumento di indagine e di espressione rappresenta un ulteriore elemento di valore, in quanto consente ai bambini di riflettere visivamente sui temi trattati, di tradurre in immagini le proprie percezioni e di partecipare in modo attivo e creativo al processo di costruzione di significato.

I risultati attesi dall'implementazione del progetto di ricerca sono i seguenti:

- Sviluppo di una maggiore consapevolezza sociale e civica da parte dei bambini e delle bambine, intesa come capacità di riconoscere il proprio ruolo all'interno della comunità e di comprendere le dinamiche collettive che la attraversano;
- Promozione della partecipazione attiva, favorendo nei bambini l'acquisizione di comportamenti collaborativi e il desiderio di contribuire concretamente alla vita della scuola e del territorio;
- Interiorizzazione dei principi democratici, quali rispetto, uguaglianza, corresponsabilità e solidarietà, come presupposti essenziali per la formazione di una coscienza politica;
- Sviluppo di atteggiamenti inclusivi e cooperativi, valorizzando il dialogo, l'ascolto e la comprensione reciproca come strumenti di convivenza e crescita comune;
- Rafforzamento delle relazioni intergenerazionali, attraverso un dialogo costruttivo tra bambini e anziani che favorisca la trasmissione di saperi, memorie e valori condivisi.

3.4.6 Finalità della ricerca

La presente ricerca si propone di promuovere una riflessione educativa sulla formazione della coscienza politica nei bambini e nelle bambine della scuola primaria, attraverso la valorizzazione della memoria e delle esperienze di attivismo delle generazioni più anziane. L'intento è quello di indagare come le narrazioni di vita e i percorsi di educazione intergenerazionale possano favorire nei più giovani una comprensione critica dei processi sociali, dei principi democratici e dei valori

di partecipazione e solidarietà. In tale prospettiva, la ricerca assume una funzione formativa e trasformativa, mirando non solo alla produzione di conoscenza e consapevolezza, ma anche al potenziamento di quelle competenze civiche, relazionali e comunicative alla base di personalità partecipanti. Le finalità generali risiedono, dunque, nella costruzione di un ponte educativo tra memoria e presente, tra esperienze di impegno collettivo e processi di apprendimento partecipativo, affinché i bambini e le bambine possano riconoscersi come soggetti attivi nella società, capaci di pensare criticamente e di contribuire al bene comune.

3.4.7 Campionamento

Il campione preso in esame nel processo di studio e ricerca è di tipo non probabilistico, scelto per ragioni di convenienza legate alla conoscenza del territorio in questione e disponibilità dell'Istituzione Scolastica a sostenere la ricerca.

La scelta di implementare un percorso di educazione intergenerazionale all'interno di una classe a cavallo tra la IV e la V primaria dell'I.C. Di Vittorio-Padre Pio è stata guidata da ragioni legate ad una fattibilità dal punto di vista organizzativo e una coerenza tra gli obiettivi di ricerca e l'offerta formativa dell'Istituto. Così come si legge all'interno del PTOF, l'I.C. Di Vittorio-Padre Pio è dotato di tre plessi collocati in zone periferiche di Cerignola e ospita un'utenza eterogenea dal punto di vista socioculturale: da un lato, sono presenti nuclei familiari che partecipano maggiormente alla vita formativa dei figli, dall'altro si riscontrano situazioni in cui vi è un accesso minore a risorse educative e culturali. Tale diversificazione, tuttavia, non è da considerarsi un limite: piuttosto, rappresenta una risorsa dal grande potenziale, in quanto delinea un terreno fertile per promuovere processi inclusivi, partecipativi e di ampliamento delle opportunità formative.

In questo quadro, percorsi di educazione intergenerazionale si configurano come un'occasione per valorizzare il contesto territoriale, ampliando le possibilità di apprendimento mediante l'incontro con anziani portatori di storie, saperi e memorie di attivismo politico. L'interazione con membri della comunità locale offre agli

alunni l'opportunità di sperimentare forme concrete di partecipazione, confronto e co-costruzione di significati, contribuendo allo sviluppo di competenze di cittadinanza e relazionali.

In tale prospettiva, la scelta del contesto non risponde esclusivamente a criteri operativi, ma si configura come una scelta intenzionale: promuovere esperienze formative che rafforzino il legame tra scuola e territorio, espandano gli orizzonti culturali degli studenti e favoriscano un approccio trasformativo all'educazione, capace di sostenere processi di inclusione, cittadinanza attiva e sviluppo del senso di comunità.

3.4.8 L'impianto della ricerca: principi e implicazioni della ricerca-azione

La ricerca-azione nasce nella prima metà del Novecento a partire dalle riflessioni di Lewin, il quale mise in discussione l'adeguatezza di quei metodi di ricerca basati su approcci classificatori e frequenziali (Trinchero, 2004): secondo l'autore, infatti, durante il processo di ricerca, i fenomeni sociali non possono essere compresi isolandoli dal contesto in cui si manifestano, poiché la realtà educativa e sociale è intrinsecamente situata, dinamica e influenzata da una molteplicità di variabili contestuali e situazionali. A partire da tali premesse, Lewin elabora una strategia di ricerca strettamente connessa ai problemi quotidiani, in cui il ricercatore non risulta distaccato dal contesto di riferimento, bensì è coinvolto attivamente nel processo. Secondo Lucisano (2002, p. 95)

Il modello di ricerca indicato di solito con il doppio termine ricerca-azione è un tipo di indagine riflessiva, orientata all'azione e al cambiamento, spesso condotta da ricercatori non professionisti che indagano sulle proprie azioni al fine di risolvere situazioni problematiche e tentare di apportare dei miglioramenti. Si tratta di un modo collaborativo di fare ricerca che si avvale di tutta una serie di strumenti e di tecniche normalmente utilizzati nelle ricerche di tipo tradizionale. La scelta di non dividere i due termini, anzi, nel pronunciarli, di fonderli insieme in un'unica parola, ne indica la loro indissolubilità e complementarità.

Risulta opportuno, a questo punto del discorso, riflettere sulla scientificità della ricerca-azione e sugli assunti che il ricercatore deve tenere presenti durante il processo di ricerca: Baldacci, a tal proposito, definisce i rischi della ricerca-azione, la cui diffusione «è stata accompagnata da una liberalizzazione degli approcci metodologici che ha finito per sconfinare nel lassismo [gettando dubbi] di affidabilità sulle conclusioni di molte r-a e riserve sulla loro trasferibilità» (2012, p. 98). L'autore, dunque, definisce tre capisaldi fondamentali per condurre una ricerca-azione dotata di rigore scientifico e metodologico:

- Scrupolosità nell'applicare corrette procedure interne al metodo adottato;
- Severità nel definire e selezionare tali procedure mediante criteri critici;
- Adeguatezza del metodo rispetto al problema di ricerca e al contesto d'indagine.

Tale articolazione consente di sostenere che la ricerca-azione, pur principalmente (ma non esclusivamente) radicata in approcci qualitativi rispondenti ad una logica trasformativa della realtà, debba garantire coerenza logica, sistematicità nella raccolta e nell'analisi dei dati, oltre che un solido impianto di riferimento capace di rendere trasparenti le scelte metodologiche e validi i risultati raggiunti. In quest'ottica, pur partendo dall'imprescindibilità della partecipazione soggettiva al processo di ricerca, non si può tralasciare la dimensione oggettiva dell'indagine; dunque, si rende necessaria l'individuazione di strumenti di rilevazione coerenti.

Nello specifico del progetto di ricerca "Bambini e anziani: percorsi di educazione intergenerazionale finalizzati alla formazione di una coscienza politica" la metodologia della ricerca-azione consente di raccogliere informazioni sulla situazione di partenza, ovvero le percezioni iniziali dei bambini circa i concetti alla base della partecipazione sociale e politica (fase della ricerca) e di mettere in atto, successivamente, un intervento mirato, ovvero percorsi di narrazione intergenerazionale che vedranno come protagonisti gli anziani e le loro memorie di lotta e attivismo (azione), per poi verificare i cambiamenti di prospettiva e coscientizzazione circa le tematiche prese in esame.

3.4.9 Tecniche di rilevazione: mixed method research

L'approccio quali-quantitativo, come afferma Greene (2007) è coerente con i molteplici modi di vedere e sentire la realtà, riscontrabili nella vita quotidiana. Una prospettiva di questo genere consente di esplorare e interpretare i fenomeni servendosi di più piani interpretativi, al fine di coglierne caratteristiche e sfaccettature.

Secondo Creswell e Clark (2018) l'evoluzione dell'approccio *mixed method* può essere ricondotta a diverse fasi storiche e concettuali. In un primo momento, si è assistito a una fase formativa caratterizzata dall'interesse verso la combinazione di modalità eterogenee di raccolta dati, come numeri e narrazioni. Successivamente, si è sviluppato un intenso dibattito teorico relativo alla possibilità e alla legittimità epistemologica di integrare tradizioni filosofiche differenti all'interno di un medesimo disegno di ricerca. Successivamente, ci si è focalizzati su aspetti maggiormente procedurali: in questa fase i ricercatori hanno problematizzato quelle modalità teorico-operative attraverso cui implementare degli studi *mixed*. Questo orizzonte si è progressivamente ampliato, conducendo al riconoscimento dei metodi misti come approccio metodologico autonomo, dotato di un proprio statuto scientifico e diffusi in diversi ambiti disciplinari. Attualmente, invece, si assiste ad una prospettiva maggiormente orientata alla riflessività e al consolidamento, caratterizzata da una prospettiva riflessiva e di consolidamento, in cui si opera un'analisi critica delle questioni aperte, sulle controversie ancora presenti nel campo e sull'individuazione di nuove traiettorie di sviluppo teorico e applicativo

Una prima definizione di *mixed method research* si deve a Greene, Caracelli e Graham, che nel 1989 l'hanno definita un'integrazione di procedure quantitative, orientate alla raccolta di dati numerici, e procedure qualitative, finalizzate alla comprensione di dati linguistici. Tale commistione non risulta, però, vincolata ad un paradigma epistemologico specifico, ma risulta più una scelta metodologica funzionale ad una comprensione più esaustiva dei fenomeni indagati. Dieci anni più tardi, si è assistito ad un'evoluzione delle concezioni legate al *mixed method*, che ha condotto a degli ampliamenti di prospettiva: non più inteso come integrazione di tecniche qualitative e quantitative, piuttosto una combinazione

strutturata di tutte le fasi del processo di ricerca. In tale direzione, Tashakkori e Teddlie (1998) propongono una visione maggiormente sistemica, in cui la ricerca a metodi misti si configura come un orientamento metodologico complessivo, includente presupposti epistemologici, scelte tecniche e processi inferenziali. Un approccio di questo tipo riconosce al *mixed method* uno statuto autonomo, dotato di terminologia, strumenti e pratiche proprie, fondato sulla possibilità di mettere in dialogo diverse logiche operative e conoscitive, al fine di produrre interpretazioni più articolate dei fenomeni sociali.

Un ulteriore contributo rilevante proviene da Johnson, Onwuegbuzie e Turner (2007), i quali, attraverso una ricognizione delle principali definizioni elaborate nel tempo, delineano una posizione composita che sottolinea la natura integrativa e complementare del *mixed method*. Secondo questa prospettiva, tale approccio non si limita a coniugare procedure di raccolta e analisi dei dati eterogenee, ma mira a generare una comprensione più ampia e profonda della realtà indagata, attraverso un processo di validazione, arricchimento e confronto incrociato di diverse prospettive.

Creswell e Clark, nella terza edizione del volume *Designing and Conducting Mixed Method Research* (2018), individuano alcune caratteristiche fondamentali di questo tipo di ricerca. Secondo gli autori (2018):

The researcher:

- Collects and analyzes both qualitative and quantitative data rigorously in response to research questions and hypotheses;
- Integrates (or mixes or combines) the two forms of data and their results;
- Organizes these procedures into specific research designs that provide the logic and procedures for conducting the study;
- Frames these procedures within theory and philosophy (p. 41).

Risulta opportuno, a questo punto del discorso, definire quei paradigmi pedagogici e filosofici legati alla ricerca *mixed method*: pur partendo dal presupposto che non si possano definire in termini assoluti paradigmi coerenti esclusivamente coerenti con un certo tipo di ricerca, secondo Creswell e Clark (2018) vi sono alcune *worldview* che si adattano facilmente alla ricerca mixed. Il

primo paradigma citato è il pragmatismo che, secondo Tashakkori and Teddlie (2003, citati in Creswell e Clark, 2018), si fonda sull'idea che il nodo cruciale di qualsiasi processo di studio e ricerca risieda nell'individuazione di metodi efficaci per il quesito che si sta indagando, attribuendo pari valore sia alle dimensioni oggettive che a quelle soggettive della realtà. Secondo questa prospettiva, dunque, l'impiego congiunto di procedure quantitative e qualitative all'interno di uno stesso studio non solo è legittimo, ma costituisce una scelta funzionale quando consente di rispondere in modo più pieno e articolato alle domande di ricerca. Il quesito di ricerca, infatti, ha la priorità rispetto ai metodi e alle premesse e, per questa ragione, è auspicabile il superamento di dicotomie legate ai metodi e si assume un approccio orientato alla praticità e alla flessibilità.

Un altro paradigma ritenuto coerente con la ricerca *mixed* è quello trasformativo, elaborato da Mertens (2003). Secondo l'autore, la ricerca scientifica dovrebbe essere guidata da intenti emancipativi, contribuendo alla costruzione di società democratiche e orientate alla sostenibilità: questo orizzonte, inoltre, deve rilevarsi all'interno dell'intero processo di ricerca, riconoscendo la natura situata dei problemi educativi. In questo quadro, assumono particolare rilievo le prospettive di gruppi storicamente marginalizzati, quali le donne, le minoranze etniche e culturali, i minori, le persone con disabilità, evidenziando la necessità di processi partecipativi capaci di valorizzare voci e saperi spesso esclusi dai circuiti accademici, politici e istituzionali.

Accanto a tale prospettiva, negli ultimi anni si è sviluppato un crescente interesse verso il realismo critico come ulteriore cornice di riferimento per la ricerca a metodi misti (Maxwell, 2012; Maxwell & Mittapalli, 2010, citati in Creswell e Clark, 2018). Questo orientamento sostiene la compatibilità e la complementarità tra opzioni quantitative e qualitative, riconoscendo i contributi e i limiti specifici di ciascun approccio. Il realismo critico si fonda sull'assunto secondo cui la realtà esiste indipendentemente dalle nostre rappresentazioni e sull'idea – tipica di un approccio costruttivista – che la conoscenza sia di natura interpretativa. Tale prospettiva viene riconosciuta come una possibile via intermedia capace di promuovere collaborazioni tra ricercatori provenienti da tradizioni metodologiche

differenti, favorendo una lettura articolata e multidimensionale dei fenomeni sociali.

3.4.10 L'analisi quantitativa: questionario e Modello LifeComp

Il progetto di ricerca, come anticipato, ha previsto l'impiego di metodi qualitativi. L'analisi quantitativa è avvenuta mediante la somministrazione di un questionario autocompilato – proposto ex-ante e ex-post i percorsi di educazione intergenerazionale e le riflessioni in focus group – composto da dieci *items* coerenti con l'età e lo sviluppo dei soggetti coinvolti (allegato 4).

Il suddetto questionario è stato elaborato sulla base del Modello LifeComp, quadro europeo che propone, mediante specifici descrittori, un'interpretazione pratica e applicativa delle competenze chiave di cittadinanza afferenti all'area personale, sociale e civica. Il documento pone particolare enfasi sulle *life skills*, *soft skills*, competenze socio-emotive, competenze non cognitive, competenze trasversali, competenze del XXI secolo e competenze per il 2030.

Le *life skills* sono definite un insieme integrato di disposizioni, atteggiamenti e comportamenti funzionali ad affrontare in modo efficace le sfide della vita (OMS, 1997). Tali competenze – secondo quanto riportato dall'Unicef (2010) riguardano l'area personale, interpersonale, cognitiva, metacognitiva e riflessiva.

Le *soft skills*, invece, contrapposte alle *hard skills* – specifiche e tecniche – corrispondono a qualità, abitudini, atteggiamenti e comportamenti applicabili in una varietà di contesti.

Le competenze socio-emotive, invece, si definiscono attorno a quelle aree principalmente legate a dinamiche personali e sociali – raggiungere obiettivi, mantenere relazioni con gli altri, gestire il proprio bagaglio emotivo.

Le competenze non cognitive corrispondono a quelle componenti essenziali del funzionamento adattivo della persona, in quanto orientano processi motivazionali, regolativi e relazionali che incidono significativamente sia sul percorso di apprendimento sia sulla partecipazione sociale dei soggetti in formazione.

Le competenze trasversali, così come inquadrare dall'UNESCO (2015) corrispondono a quelle caratteristiche intrapersonali che consentono uno sviluppo olistico dell'individuo e un adattamento al cambiamento.

Le competenze del XXI secolo, invece, includono capacità cognitive di ordine superiore, abilità sociali e competenze digitali che permettono di affrontare contesti complessi, globalizzati e tecnologicamente avanzati. Tali competenze riguardano il pensiero critico e creativo, la risoluzione di problemi, la comunicazione efficace e la gestione autonoma e collaborativa dell'apprendimento, organizzate in quattro aree fondamentali: modi di pensare, modi di lavorare, strumenti per lavorare e vivere nella società (Binkley et al., 2012; Ala-Mutka, 2011, citati in INAPP, 2020).

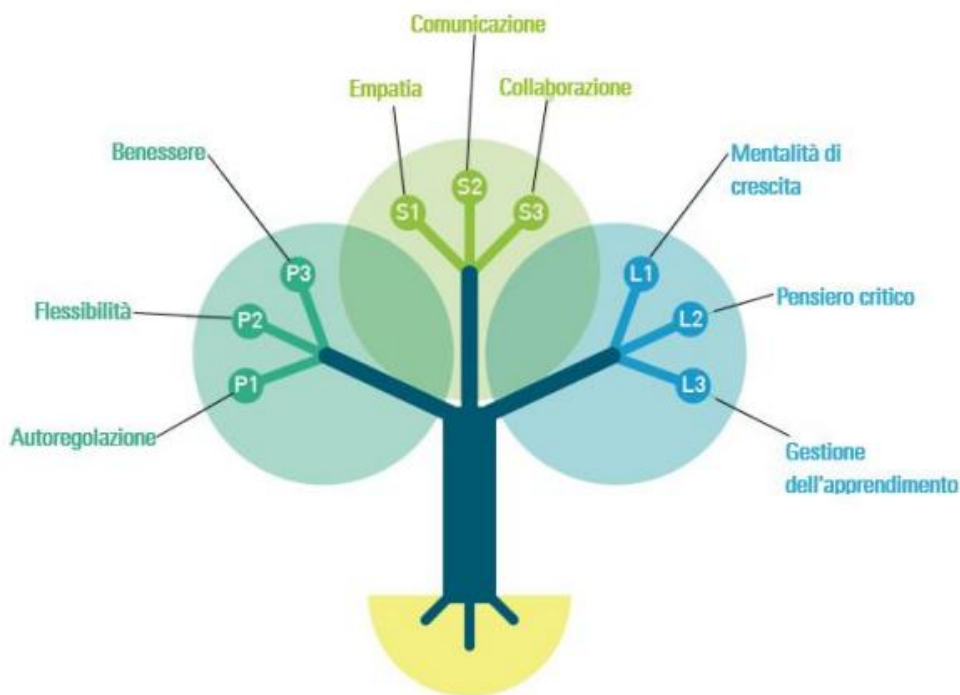
Le competenze per il 2030, infine, risultano necessarie per affrontare le sfide future e sono concepite come relazionali, integrate e olistiche. Tra queste, si individuano tre competenze trasformative fondamentali, che acquistano un ruolo cruciale nella formazione di studenti come agenti di cambiamento: creare nuovo valore, mediare tensioni e dilemmi e assumersi responsabilità verso sé e la collettività.

Il quadro, inoltre, è guidato da una logica sistemica – ispirata agli approcci tipici della teoria dei sistemi di Bertalanffy – che riconosce l'interdipendenza tra dimensione cognitiva, emotiva e sociale dell'apprendimento e lo inquadra come un processo continuo di autoregolazione e adattamento.

Parallelamente, la Bussola dell'Apprendimento OCSE 2030 offre un riferimento complementare, definendo quelle competenze trasformative precedentemente citate – creare nuovo valore, riconciliare tensioni e dilemmi, assumersi responsabilità – come elementi chiave per formare cittadini capaci di orientarsi in contesti incerti e contribuire allo sviluppo equo e sostenibile delle comunità.

Al centro della Bussola si colloca il concetto di agency e co-agency, inteso come la capacità del soggetto in formazione di definire obiettivi, riflettere sui propri processi, agire responsabilmente e collaborare con altri soggetti all'interno di un ecosistema educativo. Tale sviluppo avviene attraverso il ciclo ricorsivo di anticipazione-azione-riflessione, che costituisce l'architettura del modello e orienta la progettazione verso pratiche riflessive, partecipative e orientate al benessere collettivo.

Sulla base di queste premesse teoriche si elabora il Quadro LifeComp, un modello europeo che si organizza in tre aree fondamentali, organizzate in competenze e descrittori (INAPP, 2020, pp. 23-24):



INAPP (2020). L'albero delle competenze.

La prima area è quella personale, organizzata in tre competenze fondamentali: autoregolazione, flessibilità e benessere.

La competenza di autoregolazione (P1) – definita capacità di gestire consapevolmente le proprie emozioni, pensieri e comportamenti – si articola in tre specifici descrittori:

- Consapevolezza ed espressione di emozioni, pensieri, valori e comportamenti personali (P1.1);
- Comprendere e regolare le emozioni, i pensieri e il comportamento personali, comprese le risposte allo stress (P1.2);
- Coltivare l'ottimismo, la speranza, la resilienza, l'autoefficacia e un senso di scopo per sostenere l'apprendimento e l'azione (P1.3).

La competenza in materia di flessibilità (P2) – definita la capacità di gestire cambiamenti, incertezze e sfide – invece, si articola nei seguenti descrittori:

- Disponibilità a rivedere opinioni e linee d'azione di fronte a nuove prove (P2.1);
- Comprendere e adottare nuove idee, approcci, strumenti e azioni in risposta ai cambiamenti dei contesti (P2.2);
- Gestire le transizioni nella vita personale, la partecipazione sociale, il lavoro e i percorsi di apprendimento, facendo scelte consapevoli e fissando obiettivi (P2.3).

La terza competenza afferente all'area personale è quella legata al benessere (P3) – definita ricerca della soddisfazione della vita, cura della salute psicofisica e sociale e adozione di stili di vita sostenibili – e si articola in:

- Consapevolezza che il comportamento individuale, le caratteristiche personali e i fattori sociali e ambientali influenzano la salute e il benessere (P3.1);
- Comprendere i potenziali rischi per il benessere e utilizzare informazioni e servizi affidabili per la salute e la protezione sociale (P3.2);
- Adozione di uno stile di vita sostenibile che rispetti l'ambiente e il benessere fisico e mentale di sé e degli altri, cercando e offrendo supporto sociale (P3.3).

La seconda area è quella sociale, anch'essa articolata in tre competenze fondamentali: empatia, comunicazione e collaborazione.

La prima competenza indicata è l'empatia (S1) – definita la comprensione delle emozioni, delle esperienze e dei valori di un'altra persona e la fornitura di risposte appropriate – che si articola in:

- Consapevolezza delle emozioni, delle esperienze e dei valori di un'altra persona (S1.1);

- Comprendere le emozioni e le esperienze di un'altra persona e la capacità di assumere in modo proattivo la loro prospettiva (S1.2);
- Risposta alle emozioni e alle esperienze di un'altra persona, essere consapevoli che l'appartenenza al gruppo influenza il proprio atteggiamento (S1.3).

La seconda competenza analizzata è la comunicazione (S2) – definita capacità di utilizzare strategie pertinenti, codici e strumenti specifici a seconda del contesto e del contenuto – che si articola in:

- Consapevolezza della necessità di una varietà di strategie di comunicazione, registri linguistici e strumenti adattati al contesto e al contenuto (S2.1);
- Comprendere e gestire interazioni e conversazioni in diversi contesti socioculturali e situazioni specifiche del dominio 24 pertinenti, codici e strumenti specifici del dominio, a seconda del contesto e del contenuto (S2.2);
- Ascoltare gli altri e impegnarsi in conversazioni con fiducia, assertività, chiarezza e reciprocità, sia in contesti personali che sociali (S2.3)

La terza e ultima competenza afferente all'area sociale è la collaborazione (S3) – intesa come impegno nel lavoro in gruppo e adozione di atteggiamenti orientati al rispetto e al riconoscimento dell'altro – che si articola in:

- Intenzione di contribuire al bene comune e consapevolezza che gli altri possono avere diverse affiliazioni culturali, background, credenze, valori, opinioni o circostanze personali (S3.1);
- Comprendere l'importanza della fiducia, del rispetto della dignità umana e dell'uguaglianza, affrontare i conflitti e negoziare i disaccordi per costruire e sostenere relazioni eque e rispettose (S3.2);
- Equa ripartizione dei compiti, delle risorse e delle responsabilità all'interno di un gruppo, tenendo conto del suo obiettivo specifico;

suscitare l'espressione di punti di vista diversi e adottare un approccio sistemico (S3.3).

La terza e ultima area riguarda l'apprendere ad apprendere e si organizza, anche in questo caso, in tre competenze principali: mentalità di crescita, pensiero critico e gestione dell'apprendimento.

La prima competenza fa riferimento alla mentalità di crescita (L1), intesa come la fiducia nel proprio e altrui potenziale nell'ottica di un apprendimento e un progresso continuo. Si articola in tre descrittori:

- Consapevolezza e fiducia nelle proprie e altrui capacità di apprendere, migliorare e raggiungere con lavoro e dedizione (L1.1);
- Capire che l'apprendimento è un processo permanente che richiede apertura, curiosità e determinazione (L1.2);
- Riflettere sul feedback degli altri e sulle esperienze di successo e di insuccesso per continuare a sviluppare il proprio potenziale (L1.3).

