

Per una pedagogia dell'invecchiamento come pedagogia della persona umana

Una breve premessa

Parlare di pedagogia dell'invecchiamento non significa contravvenire all'etimologia del termine pedagogia (dal greco *pais-agogein*), ma attestare il fatto che per tutta la vita l'uomo è protagonista/destinatario di una forma di "accompagnamento educativo", che trova la propria ragione d'essere nella sua *physis* personale. Una *physis* caratterizzata, fin dalla nascita, dal processo di realizzazione della *dunamis* (capacità, potenzialità) in *energeia* (atto, competenza)¹ e da un duplice livello di costituzione, che vede l'intrecciarsi di "essere" e "dover essere".

Recenti studi nel campo delle neuroscienze (Hilman 1999) e della psicogerontologia (Cesa-Bianchi, Cristini 2004) hanno rilevato che durante l'invecchiamento non sono presenti solamente processi di distruzione e di dedifferenziazione, ma anche processi di costruzione e di differenziazione, tanto da far dire a Cesa-Bianchi e Cristini (2009) che «si può incominciare a invecchiare mentre si cresce e continuare a crescere mentre si invecchia»². Affermazione che trova riscontro in Maria Luisa De Natale (2001), a proposito del fatto che «l'invecchiamento, in quanto esito dell'interazione sistematica di processi biologici, psicologici e sociali è un processo che dura per tutta la vita, a cominciare dalla nascita»³. Tali considerazioni rappresentano una provocazione nei confronti dell'andragogia, della geragogia e della stessa educazione degli adulti, perchè queste ultime rappresentano proposte pedagogiche destinate ad un *target* specifico di soggetti (pedagogie speciali). Si veda, a tal proposito, quanto sottolineato da Giuseppe Bertagna (2009) riguardo al carattere "speciale" che contraddistingue la pedagogia generale, poichè pone al centro la razionalità pratica e, di conseguenza, la relazione del tutto singolare, imprevedibile ed unica fra due "chi" sostanziali⁴.

La lotta al pregiudizio pedologico in pedagogia: il pensiero di Rousseau e di Gentile

Sul fronte della storia del pensiero pedagogico, alcuni spunti di riflessione per una pedagogia dell'invecchiamento sono identificabili nel pensiero di due autori, come Jean Jacques Rousseau e Giovanni Gentile. Il ginevrino, nel manoscritto *Favre* (prima versione dell'*Emilio*, risalente al

¹ Cfr. E. Berti, *Alla radici del concetto di "capacità": la dunamis di Aristotele*, in «Nuova Secondaria», n. 7, a. XXV, 2008, pp. 24-30

² M. Cesa-Bianchi, C. Cristini, *Vecchio sarà lei! Muoversi, pensare, comunicare*, Guida, Napoli 2009, p. 14

³ M. L. De Natale, *Educazione degli adulti*, La Scuola, Brescia 2001, p. 11

⁴ Cfr. G. Bertagna, *Tra disabili e superdotati: la pedagogia «speciale» come pedagogia generale*, in «Cqiascuole», 23 aprile 2009, pp. 6-7

1760), pone le basi dell'educazione progressiva, e sottolinea come l'educazione debba ispirarsi in tutte le fasi della vita al principio della «*bonheur*», corrispondente alla piena realizzazione del proprio essere⁵. Nella versione definitiva dell'*Emilio* (1762), all'interno delle ultime battute del libro V Rousseau rammenta il ruolo di guida che il precettore continua ad esercitare nei confronti del suo allievo ormai adulto, perchè «è ora che cominciano i suoi doveri di uomo»⁶.