La seconda competenza fa riferimento al pensiero critico (L2), ovvero quella capacità di valutare le informazioni al fine di elaborare conclusioni o sviluppare soluzioni. Si articola nei seguenti descrittori:

- Consapevolezza dei potenziali pregiudizi nei dati e dei propri limiti personali, raccogliendo informazioni e idee valide e affidabili da fonti diverse e affidabili (L2.1);
- Confrontare, analizzare, valutare e sintetizzare dati, informazioni, idee e messaggi mediatici al fine di trarre conclusioni logiche (L2.2);
- Sviluppare idee creative, sintetizzare e combinare concetti e informazioni provenienti da diverse fonti al fine di risolvere i problemi (L2.3)

La terza e ultima competenza è relativa alla gestione del processo di apprendimento, ovvero quelle azioni di pianificazione, organizzazione, monitoraggio e ricalibrazione dell'iter di apprendimento (L3) e si articola in:

- Consapevolezza dei propri interessi di apprendimento, dei processi e delle strategie preferite, comprese le esigenze di apprendimento e il supporto richiesto (L3.1);
- Pianificazione e implementazione di obiettivi, strategie, risorse e processi di apprendimento (L3.2);
- Riflettere e valutare scopi, processi e risultati dell'apprendimento e della costruzione della conoscenza, stabilendo relazioni tra domini (L3.3)

3.4.11 Struttura del questionario

Come anticipato nel quadro teorico di riferimento, il questionario proposto ai bambini e alle bambine è stato elaborato sulla base del Modello LifeComp (2020). Sono state individuate aree, competenze e descrittori che hanno funto da base teorica per l'elaborazione degli *items*, così ripartiti all'interno del *codebook* (allegato n.5).

Item n.1: Partecipo con interesse ad attività di gruppo, come giochi o sport, afferisce all'area sociale e alla competenza S3 (collaborazione). Il descrittore di riferimento è S3.3, equa ripartizione dei compiti, delle risorse e delle responsabilità all'interno di un gruppo, tenendo conto del suo obiettivo specifico; suscitare l'espressione di punti di vista diversi e adottare un approccio sistemico

Item n.2: Mi interessa individuare soluzioni innovative per risolvere problemi, per questo vengo coinvolto in decisioni importanti. L'area di riferimento è Apprendere ad apprendere, competenza L2: Pensiero critico, descrittore L2.3: Sviluppare idee creative, sintetizzare e combinare concetti e informazioni provenienti da diverse fonti al fine di risolvere i problemi;

Item n.3: Partecipo attivamente a iniziative utili per migliorare la mia comunità. L'area di riferimento è Apprendere ad apprendere, competenza L1 (Mentalità di

crescita), descrittore L1.1, consapevolezza e fiducia nelle proprie e altrui capacità di apprendere, migliorare e raggiungere con lavoro e dedizione;

Item n. 4: Mi vengono affidati, sia a scuola che al di fuori, compiti che richiedono inventiva e responsabilità. L'area di riferimento è Apprendere ad apprendere, competenza L2 (Pensiero critico), Descrittore L2.3: Sviluppare idee creative, sintetizzare e combinare concetti e informazioni provenienti da diverse fonti al fine di risolvere i problemi;

Item n. 5: Partecipo con interesse alle attività che la mia scuola prevede. L'area di riferimento è Apprendere ad apprendere, competenza L1 (Mentalità di crescita), descrittore L1.1: consapevolezza e fiducia nelle proprie e altrui capacità di apprendere, migliorare e raggiungere con lavoro e dedizione;

Item n. 6: Collaboro attivamente con i miei compagni di classe. Si riferisce all'area Sociale, competenza S3: Collaborazione, descrittore S3.3, equa ripartizione dei compiti, delle risorse e delle responsabilità all'interno di un gruppo, tenendo conto del suo obiettivo specifico; suscitare l'espressione di punti di vista diversi e adottare un approccio sistemico;

Item n. 7: Sono solito esprimere la mia opinione, sia a scuola che al di fuori. Area personale, competenza P1 (Autoregolazione), descrittore P1.1, Consapevolezza ed espressione di emozioni, pensieri, valori e comportamenti personali

Item n. 8: Mi relaziono con gli adulti, compresi i miei insegnanti e pongo loro molte domande su argomenti per me interessanti. Area Sociale, competenza S2: Comunicazione, Descrittore S2.2, Comprendere e gestire interazioni e conversazioni in diversi contesti socioculturali e situazioni specifiche del dominio;

Item n. 9: Mi interesso e presto attenzione a ciò che riguarda la storia del mio paese. Area Apprendere ad apprendere, Competenza L1 (Mentalità di crescita), descrittore L1.2: capire che l'apprendimento è un processo permanente che richiede apertura, curiosità e determinazione

Item n. 10: Intervengo con prontezza quando assisto ad un'ingiustizia. Area Sociale, Competenza S3 (Collaborazione), Descrittore S3.2, Comprendere l'importanza della fiducia, del rispetto della dignità umana e dell'uguaglianza,

affrontare i conflitti e negoziare i disaccordi per costruire e sostenere relazioni eque e rispettose.

I bambini e le bambine hanno risposto al questionario indicando un grado di accordo con l'affermazione proposta sulla base di una scala a quattro livelli: accordo totale (sempre), accordo parziale (spesso), disaccordo parziale (qualche volta), disaccordo totale (mai). Per analizzare le risposte, ci si è serviti della scala Likert a quattro punti, in cui 1 corrisponde all'assenza di accordo e 4 alla presenza di totale accordo. La scala elaborata da Rensis Likert, sociologo e psicometrista americano, nel 1932, generalmente prevede l'impiego di cinque punti. 1 corrisponde ad un disaccordo totale, 2 ad un disaccordo parziale, 3 ad una posizione neutra, 4 ad un accordo parziale, 5 ad un accordo totale. In questo caso, si è deciso di procedere eliminando il punto neutro, in quanto risultava fondamentale ai fini nell'analisi che i soggetti prendessero posizione rispetto agli enunciati. Una scelta di questo tipo ha consentito di ottenere dati di natura ordinale, che hanno consentito di cogliere le sfumature nel livello di adesione alle affermazioni pur mantenendo una struttura semplice e intuitiva, adeguata all'età degli alunni e delle alunne.

3.4.12 Codebook

La costruzione e organizzazione del codebook ha rappresentato una fase operativa fondamentale per l'analisi e l'interpretazione dei dati raccolti. Questo si configura come una vera e propria mappatura che consente di tradurre le risposte dei partecipanti in informazioni di stampo quantitativo, organizzate sulla base di criteri di coerenza e univocità.

Dal punto di vista strutturale, il codebook si articola in più colonne, ciascuna delle quali fornisce un'informazione utile alla codifica dei dati:

- domanda del questionario;
- l'etichetta della variabile;
- il nome della variabile;
- la codifica numerica;
- le etichette di modalità di risposta;

- la lunghezza del campo;
- la natura della variabile.

Le etichette assegnate alle variabili sono state scelte coerentemente con le aree e i descrittori presi in esame a partire dal Modello LifeComp, classificate come ordinali poiché misurano atteggiamenti e comportamenti sulla base di una scala di frequenza che va da “mai” a “sempre”. La codifica numerica (1 = Mai, 2 = Qualche volta, 3 = Spesso, 4 = Sempre) ha consentito di trasformare risposte qualitative in dati numerici mantenendo una gerarchia implicita tra le modalità, che va da un massimo a un minimo grado d'accordo con l'affermazione proposta. Tale scelta metodologica è coerente con l'approccio delle scale Likert, che ha consentito di comparare i dati ex ante e ex post agevolmente.

3.4.13 L'analisi qualitativa

La ricerca qualitativa si configura come un approccio metodologico orientato alla comprensione profonda dei fenomeni educativi e sociali nella loro complessità, privilegiando l'esplorazione dei significati che le persone attribuiscono alle proprie esperienze e alle relazioni che le attraversano. Essa non mira tanto alla generalizzazione dei risultati, quanto all'interpretazione dei processi, riconoscendo che ogni realtà osservata è situata e, pertanto, influenzata da variabili ambientali, culturali e relazionali. In questa prospettiva, la conoscenza non è considerata come un dato oggettivo e statico, ma come una costruzione condivisa, frutto dell'interazione tra ricercatore e partecipanti. Una delle caratteristiche distintive della metodologia qualitativa risiede nella flessibilità: strategie, strumenti e temi indagati possono essere progressivamente riformulati in funzione dei bisogni emergenti e della natura del contesto. Tale dinamicità consente di cogliere le sfumature dei vissuti e delle pratiche quotidiane, offrendo un quadro interpretativo più aderente alla realtà osservata: la ricerca qualitativa, infatti, risulta particolarmente efficace quando i fenomeni indagati sono complessi, e non immediatamente prevedibili, in quanto richiedono un'attenzione analitica e contestualizzata.

Uno strumento di rilevazione di spicco all'interno della ricerca qualitativa è il focus group, o intervista focalizzata di gruppo. Come afferma Zammer (2003, p. 9), si tratta di «una tecnica di rilevazione qualitativa dei dati, utilizzata nella ricerca sociale, che si basa sulle informazioni che emergono da una discussione di gruppo su un tema o un argomento che il ricercatore desidera indagare in profondità».

Lo strumento è stato introdotto da Merton et al. (1956), partendo dalla convinzione che le dinamiche interne al gruppo determinino una maggiore condivisione di idee e una più profonda elaborazione e riflessione circa situazioni contestualizzate (Lucisano & Salerni, 2002). Le caratteristiche fondamentali, così come riportato da Pietro Lucisano e Anna Salerni (2002) sono le seguenti:

- Presenza di un intervistatore o moderatore;
- Presenza di un gruppo funzionale alla rappresentazione di opinioni diverse;
- Interazione tra soggetti;
- Focalizzazione di un argomento.

Il primo elemento risulta fondamentale nella buona conduzione di un focus group. È necessario, infatti, che l'intervistatore chiarisca ai partecipanti l'obiettivo della discussione, le regole del focus e la durata della seduta. È altresì necessario che si incoraggino tutti i partecipanti alla comunicazione, favorendo un clima di gruppo sereno e spontaneo. Nel caso specifico dei focus groups condotti nell'ambito del progetto di ricerca "Bambini e anziani: percorsi di educazione intergenerazionale finalizzati alla formazione di una coscienza politica e partecipazione sociale" sono stati adottati accorgimenti specifici, coerenti con l'età dei soggetti coinvolti: è evidente, infatti, che la conduzione di focus group con bambini e bambine presenti caratteristiche peculiari rispetto a quelli realizzati con partecipanti adulti, in quanto richiede modalità comunicative, tempi e strumenti propri: innanzitutto, ogni focus group ha coinvolto dai cinque ai sei partecipanti e ha avuto una durata di circa 45 minuti – differentemente dalla durata prevista dai focus group con adulti, che può arrivare fino ai 90 minuti. È stato preferito un ambiente familiare – la biblioteca scolastica – dotato di un arredo facile da

ricalibrare e, ai fini di rendere la conversazione agevole e distesa, è stato previsto il consumo di bibite e snack. Sono state organizzate alcune domande guida (allegato n. 6), ai fini di condurre la discussione: tuttavia, sulla base delle sollecitazioni provenienti dai partecipanti, queste sono state oggetto di modifiche in situazione.

I bambini e le bambine, una volta introdotto il tema di discussione, sono stati invitati a riflettere sui significati legati alla partecipazione a partire da scatti fotografici autoprodotti mediante la tecnica del photovoice.

I dati sono stati raccolti mediante audioregistrazione – strumento che consente una minore perdita di dati e la possibilità di ascoltare il dialogo, cogliendone prospettive, sfumature e significati (Lucisano & Salerni, 2002) e analizzati secondo la metodologia della Thematic Analysis, con l’ausilio del Software di codifica NVivo.

3.4.14 Domande guida per la conduzione dei focus group

La definizione di domande guida rappresenta uno strumento cardine nella conduzione dei focus group, in quanto consente di orientare la conversazione e stimolare la riflessione dei partecipanti. È bene sottolineare, tuttavia, la loro natura non direttiva, in quanto fungono da traccia flessibile utile al ricercatore per sostenere un dialogo aperto e partecipato.

La definizione delle sezioni da esplorare durante i focus group è derivata dall’analisi quantitativa ex ante, che ha consentito di definire alcune aree critiche che necessitavano di approfondimenti e problematizzazione.

Ogni sezione è stata definita con l’obiettivo di stimolare diverse dimensioni dell’esperienza: emotiva, cognitiva, relazionale e valoriale.

Il documento, nello specifico, si articola in sette sezioni, ognuna delle quali corrisponde a una fase del percorso riflessivo del partecipante, partendo dal ricordo concreto dell’esperienza fino a giungere a una rielaborazione in chiave maggiormente simbolica.

a. Osservazione iniziale e coinvolgimento personale

La prima sezione funge da warm-up, in quanto invita i partecipanti a contestualizzare l'esperienza partendo dalle immagini, oggetti concreti e mediatori che consentono ai partecipanti di rievocare l'esperienza.

b. Significati legati alla partecipazione

La seconda sezione esplora i significati che i bambini e le bambine attribuiscono alla partecipazione, declinata in forme di collaborazione, condivisione, senso di appartenenza.

c. Esperienza emotiva

La sezione successiva sposta l'attenzione sull'autopercezione emotiva sulla base delle esperienze vissute, consentendo ai partecipanti di verbalizzare e condividere con il gruppo l'impatto affettivo associato ai momenti rappresentati sotto forma di immagine e consentendo, parallelamente, al ricercatore di intercettare vissuti e significati più profondi a partire dalle narrazioni.

d. Ricadute collettive

La quarta sezione amplia la prospettiva dal livello individuale a quello comunitario. Si tratta, infatti, di domande orientate a far emergere la consapevolezza dell'impatto sociale e formativo delle esperienze, sottolineando la dimensione del bene comune e della responsabilità collettiva.

e. Valore del lavoro di gruppo

La sezione seguente, strettamente connessa alla sezione d., affronta in modo esplicito la dimensione cooperativa. Le domande fungono da stimolo per la riflessione dei partecipanti circa i processi relazionali che caratterizzano i gruppi, le modalità e i benefici dati dalla cooperazione. Questa sezione ha consentito, altresì, di riflettere collettivamente sulle modalità di gestione dei conflitti e sulla non violenza.

f. Prospettive future

La penultima area introducendo una visione prospettica e progettuale, invitando i partecipanti a pensare e immaginare miglioramenti e interventi all'interno dei contesti in ottica trasformativa, verbalizzando le proprie percezioni circa ciò che potrebbe essere potenziato su più livelli: organizzativo, partecipativo, relazionale.

g. Conclusione e sintesi

Infine, la sezione conclusiva consente di chiudere il focus group con delle restituzioni – personali e collettive – che incoraggiano un processo di sintesi e rielaborazione consapevole, permettendo ai partecipanti di restituire il significato delle esperienze e di riconoscersi come parte attiva di percorsi condivisi.

3.4.15 Evoluzioni metodologiche nella ricerca educativa: l'orientamento emancipativo nella mixed method research

Nelle scienze sociali e educative il concetto di emancipazione richiama la possibilità per gli individui e per la collettività di sviluppare consapevolezza e agency all'interno dei propri contesti di riferimento. In questo panorama, la ricerca non si limita a osservare e interpretare i fenomeni, bensì funge da dispositivo funzionale alla rigenerazione dei contesti sociali, educativi e comunitari.

La differenza sostanziale tra l'approccio emancipativo e quello trasformativo sta nel fatto che il primo si colloca a un livello filosofico ampio, il secondo opera in maniera più specifica, sostenendo l'attivazione e l'esperienza di gruppi potenzialmente marginalizzati o poco rappresentati.

Nel campo educativo e sociale, dunque, questo orientamento si traduce nell'attenzione verso pratiche di ricerca capaci di valorizzare prospettive plurali e posizionamenti eterogenei, riconoscendo il valore della negoziazione di significati e del dialogo. In questa direzione, la ricerca a metodi misti si configura come uno strumento utile a far emergere narrazioni, sostenere processi di partecipazione sociopolitica, favorire relazioni solidali tra gruppi sociali e generazioni e contribuire allo sviluppo di contesti educativi orientati alla democrazia.

Come evidenziato, l'utilizzo di una lente emancipativa richiede un certo tipo di coerenza durante tutto il processo di ricerca, a partire dalla formulazione del tema di indagine e delle domande di ricerca, sino a giungere alla definizione delle modalità attraverso cui raccogliere i dati, interpretarli e restituirli. Il ruolo del ricercatore, altresì, è fondamentale: egli è chiamato a esplicitare la propria posizione, adottare strategie relazionali che non riproducano gerarchie e prevedere forme di comunicazione che possano orientare azioni di cambiamento e miglioramento nei contesti studiati.

Nonostante i contributi già presenti, il dibattito resta aperto rispetto alle modalità con cui l'approccio emancipativo possa declinarsi nei diversi disegni di ricerca mista e alle specifiche implicazioni operative che tale prospettiva comporta. Tuttavia, cresce l'interesse verso studi che assumono tale orientamento come leva per rafforzare processi di inclusione, promuovere la partecipazione attiva delle comunità e sostenere pratiche educative capaci di ridurre disuguaglianze e favorire il benessere collettivo.

3.4.16 Emancipare attraverso la fotografia: il photovoice

Il photovoice è un approccio di ricerca partecipativa che combina il potenziale comunicativo dell'immagine fotografica, la promozione di riflessione critica e il cambiamento sociale all'interno delle comunità di appartenenza. Questo metodo si fonda sull'idea di affidare delle fotocamere ai membri della comunità, consentendo loro di documentare, rappresentare e interpretare la propria realtà quotidiana, esprimendo prospettive spesso poco ascoltate o analizzate.

Il photovoice, secondo Wang e Burris (1997) si articola attorno a tre obiettivi prioritari:

- Permettere alle persone di registrare e riflettere sui punti di forza e sulle criticità della propria comunità;
- Promuovere un dialogo critico e la produzione condivisa di conoscenza attraverso la discussione collettiva delle immagini;

- Veicolare tali conoscenze ai decisori politici e agli attori istituzionali per stimolare cambiamenti concreti.

Il photovoice è una tecnica che prende avvio a partire dalle concettualizzazioni freiriane, secondo cui l'educazione è per natura problematizzante e centrata sull'esperienza vissuta. L'immagine, dunque, diviene un mezzo per stimolare la riflessione critica e il dialogo, trasformando l'atto fotografico in un momento di interpretazione, rilettura e riscrittura della realtà. Parallelamente, lo strumento trae dalla teoria femminista la consapevolezza di dover dare voce a soggetti generalmente marginalizzati nella produzione di conoscenza – donne, bambini, lavoratori, minoranze – al fine di privilegiare il potenziale esperienziale di chi abita le comunità. Infine, il photovoice risulta avere numerosi punti di contatto con la fotografia documentaria, che attribuisce un nuovo significato all'atto fotografico, spostandolo da una prospettiva esterna e descrittiva a una dimensione partecipata e riflessiva.

La narrazione a partire dalle immagini diviene, in questo caso, «l'occasione più naturale attraverso cui dar forma all'esistenza, ricorrendo al codice orale e/o scritto, in chiave introspettiva e/o sociale, individuale e/o comunitaria, con parole dette, ascoltate, pensate» (Loiodice, 2016, p. 4).

In contesti multidimensionali e in continua evoluzione, la fotografia rappresenta una «una potenziale sponda [...] per narrarsi e per narrare, per analizzare e per proporre» (Santinello, Surian, Gaboardi, 2022, p. 7). A livello metodologico e operativo si individuano tre fasi principali attraverso cui definire l'approccio:

- in un primo momento, dedicato alla preparazione, è necessario concettualizzare la situazione di partenza e gli obiettivi perseguiti, per poi dedicarsi alla definizione degli strumenti e delle strategie di monitoraggio e valutazione;
- la seconda fase, squisitamente attuativa, prevede dei momenti preliminari di costruzione e formazione del gruppo coinvolto, funzionali all'implementazione della progettualità stessa, che necessita della partecipazione attiva e autonoma degli attori. La discussione e la

negoziiazione rappresentano un momento di fondamentale importanza, poiché è proprio a partire da queste che prendono corpo proposte di cambiamento;

- la terza ed ultima fase, di stampo comunicativo, prevede la presentazione e la condivisione dei risultati con la comunità di riferimento. Questo momento è propedeutico alla vera e propria realizzazione del cambiamento sociale a cui si auspica, valutando poi in corso d'opera l'effettivo impatto del progetto.

Tale scansione, tuttavia, non rappresenta una norma prefissata, ma costituisce una guida utile alla definizione degli aspetti fondamentali di cui tener conto nel corso dell'azione. Il motore stesso del processo è, dunque, la condivisione dei prodotti, a partire dai quali costruire narrazioni basate sulle proprie esperienze, avviando in questo modo processi di riflessione funzionali alla produzione di un cambiamento sociale: come afferma Allegri (citato in Pozzo, Alastra, 2021, p. 2), questo aspetto testimonia il debito teorico di questa pratica nei confronti di quegli approcci narrativi e autobiografici che, concentrando la propria attenzione sulla diversità dei punti di vista, permettono agli attori che intervengono nel processo narrativo di sperimentare ed attivare processi cognitivi ed emotivi molto spesso inediti e distanti dall'idea che si ha di se stessi.

CAPITOLO 4

Risultati e interpretazione dei dati

4.1 Introduzione

L'adozione di un approccio misto, che integra strumenti e tecniche di analisi sia qualitative sia quantitative, nasce dall'intento di offrire una lettura più articolata e profonda dei dati, capace di coglierne la complessità e le diverse sfaccettature interpretative.

In primo luogo, è stata condotta un'analisi quantitativa monovariata: questa si è posta l'obiettivo di esplorare la distribuzione delle risposte fornite dai partecipanti al questionario. L'analisi monovariata consiste nello studio di una variabile alla volta, descrivendo dunque in modo sintetico e immediato le tendenze che emergono dai dati raccolti.

Questa fase è stata interamente condotta attraverso l'utilizzo di Microsoft Excel, uno strumento che ha permesso di organizzare i dati, costruire tabelle di sintesi e rappresentare graficamente le principali evidenze.

L'approccio monovariato, pur nella sua semplicità, è risultato particolarmente funzionale, in quanto ha consentito di cogliere con chiarezza la distribuzione delle opinioni dei soggetti coinvolti, costituendo una base fondata su cui interpretare i dati qualitativi successivi.

Successivamente, l'indagine ha previsto un'analisi qualitativa di tipo tematico, condotta sulla base delle immagini raccolte mediante la metodologia del photovoice e le registrazioni audio delle conversazioni avvenute in focus group. L'analisi tematica ha consentito di individuare, descrivere e organizzare i significati ricorrenti attraverso un processo di codifica, aggregazione e interpretazione.

In questa prospettiva, le immagini e i racconti prodotti dai bambini e dalle bambine durante il percorso di ricerca hanno costituito una fonte preziosa per esplorare le loro rappresentazioni in merito ai temi della partecipazione, dell'impegno collettivo e dell'educazione intergenerazionale.

L'integrazione tra le due prospettive – quantitativa e qualitativa – ha permesso di restituire una lettura più completa e coerente del fenomeno investigato. Mentre l'analisi quantitativa ha offerto una panoramica strutturata delle tendenze e delle frequenze relative alle percezioni espresse dai bambini, l'analisi qualitativa ha reso possibile una comprensione più densa e sfumata delle loro esperienze e rappresentazioni.

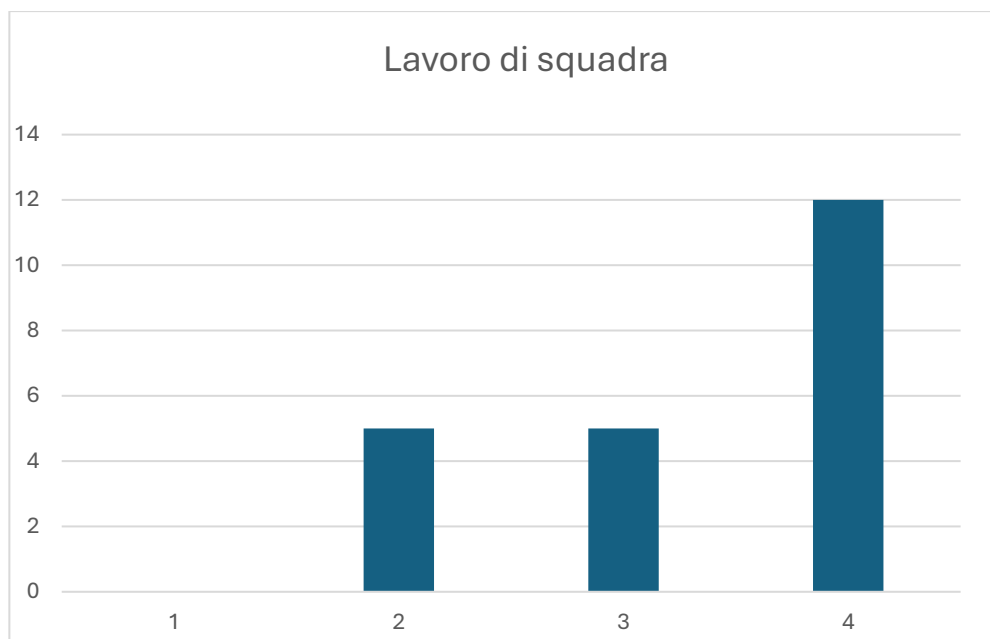
4.2 Analisi quantitativa monovariata ex-ante

In una prima fase dell'indagine è stata condotta un'analisi monovariata delle risposte al primo test, somministrato precedentemente ai percorsi di educazione intergenerazionale, photovoice e conversazioni in focus group. L'analisi monovariata «comprende un insieme di tecniche statistiche volte a descrivere l'andamento di un fattore considerato all'interno della matrice, descrivendo i valori assunti dalla variabile che del fattore rappresenta l'equivalente matematico» (Trincherò, 2004, p. 51).