Un altro filosofo e pedagogista, Giovanni Gentile, ha espresso a partire dal saggio *Del concetto scientifico di pedagogia*⁷ (1900) l'intenzione di combattere il pregiudizio pedologico, ovvero la concezione secondo cui l'educazione interessa esclusivamente i «*paidos*», cioè gli infanti. Per Gentile, la pedagogia viene a coincidere con la filosofia dello spirito, poichè è finalizzata alla formazione dello spirito di ciascuno; ne consegue che non può essere ridotta nè ad una mera precettistica nè ad una «scienza pratica o normativa». In questo senso, emerge l'esigenza di superare una concezione «popolare» di pedagogia, che ritenga esista un'età appropriata per educare (cioè l'infanzia), e prendere in considerazione la seguente questione: «Ma un uomo cinquantenne non ha più nulla da imparare? Non impara egli di fatto qualcosa ogni giorno? E come o perchè si sottrarrebbe questo imparare al concetto del fatto educativo? Lo spirito è sempre in via di sviluppo, finchè non cessa di essere. Il suo sviluppo sarà maggiore o minore, più rapido o più lento; ma uno sviluppo ei l'avrà sempre; e finchè c'è sviluppo, la scienza dell'educare deve dire che c'è ancora educazione»⁸.

La lotta al pregiudizio pedologico viene ripresa da Gentile anche nel primo volume del *Sommario di pedagogia come scienza filosofica*⁹, in cui ribadisce che l'educazione non ha un inizio e non ha una fine, poichè essa è un processo continuo di formazione dello spirito, che perdura per tutta la vita. Gentile sottolinea, di nuovo, come al pregiudizio pedologico faccia riscontro il pregiudizio professionale del pedagogismo, che riduce l'educazione alla *paideia*, nel senso etimologico del termine greco. Tale pregiudizio sarebbe sorto dall'idea empirica che solo gli infanti hanno bisogno di essere educati, contravvenendo a quanto dichiarato da Kant¹⁰ nel *Sapere aude!*, riguardo alla

⁵ Cfr. J. Spink, *Première version d'Émile (manuscript Favre)*, in J. J. Rousseau, *Oeuvres complètes*, vol. IV, Gallimard, Paris 1969, p. LXXXIV

⁶ J. J. Rousseau, *Emilio o dell'educazione* [1762], tr. it., Oscar Mondadori, Milano 2007, p. 680

⁷ Cfr. G. Gentile, *Del concetto scientifico di pedagogia*, in H. A. Cavallera (Ed.), *Educazione e scuola laica*, V ediz., Le Lettere, Firenze 1988, pp. 1-38. Il saggio venne pubblicato, per la prima volta, in «Rendiconti dei Lincei: classe di scienze morali, storiche e filologiche», serie V, vol. IX, fasc. 11, seduta del 18 novembre 1900, pp. 366 ss., poi ripubblicato in G. Gentile, *Scuola e filosofia. Concetti fondamentali e saggi di pedagogia sulla scuola media*, Milano-Palermo-Napoli, Sandron, 1908, pp. 3-36

⁸ *Ivi*, pp. 37-38

⁹ Cfr. Id., *Sommario di pedagogia come scienza filosofica* [1913], vol. 1- La pedagogia, V ediz., Le Lettere, Firenze, 2003

¹⁰ Immanuel Kant, nella sua disquisizione su *Che cos'è l'Illuminismo?*, mette in chiaro la seguente questione: «l'illuminismo è l'uscita dell'uomo dallo stato di minorità che egli deve imputare a se stesso. Minorità è l'incapacità di valersi del proprio intelletto senza la guida di un altro. Imputabile a se stesso è questa minorità, se la causa di essa non dipende da difetto di intelligenza, ma dalla mancanza di decisione e del coraggio di far uso del proprio intelletto senza essere guidati da un altro. *Sapere aude!* Abbi il coraggio di servirti della tua propria intelligenza! E' questo il motto dell'Illuminismo. [...] A persuadere la grande maggioranza degli uomini (e con essi tutto il bel sesso) che il passaggio allo stato di maggiorità è difficile e anche pericoloso, provvedono già quei tutori che si sono assunti con tanta

necessità, per l'uomo, di superare la sua condizione di minorità. Nello specifico, Gentile riconosce che «empiricamente, è ovvio e in generale riconosciuto che fino alla più tarda vecchiaia non solo ci sia sempre qualche cosa da imparare, ma in effetti s'impara sempre qualche cosa: e si può dire in senso assai più profondo e rigoroso di Tito: *nulla dies sine linea*»¹¹. Il processo educativo è eterno, perchè esso è strettamente legato alla natura dell'*homo sapiens*, in quanto essere spirituale in continuo divenire.