4.2.1 Distribuzione di frequenza

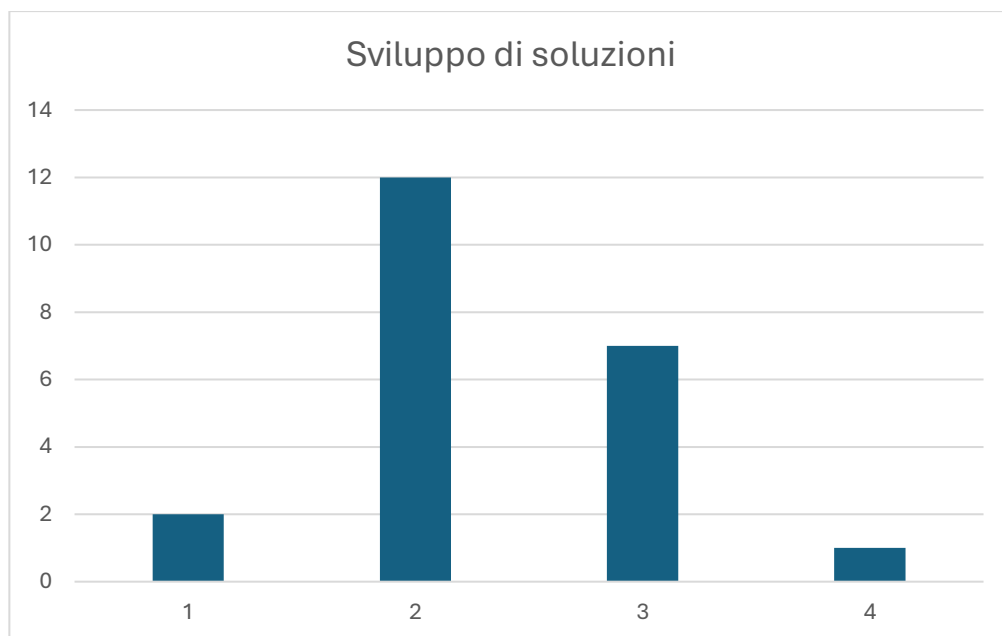
Come afferma Trincherò (2004), il modo più immediato per descrivere un fattore è l'analisi della distribuzione di frequenza semplice, che consiste nel «calcolare come si ripartiscono i soggetti nelle categorie che esso assume, ossia nelle modalità della variabile corrispondente» (p. 51).

Item n.1: Lavoro di squadra



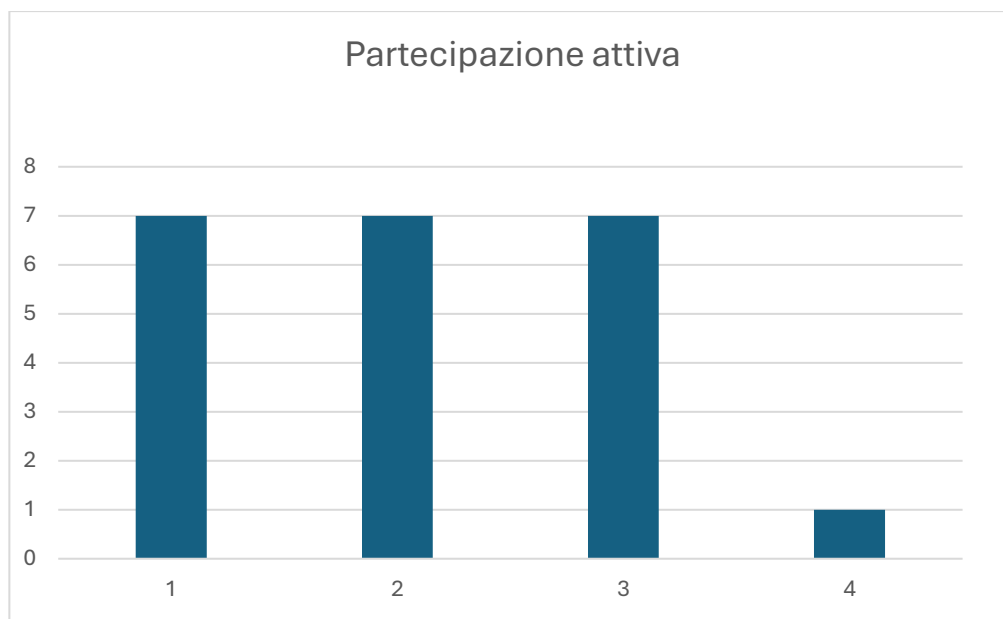
Dall'analisi dei dati emerge che la maggioranza dei bambini (12) dichiara di collaborare sempre durante le attività di gruppo, mentre una quota più contenuta riferisce di farlo spesso (5) o qualche volta (5). Tali risultati indicano una tendenza complessivamente positiva alla cooperazione e alla partecipazione condivisa nei contesti di lavoro collettivo.

Item n.2: Sviluppo di soluzioni



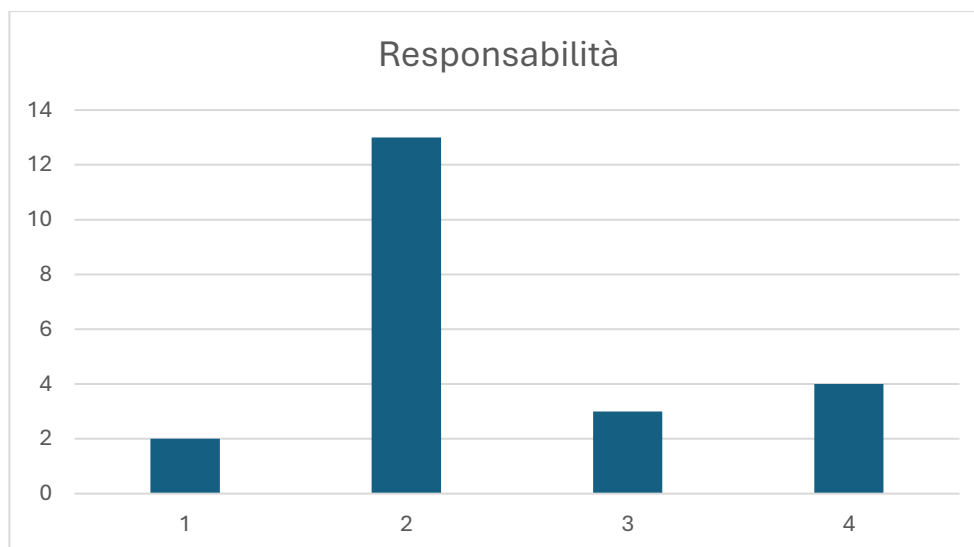
Alla domanda “Mi interessa individuare soluzioni innovative per risolvere problemi, per questo vengo coinvolto in decisioni importanti”, la maggior parte dei partecipanti (12) ha risposto con un disaccordo parziale all’affermazione, seguito da un accordo parziale (7), disaccordo totale (2) e accordo totale (1). Questi risultati suggeriscono che, sebbene vi sia un certo grado di interesse verso la partecipazione attiva e la soluzione creativa dei problemi, esso non è ancora pienamente consolidato nella quotidianità dei bambini e delle bambine.

Item n.3: Partecipazione attiva



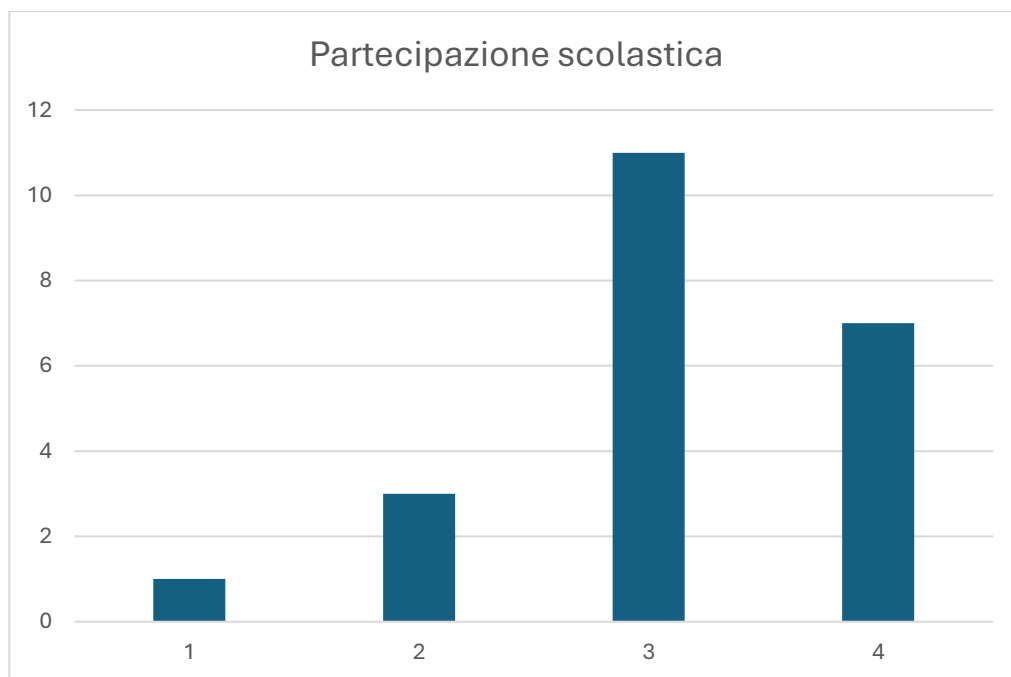
Dall'analisi delle risposte alla domanda "Partecipo attivamente a iniziative utili per migliorare la mia comunità", emerge una distribuzione equilibrata tra i diversi livelli di coinvolgimento. Solo un bambino dichiara di partecipare sempre, mentre sette indicano di farlo spesso, sette qualche volta e altri sette mai. Questo pattern suggerisce che, sebbene una parte dei bambini mostri un impegno costante o frequente nelle attività comunitarie, una quota significativa presenta una partecipazione limitata o assente.

Item n. 4: Responsabilità



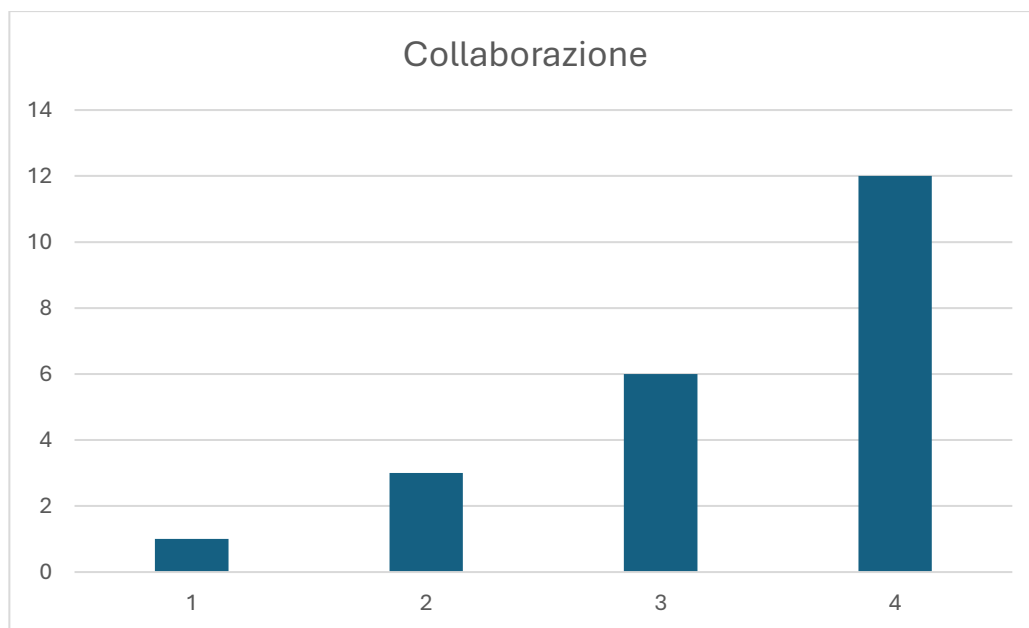
Alla domanda “Mi vengono affidati, sia a scuola che al di fuori, compiti che richiedono inventiva e responsabilità”, la maggior parte dei bambini ha risposto con un disaccordo parziale (13 su 22), una quota minore ha risposto con un accordo totale (4), seguita da accordo parziale (3) e, infine, disaccordo totale (2). Questi dati suggeriscono che, pur essendo presente un certo grado di opportunità per esercitare creatività e senso di responsabilità, la frequenza con cui i bambini vengono coinvolti in attività di responsabilità è moderata.

Item n. 5: Partecipazione scolastica



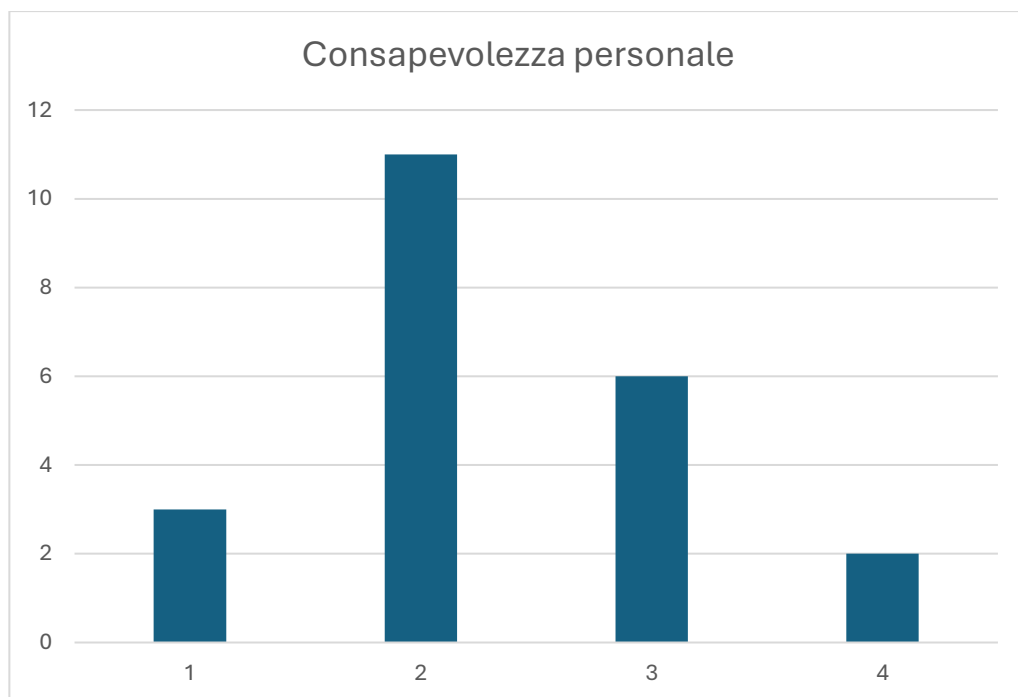
Dall'analisi delle risposte alla domanda relativa all'interesse verso le attività proposte dalla scuola, emerge che la maggioranza dei bambini (18 su 22) partecipa spesso (11) o sempre (7) con interesse. Solo una minima parte indica di partecipare mai (1) o qualche volta (3). I dati suggeriscono che gli studenti mostrano un livello generalmente elevato di coinvolgimento e motivazione nelle attività scolastiche.

Item n. 6: Collaborazione



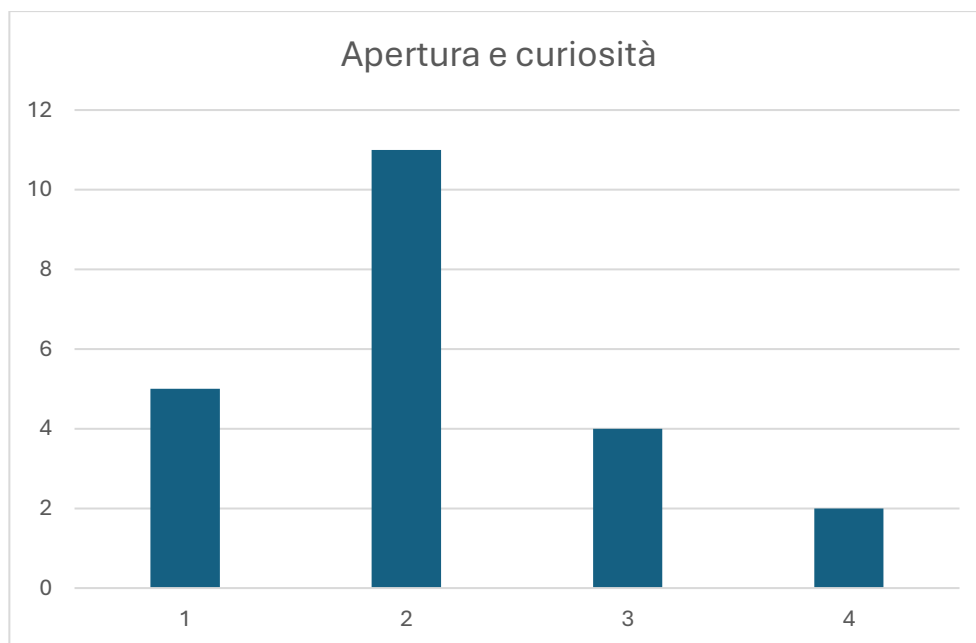
L'analisi delle risposte relative alla collaborazione con i compagni di classe evidenzia un quadro complessivamente positivo. La maggior parte dei bambini (18 su 22) dichiara di collaborare sempre (12) o spesso (6) con i propri pari, mentre solo pochi riferiscono di farlo qualche volta (3) o mai (1).

Item n. 7: Consapevolezza personale



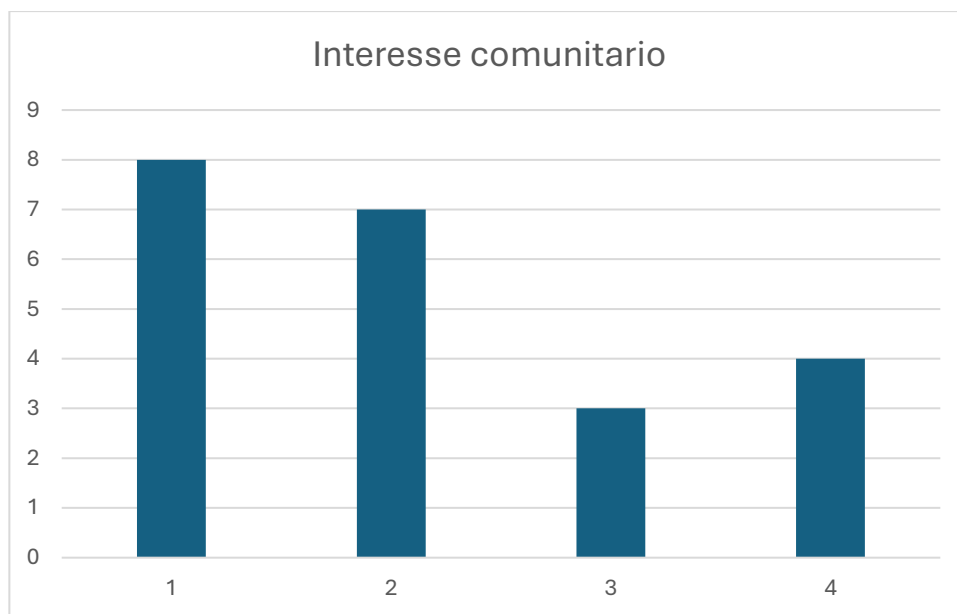
L'analisi delle risposte fornite al settimo item mostra una tendenza moderata da parte dei bambini e delle bambine alla condivisione della propria opinione. Infatti, la maggior parte dei partecipanti dichiara di farlo qualche volta (11 su 22), 6 di farlo spesso, 3 mai e 2 sempre.

Item n. 8: Apertura e curiosità



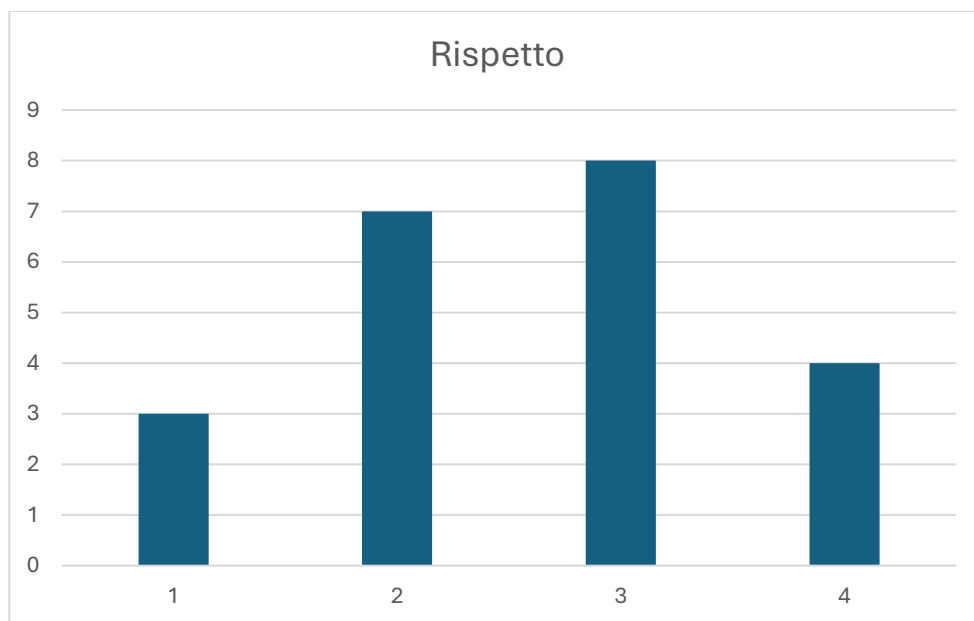
L'analisi delle risposte relative alla capacità di relazionarsi con gli adulti, inclusi gli insegnanti, evidenzia che la maggior parte dei bambini (11 su 22) interagisce con loro qualche volta, mentre un numero più ridotto lo fa spesso (4) o sempre (2). Cinque bambini indicano di non relazionarsi mai. Questi risultati suggeriscono una partecipazione moderata al dialogo intergenerazionale, evidenziando l'importanza di promuovere contesti e attività che stimolino l'interazione costruttiva con gli adulti.

Item n. 9: Interesse comunitario



L'analisi delle risposte relative all'interesse e all'attenzione verso la storia del proprio paese mostra che una minoranza di bambini (4 su 22) è sempre interessata, mentre 3 lo sono spesso. La maggior parte si dichiara interessata qualche volta (7 bambini), e un numero rilevante (8 bambini) afferma di non prestare mai attenzione a questi temi.

Item n. 10: Rispetto



Dall'analisi delle risposte alla domanda sull'intervento di fronte a un'ingiustizia emerge che la maggioranza dei bambini mostra una propensione positiva all'azione: 4 rispondono "sempre" e 8 "spesso". Tuttavia, 7 bambini dichiarano di intervenire solo qualche volta e 3 mai, indicando che, pur essendoci una buona tendenza alla giustizia e alla solidarietà, permangono situazioni di esitazione o scarsa sicurezza nell'agire.

Sulla base dei primi dati rilevati dal questionario, dunque, emerge che le aree maggiormente critiche riguardano la partecipazione attiva alla vita comunitaria, l'impegno in attività di responsabilità all'interno dei propri contesti di riferimento, l'espressione della propria opinione all'interno del contesto scolastico ed extrascolastico e, infine, il dialogo con l'adulto.

La distribuzione delle risposte al primo item suggerisce che i bambini e le bambine incontrano difficoltà nel riconoscimento di sé stessi come attori capaci di incidere significativamente sui propri contesti di riferimento, dinamica strettamente correlata sia ad una scarsa familiarità con le dinamiche civiche, sia ad una mancanza di esperienze concrete che consentano loro di sentirsi parte attiva della collettività.

Allo stesso modo, le risposte fornite all'item relativo allo sviluppo di soluzioni evidenziano una tendenza limitata a sperimentare e agire in modo autonomo, mostrando come i bambini abbiano poche occasioni di prendere iniziative personali e di mettere in pratica le proprie idee.

Anche la distribuzione delle risposte relative all'item n.7 – ovvero l'espressione della propria opinione sia all'interno del contesto scolastico sia al di fuori di esso – risulta parzialmente inibita, segnalando una certa difficoltà nel sentirsi ascoltati o nel percepire i propri contributi come significativi.

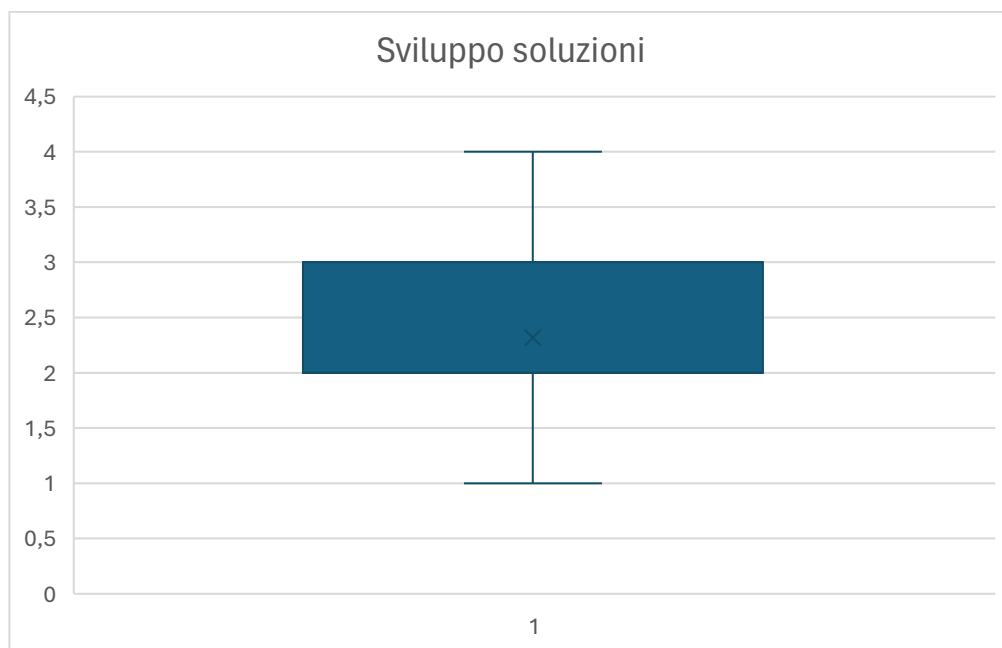
Infine, il dialogo con l'adulto, che comprende insegnanti o figure di riferimento emerge come un'area da potenziare, in quanto si è rilevata una scarsa tendenza alla negoziazione di significati in chiave intergenerazionale.

4.2.2. Calcolo della mediana

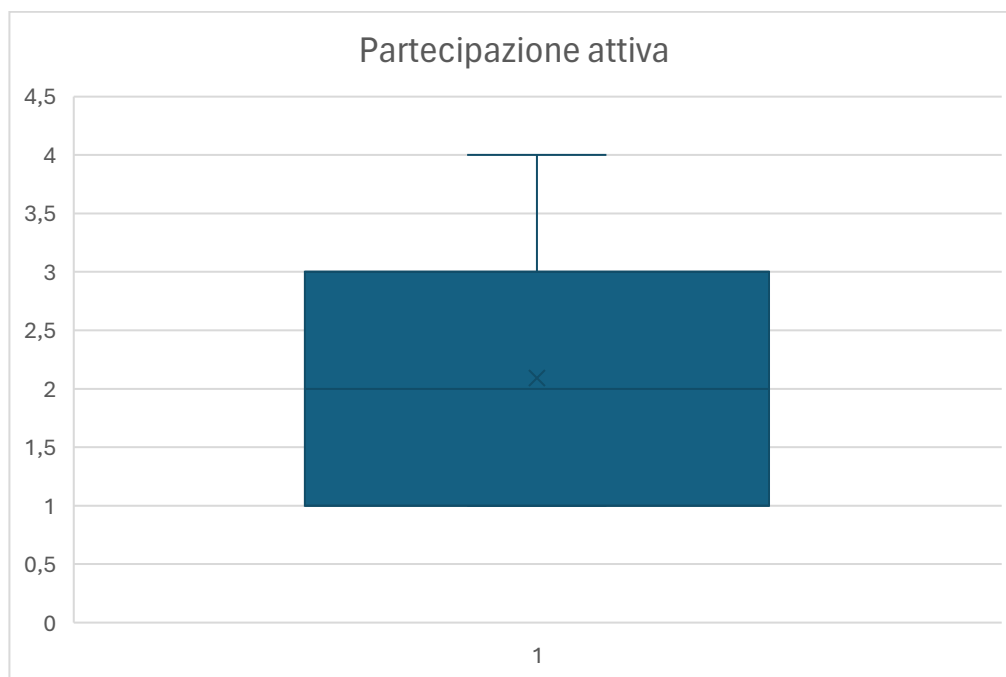
Successivamente all'analisi della distribuzione di frequenza, si è proceduto al calcolo della mediana. Così come afferma Trincherò (2004), non è possibile calcolare una media quando si è in presenza di variabili categoriali ordinate: dunque, bisogna limitarsi a calcolare una mediana, ovvero il punto della scala che divide la distribuzione ordinata dei casi in due parti uguali.



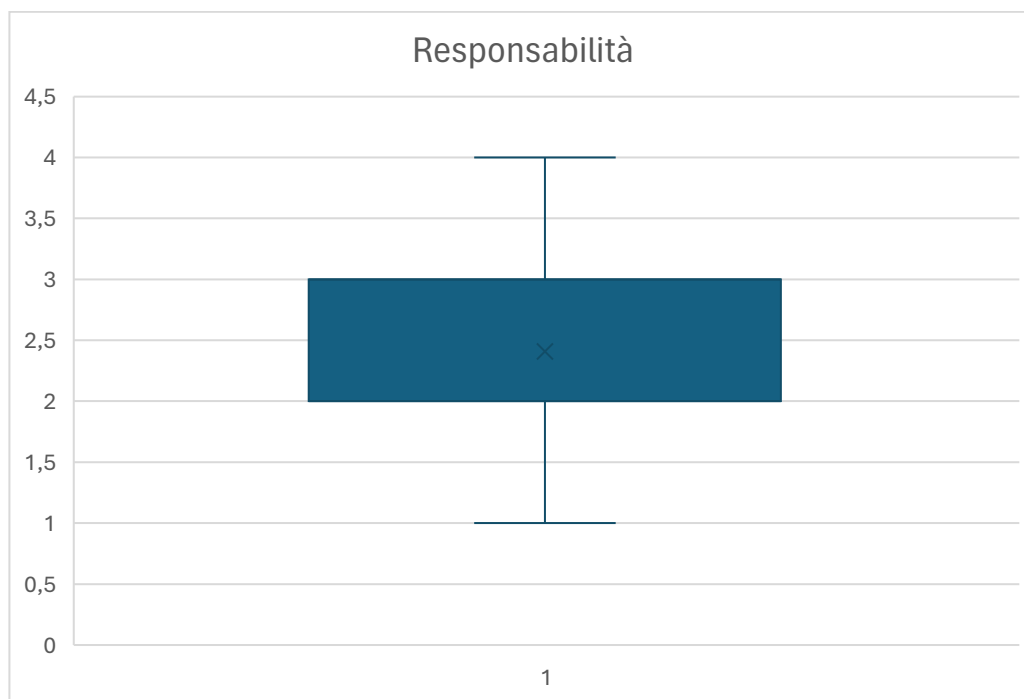
Il primo item analizzato concerne il lavoro di squadra, la cui mediana risulta pari a 4, codice corrispondente alla modalità di risposta “sempre”. Questo dato corrisponde a una tendenza generale fortemente positiva rispetto alla dimensione collaborativa, indicando che la maggior parte dei bambini manifesta un’elevata propensione alla cooperazione con i pari e a contribuire attivamente alle dinamiche di gruppo.



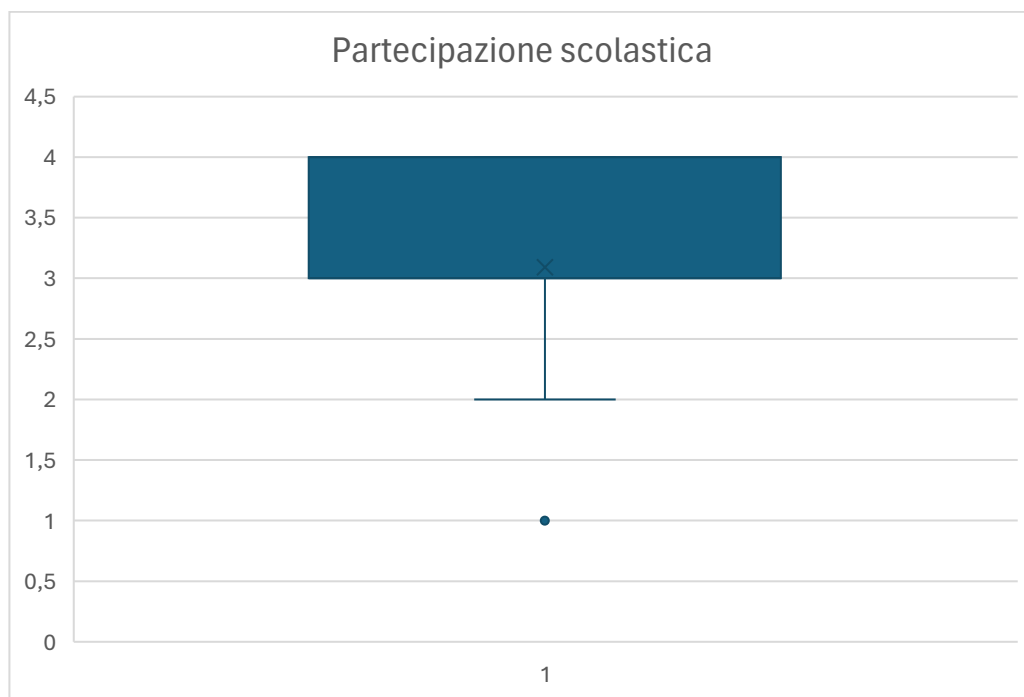
Il secondo item analizzato riguarda lo sviluppo di soluzioni, la cui mediana risulta pari a 2, codice corrispondente alla modalità di risposta “qualche volta”. La collocazione della mediana su un valore intermedio suggerisce che, sebbene alcuni alunni mostrino interesse e iniziativa nell’individuare soluzioni innovative, la maggioranza tende a manifestare tale comportamento solo in maniera episodica, il che potrebbe indicare una limitata abitudine alla sperimentazione autonoma e alla partecipazione attiva nei processi decisionali.



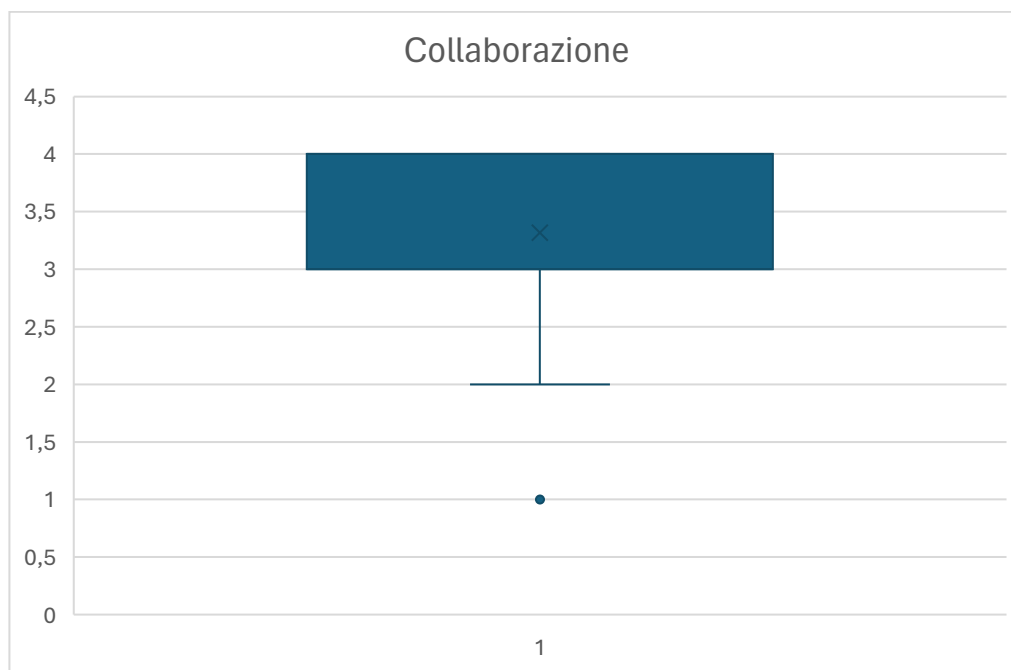
Il terzo item analizzato è relativo alla partecipazione attiva ai contesti di riferimento, la cui mediana si colloca – ancora una volta – sul valore 2. Questo risultato evidenzia una partecipazione solo occasionale dei bambini alle iniziative volte al miglioramento della propria comunità o dell’ambiente scolastico, dato che può essere interpretato come un indice di scarso coinvolgimento nei processi collettivi e di una limitata percezione del proprio ruolo come agente di cambiamento.



Il quarto item preso in esame è relativo alla responsabilità, la cui mediana si colloca nuovamente su 2, valore corrispondente alla modalità di risposta “qualche volta”. Questo dato suggerisce che i bambini vengono solo sporadicamente coinvolti in compiti che richiedono autonomia, creatività o senso di responsabilità, sia in ambito scolastico che extrascolastico, risultato che può riflettere un contesto educativo in cui le opportunità di assumere ruoli attivi e decisioni indipendenti risultano ancora limitate.



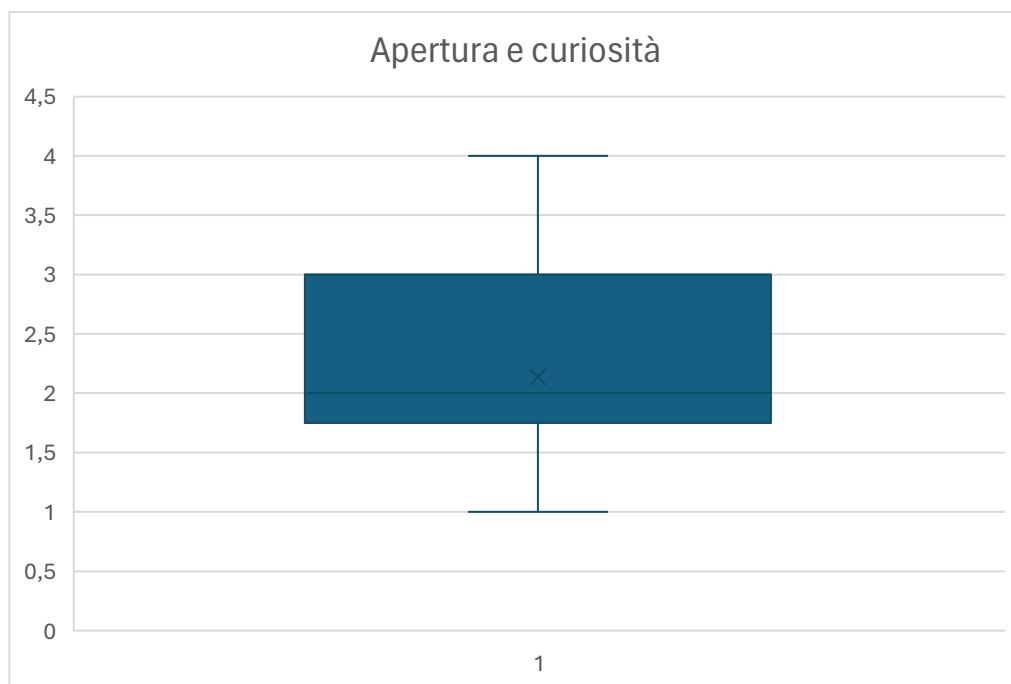
Il quinto item esaminato riguarda la partecipazione scolastica, la cui mediana si colloca sul valore 3, corrispondente alla modalità di risposta “spesso”. Questo risultato evidenzia un livello di coinvolgimento piuttosto positivo nelle attività promosse dall’istituzione scolastica, indicando che la maggior parte dei bambini manifesta interesse e partecipazione attiva alle iniziative proposte: tuttavia, si può osservare la presenza di un punto di discontinuità pari a 1, che indica lascia presumere la presenza di un caso isolato di esclusione o marginalizzazione rispetto al contesto scolastico di riferimento.



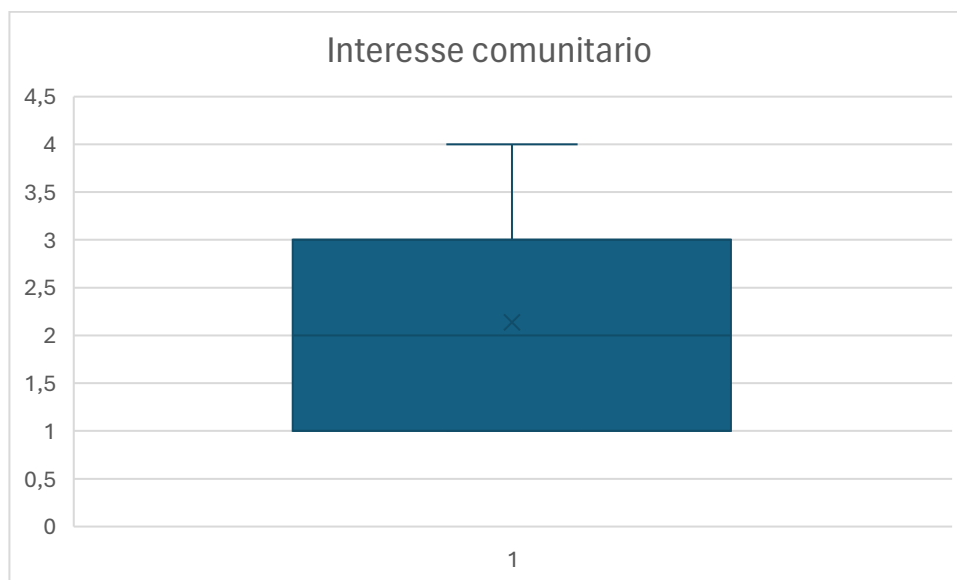
Il sesto item esaminato riguarda la collaborazione con i pari, la cui mediana si attesta sul valore 4 (corrispondente alla modalità di risposta “sempre”) con, tuttavia, un punto di discontinuità pari a 1. Tale risultato evidenzia una forte propensione al lavoro cooperativo tra pari, segnalando che i bambini tendono a collaborare attivamente con i compagni nelle attività scolastiche. Tuttavia, la presenza del punto di discontinuità pari a 1 (mai) suggerisce che un unico soggetto possa incontrare difficoltà nell’integrazione o nel lavoro di gruppo, evidenziando la necessità di proporre e potenziare attività volte all’inclusione e alla collaborazione attiva.



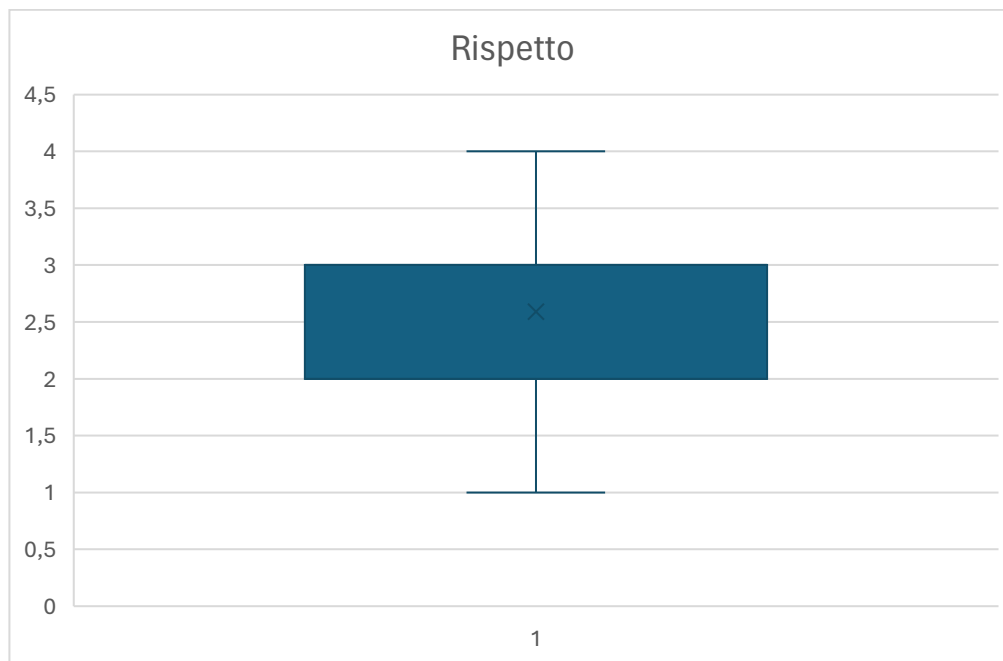
Il settimo item analizzato è relativo alla consapevolezza personale, la cui mediana si attesta sul valore 2, corrispondente alla modalità di risposta “qualche volta”. Questo risultato indica che i bambini tendono a esprimere la propria opinione in modo non costante, mostrando una partecipazione comunicativa intermittente o condizionata dal contesto. Questo dato può riflettere una limitata sicurezza nel condividere idee o punti di vista personali, oppure la percezione che le proprie opinioni non abbiano sempre un impatto significativo nei contesti di riferimento.



L'ottavo item analizzato è relativo all'apertura e curiosità, la cui mediana si colloca ancora una volta sul valore 2, corrispondente alla modalità di risposta "qualche volta". Questo dato suggerisce che i bambini tendono a interagire solo sporadicamente con gli adulti o con i propri insegnanti per porre domande e approfondire argomenti di interesse personale, andamento che potrebbe indicare una mancanza di contesti strutturati che favoriscano un dialogo diretto tra generazioni.



Il nono item preso in esame è relativo all'interesse comunitario, la cui mediana si colloca sul valore 2 (qualche volta). Si evidenzia, dunque, una tendenza limitata a informarsi circa la storia e la cultura della propria comunità di appartenenza. Questo risultato può riflettere una debole connessione con la dimensione locale e con le proprie radici sociali e culturali, suggerendo la necessità di rafforzare percorsi educativi che valorizzino la memoria e l'identità collettiva.



L'ultimo item preso in esame riguarda il rispetto, nello specifico si riferisce all'intervento tempestivo in situazioni potenzialmente rischiose per i soggetti coinvolti. La mediana si colloca sul valore 3, corrispondente alla modalità di risposta "spesso", indicando che la maggior parte dei bambini manifesta una disposizione abbastanza frequente a reagire e a sostenere comportamenti corretti, pur non raggiungendo la piena costanza.

4.2.3 Differenza interquartilica

L'ultima fase dell'analisi quantitativa monovariata del test ex-ante ha previsto l'analisi della differenza interquartilica, utile a rilevare l'indice di dispersione dei dati in presenza di dati ordinali.

Partendo dall'item n. 1, relativo al lavoro di squadra, la differenza interquartilica calcolata risulta pari a 1, ovvero evidenzia una bassa dispersione delle risposte attorno alla mediana. Ciò indica che la maggior parte dei bambini manifesta un comportamento collaborativo piuttosto uniforme, concentrandosi principalmente sulle modalità di risposta "spesso" e "sempre".

Analizzando l'item n.2, relativo allo sviluppo di soluzioni innovative in presenza di situazioni problematiche, rileviamo una differenza interquartilica nuovamente

pari a 1: questo indica una bassa variabilità delle risposte attorno alla mediana e la tendenza da parte della maggior parte dei bambini a rispondere in maniera simile, concentrandosi prevalentemente sulle modalità “qualche volta” e “spesso”.

Procedendo all’item n. 3, relativo alla partecipazione attiva a iniziative utili al miglioramento della comunità, rileviamo una differenza interquartile pari a 2, che indica una discreta variabilità nelle risposte: si osserva una tendenza dei bambini a collocarsi prevalentemente sulle modalità di risposta “qualche volta” e “spesso”, segnalando differenze significative nel livello di impegno e coinvolgimento tra i partecipanti. iniziative comunitarie, altri mostrano un coinvolgimento più limitato.

Per quanto riguarda l’item n. 4 relativo alla responsabilità, l’intervallo interquartile pari a 1 evidenzia una variabilità contenuta attorno alla mediana, indicando che i bambini hanno una percezione relativamente uniforme del loro grado di coinvolgimento in compiti che richiedono autonomia e iniziativa.

La maggior parte dei partecipanti si concentra sulle modalità di risposta “qualche volta” e “spesso”, mostrando una percezione abbastanza uniforme del proprio impegno in contesti che richiedono responsabilità.

L’item n. 5, relativa partecipazione scolastica con intervallo interquartile pari a 1, mostra anch’essa una bassa dispersione, segnalando un livello coerente di interesse e partecipazione alle attività promosse dalla scuola tra i diversi bambini. Le risposte si concentrano sulle modalità “spesso” e “sempre”, indicando un livello sostanzialmente positivo di interesse e coinvolgimento nelle attività proposte dalla scuola, sebbene sia presente una risposta isolata nella modalità “mai”.

Simile coerenza emerge per l’item n. 6 relativo alla collaborazione, con intervallo interquartile pari a 1. Il dato conferma che la maggior parte dei partecipanti percepisce di collaborare “sempre” e “spesso” con i compagni, evidenziando un consolidato comportamento collaborativo all’interno della classe.

Analizzando l’item n. 7 relativa alla consapevolezza personale e all’espressione della propria opinione in contesti formali e informali, osserviamo un intervallo interquartile pari a 1 tra le risposte – con una concentrazione delle risposte sulle modalità “qualche volta” e “spesso” – suggerendo una percezione abbastanza uniforme della propria capacità di comprendere il proprio ruolo e le proprie azioni nei contesti di riferimento.

Procedendo all'item n. 8, relativo ad apertura e curiosità, si segnala un intervallo interquartile pari a 0,75, che segnala una dispersione delle risposte contenuta: queste si attestano per la maggior parte attorno alle modalità di risposta “qualche volta” e “spesso”.

Circa l'item n. 9, interesse comunitario, osserviamo un intervallo interquartile pari a 2, che evidenzia una variabilità più ampia. I bambini tendono a posizionarsi sulle modalità “qualche volta” e “spesso”, mostrando differenze significative nell'attenzione e partecipazione verso la vita della comunità.

Infine, l'item n. 10 relativo al rispetto, misurato come capacità di intervenire in situazioni potenzialmente rischiose o di ingiustizia, presenta un intervallo interquartile pari a 1, indicando una relativa omogeneità nelle risposte e suggerendo una percezione condivisa dell'importanza di agire in modo corretto nei confronti degli altri. Le risposte si concentrano sulle modalità “spesso” e “sempre”, indicando una percezione condivisa dell'importanza di intervenire in modo corretto e tempestivo in situazioni di rischio.

4.3 Approccio qualitativo: la Thematic Analysis

L'analisi qualitativa dei dati ha rappresentato una fase cruciale del processo di ricerca, poiché ha consentito di interpretare in profondità le percezioni dei bambini e delle bambine in merito ai temi di indagine, sia attraverso le trascrizioni dei focus, sia attraverso l'analisi degli scatti prodotti. L'analisi è stata condotta secondo l'approccio della Thematic Analysis (Braun & Clarke, 2006; Merriam 2009; Miles et al., 2014; Naeem et al., 2023) e mediante l'ausilio del Software NVivo, i quali hanno consentito di individuare e interpretare pattern di significato presenti nei dati, intesi come ricorrenze concettuali o narrative riflettenti le prospettive soggettive dei partecipanti.

All'interno del progetto di ricerca condotto, la TA è stata impiegata per analizzare le percezioni dei bambini e delle bambine circa la partecipazione sociale e civica, a partire dalle suggestioni derivanti dai percorsi di educazione intergenerazionale.

Il percorso si è articolato nelle sei fasi proposte da Braun e Clarke, ovvero:

- Raccolta dei dati;
- Familiarizzazione con i dati mediante la lettura degli estratti raccolti in seguito alla trascrizione delle conversazioni in focus group;
- Codifica degli estratti mediante la segmentazione del testo in unità di significato e l'attribuzione di etichette interpretative;
- Generazione delle categorie di codici, individuando i pattern ricorrenti;
- Concettualizzazione dei temi;
- Contestualizzazione e rappresentazione dei risultati.

4.3.1 Codifica degli estratti

Successivamente alla raccolta e alla familiarizzazione con i dati derivanti dai percorsi di photovoice e le discussioni in focus group, si è proceduto all'individuazione dei codici, che si riportano qui di seguito.

1. Relazioni familiari e ascolto

- sentirsi protetti dai genitori;
- ricevere aiuto dagli adulti nelle difficoltà;
- desiderio di essere ascoltati e compresi;
- chiedere agli adulti di decidere insieme;
- percezione di regole imposte senza spiegazioni;
- voler essere trattati "da grandi";
- cercare approvazione e riconoscimento.