La prospettiva della persona umana

Sulla scorta delle istanze sopra ricordate, occorre chiarire in quale prospettiva antropologica, filosofica ed epistemologica si colloca la proposta di una pedagogia dell'invecchiamento, che non disperda la propria specificità nel *mainstreaming* dell'educazione permanente o del *life long learning*. Un aiuto, in tal senso, proviene dal costrutto “persona umana”, da intendersi quale concetto ironico (“che vela-svela”), in grado di convogliare «[...] significati che esprimono soltanto un modo filosofico, epistemologico, scientifico e storico di considerare l'uomo e il suo mondo che appare, almeno in pedagogia, più ricco e complesso, per questo forse maggiormente convincente, di quello ormai caratterizzato dalle dominanti referenze naturalizzate che accompagnano il termine “uomo”»¹². Dire persona significa dire “qualcuno” e non “qualcosa”¹³, cioè fare riferimento ad un “chi” nella pluralità e nell'integralità dei suoi aspetti empirico-naturalistici, spirituali, morali, psicologici, sociali, culturali, religiosi, ecc. che lo rendono unico ed irripetibile.

In questo senso, si spiega perchè il concetto di persona umana, al contrario di quello di uomo, ormai naturalizzato, consente alla pedagogia di poter continuare a mantenere quei caratteri di “teoria e pratica dell'educazione” che la rendono, in quanto tale, una *-agogé* (scienza idiografica) e non una *-logia* (scienza nomotetica). Parlare di “pedagogia della persona umana” e non, semplicemente, di “pedagogia dell'uomo” consente alla pedagogia di cautelarsi dai rischi di riduzionismo naturalistico o scientifico, salvaguardando, in questo modo, quell'orizzonte semantico di tipo metaempirico-normativo che la rende una “*-agogé*”¹⁴. Da qui è possibile inferire la portata

benevolenza l'alta sorveglianza sopra i loro simili minorenni. Dopo di averli in un primo tempo istupiditi come fossero animali domestici e di avere con ogni cura impedito che queste pacifiche creature osassero muovere un passo fuori del girello da bambini in cui li hanno imprigionati, in un secondo tempo mostrano ad essi il pericolo che li minaccia qualora cercassero di camminare da soli». (Cfr. I. Kant, *Risposta alla domanda: che cos'è l'Illuminismo?*, in Id., *Scritti politici e di filosofia della storia e del diritto*, tr. it. a cura di M. Cordopatri, UTET, Torino 1965)

¹¹ Cfr. G. Gentile, *Sommario di pedagogia come scienza filosofica* [1913], *op. cit.*, p. 141

¹² G. Bertagna, *Pedagogia «dell'uomo» e pedagogia «della persona umana»: il senso di una differenza*, in Id. (Ed.), *Scienze della persona, perché?*, Rubbettino, Soveria Mannelli (CZ) 2006, p. 35

¹³ Cfr. R. Spaemann, *Persone. Sulla differenza fra “qualcosa” e “qualcuno”* [1996], tr. it. a cura di L. Allodi, Laterza, Bari 2005

¹⁴ Cfr. G. Bertagna, *Pedagogia «dell'uomo» e pedagogia «della persona umana»: il senso di una differenza*, in Id. (Ed.), *Scienze della persona, perché?*, *op. cit.*, pp. 32-33

antropologica, filosofica ed epistemologica del termine “persona umana”, con i postulati ebraico-cristiani da cui ha origine: unicità dell'identità personale, amore relazionale, libertà, imputabilità e responsabilità personali, simbolicità¹⁵.

Ne consegue che realizzare un percorso educativo centrato sulla persona (“personalizzato¹⁶”) equivale ad incrociare l' “essere che si è” (livello empirico) con l' “essere che si vorrebbe/dovrebbe essere” (livello meta-empirico), tenendo conto, in questo modo, della «duplice configurazione del problema educativo» nella sua realtà meccanica e in quella teleologica¹⁷.