2. Partecipazione e voce personale

- voler dire la propria opinione durante le attività;
- sentirsi felici quando qualcuno ascolta ciò che si pensa;
- disagio nel non poter partecipare alle decisioni,
- soddisfazione per aver contribuito a un progetto comune;
- paura di sbagliare o di non essere presi sul serio;

- raccontare esperienze personali come forma di partecipazione.
3. Relazioni tra pari e dinamiche di gruppo
 - giocare insieme come segno di amicizia;
 - difendere un compagno vittima di un'ingiustizia;
 - violenza come modalità di difesa;
 - discutere e poi fare pace;
 - sentirsi esclusi da un gruppo di amici;
 - chiedere scusa o perdonare dopo un litigio;
 - collaborare durante i giochi o le attività scolastiche;
 - sentirsi parte del gruppo classe.
 4. Emozioni e consapevolezza di sé
 - provare rabbia quando non si viene ascoltati;
 - gioia nel sentirsi accolti e stimati;
 - tristezza per l'assenza o l'indifferenza degli altri;
 - paura di non essere all'altezza;
 5. Spazi significativi e autonomia.
 - riconoscere luoghi "del cuore" dove ci si sente bene;
 - avere spazi personali per giocare o pensare;
 - condividere luoghi familiari con gli amici o i parenti;
 - associare i luoghi a momenti felici o ricordi importanti;
 - scoprire nuove parti del quartiere o del paese.
 6. Esperienze sportive e collaborazione
 - divertirsi facendo sport con gli amici;
 - sentirsi parte di una squadra;
 - provare orgoglio dopo una vittoria o un traguardo;
 - imparare a rispettare le regole del gioco;
 - accettare la sconfitta.
 7. Cura e responsabilità verso gli altri
 - accudire animali domestici come gesto di affetto;
 - sentirsi utili quando si aiuta qualcuno;
 - assumersi piccoli compiti a casa o a scuola;
 - preoccuparsi per il benessere degli altri;

- essere gentili e rispettosi nei comportamenti quotidiani
- 8. Relazione con gli adulti e scambio intergenerazionale
 - interesse verso le abitudini del passato;
 - confronto tra passato e presente.
- 9. Cura e relazione con gli animali
 - Affetto verso gli animali domestici;
 - Responsabilità e prendersi cura;
 - Sentirsi utili,
- 10. Empatia nei confronti degli animali;
 - Percezione di reciproca fiducia

4.3.2 Generazione delle categorie di codici

Nella fase successiva si è proceduto all'aggregazione categoriale, generando delle categorie di codici con un'annessa elaborazione descrittiva.

Categorie	Codici e aggregazione categoriale
Relazioni e ascolto nell'ambiente familiare e scolastico	Rapporto ambivalente con l'adulto di riferimento, che da un lato protegge e sostiene, dall'altro non coinvolge nelle decisioni; b. Desiderio di essere ascoltati e considerati capaci di contribuire; c. Percezione di regole imposte; d. Ricerca di riconoscimento e fiducia da parte degli adulti; e. Bisogno di sentirsi trattati come interlocutori responsabili.
Partecipazione, voce personale e autonomia	Valorizzazione della possibilità di esprimere la propria opinione, che genera emozioni positive se riconosciuta e disagio se ignorata; Partecipazione come esperienza di collaborazione e costruzione condivisa di significati; Soddisfazione per il contributo personale nei progetti di gruppo; Crescente percezione di autonomia e responsabilità individuale.
Relazioni tra pari e dinamiche di gruppo	Il gioco come principale spazio di interazione e amicizia; Presenza di conflitti e tensioni da gestire all'interno del gruppo; Difendere i compagni come forma di lealtà e giustizia; Capacità di chiedere scusa, perdonare e ristabilire l'armonia; Importanza della collaborazione e dell'aiuto reciproco; Desiderio di appartenenza e riconoscimento all'interno del gruppo di riferimento.
Consapevolezza emotiva e personale	a. Riconoscimento delle emozioni come parte integrante delle relazioni; b. Rabbia e frustrazione di fronte alla mancanza di ascolto; c. Gioia legata all'accoglienza e alla stima; d. Tristezza e senso di esclusione quando manca attenzione; e. Paura di non essere all'altezza delle aspettative;
Spazi significativi e senso di appartenenza	a. Identificazione di luoghi personali e familiari come spazi di benessere; b. Associazione dei luoghi a ricordi positivi e momenti di libertà; c. Desiderio di avere spazi propri per giocare o riflettere; d. I "luoghi del cuore" come simboli di sicurezza e identità;
Cura, responsabilità e collaborazione con l'alterità	a. La cura come forma di attenzione e rispetto verso gli altri; b. Sentirsi utili e responsabili nell'aiutare o accudire; c. Il rapporto con gli animali come esperienza di empatia e fiducia;
Contesti sportivi e cooperazione	Le attività sportive come occasione di cooperazione e rispetto delle regole; Accettazione della sconfitta come parte del percorso di crescita; La collaborazione come valore condiviso e strumento di coesione.

4.3.3 Concettualizzazione dei temi

La quinta fase di analisi ha previsto la concettualizzazione dei temi ricorrenti, che sono stati così organizzati:

Legami familiari come spazio di identità e riconoscimento (Allegato 6)



Immagine n. 1

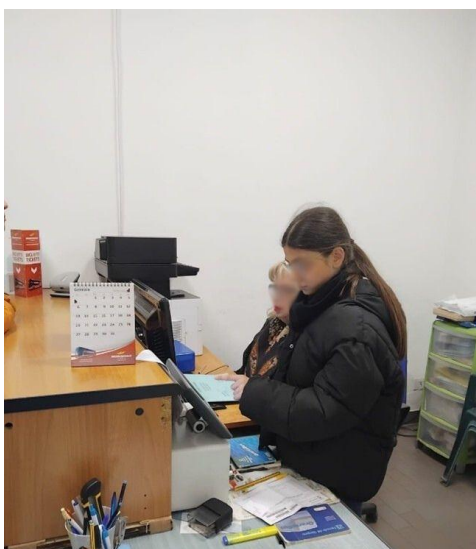


Immagine n. 2



Immagine n. 3

Le narrazioni dei bambini e delle bambine evidenziano la percezione dei legami familiari come stabili e sicuri, al cui interno sperimentare le prime forme di socialità. Così come emerge da uno stralcio: “Io ho scelto la foto della mia famiglia perché, quando sto insieme a loro, è come se stessi nel mio posto più sicuro”.

La relazione con l’adulto, tuttavia, appare talvolta ambivalente: accanto a un senso diffuso di protezione e cura, emerge la difficoltà di sentirsi pienamente ascoltati e compresi. Come afferma un partecipante: “Poi, un'altra cosa è che ogni volta che succede qualcosa, io devo essere sempre il primo incolpato, perché, sapendo che io sono sempre un combinaguai, pensano sempre che sono io, senza aver capito niente della situazione”.

Relazioni all'interno del gruppo dei pari (Allegato 7)



Immagine n. 4



Immagine n. 5



Immagine n. 6

Le narrazioni si concentrano principalmente sulla gestione dei conflitti e senso di appartenenza al gruppo. I bambini e le bambine raccontano episodi in cui la violenza viene talvolta percepita come un modo per difendere la propria dignità o i compagni, così come afferma un partecipante “Poi, se uno fai caso: mi tira un pugno. Io mi devo stare fermo? E no. Devo agire in qualche maniera. Anche se gli tiro uno schiaffo...però, se me lo tira forte gli tiro lo schiaffo forte. Se si vuole proprio prendere a mazzate io reagisco”.

Parallelamente, i partecipanti esprimono il bisogno di sentirsi parte di un gruppo e le difficoltà che a volte accompagnano l'inclusione e l'accettazione reciproca. Come si legge nel seguente estratto: “Io sono arrivato in questa scuola in terza. [...] Prima mi sentivo un po' escluso perché nella mia classe c'erano bambini tipo...che venivano da altre nazioni. Parlavano una lingua diversa e [...] di italiani nella nostra classe c'ero solo io e un'altra bambina, Giorgia. Che non parlava...di solito...non parlava molto con me. E tutti gli altri invece...mi sentivo escluso, perché quando parlavano tra loro usavano la loro lingua e non includevano me, perché io non capendo cosa dicevano, mi sentivo escluso. Non andavano d'accordo con me e poi, quando parlavano, parlavano tipo in codice, magari qualcosa contro di me...”

Luoghi di appartenenza e costruzione dell'autonomia (Allegato 8)



Immagine n. 7



Immagine n. 8



Immagine n. 9

Il terzo tema riguarda gli spazi familiari e abituali, con annessi ricordi e relazioni significative. Un elemento ricorrente negli spazi rappresentati e condivisi è l'associazione con autonomia e senso di appartenenza, mostrato da alcuni partecipanti che hanno individuato e socializzato aree “segrete” o “personali”. Così come si legge in un estratto: “Questo è uno spazio mio...ero con un mio amico. Stavo andando a basket a piedi e abbiamo trovato questo pupazzo e...ogni volta che andavamo a basket a piedi facevamo sempre la stessa strada per vedere se c'era. Poi un giorno col vento è sparito”.

Sport e collaborazione come espressione di sé (Allegato 9)



Immagine n. 8



Immagine n. 9



Immagine n. 10

L'attività sportiva viene descritta come occasione privilegiata per esprimere sé stessi, instaurare relazioni positive e sviluppare senso di appartenenza. I bambini associano lo sport a momenti di divertimento, ma anche a esperienze di espressione del sé – come emerge da uno stralcio “A me la danza mi fa sentire bene, mi fa sentire libera. È un’emozione che non puoi spiegare” – e autocontrollo, leggiamo “Io già stavo arrabbiato, che ero tornato da basket e avevamo perso, già stavo così...però lo devo saper gestire”.

Cura e relazione con gli animali come educazione alla responsabilità (Allegato 10)



Immagine 11



Immagine 12



Immagine 13

L'ultimo tema individuato è relativo alla cura verso gli animali come esperienza educativa. I bambini percepiscono la relazione con gli animali come un'occasione per sentirsi utili e responsabili e, parallelamente, riconoscono nella relazione con l'animale tratti di ineguagliabile fiducia e reciprocità. Leggiamo “Io ho tutti i tipi di animali, perché vivo in campagna. Non sono solo questi due...ho 15 gatti, poi ho i cavalli, gli asini, i conigli...ho tutto. Io sono nata con gli animali. Mi sento felice quando li aiuto e quando stanno bene [...] Io morirei per gli animali. Preferisco gli animali alle persone, perché sono sinceri, non ti possono tradire. E pure se gli fai del male loro non te lo fanno mai.”

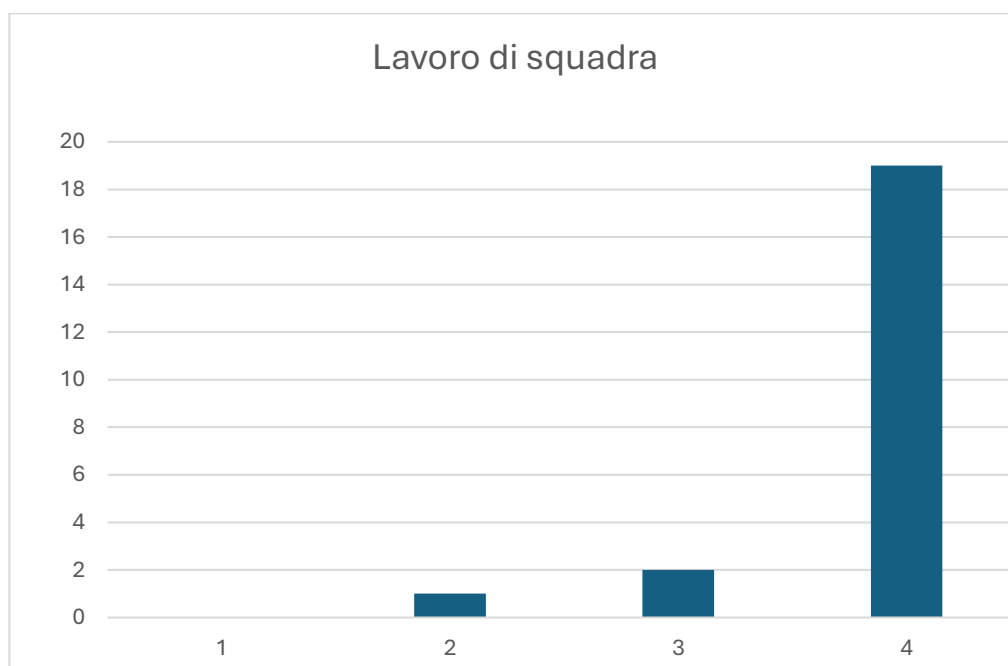
4.4 Approccio quantitativo: analisi monovariata ex-post

Successivamente all'implementazione dei percorsi di educazione intergenerazionale, photovoice e discussione collettiva in focus group, è stato somministrato lo stesso test proposto prima dell'intervento, con lo scopo di rilevare eventuali cambi di prospettiva o percezioni circa le tematiche prese in esame. Seguendo lo stesso iter, è stata analizzata la distribuzione di frequenza semplice, la mediana e la differenza interquartilica.

4.4.1 Distribuzione di frequenza

Il primo step di analisi è relativo alla distribuzione di frequenza, funzionale a comprendere le modalità di risposta maggiormente ricorrenti all'interno dell'item preso in esame.

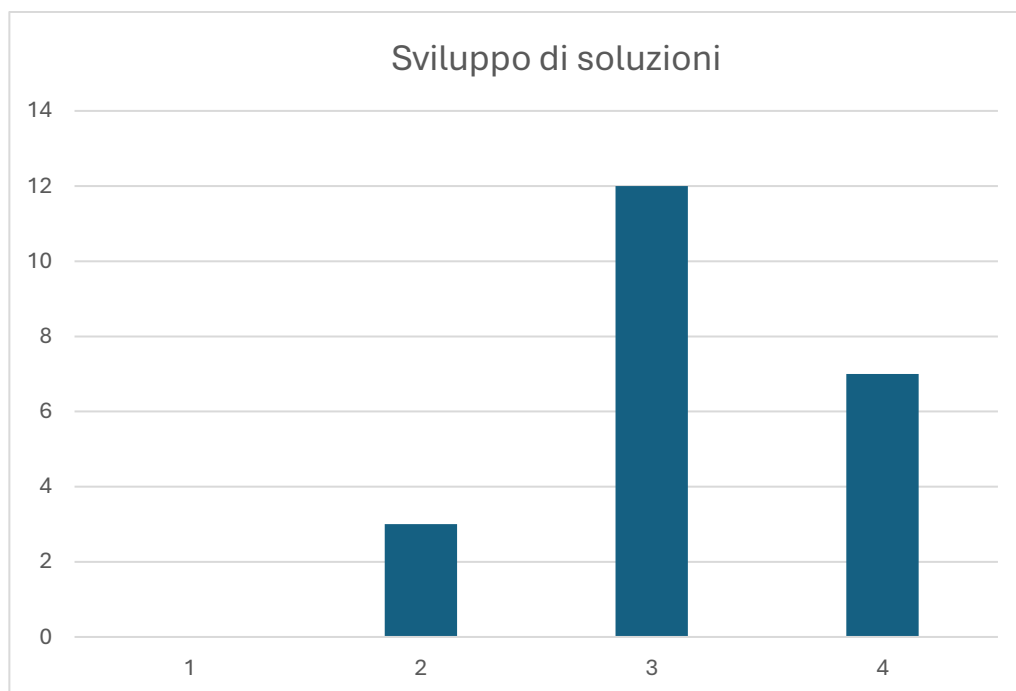
Item n. 1: Lavoro di squadra



Dall'analisi dell'item relativo al lavoro di squadra ex post emerge che la quasi totalità dei bambini (19) dichiara di collaborare sempre durante le attività di gruppo, mentre solo pochi riferiscono di farlo spesso (2) o qualche volta (1), e nessuno indica la modalità di risposta "mai". Questi risultati dimostrano un marcato

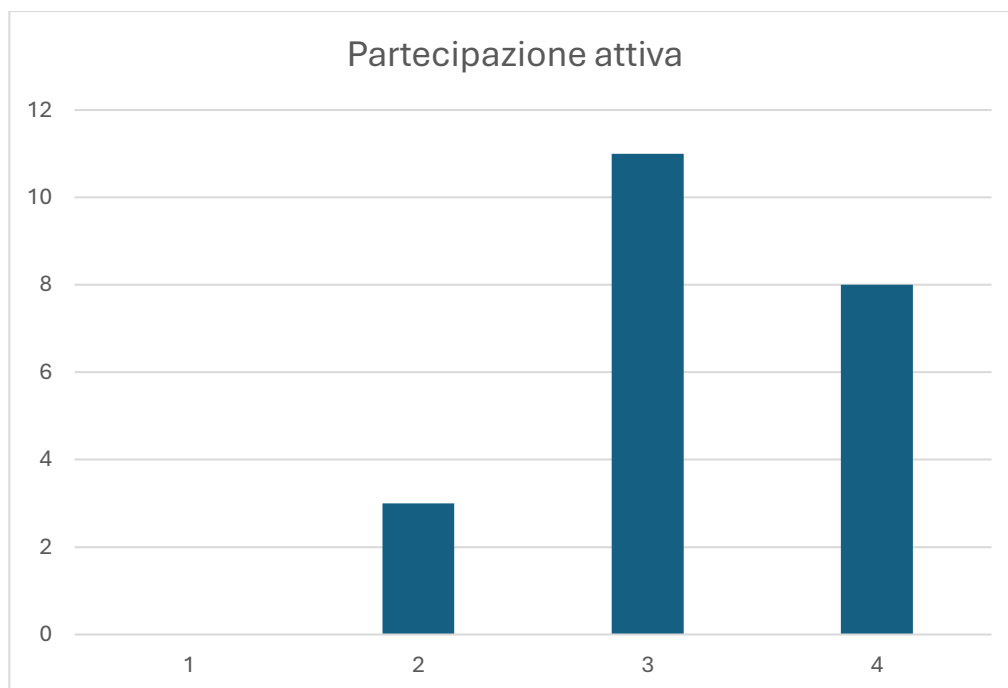
incremento rispetto alla situazione iniziale e confermano un elevato livello di cooperazione e partecipazione condivisa nei contesti di lavoro collettivo, suggerendo un rafforzamento delle competenze relazionali e collaborative.

Item n. 2: Sviluppo di soluzioni



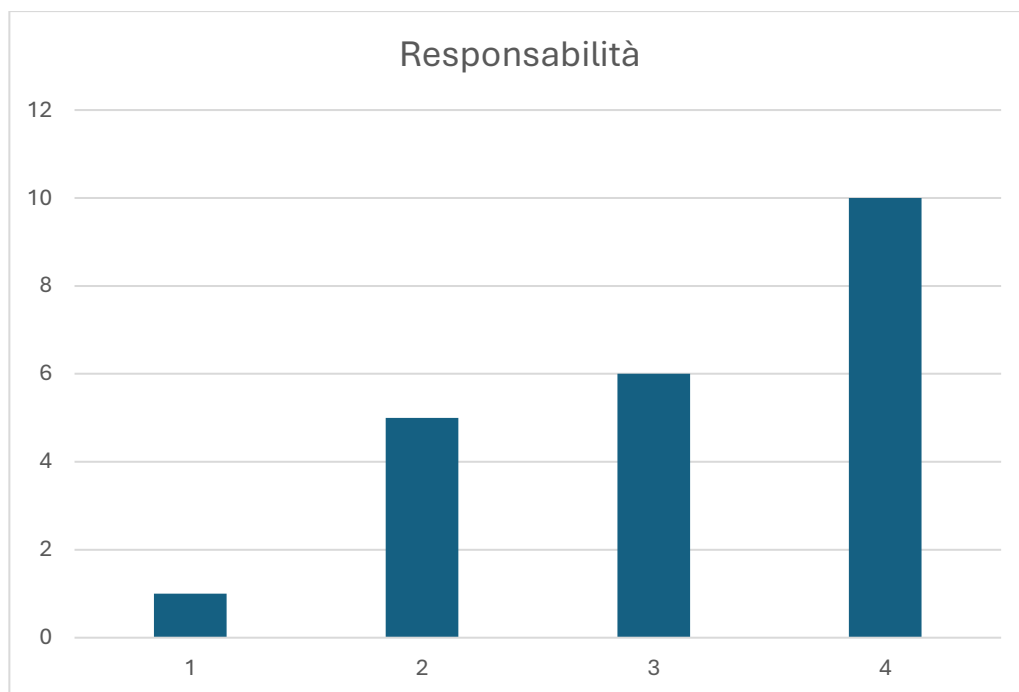
Relativamente all'item riguardante lo sviluppo di soluzioni, osserviamo che la maggior parte dei partecipanti all'affermazione "Mi interessa individuare soluzioni innovative per risolvere problemi, per questo vengo coinvolto in decisioni importanti" ha risposto per la maggior parte con un parziale – spesso (12) – o totale accordo – sempre (7) – mentre solo pochi hanno indicato "qualche volta" (3) e nessuno ha scelto "mai". Anche questi risultati evidenziano un netto incremento rispetto alla situazione iniziale, suggerendo un consolidamento dell'interesse verso la partecipazione attiva e lo sviluppo di soluzioni creative, con una conseguente maggiore propensione a prendere iniziative e a essere coinvolti nelle decisioni all'interno dei propri contesti di riferimento.

Item n. 3: Partecipazione attiva



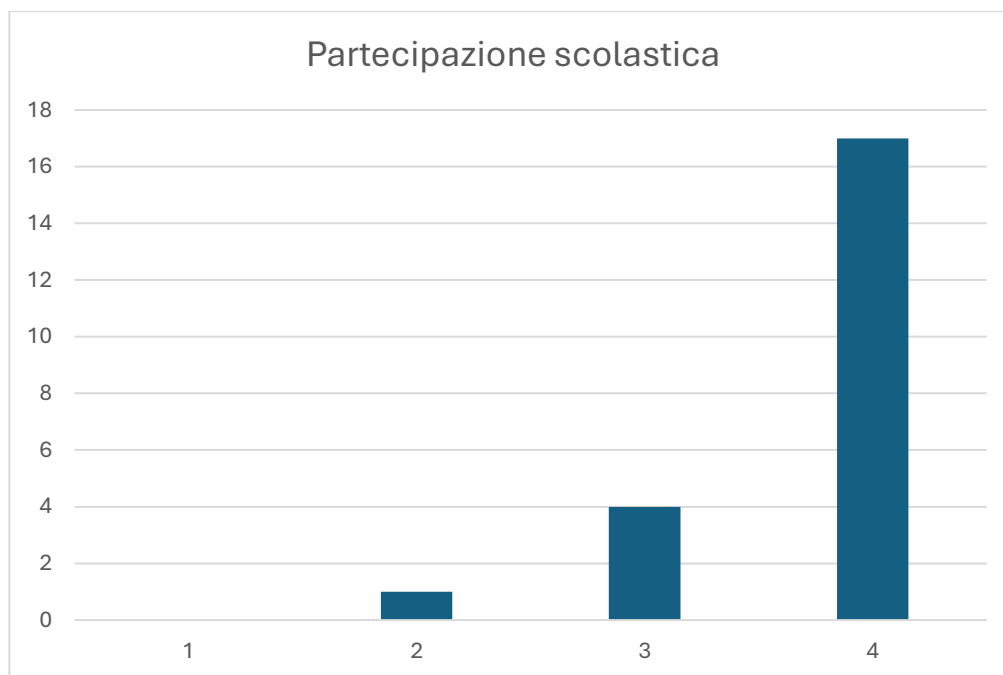
Entrando nel merito della partecipazione attiva ai contesti, osserviamo una situazione analoga alle precedenti: emerge, infatti, un netto miglioramento nei livelli di coinvolgimento. La maggior parte dei partecipanti, infatti, afferma di partecipare attivamente spesso (11) e sempre (8) alle iniziative comunitarie. Un numero nettamente inferiore (3) dichiara di partecipare qualche volta, nessuno di non partecipare mai.

Item n. 4: Responsabilità



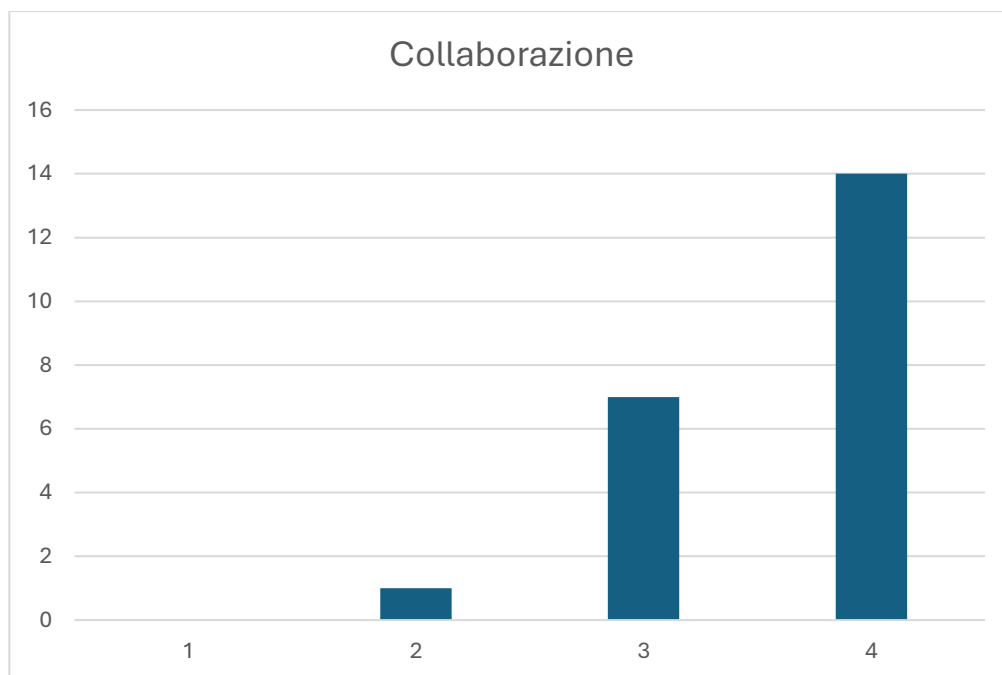
Dall'analisi ex post delle risposte alla domanda "Mi vengono affidati, sia a scuola che al di fuori, compiti che richiedono inventiva e responsabilità", emerge un quadro notevolmente migliorato rispetto alla situazione iniziale. La maggior parte (10 partecipanti) esprime un accordo totale con l'affermazione proposta, seguito da un accordo parziale (6), disaccordo parziale (5) e disaccordo totale (1). Rispetto ai dati ex ante, si rileva una riduzione delle risposte di disaccordo totale/parziale (da 15 a 6 complessive, considerando le modalità di risposta "mai" e "qualche volta" e un incremento significativo dei livelli di accordo "spesso" e "sempre", che passano complessivamente da 7 a 16. In particolare, la modalità di risposta "sempre" aumenta da 4 a 10, evidenziando una maggiore continuità nella partecipazione attiva ai contesti.

Item n. 5: Partecipazione scolastica



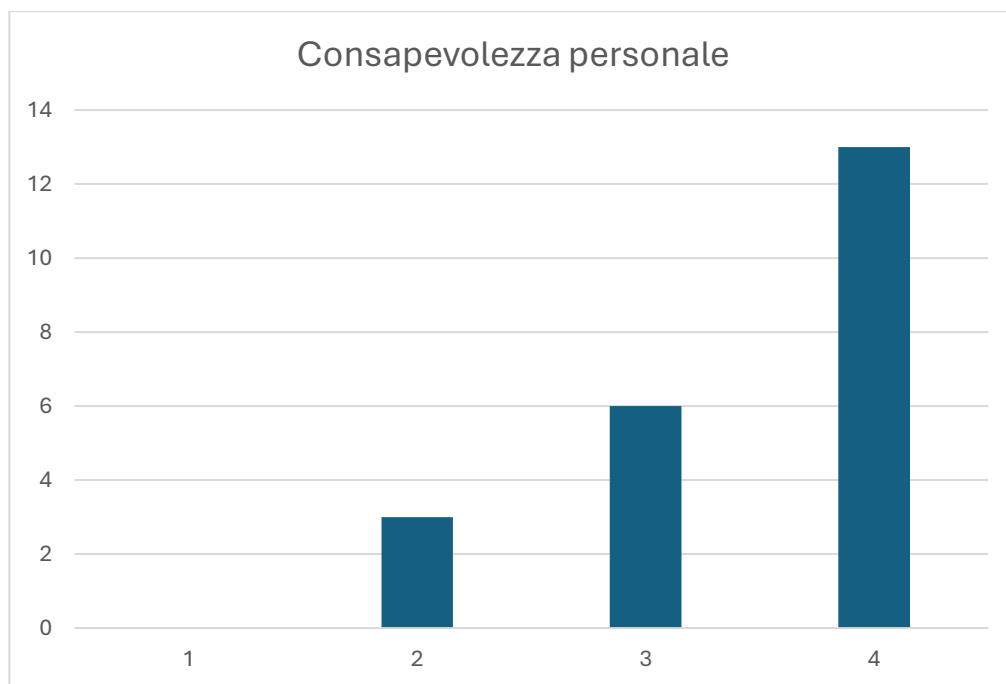
Dall'analisi delle risposte all'item relativo alla partecipazione scolastica, emerge un consolidamento e una stabilizzazione dei gradi d'accordo totale e parziale. già nella fase ex ante, infatti, i livelli di interesse e partecipazione verso le attività scolastiche risultavano elevati, con la maggioranza dei bambini che dichiarava di partecipare *spesso* o *sempre* con entusiasmo. Nella fase ex post, questa tendenza si è ulteriormente consolidata, con un netto incremento delle risposte "sempre" (17) e la quasi totale scomparsa di un parziale (1) e totale (0) disaccordo. Il dato conferma che la motivazione e il coinvolgimento degli alunni, già positivi in partenza, si sono stabilizzati su livelli ancora più alti, segnalando un consolidamento di atteggiamenti partecipativi e propositivi.

Item n. 6: Collaborazione



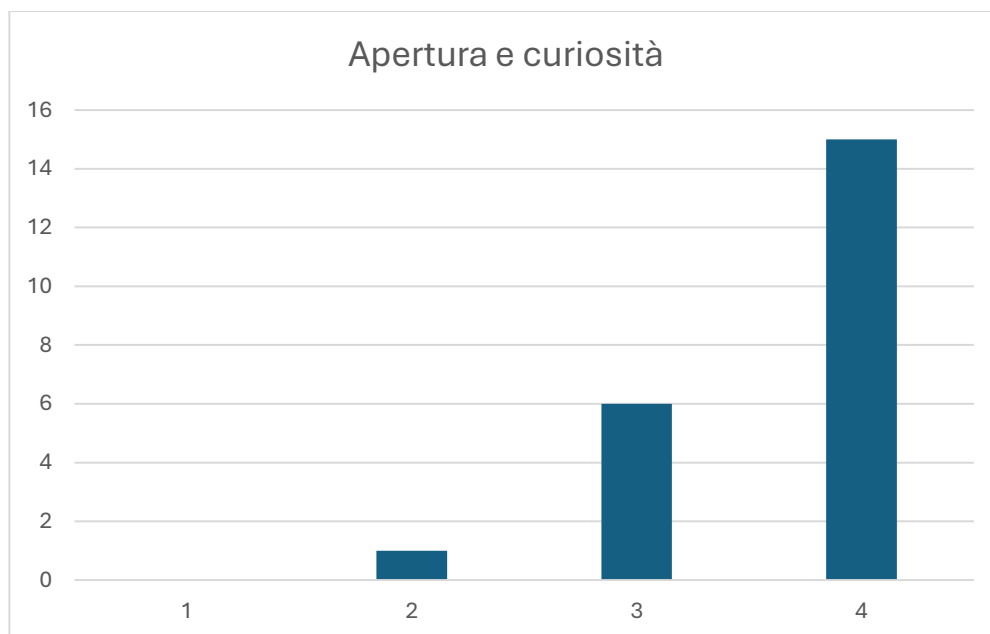
Il livello di collaborazione tra compagni di classe si conferma molto positivo anche nella fase ex post. Già nella fase ex iniziale, la quasi totalità dei bambini (12 su 22) dichiarava di collaborare sempre o spesso (6) con i compagni, evidenziando un clima di classe cooperativo. I dati derivanti dall'analisi ex-post, anche in questo caso, dimostrano un ulteriore rafforzamento di questa tendenza, con la totale scomparsa della modalità di risposta "mai" e una più marcata prevalenza della modalità "sempre" (14 su 22) e spesso (7 su 22).

Item n. 7: Consapevolezza personale



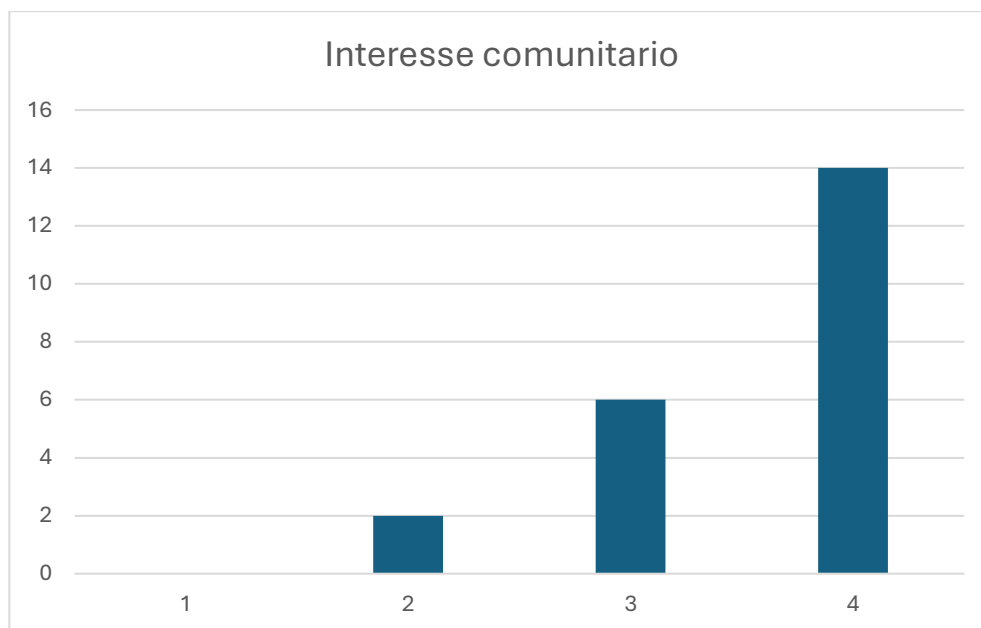
Dall'analisi delle modalità di risposta fornite all'item n. 7 emerge un miglioramento significativo. Nella fase ex ante si rilevava una propensione moderata dei partecipanti ad esprimere la propria opinione, sia nei contesti formali che informali; nella fase ex post, tale tendenza ha subito un incremento positivo significativo. La maggior parte, infatti, risponde all'affermazione con un grado totale di accordo (13 su 22), seguito da un parziale accordo (6 su 22), parziale disaccordo (3 su 22) e assente disaccordo totale.

Item n. 8: Apertura e curiosità



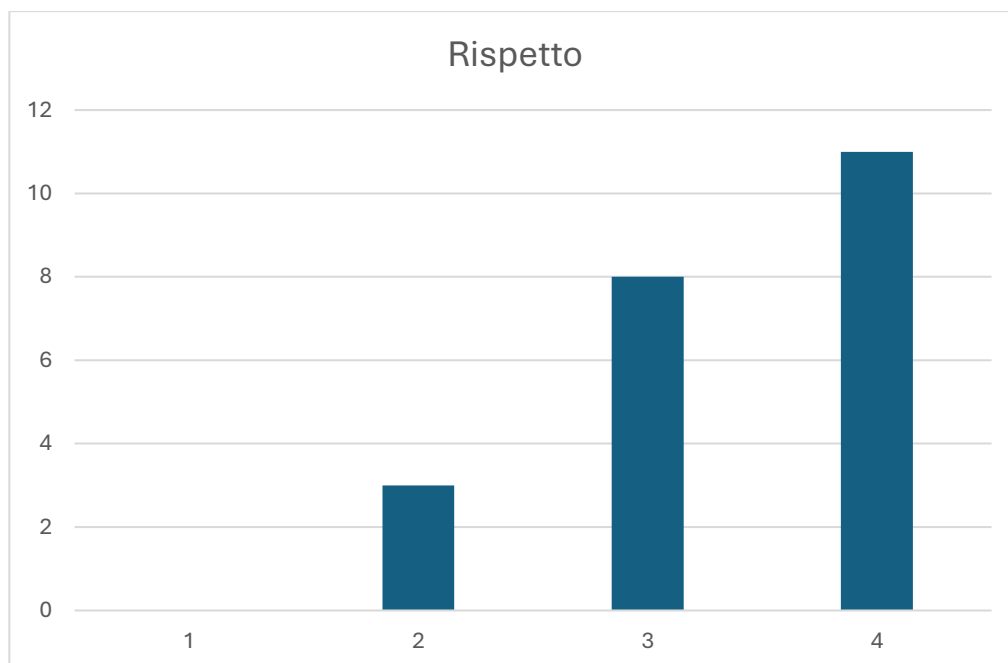
La capacità di relazionarsi con gli adulti, inizialmente moderata, mostra un notevole miglioramento nella fase ex post. Le risposte “mai” e “qualche volta” si riducono drasticamente (rispettivamente 0 e 1), mentre cresce in modo marcato la frequenza di modalità di risposte “spesso” (6 su 22) e “sempre” (15 su 22).

Item n. 9: Interesse comunitario



L'interesse verso la storia del proprio paese, inizialmente debole e disomogeneo, mostra nella fase ex post un notevole consolidamento. La modalità di risposta "mai" scompare del tutto, mentre aumenta sensibilmente la modalità "sempre" (14) e "spesso" (6).

Item n. 10: Rispetto

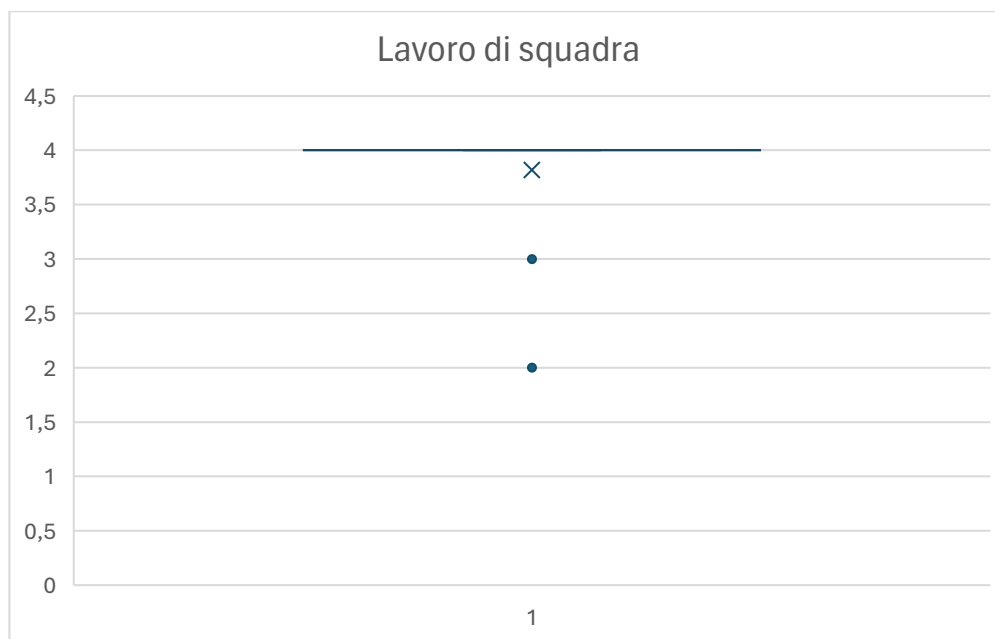


La propensione a intervenire di fronte a situazioni percepite come ingiuste, già piuttosto positiva nella fase ex ante, si rafforza ulteriormente nella rilevazione ex-post. Diminuiscono le risposte “mai” (0) e “qualche volta” (3), mentre cresce sensibilmente la quota di chi interviene sempre (11) e “spesso” (6). Dall’analisi della distribuzione di frequenza delle risposte agli item presi in esame, dunque, emerge una visione significativamente migliorata: osserviamo, infatti, che le percezioni dei bambini e delle bambine della classe V A circa i temi legati alla partecipazione, al dialogo con gli adulti, alla collaborazione e alla presa di parola risultano potenziate e consolidate.

4.4.2 Calcolo della mediana

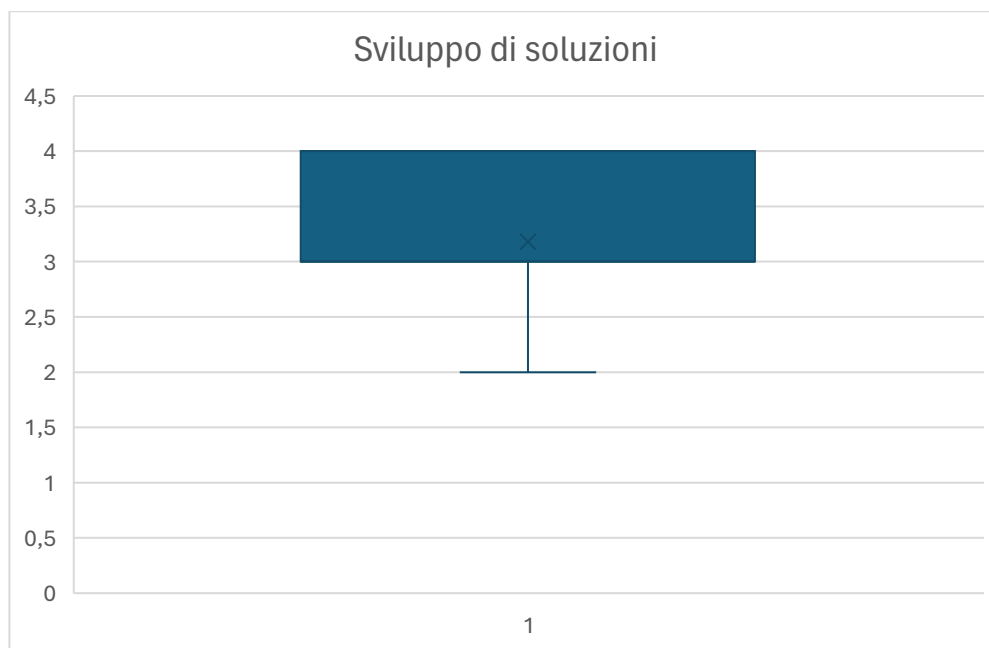
Successivamente, così come per la fase ex-ante, si è operato il calcolo della mediana relativamente alle variabili prese in esame all’interno del questionario.

Item n. 1: Lavoro di squadra



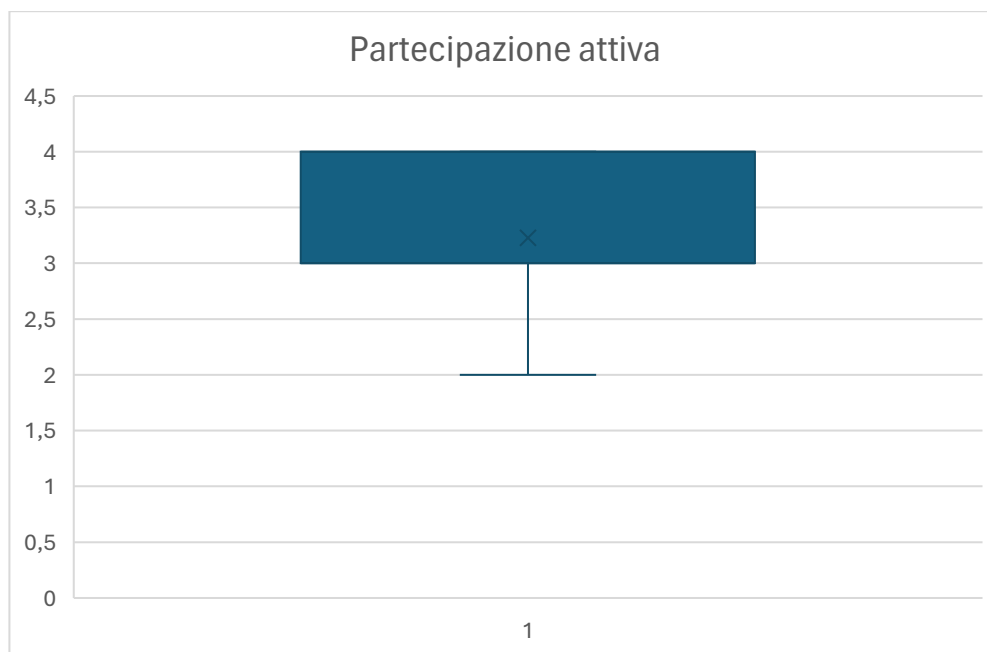
L'analisi della mediana delle risposte fornite all'item n.1 conferma un quadro positivo rispetto alla capacità di collaborare e lavorare in gruppo. Il valore della mediana, pari a 4 sia nella fase ex ante sia in quella ex post, indica che almeno la metà dei bambini continua a collocarsi nella modalità di risposta "sempre", segnalando una tendenza consolidata alla cooperazione e all'aiuto reciproco.

Item n.2: Sviluppo di soluzioni



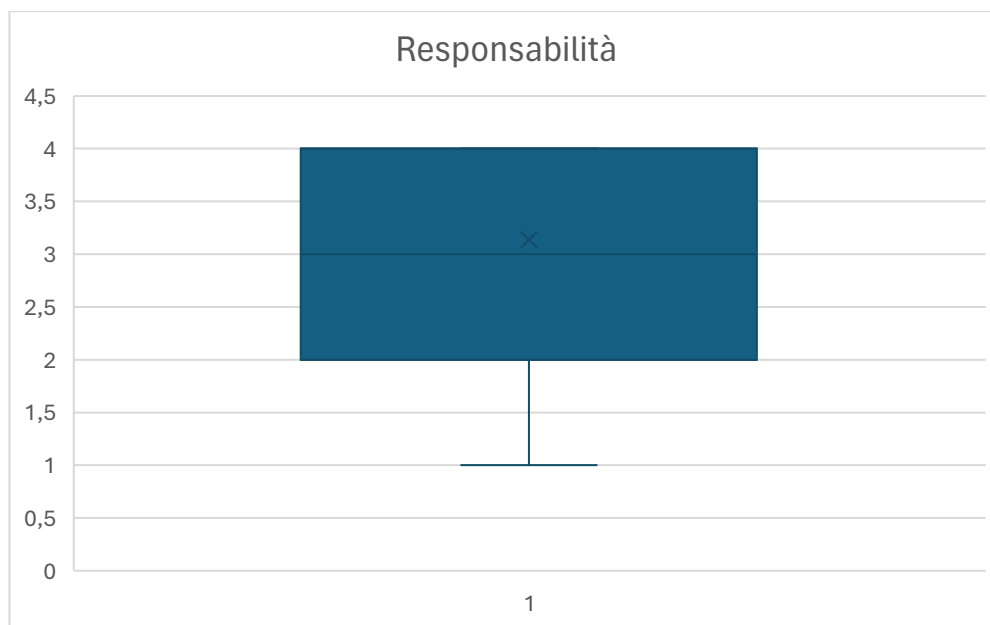
Il confronto tra la mediana individuata nella fase ex-ante (pari a 2) e quella individuata nella fase ex-post (pari a 4) mostra un notevole miglioramento nella capacità dei bambini di elaborare soluzioni personali e creative ai problemi. Il grafico, infatti, evidenzia una distribuzione maggiormente concentrata sui gradi totali e parziali di accordo, con conseguente diminuzione netta del disaccordo totale o parziale, che suggerisce una maggiore tendenza generale verso comportamenti e atteggiamenti autonomi e proattivi.

Item n. 3: Partecipazione attiva



Anche in questo caso, si rileva un significativo miglioramento nella partecipazione dei bambini e delle bambine ad attività utili al miglioramento della comunità di appartenenza. Il confronto tra la mediana derivante dai dati ex-ante (pari a 2) e ex-post (pari a 4) indica un maggiore coinvolgimento e una maggiore sensibilizzazione dei partecipanti in materia di consapevolezza e partecipazione attiva alla vita comunitaria.

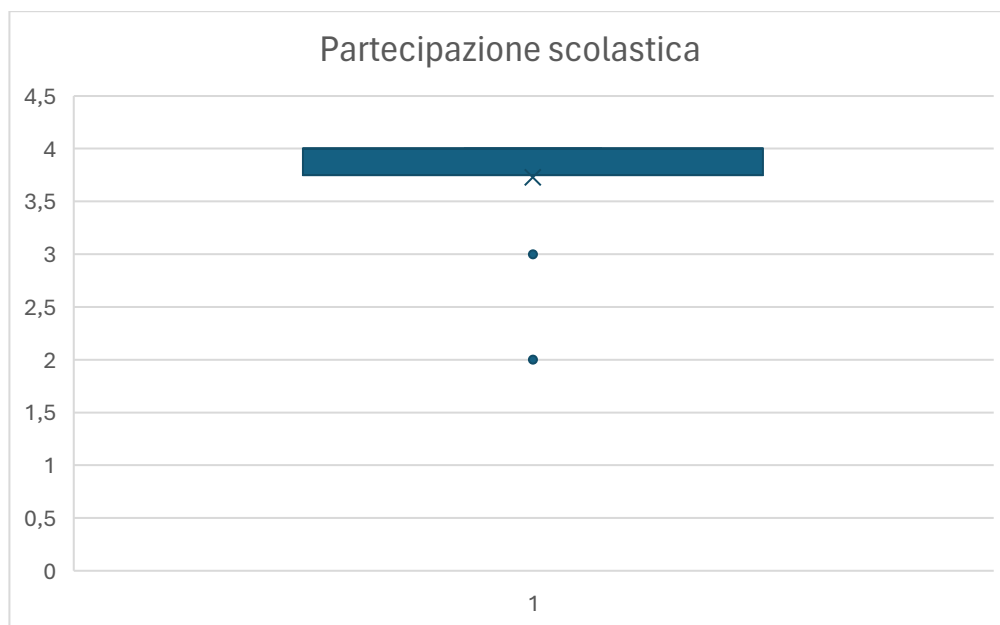
Item n. 4: Responsabilità



Operando un confronto tra la mediana calcolata a partire dai dati ex-ante (pari a 2) e ex-post (pari a 3), risulta evidente il miglioramento nel senso di responsabilità percepito dai bambini.

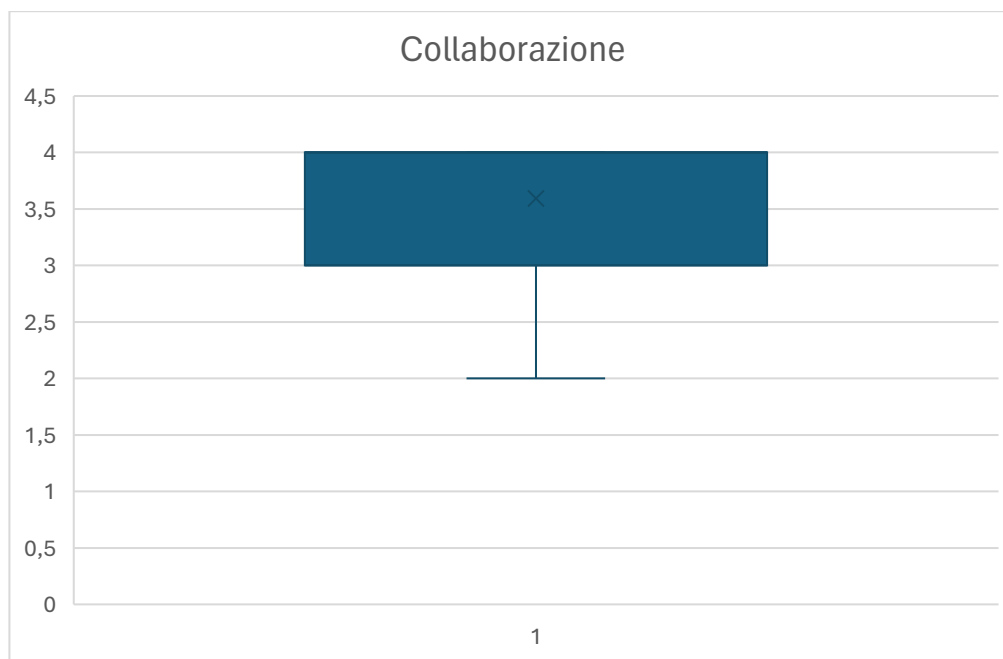
Inizialmente, si evidenziava una tendenza dei partecipanti a prendere parte a iniziative che necessitavano di impegno e responsabilità in maniera discontinua. Dall'analisi dei dati ex-post, invece, si evidenzia una maggiore costanza in tale area.