Quale spazio di considerazione trova, in una riflessione di questo tipo, il processo di invecchiamento? Occorre innanzitutto partire dalle recenti novità della psicologia dell'invecchiamento¹⁸, che hanno messo in luce la necessità di superare la concezione negativa di invecchiamento come decadimento, disadattamento e perdita, a favore di un'immagine positiva di invecchiamento come realizzazione di sé, riadattamento e risorsa. La variabilità interindividuale e intraindividuale dello sviluppo umano, la disponibilità di spazi esistenziali per poter esprimere la propria creatività¹⁹ e la promozione delle potenzialità insite in ciascuno sono solo alcune sollecitazioni che la psicologia dell'invecchiamento pone alla riflessione pedagogica. Infatti, così come non è possibile individuare modelli psicologici evolutivi che siano validi per tutti, proprio per quella variabilità empirica di cui si diceva sopra, tanto più non è possibile progettare percorsi educativi che siano validi a livello universale, per il fatto stesso che la pedagogia ragiona secondo una logica idiografica del “ciascuno”²⁰ (Bertagna, 2004). A queste prime considerazioni si aggiunge la constatazione della presenza di elementi *phronetici* nella concezione di invecchiamento come «raggiungimento della maturità, della saggezza, della piena realizzazione di se stessi, della consapevolezza relativa al senso, al valore della propria vita, della massima disponibilità ad esprimersi»²¹ (Cesa-Bianchi, Cristini, 2009).

Tutto ciò si riallaccia a quanto sostenuto dalla pedagogia della persona umana, ovvero che il fine della buona educazione è la promozione della *phronesis* aristotelica, traducibile con l'espressione “agire bene in situazione”²² (Bertagna, 2001). La piena realizzazione della *physis* umana risiede,

¹⁵ *Ivi*, pp. 51-74

¹⁶ Per approfondimenti, si veda: G. Sandrone Boscarino, *Personalizzare l'educazione*, Rubbettino, Soveria Mannelli (CZ) 2009

¹⁷ Cfr. G. Gentile, *Sommario di pedagogia come scienza filosofica* [1913], *op. cit.*, p. 116

¹⁸ Per approfondimenti, si vedano: M. Cesa-Bianchi, *Psicologia dell'invecchiamento. Caratteristiche e problemi*, Nuova Italia Scientifica, Roma 1987; M. Cesa-Bianchi, *Giovani per sempre? L'arte di invecchiare*, Laterza, Bari 1998; F. Caretta, M. Petrini, L. Sandrin, *Il valore di una presenza. Educarsi all'anzianità*, Edizioni Paoline, Milano 2002; *Educare gli anziani*, fascicolo monografico di «Pedagogia e vita», n. 6, serie 62, novembre-dicembre 2004

¹⁹ «Il processo creativo esprime la capacità di ampliare competenze ed esperienze, di costruire percorsi di crescita individuali, di scoprire se stessi e di realizzarsi, di farsi sostantivo, interprete protagonista della propria storia (Bruner, 1999; Sternberg, 1999)» (cfr. G. Cesa-Bianchi, C. Cristini, *Vecchio: sostantivo o aggettivo?*, in «Ricerche di psicologia», numero speciale, a. XXXI, II 2008, p. 52)

²⁰ Cfr. G. Bertagna, *Valutare tutti, valutare ciascuno*, La Scuola, Brescia 2004

²¹ M. Cesa-Bianchi, C. Cristini, *Vecchio sarà lei! Muoversi, pensare, comunicare*, *op. cit.*, p. 13

²² Cfr. G. Bertagna, *Avvio alla riflessione pedagogica*, La Scuola, Brescia 2001

perciò, nella competenza personale, in quanto processo di trasformazione della *dunamis* in *energeia*²³. Ne deriva che la pedagogia dell'invecchiamento è sollecitata ad abbracciare la prospettiva della pedagogia della persona umana.