Item n. 5: Partecipazione scolastica



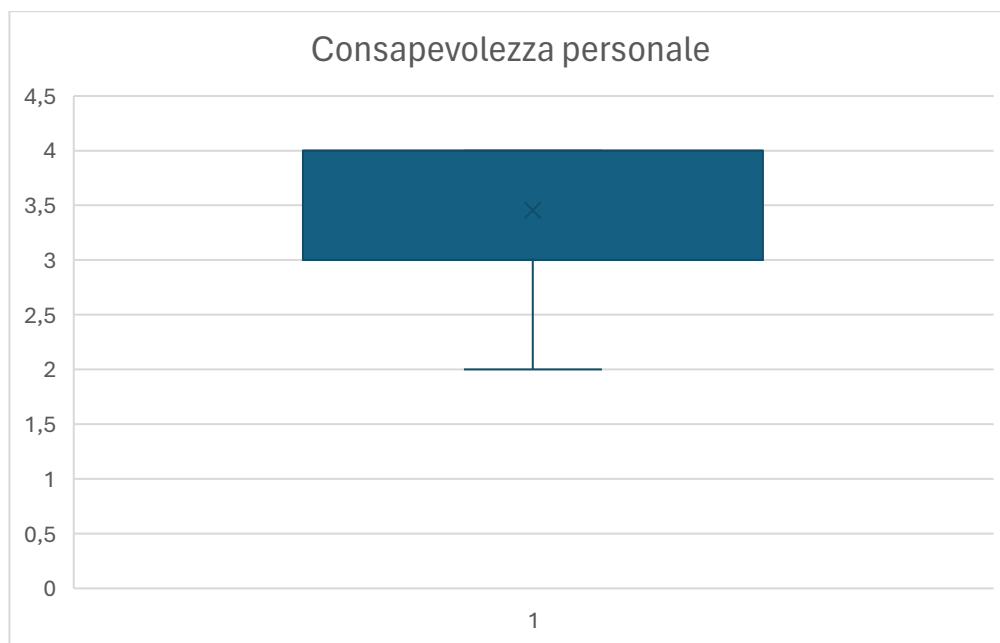
Il confronto tra la fase ex-ante ed ex-post, anche in questo caso, dimostra un diffuso miglioramento. Nella prima fase la mediana risultava pari a 3, mentre in quella ex-post sale a 4, segnalando inoltre una distribuzione più concentrata nella fascia alta tra 3 e 4 e un'assenza quasi totale di valori bassi, segno di una partecipazione maggiormente stabile.

Item n. 6: Collaborazione



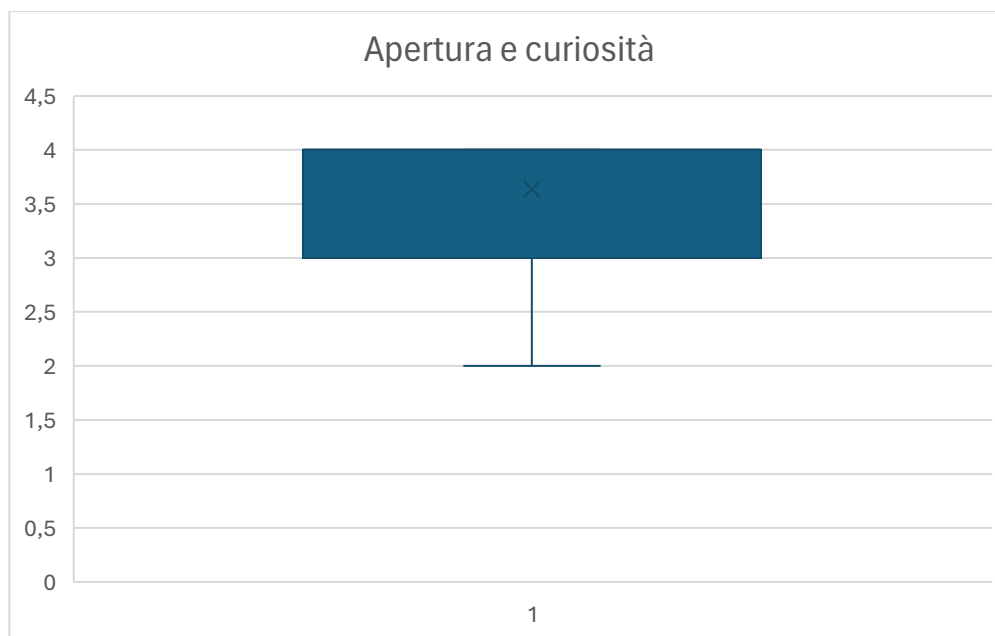
L'analisi della mediana calcolata sulla base delle risposte fornite all'item n. 6 mostra una stabilità positiva nel livello di collaborazione tra compagni di classe: questa si assesta sul valore 4 (sempre) sia nella fase ex-ante che in quella ex-post, indicando, dunque, un accordo diffuso con l'affermazione proposta. Ciò che risulta migliorato, attraverso l'osservazione dei grafici, è la frequenza di modalità di risposta "sempre" e la quasi totale assenza di disaccordo. Questo conferma non solo la costanza di un atteggiamento cooperativo già radicato, ma anche un suo rafforzamento in termini di omogeneità.

Item n. 7: Consapevolezza personale



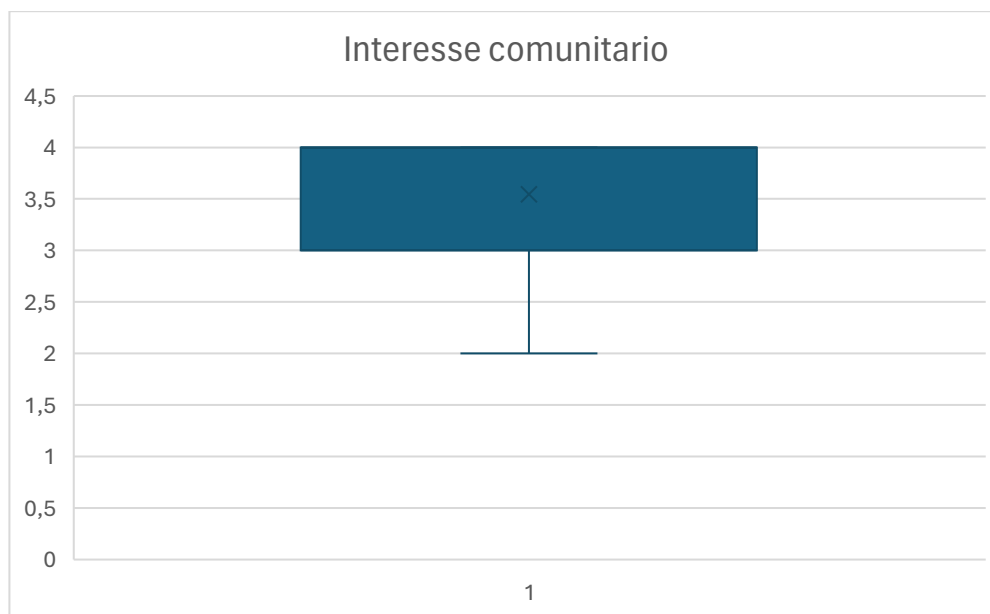
L'analisi della mediana relativa alle risposte fornite all'item n. 7, Consapevolezza personale, evidenzia un miglioramento significativo rispetto alla fase iniziale. La mediana passa infatti dal valore 2 (qualche volta) nella fase ex-ante al valore 4 (sempre) nella fase ex-post, indicando un incremento nella tendenza ad esprimere la propria opinione in contesti formali e informali. Dall'osservazione dei grafici emerge, inoltre, una riduzione delle modalità di risposta "qualche volta" e "mai" e una maggiore concentrazione nella fascia alta dei punteggi, con prevalenza di risposte "spesso" e "sempre".

Item n. 8: Apertura e curiosità



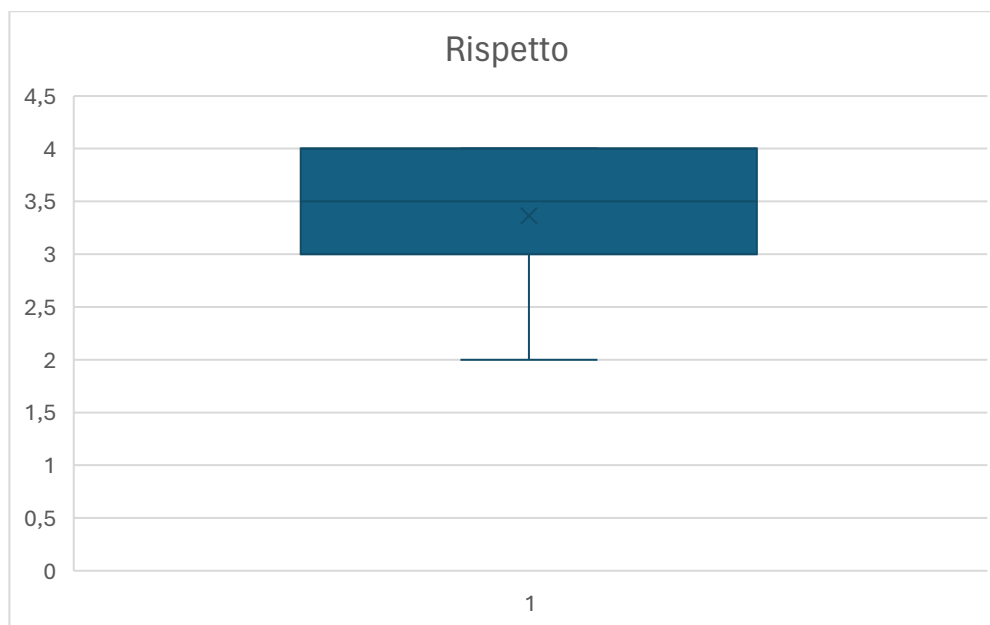
L'analisi della mediana calcolata sulla base delle risposte fornite all'item n. 8, Apertura e curiosità, nella fase ex-post evidenzia, anche in questo caso, un miglioramento marcato rispetto alla fase iniziale. Il valore, infatti, passa da 2 (qualche volta) a 4 (sempre), suggerendo un incremento significativo nella tendenza dei bambini ad informarsi circa questioni di loro interesse e a dialogare con le figure adulte. Dal grafico, inoltre, emerge una significativa riduzione delle modalità di risposta "mai" e "qualche volta", in favore dei gradi totali e parziali di accordo (sempre e spesso).

Item n. 9: Interesse comunitario



L'analisi della mediana relativa all'item Interesse comunitario mette in evidenza un significativo miglioramento tra la fase ex-ante e quella ex-post. Il valore, infatti, passa da 2 a 4, segnalando un incremento significativo nell'interesse dei bambini e delle bambine circa ciò che riguarda la storia e la cultura locale; si registra, inoltre, una diminuzione dei gradi totali e parziali di disaccordo (mai e qualche volta), in favore di una maggiore concentrazione nelle fasce più alte di risposta. Questo andamento suggerisce un senso di interesse collettivo maggiormente sviluppato e consolidato.

Item n. 10: Rispetto



L'analisi della mediana relativa all'item n. 10 mostra un miglioramento lieve tra la fase iniziale e quella finale. La mediana passa infatti da 3 (spesso) nella fase ex-ante a 3,5 nella ex-post, evidenziando una tendenza positiva nell'assunzione di comportamenti rispettosi verso gli altri e un accordo quasi totale con l'affermazione proposta (intervengo con prontezza quando assisto a un'ingiustizia).

4.4.3 Differenza interquartilica

L'analisi della differenza interquartilica condotta nella fase ex post ha permesso di rilevare il grado di dispersione delle risposte attorno alla mediana, fornendo un quadro piuttosto chiaro del livello di omogeneità dei comportamenti e delle percezioni dei bambini e delle bambine dopo i percorsi di educazione intergenerazionale.

Per quanto riguarda l'item n. 1, relativo al lavoro di squadra, la differenza interquartilica tra le risposte risulta pari a 0, segnalando un'elevata omogeneità delle risposte: questo indica che tutti i e le partecipanti si sono collocati sui valori più alti della scala ("spesso" e "sempre"), a conferma di un comportamento collaborativo ormai consolidato e condiviso dal.

L'item n. 2, relativo allo sviluppo di soluzioni in presenza di situazioni problematiche, mantiene una differenza interquartilica pari a 1 tra le risposte, evidenziando una bassa variabilità e la tendenza a risposte coerenti. La dispersione contenuta suggerisce che la maggior parte dei bambini percepisce di affrontare le difficoltà con un approccio simile, prevalentemente positivo.

L'item n. 3, relativo alla partecipazione attiva alla vita della comunità, mostra anch'esso una differenza interquartilica pari a 1 tra le risposte, evidenziando una riduzione rispetto alla fase ex ante. Questo dato segnala una maggiore uniformità nei livelli di impegno civico, con una prevalenza di comportamenti attivi e partecipativi.

Per l'item n. 4, relativo alla responsabilità, la differenza interquartilica risulta pari a 1,75, valore leggermente più alto rispetto alla fase precedente. Tale incremento indica una maggiore variabilità nella percezione individuale del proprio grado di responsabilità: alcuni bambini sembrano aver consolidato la capacità di assumere incarichi autonomi, mentre altri manifestano ancora margini di sviluppo.

L'item n. 5, riguardante la partecipazione scolastica, presenta una differenza interquartilica pari a 0, segnalando assenza di dispersione e quindi una totale coerenza nelle risposte. Tutti i bambini mostrano un livello costante e molto alto di interesse e coinvolgimento nelle attività scolastiche, con una convergenza totale verso le modalità di risposta "spesso" e "sempre".

L'item n. 6, inerente alla collaborazione, mostra una differenza interquartilica pari a 1, confermando una bassa dispersione e una percezione omogenea del comportamento collaborativo. I dati indicano che la maggior parte dei bambini continua a riconoscersi in modalità di risposta elevate, confermando la stabilità di un atteggiamento già molto positivo.

L'item n. 7, riferito alla consapevolezza personale, presenta un intervallo interquartilico pari a 1, suggerendo una variabilità contenuta e una distribuzione equilibrata attorno alla mediana. Questo dato conferma una percezione condivisa della crescita in termini di autoconsapevolezza e capacità riflessiva.

L'item n. 8, riguardante l'apertura e curiosità, mostra un intervallo interquartilico pari a 1, in lieve aumento rispetto alla fase iniziale. Pur restando su livelli di dispersione contenuti, ciò segnala la presenza di differenze individuali

nell'approccio alla scoperta e all'esplorazione, con alcuni bambini che esprimono maggiore curiosità e altri che mantengono atteggiamenti più cauti.

Per l'item n. 9, relativo all'interesse comunitario, la differenza interquartile pari a 1 evidenzia una riduzione della dispersione rispetto alla fase ex ante, in cui era pari a 2. Ciò indica un maggiore allineamento dei comportamenti e delle percezioni legate alla partecipazione alla vita collettiva, segno di una sensibilizzazione diffusa verso la cittadinanza attiva.

Infine, l'item n. 10, riferito al rispetto, mantiene una differenza interquartile pari a 1, indicando una coerenza nelle risposte e una stabilità comportamentale all'interno del gruppo. La convergenza verso le modalità di risposta più alte ("spesso" e "sempre") conferma la solidità di un valore ormai interiorizzato e condiviso.

4.5 Criticità emerse

Nel corso delle attività di ricerca sono emerse alcune criticità che, pur non compromettendone l'andamento complessivo, hanno offerto spunti di riflessione significativi dal punto di vista metodologico e operativo.

La prima difficoltà ha riguardato principalmente il coordinamento con le insegnanti per l'organizzazione delle giornate dedicate agli incontri intergenerazionali e, successivamente, ai focus group. Pur essendoci stata grande disponibilità da parte dell'Istituto Scolastico, il calendario degli impegni didattici e le progettualità parallele già attive hanno rappresentato un vincolo organizzativo, rendendo inevitabile una maggiore concentrazione di ore all'interno di singole giornate e la ricalendarizzazione, talvolta, degli incontri. Questo ha rappresentato, in alcuni casi, un punto critico ai fini della conduzione dei focus group, in quanto i partecipanti, pur avendo prodotto gli scatti seguendo i tempi prestabiliti, non hanno potuto restituire i significati ad essi connessi nel breve tempo e, dunque, è stato necessario riprogettare la griglia-guida inserendo maggiori domande funzionali al ricordo degli eventi stessi. Il tempo, dunque, si è rivelato una variabile limitante, che ha influenzato talvolta la qualità delle interazioni, limitando in parte la

possibilità di esplorare in modo approfondito le sfumature dei vissuti personali e collettivi.

Una seconda criticità è stata riscontrata nella fase di selezione delle fotografie che, in un paio di casi, sono state influenzate dalla componente genitoriale. I bambini in questione, infatti, hanno dichiarato di non aver scattato o scelto autonomamente le immagini a causa dell'intervento dei genitori, che hanno orientato (o sostituito) i bambini nel processo. Questa dinamica ha introdotto un elemento di mediazione adulta che ha rischiato di alterare, anche solo in parte, l'autenticità del processo e, soprattutto, la spontaneità che l'esperienza richiedeva.

La presenza di un filtro genitoriale, naturalmente, condiziona inevitabilmente le scelte del bambino, che ha dunque privilegiato immagini maggiormente statiche o socialmente accettabili, a scapito di rappresentazioni più autentiche e personali: tuttavia, a partire dagli scatti forniti dagli altri partecipanti, è stato comunque possibile esplorare le dimensioni e i significati che i bambini associano ai concetti di partecipazione e rilevare elementi ricorrenti all'interno delle loro rappresentazioni.

La riflessione che emerge a partire dalla suddetta criticità – seppur emersa in forma estremamente limitata – è relativa alla necessità di prevedere, in futuro, incontri informativi con i genitori in modo tale da coinvolgerli maggiormente nel processo di ricerca e condividere con loro in maniera puntuale gli obiettivi e le modalità delle progettualità.

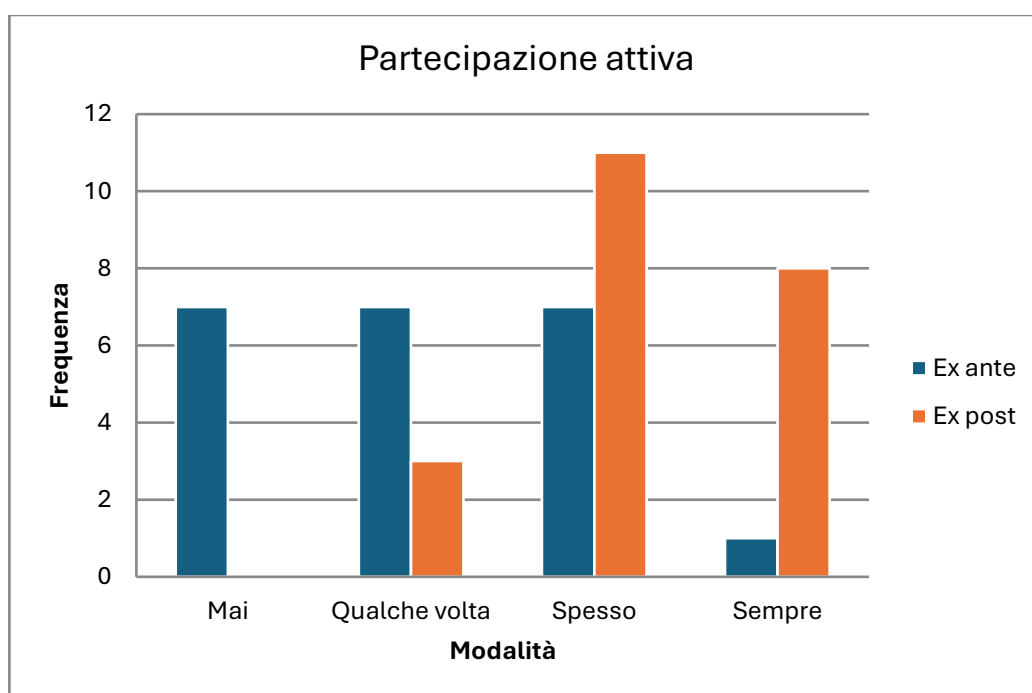
Un'ultima criticità rilevata ha riguardato la mancata partecipazione di due bambini con disabilità presenti nel gruppo classe alla fase qualitativa del progetto. I partecipanti in questione non sono stati guidati nel processo di photovoice e, dunque, non hanno raccolto le immagini richieste, nonostante l'immediatezza dello strumento e le informazioni fornite. Seppur la mancata raccolta delle foto non abbia rappresentato un limite alla partecipazione ai focus group, tale aspetto conduce ancora una volta alla necessità di coinvolgere maggiormente la componente genitoriale nei processi, in quanto questa rischia di inficiare notevolmente sulle dinamiche partecipative dei bambini, specie se con disabilità.

Nel complesso, le criticità rilevate invitano a una lettura riflessiva della ricerca come processo situato, caratterizzato da vincoli e imprevisti che ne modellano lo

sviluppo: è necessario, infatti, considerare il contesto non come sfondo neutro, ma come sistema attraversato da dinamiche e relazioni che influenzano inevitabilmente la conduzione e la gestione delle progettualità.

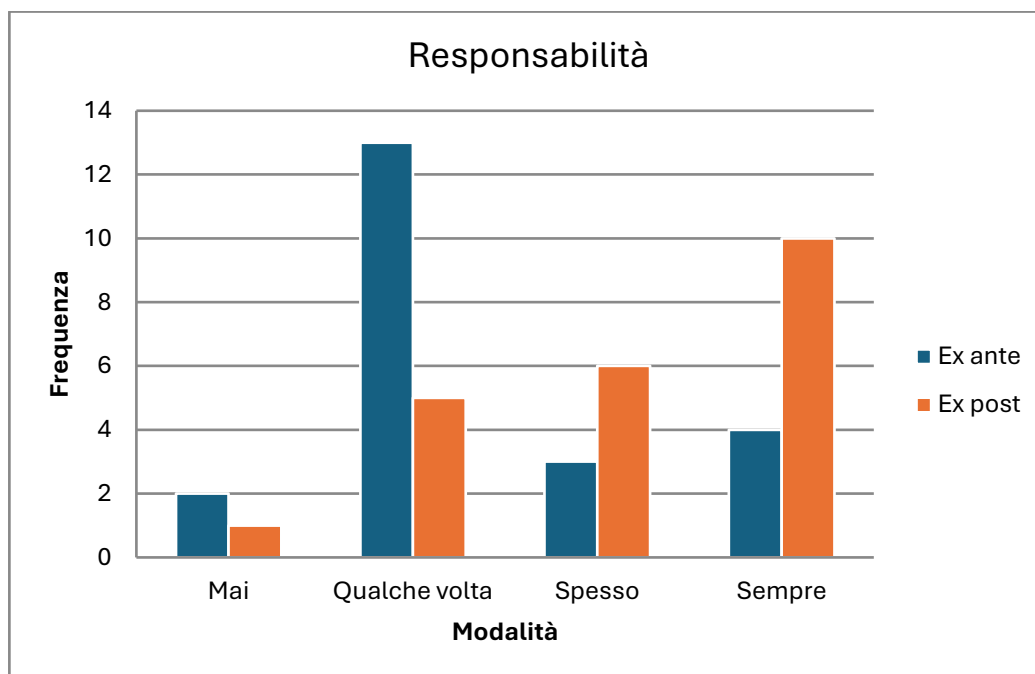
4.6 Osservazioni conclusive

Il confronto tra i dati rilevati nell'analisi ex-ante ed ex-post dimostra un significativo miglioramento, in particolare nelle aree individuate come maggiormente critiche. I percorsi di educazione intergenerazionale e le discussioni in focus group hanno funto da base per il potenziamento di quelle dimensioni più deboli che, così come si può osservare dalle comparazioni, hanno subito significative variazioni.

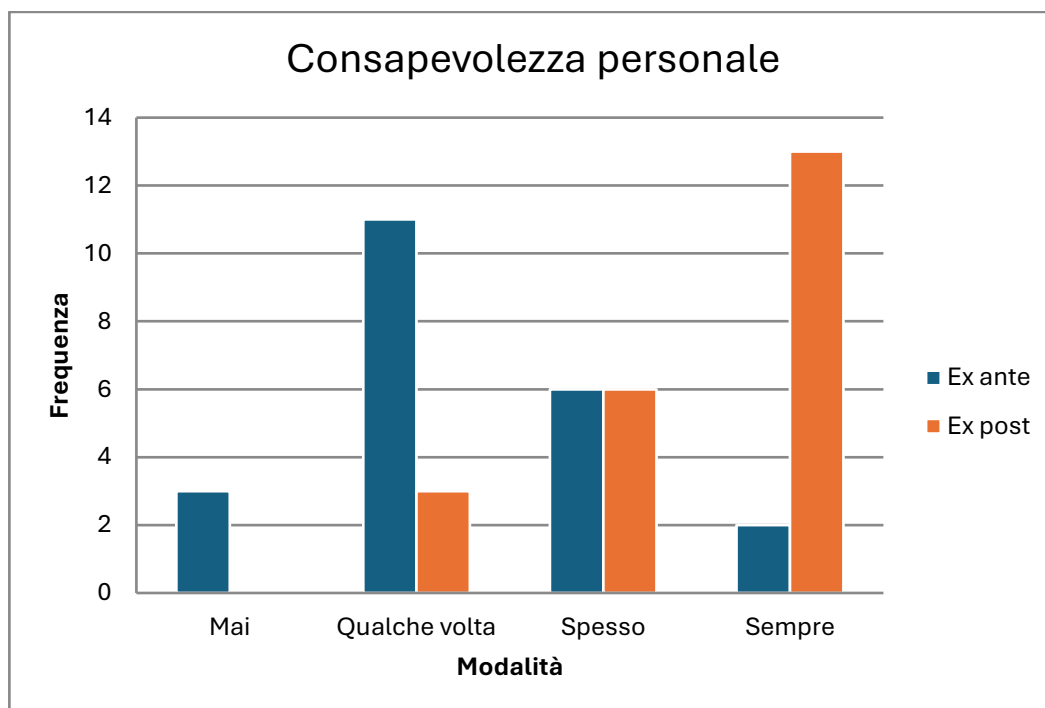


La comparazione delle due rilevazioni mostra un evidente miglioramento nel livello di partecipazione dei bambini alle attività comunitarie. Rispetto alla fase ex ante, caratterizzata da una distribuzione più eterogenea delle risposte, nella fase ex post si osserva una chiara concentrazione sulle modalità "spesso" e "sempre",

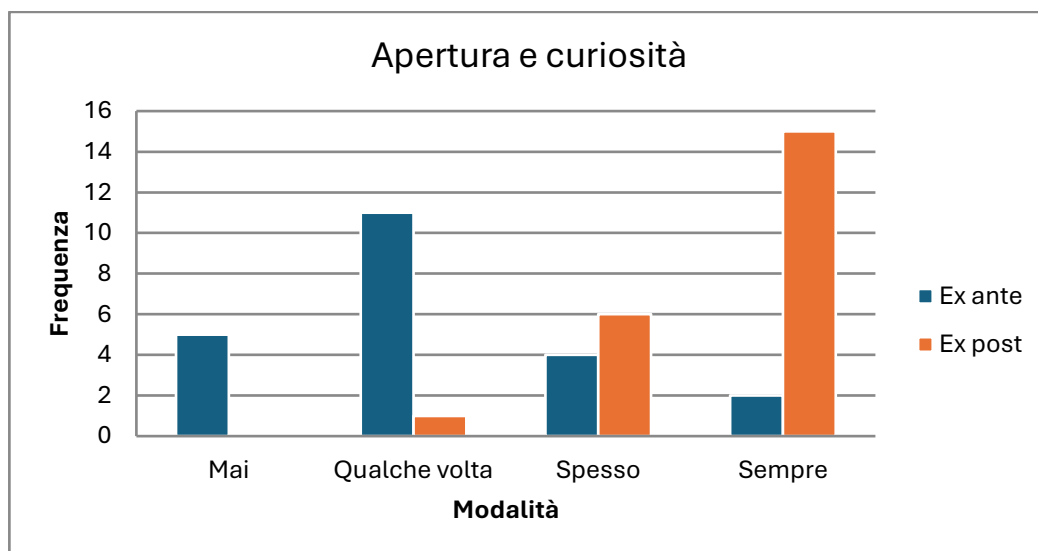
spostamento che può suggerire una crescita del coinvolgimento attivo dei bambini e delle bambine.



I dati evidenziano un incremento significativo della percezione di responsabilità individuale. La riduzione delle risposte nelle categorie “qualche volta” e “mai”, accompagnata da un aumento marcato della modalità di risposta “sempre”, indica che un numero maggiore di bambini riconosce di essere frequentemente coinvolto in compiti che richiedono autonomia e impegno personale.



La distribuzione delle risposte ex post mostra un chiaro spostamento verso le modalità più alte della scala, con una netta prevalenza di “spesso” e “sempre”. Questo andamento evidenzia un consolidamento della consapevolezza personale, intesa come capacità di esprimere le proprie opinioni all’interno di contesti di educazione formale, informale e non formale. Si riduce anche la variabilità interna al gruppo, segnalando una maturazione collettiva nella sfera dell’autopercezione e dell’espressione di sé.



La variabile Apertura e curiosità mostra il miglioramento più marcato tra tutte quelle considerate. Nella fase ex post, le risposte si concentrano quasi interamente sulle modalità “spesso” e “sempre”, a fronte di una drastica diminuzione di “qualche volta” e “mai”. Tale risultato indica che i bambini hanno sviluppato una maggiore disponibilità ad esplorare, fare domande agli adulti e accogliere nuove esperienze.

Conclusioni

Il percorso di studio e ricerca condotto mette in luce, dunque, il valore dell'educazione intergenerazionale nella ridefinizione di quelle dinamiche relazionali, partecipative e cooperative funzionali alla costruzione di significati condivisi. La previsione strutturata di momenti di dialogo tra generazioni si configura come una vera e propria pratica generativa e democratica, che da un lato consente alle giovani generazioni di affinare e potenziare forme di responsabilità, dall'altro si rivela terreno fertile per coltivare il senso umano della vecchiaia (Ladogana, 2019), percependo l'anziano come soggetto attivo, portatore di memorie, «archivio di storia e di storie» (Pinto Minerva, 2012, p. 46).

L'intreccio di sguardi, prospettive e percezioni ha consentito una continua negoziazione di significati, ponendo le basi per il rafforzamento della coesione comunitaria, lì dove per comunità non intendiamo uno spazio esclusivamente fisico, bensì un contesto relazionale, sociale e culturale caratterizzato da cura, legami, appartenenze e reciprocità.

La previsione di opportunità di questo genere all'interno dei contesti educativi e sociali può contribuire, infatti, al contrasto efficace di molte di quelle barriere – culturali, relazionali, simboliche – che ostacolano in maniera sostanziale la partecipazione sociale e democratica di bambini e bambine e, volgendo lo sguardo alla vecchiaia, relegano l'anziano ad una posizione di inevitabile staticità. Investire sull'intergenerazionalità, come afferma Rosita Deluigi (2014), consente di muoversi verso una

ristrutturazione del collettivo. Ciò può condurci a ricercare e promuovere realtà solidali in cui i singoli cittadini, le comunità locali e le istituzioni siano maggiormente consapevoli

del loro ruolo e dell'influenza reciproca che le parti, in gioco e fuori dal gioco, rivestono [...] La solidarietà tra generazioni può diventare la forza vitale di una ri-generazione di sé e del noi, partendo da un approccio dialogico con l'alterità; un'alterità prossima, visibile, sperimentabile, con cui entrare automaticamente in relazione (p. 61).

Allegati

Allegato n. 1: Modulo di consenso alla partecipazione al progetto di ricerca

Allegato n. 2: Materiale video fornito dallo Spi Cgil Foggia nell'ambito del progetto "Archivio della memoria ritrovata".

Allegato n. 3: Materiale esplicativo in materia di Photovoice

Allegato n. 4: Questionario autocompilato

Allegato 5: Codebook

Allegato 6: Materiale fotografico Tema 1

Allegato 7: Materiale fotografico Tema 2

Allegato 8: Materiale fotografico Tema 3

Allegato 9: Materiale fotografico Tema 4

Allegato 10: Materiale fotografico Tema 5

Link alla cartella:

<https://drive.google.com/file/d/1Uss5N3d0UdBiUkABWOawtUQXG6Pktamh/view?usp=sharing>

Bibliografia

- Baldacci, M., Frabboni, F., et al. (2012). Continuare a crescere: l'anziano e l'educazione permanente. Milano: FrancoAngeli.
- Baldacci, M. (2014). Per una idea di scuola. Istruzione, lavoro e democrazia. FrancoAngeli: Milano.
- Baldacci M. (2012). Questioni di rigore nella ricerca-azione educativa. *Journal of Educational, Cultural and Psychological Studies*, 6, 97-106.
- Baschiera, B., Deluigi, R., Luppi, E. (2014). Educazione Intergenerazionale. Prospettive, Progetti e metodologie didattico-formative per promuovere la solidarietà fra le generazioni. Milano: FrancoAngeli.
- Becchi E. (1994). I bambini nella storia. Roma-Bari: Laterza Laterza.
- Bertolini, P. (2003). Educazione e politica. Milano: Raffaello Cortina Editore.
- Biasin C., Chianese G. (2022). Apprendere in età adulta. Modelli teorici e operativi. Milano: Mondadori.
- Biasin C. (2022). Jack Mezirow: educare gli adulti attraverso la trasformazione delle prospettive di significato. In Marescotti E. (a cura di). Educazione permanente e degli adulti: storia di un'idea. Interlocutori privilegiati e concetti fondativi. Torino: UTET Universitaria
- Biffi, E. (a cura di) (2015). Educatori di storie. L'intervento educativo fra narrazione, storia di vita e autobiografia. Milano: FrancoAngeli.
- Biffi E. (2020). Educazione inclusiva e infanzia. In Ferrante A., Gambacorti-Passerini M. B., Palmieri C. (a cura di). L'educazione e i margini. Temi, esperienze e prospettive per una pedagogia dell'inclusione sociale. Milano: Guerini scientifica.

- Biffi E. (2020). *Storie di vita e apprendimento. Narrazione come strumento di empowerment educativo*. Brescia: La Scuola.
- Bocchi B (2012). *Invecchiamento attivo e scambi intergenerazionali*, in Dozza L., Frabboni F. (a cura di). *Lo sguardo dei nonni. Ritratti generazionali*, Milano: FrancoAngeli.
- Bourdieu, P. (1978) *La trasmissione dell'eredità culturale*, in Barbagli (a cura di), *Istruzione, legittimazione e conflitto*, Bologna: Il Mulino.
- Bressler J., Henkin N., Adler M. (2005). *Connecting Generations, Strengthening Communities. A Toolkit for Intergenerational Program Planners*. Philadelphia, PA: Temple University Center for Intergenerational Learning.
- Bruner, J. (1991). *The narrative construction of reality*. *Critical inquiry*, 18(1), 1-21.
- Butler R. N., Gleason H. P. (1985). *Productive Ageing, Enhancing Vitality in Later Life*. New York: Springer Pub Co.
- Cambi F. (2010). *La cura di sé come processo formativo*. Roma-Bari: Laterza.
- Cambi F. (2008). *L'infanzia e il Novecento: tra mito, conoscenza, violenza e mercato*, in D'Amato M. (a cura di), *Per un'idea di bambini*. Roma: Armando editore.
- Cambi F. (2012). *Le contraddizioni dell'infanzia nel mondo moderno*, in Corsi M., Ulivieri S. (a cura di), *Progetto Generazioni. Bambini e Anziani: due stagioni della vita a confronto*. Pisa: ETS
- Cambi F., Di Bari C., Sarsini D. (2012). *Il mondo dell'infanzia. Dalla scoperta, al mito alla relazione di cura*, Milano: Apogeo.
- Campagnaro M. (2015). *La grande guerra raccontata ai ragazzi*. Milano: Donzelli.
- Cometa M. (2017). *Perché le storie ci aiutano a vivere*. Milano: Raffaello Cortina Editore.
- Consiglio Unione Europea (2018). *Raccomandazione relativa alle competenze chiave per l'apprendimento permanente del 22 maggio 2018*.
- Contini M. (1992). *Per una pedagogia delle emozioni*. Firenze: La Nuova Italia.
- Contini M. (2002). *La comunicazione intersoggettiva fra solitudini e globalizzazione*, Firenze: La Nuova Italia.
- Contini M. (2009). *Elogio dello scarto e della resistenza*, Bologna: Clueb.
- Corradini, L. (1976). *Democrazia scolastica*. Brescia: La Scuola.

- Creswell J. W., Plano Clark V. L. (2018). Designing and conducting mixed methods research. Los Angeles: SAGE.
- Dato D. (2004). Lo studio di caso. Tra ricerca e didattica. In Gallelli R. (2004) (a cura di). Salute come benessere: Modelli di Ricerca Educativa. Lecce: Pensa Multimedia
- De Giorgi, F. (2010). L'istruzione per tutti. Storia della scuola come bene comune. Brescia: La Scuola.
- Deci E. L., Ryan R. M. (2000). The "What" and "Why" of Goal Pursuits: Human Needs and the Self-Determination of Behavior. *Psychological inquiry*, 11(4), 227-268.
- Deluigi R (2014). Abitare l'invecchiamento. Itinerari pedagogici tra cura e progetto. Milano: Mondadori.
- Deluigi R. (2015). Costellazioni intergenerazionali: accompagnare forme di partecipazione sociale, in Tomarchio M., Ulivieri S. (a cura di), *Pedagogia militante. Diritti, culture, territori*. Pisa: ETS.
- Demetrio, D. (1998). *Pedagogia della memoria: per se stessi, con gli altri*. Milano: Meltemi Editore.
- Demetrio D. (2012). *Educare è narrare: le teorie, le pratiche, la cura*. Milano: Mimesis.
- Demozzi S (2016). L'infanzia "inattuale". Perché le bambine e i bambini hanno diritto al rispetto, Parma: Edizioni Junior.
- Deutsch, M. (1949). A theory of co-operation and competition. *Human relations*, 2(2), 129-152.
- Dewey, J., Sini, C., et al. (2004). *Democrazia e educazione*. Firenze: Sansoni Editore.
- Dozza L., Frabboni F. (2010) (a cura di). *Pianeta anziani. Immagini, dimensioni e condizioni esistenziali*. Milano: FrancoAngeli.
- Dozza L., Frabboni F. (2012) (a cura di). *Lo sguardo dei nonni. Ritratti generazionali*. Milano: FrancoAngeli.
- Frabboni F., Pinto Minerva F. (2008). *La scuola dell'infanzia*. Bari: Laterza.
- Frabboni, F., Pinto Minerva, F. (2018). *La scuola siamo noi. Allievi, insegnanti, genitori, enti locali e sindacati*. Lecce: Pensa Multimedia.

- Freire P. (1974). *Education for critical consciousness*. New York: Continuum.
- Gecchele M. (2015). *L'immagine dei nonni nei fanciulli e nei preadolescenti. Trent'anni di ricerche*. Lecce: Pensa Multimedia
- Gecchele M., Meneghin L. (2016) (a cura di). *Il dialogo intergenerazionale come prassi educativa. Il Centro Infanzia Girotondo dell'Età*. Pisa: ETS
- Gecchele M., Polenghi S., Dal Toso P. (2017) (a cura di). *Il Novecento: il secolo dei bambini?* Parma: Edizioni junior.
- Habermas J. (1984). *The theory of communicative action*. Boston: Beacon Press
- Hart R. (1992). *Children's participation: from tokenism to citizenship*. Firenze: UNICEF
- Johnson D. W., Johnson, R. (2007). *Creative Controversy: Intellectual conflict in the classroom* (4th ed.). Edina, MN: Interaction Book Co.
- Kermode F. (2004). *Il senso della fine. Studi sulla teoria del romanzo*. Firenze: Sansoni
- Knowles S. M. (1973). *The adult learner. A Neglected Species*. Houston: Gulf Publishing Company.
- Kolb D. A. (1984). *Experiential learning: experience as the source of learning and development*. Englewood Cliffs, NJ: Prentice Hall.
- Ladogana M. (2020). *Il tempo scelto. Riflessioni pedagogiche sulla vecchiaia*. Milano: FrancoAngeli.
- Ladogana M. (2024). *Intrecci di vita. Comunità solidali e dialogo tra generazioni*. Bari: Progedit
- Ladogana M. (2023). *La vecchiaia. Un'età da ridefinire in senso umano. Cultura pedagogica e scenari educativi*, 1, 051-055.
- Ladogana M. (2014). *Nonni e nipoti. Un'alleanza educativa possibile*, in Loiodice I. (a cura di). *Formazione di genere. Racconti, immagini, relazioni di persone e famiglie*. Milano: FrancoAngeli.
- Ladogana M. (2011). *Vecchiaia: un'età da ridefinire continuamente*. In Pinto Minerva F. (a cura di). *La memoria del Parco. Il Parco della memoria. Ambiente, ricerca, formazione*. Bari: Progedit
- Lipman M. (1976). *Philosophy for children*. *Metaphilosophy*, 7(1), 17-39.

- Loiodice I. (2019). *Pedagogia. Il sapere/agire della formazione, per tutti e per tutta la vita*. Milano: FrancoAngeli
- Loiodice I. (2023). *Differenze e prossimità. Riflessioni pedagogiche* Bari: Progedit
- Lorenzoni F. (2023). *Educare controvento. Storie di maestre e maestri ribelli*. Palermo: Sellerio.
- Lucisano, P., Salerni, A. (2002). *Metodologia della ricerca in educazione e formazione*.
- Macinai E. (2013). *Pedagogia e diritti dei bambini. Uno sguardo storico*, Roma: Carocci editore.
- Marradi, A. (1996). *Metodologia delle scienze sociali*. Bologna: Il Mulino.
- Molinari P., & Riva E. (a cura di). (2017). *Spazi e tempi della cittadinanza. Idee e percorsi interdisciplinari per la didattica*. Milano-Udine: Mimesis.
- Montessori, M., Lamparelli, C. (2008). *Educare alla libertà*. Milano: Mondadori.
- Newman S. (1997): *History and Evolution of Intergenerational Programs*. In Newman S., Ward R., Smith Th., Wilson J., McCrea J. (eds.). *Intergenerational Programs. Past, Present and Future*. Washington, DC: Taylor and Francis, pp. 55-79
- Nussbaum M. C. (2003). *Capabilities as fundamental entitlements: Sen and social justice*. In *Capabilities equality* (pp. 54-80). Routledge.
- Paladino A. (2019). *Abilità di studio e processi motivazionali*. In Loiodice I. (a cura di). *Imparare a studiare*. Bari: Progedit
- Perucci C. (1976). *L'educazione politica nel quadro dell'educazione permanente*. Firenze: Le Monnier.
- Pinto Minerva, F. (2002). "Contributo per una fondazione scientifica dell'educazione per tutta vita". In *Pedagogia Oggi*, 5,6: 11-13.
- Pinto Minerva, F. (1974). *Educazione e senescenza*. Roma: Bulzoni
- Pinto Minerva, F. (1988), (a cura di). *Progetto Sapienza. Per una pedagogia del corso della vita*. Bari-Roma: Laterza.
- Pinto Minerva, F. (2009). *Un'età rimossa. Quaderni di didattica della scrittura*, 10: 83-91.
- Pinto Minerva, F. (2011). *La memoria del parco. Il parco della memoria. Ambiente, ricerca, formazione*.

- Pinto Minerva F. (2012). La vecchiaia. Sguardi pedagogici, in Baldacci M., Frabboni F., Pinto Minerva F. (a cura di), *Continuare a crescere. L'anziano e l'educazione permanente*. Milano: FrancoAngeli.
- Pinto Minerva, F. (2012). Nonni, nonne, nipoti. Le narrazioni dell'arte, in Dozza, L., Frabboni, F., *Lo sguardo dei nonni. Ritratti generazionali*. Milano: FrancoAngeli.
- Pinto Minerva F. (a cura di) (2015). *Sguardi incrociati sulla vecchiaia*, Lecce: Pensa Multimedia.
- Pinto Minerva, F. (2021). Un'interpretazione ecologica della vecchiaia come età in permanente divenire. In Mariani A. (a cura di). *La relazione educativa. Prospettive contemporanee* (pp. 225-244). Roma: Carocci.
- Pontecorvo, C. (1999). *Una scuola per i bambini*. Firenze: La nuova Italia.
- Pontecorvo, C., Ajello, A.M., et al. (2007). *Discutendo si impara. Interazione e conoscenza a scuola*. Roma: Carocci Editore.
- Ragni, R. (2007). *Infanzia e società in Maria Montessori*. Roma: Armando Editore.
- Ricolfi, L. (1997). *La logica della ricerca sociale*. Bologna: Il Mulino.
- Scurati, C. (1997). *Pedagogia della scuola*. Brescia: La Scuola
- Sen, A. (1980). *Equality of What? Tanner Lectures on Human Values*. Salt Lake City: University of Utah Press.
- Sirignano, F.M. (2004). *La pedagogia della formazione. Teoria e storia*. Napoli: Liguori Editore.
- Sirignano, F.M. (2015). *Per una pedagogia della politica*. Roma: Editori Riuniti.
- Sirignano, F.M., Maddalena, S. (2012). *La pedagogia autobiografica. Riflessioni e percorsi formativi*. Lecce: Pensa Multimedia.
- Triani, P. (2018). *La collaborazione educativa*. Brescia: Scholé
- Trincherò, R. (2004). *I metodi della ricerca educativa*. Bari: Editori Laterza
- Trobia, A. (2001). *La ricerca sociale quali-quantitativa*. Milano: Franco Angeli.
- Università degli Studi Suor Orsola Benincasa (2018). *Civitas educationis: Education, Politics and Culture*. Milano-Udine: Mimesis Edizioni.
- Wang C., Burris M. A. (1997). Photovoice: Concept, Methodology and Use for Participatory Needs Assessment. *Health education & behavior*, 24(3), 369-387.
- Wells T. (2012). Sen's capability approach. *Internet Encyclopedia of Philosophy*.

Sitografia

Assemblea Generale delle Nazioni Unite (1989). Convenzione sui diritti dell'infanzia e dell'adolescenza. Retrieved May 16, 2023 from [Microsoft Word - Document1](#)

Assemblea Generale delle Nazioni Unite (1959). Dichiarazione dei diritti del fanciullo. Retrieved May 16, 2023 from http://images.savethechildren.it/f/download/CRC/Co/Convenzione_1959.pdf

Assemblea Generale delle Nazioni Unite (1948). Dichiarazione Universale dei diritti umani. Retrieved May 16, 2023 from https://www.ohchr.org/sites/default/files/UDHR/Documents/UDHR_Translations/itn.pdf

ASviS (2024). Policy brief: la partecipazione democratica giovanile. Problemi attuali e possibili soluzioni. Retrieved November 10, 2024 from https://asvis.it/public/asvis2/files/PolicyBrief/2024/PolicyBriefASviS_Partecipazione_giovanile_democratica_Febbraio_2024_FINAL.pdf [data ultima consultazione: 18/03/2025]

Commonwealth (2023). Global Youth Development Index Update Report. Retrieved October 10, 2024 from https://production-new-commonwealth-files.s3.eu-west-2.amazonaws.com/s3fs-public/2024-04/commonwealth-global-youth-development-index-update-report-2023_d19495.pdf [data ultima consultazione: 15/03/2025]

Consiglio d'Europa (2010). Linee guida del Comitato dei ministri del Consiglio d'Europa per una giustizia a misura di minore. Retrieved May 20, 2023 from <https://rm.coe.int/16804bd220#:~:text=Ci%C3%B2%20pu%C3%B2%20comprendere%20informazioni%20relative,i>.

Cesie (2021). Intergenerational Learning Communities towards environmental sustainability. Manuale di impulso. Retrieved May 3, 2024 from <https://cesie.org/media/ilces-handbook-it.pdf>

Comitato ONU sui diritti dell'infanzia (2009). Commento generale n. 12. Retrieved May 16, 2023 from https://gruppocrc.net/wp-content/uploads/2009/02/Commento_n.12.pdf

European Commission (2023). EU Strategy on the rights of the child. Retrieved November 9, 2024 https://eu-for-children.europa.eu/system/files/2023-06/EU%20Strategy%20on%20the%20Rights%20of%20the%20Child%20-%20Illustrated%20version_EN.pdf [data ultima consultazione: 18/03/2025]

European Commission (2021). Green Paper on Ageing. Fostering solidarity and responsibility between generations. Retrieved June 7, 2024 from https://commission.europa.eu/system/files/2021-06/green_paper_ageing_2021_en.pdf

Fitzpatrick A. (2022). Generations growing together. Intergenerational learning as a pedagogical strategy in early childhood education and care services. Retrieved June 10, 2024 from https://www.toyproject.net/wp-content/uploads/2024/01/Generations-growing-together_Handbook_final_compressed.pdf [data ultima consultazione: 20/03/2025]

Gazzetta Ufficiale della Repubblica Italiana (2023). Decreto Legislativo 15 marzo 2024, n. 29. Disposizioni in materia di politiche in favore delle persone anziane. Retrieved January 24, 2025 from [Gazzetta Ufficiale](#)

Gazzetta Ufficiale dell'Unione Europea (2000). Articolo 24. Diritti del minore. Retrieved May 16, 2024 from <https://fra.europa.eu/it/eu-charter/article/24-diritti-del-minore#explanations>

Gazzetta Ufficiale dell'Unione Europea (2011). Decisione n. 940/2011/UE del Parlamento Europeo e del Consiglio del 14 settembre 2011 sull'Anno europeo dell'invecchiamento attivo e della solidarietà tra le generazioni (2012). Retrieved May 27, 2025 from [Decisione n. 940/2011/UE del Parlamento europeo e del Consiglio, del 14 settembre 2011, sull'Anno europeo dell'invecchiamento attivo e della solidarietà tra le generazioni \(2012\)Testo rilevante ai fini del SEE](#)

Gazzetta Ufficiale dell'Unione Europea (2018). Raccomandazione del Consiglio del 22 maggio 2018 relativa alle competenze chiave per l'apprendimento permanente. Retrieved June 7, 2023 from [Raccomandazione del Consiglio, del](#)

22 maggio 2018, relativa alle competenze chiave per l'apprendimento permanente Testo rilevante ai fini del SEE.

Gruppo di lavoro per la Convenzione sui diritti dell'Infanzia e dell'Adolescenza (2023). I diritti dell'infanzia e dell'adolescenza in Italia. 13° rapporto di aggiornamento sul monitoraggio della Convenzione sui diritti dell'infanzia e dell'adolescenza in Italia. Retrieved February 8, 2024, from [i-diritti-dellinfanzia-e-delladolescenza-italia-rapporto-crc-2023.pdf](#) [data ultima consultazione 15/03/2025].

Istat (2020). Invecchiamento attivo e condizioni di vita degli anziani in Italia. Retrieved June 8, 2024 from [Rapporto-Annuale-2024.pdf](#)

Istat (2024). Rapporto annual 2024. La situazione del Paese. Retrieved May 13, 2025 from [Rapporto-Annuale-2024.pdf](#)

Pellegrini F., Vitali C.M. (2023). Ricognizione sintetica di quadri concettuali, framework teorici e modelli di standard delle competenze: il Modello LifeComp. Retrieved March 5, 2025 from [Background-paper-LIFE-comp-FINALE.pdf](#)

Principi A. et al. (2021). The Active Ageing Index and policy making in Italy. Retrieved March 27, 2025 from <https://www.cambridge.org/core/services/aop-cambridge-core/content/view/4ACE724FF6102749D136A382E8E78019/S0144686X21001835a.pdf/the-active-ageing-index-and-policy-making-in-italy.pdf>

Sanchez M. et al. (2007). Intergenerational programmes Towards a society for all ages. Retrieved June 7, 2025 from [untitled](#)

Unece (2018). Active ageing index (AAI) in non-EU countries and at subnational level. Retrieved February 7, 2024 from [AAI_Guidelines_final.pdf](#)

United Nations (2002). Report of the Second World Assembly on Ageing. Retrieved February 4, 2024 from [United Nations](#)