La pedagogia dell'invecchiamento come pedagogia della persona umana

La specificità della pedagogia dell'invecchiamento in quanto pedagogia della persona umana consiste nel configurarsi come una pedagogia della saggezza (*phronesis*), che, pur facendo tesoro dei capisaldi della geragogia (per esempio la preparazione ad affrontare l'invecchiamento e l'attenzione a migliorare la qualità della vita), non si limita a questi. La pedagogia dell'invecchiamento, infatti, non ha come unica dimensione costitutiva l'educazione degli anziani, perchè riconosce che lo sviluppo riguarda l'intera esistenza, come dimostrato dagli studi di E. H. Erickson, D. J. Levinson e R. L. Gould.

La pedagogia dell'invecchiamento non è un'andragogia, perchè tiene conto del fatto che il processo di invecchiamento differisce da persona a persona in relazione all'appartenenza sessuale. Vanna Iori ha sottolineato che nelle donne «l'educazione all'invecchiamento si configura come educazione alla “discontinuità” piuttosto che alla “continuità”. Ciò che aiuta le donne ad invecchiare meglio non è quindi, come affermerebbe la concezione diffusa, la *continuità* nell'attività di accudimento, ma la *discontinuità*»²⁴ (Iori, 2004). La pedagogia dell'invecchiamento non è nemmeno educazione degli adulti, poichè intende coinvolgere anche i giovani, e, possibilmente, i bambini, per poter garantire quello che R. J. Havighurst (1953) ha definito un «invecchiamento di successo»²⁵. In questo modo, viene colta la provocazione di Iori a proposito di «un'educazione alla vecchiaia», che faccia leva su «una cultura dell'età anziana destinata non soltanto alle stesse persone anziane, ma ad una formazione in tutte le età della vita, sicchè la vecchiaia non sia percepita come una realtà da rimuovere nel proprio progetto di vita giovanile o adulto»²⁶ (Iori, 2004).

Dalle considerazioni sopra ricordate, emerge, di nuovo, una concezione di invecchiamento sereno, che trova riscontro in quanto dichiarato da Marcello Cesa-Bianchi e Carlo Cristini a proposito dell'«invecchiamento individualizzato, consapevole ed attivo»²⁷. Esso non sarebbe altro che il prodotto di processi di riadattamento, che vedono il coinvolgimento di fattori quali l'attività fisica e cerebrale, la comunicazione e la creatività. Queste ultime influiscono sul miglioramento dell'autostima, lo sviluppo di una positiva immagine di sé e l'assunzione di un corretto stile di vita.

²³ Cfr. E. Berti, *Alla radici del concetto di “capacità”: la dunamis di Aristotele*, op. cit., pp. 24-30

²⁴ V. Iori, *Educazione all'età anziana e differenza di genere*, in «Pedagogia e vita», n. 6, serie 62, novembre-dicembre 2004, p. 29

²⁵ Cfr. R. J. Havighurst, *Human Development and Education*, Longmans, Green & Co., New York 1953

²⁶ V. Iori, *Educazione all'età anziana e differenza di genere*, op. cit., p. 32

²⁷ M. Cesa-Bianchi, C. Cristini, *Vecchio sarà lei! Muoversi, pensare, comunicare*, op. cit., p. 200

Tali constatazioni sono state ricavate dagli studi di psicologia positiva²⁸, che hanno sottolineato l'importanza di promuovere il benessere soggettivo nelle sue dimensioni edoniche (affettive e del piacere) e in quelle eudaimoniche (di realizzazione del sé e di costruzione di significati)²⁹. Uno dei maggiori contributi della psicologia positiva alla pedagogia dell'invecchiamento è rappresentato dall'enfasi posta sui processi creativi, come espressione e realizzazione delle potenzialità insite in ciascuno. In particolare, «l'espressione creativa in età senile può influenzare la qualità del processo di invecchiamento, sollecitare nuovi interessi e impegni, modificare il senso della quotidianità e dei giorni a venire. La creatività è l'essenza di ogni persona»³⁰. Quest'ultima constatazione trova riscontro nella definizione aristotelica di felicità, come «pienezza, piena realizzazione dell'uomo, attuazione, ovvero esercizio, della capacità specificamente umana di agire bene, cioè in modo virtuoso, eccellente, perfetto, nell'arco di un'intera vita»³¹. La traduzione sul piano pedagogico dell'agire creativo come agire bene è la competenza, espressione dell'essenza stessa della persona in quanto *exemplum* e non *exemplar*³². Alla questione della felicità come piena realizzazione di sé si riallaccia anche il significato di «sostantivo» che Cristini e Cesa-Bianchi attribuiscono all'anziano, sia esso sano o malato, autosufficiente o disabile, purchè sappia conservare una concezione positiva dell'esistenza. «Il vecchio che sa di esserlo ed è soddisfatto della propria esistenza, di quanto ha vissuto e imparato, diventa sostantivo della sua testimonianza narrativa, del suo valore»³³. E ancora: «l'essere 'sostantivo' varia da un anziano all'altro, in rapporto alle caratteristiche individuali, alle esperienze vissute, ma per ogni vecchio si può esprimere negli stessi ambiti: nell'interazione con i più giovani, specie i bambini, nella creatività, nell'aiuto e nel sostegno di coetanei in difficoltà»³⁴. Nella pedagogia dell'invecchiamento, al significato di "sostantività" si sovrappone quello di "sostanzialità", che connota la persona umana secondo la definizione data da Boezio: «la persona è sostanza individua di natura razionale». Il riconoscimento della natura sostanziale, e non meramente accidentale, della persona umana è garanzia della sua totale indisponibilità e sacralità, anche nei casi di gravi disabilità, demenze, ecc., perchè, come scriveva S. Agostino, la persona è un mistero. Ne consegue che la pedagogia dell'invecchiamento deve fare tesoro di due consapevolezza: da un lato, tenere conto del fatto che «l'ultima saggezza si snoda tra senso del valore e senso abissale di un possibile nulla»³⁵. Dall'altro lato, che «[...] il fine non è il prodotto dell'azione formativa, ma il "disvelarsi" progressivo della Verità di ogni persona, motivata dall'intenzione a dirigersi verso uno

²⁸ Cfr. A. Delle Fave, *La condivisione del benessere. Il contributo della psicologia positiva*, FrancoAngeli, Milano 2007

²⁹ Lo scopo principale della psicologia positiva «[...] è di valorizzare gli aspetti positivi, le capacità, le potenzialità di una persona, oltre che a garantire gli interventi sul piano della correzione e del contenimento della patologia» (cfr. G. Cesa-Bianchi, C. Cristini, *Vecchio: sostantivo o aggettivo?*, *op. cit.*, p. 53)

³⁰ *Ivi*, p. 54

³¹ Cfr. E. Berti, *Alla radici del concetto di "capacità": la dunamis di Aristotele*, *op. cit.*, p. 30

³² Cfr. G. Bertagna, *Tra disabili e superdotati: la pedagogia «speciale» come pedagogia generale*, *op. cit.*, p. 15 e anche *Id.*, *Saperi disciplinari e competenze*, in «*Studium educationis*», vol. 2, n. 3, ottobre 2009, pp. 137- 155

³³ G. Cesa-Bianchi, C. Cristini, *Vecchio: sostantivo o aggettivo?*, *op. cit.*, p. 40

³⁴ *Ivi*, p. 41

³⁵ R. Guardini, *Le età della vita. Loro significato educativo e morale*, tr. it., Vita & Pensiero, Milano 1992, p. 20

scopo alla luce di una direttività che non si appaga degli scopi parziali ma li trascende in una razionalità più ampia»³⁶. Rispetto a tali affermazioni vengono in soccorso anche le ricerche di Erik Erickson, a proposito del superamento della contrapposizione fra senso di integrità e senso di disperazione nell'ultimo stadio della vecchiaia, grazie al ricorso alla virtù della saggezza. Quest'ultima, favorendo il senso di integrità, rende possibile tenere insieme le tre dimensioni del soggetto (corpo, psiche ed *ethos*³⁷), al pari della *phronesis*, che è garante del pieno sviluppo della persona umana come *holon*.

Evelina Scaglia
dottoranda di ricerca in Scienze pedagogiche
Università degli Studi di Bergamo

³⁶ M. L. De Natale, *Educazione degli adulti*, op. cit., p. 37

³⁷ E. Erickson, *Gioventù e crisi d'identità*, tr. it., Armando, Roma 1995, p. 161