

Interdisciplinarietà e complessità. Moltiplicare sguardi nello studio dell'invecchiamento

Laura Formenti

Abstract:

The chapter develops a conceptual framework grounded in interdisciplinarity and complexity, supporting a view of ageing not only as an individual experience but as a systemic phenomenon. Lifelong learning and awareness of age-related stereotypes encourage reflection on educational and training practices as opportunities for society as a whole. This transgenerational perspective invites a deeper consideration of actions, words, and their meanings.

Keywords: Ageism; Complexity; Interdisciplinarity; Lifelong Learning; Representations

1. Introduzione

In un volume dedicato alle pratiche formative ed educative per l'invecchiamento attivo è importante interrogarsi sulle premesse culturali, filosofiche, valoriali, implementate in ogni azione rivolta a persone, famiglie e comunità. Tali premesse danno senso alle esperienze vissute dai partecipanti in base al ruolo che occupano dentro i sistemi: giovani, adulti o anziani, *caregiver* formali e informali, volontari, decisori.

La moltiplicazione degli sguardi (Formenti 2024) è oggi una necessità per i servizi e gli operatori del sociale. Avere una storia unica, un unico modo di fare le cose, una visione data di cosa sia una 'buona' pratica ci espone ai rischi della semplificazione e dell'ingiustizia sociale. Finiremmo per valutare i progetti e le azioni in modo miope, unilaterale, solo per il loro impatto sociale (se l'approccio è sociologico), sulla salute (se è biomedico), per il loro costo (in una cornice economicista), o in base alla soddisfazione dei beneficiari (in una visione più soggettiva). Approcci errati? No, perché ciascuno, se bilanciati dentro una visione ampia, critica e generativa, porta un contributo alla conoscenza e al consolidamento delle pratiche, obiettivo del gruppo LEAA.

Ecco perché 'interdisciplinarietà' e 'complessità': la prima ci fa uscire dalla parzialità del nostro sguardo, a volte così specialistico da essere comprensibile solo agli addetti ai lavori; la seconda mostra che tutto è interconnesso e che invecchia-

Laura Formenti, University of Milan-Bicocca, Italy, laura.formenti@unimib.it, 0000-0003-2579-8269

Referee List (DOI 10.36253/fup_referee_list)

FUP Best Practice in Scholarly Publishing (DOI 10.36253/fup_best_practice)

Laura Formenti, *Interdisciplinarietà e complessità. Moltiplicare sguardi nello studio dell'invecchiamento*, © Author(s), CC BY 4.0, DOI 10.36253/979-12-215-0744-7.08, in Vanna Boffo, Michele Bertani, Donatella Bramanti, Rabih Chattat, Laura Formenti (edited by), *Accompagnare la longevità. Buone pratiche educative e formative per l'invecchiamento attivo*, pp. 69-78, 2025, published by Firenze University Press, ISBN 979-12-215-0744-7, DOI 10.36253/979-12-215-0744-7

re è un processo che coinvolge diversi sistemi a livelli diversi. Esse contribuiscono a una comprensione più profonda della longevità e del ruolo dell'apprendimento, nell'idea che crescere – *growing older* (de Guzman e Laguilles-Villafuerte 2021) – è un percorso accidentato che coinvolge olisticamente tutto il sistema di riferimento della persona, interno ed esterno.

2. Interdisciplinarietà

Se la multidisciplinarietà riconosce e legittima diverse prospettive disciplinari, l'interdisciplinarietà va oltre e integra tali prospettive per sviluppare conoscenze nuove, superando i limiti di ciascuna (Klein 2017). Viene spesso invocata in relazione ai *wicked problems*, che resistono alle spiegazioni semplici. La transdisciplinarietà invece parte proprio dai problemi e si estende ad altri agenti, ad esempio i membri di una comunità, i beneficiari di un servizio, i *caregiver*, per costruire pratiche e politiche utili (McMurtry e Sasser 2020).

L'interdisciplinarietà è una caratteristica fondante del Programma di Ricerca PNRR *Age-It (Ageing Well in an Ageing Society)*. Chi scrive coordina un gruppo di pedagogisti, sociologi, economisti e gerontologi che ha allestito 6 casi di studio, dal Nord al Sud Italia, per comprendere come ogni comunità locale costruisce e dà risposta all'invecchiamento dei propri membri (Formenti, Cino e Loberto 2025b). Il coinvolgimento di intere comunità in processi di ricerca cooperativa mostra l'agentività, cioè la capacità dei cittadini di agire in un campo di relazioni, gli intrecci tra sistemi di cura formali e informali, le responsabilità di tutti nel definire, interpretare e dare risposta ai bisogni, espressi e non, alle caratteristiche, desideri e interessi della popolazione senza distinzione di censo, età o classe sociale.

La moltiplicazione degli sguardi e dei metodi è una necessità per la ricerca sull'invecchiamento, eppure la maggior parte degli studi sono ancora strettamente disciplinari. McMurtry e Sasser invocano un cambio di paradigma che «trascenda le premesse tradizionali su oggettività, soggettività e corrispondenza» (2020, 29) per generare idee più ricche e complesse attraverso il dialogo e superare gli inevitabili conflitti tra interessi, obiettivi e visioni diverse. In questo volume, il mondo della ricerca si connette a quello di professionisti, volontari, politici, enti pubblici e privati, servizi del *welfare* e associazioni di semplici cittadini, tutti insider dell'esperienza, ovvero persone e organizzazioni coinvolte, ognuna nel proprio ruolo, portatrici di visioni, competenze, conoscenze e motivazioni.

L'interdisciplinarietà aiuta a superare la narrazione unica dell'anziano malato, fragile e incompetente. La fragilità non è l'unico aspetto dell'invecchiare, né il più rilevante dal punto di vista soggettivo. Semmai, si tratta di interrogarla dentro la vulnerabilità come condizione dell'umano che sfugge ai discorsi egemoni fatti di performatività, successo (si parla perfino di «successful ageing», v. Teater e Chonody 2020) e negazione del dolore. Le persone longeve sono ricche di anni, hanno una lunga storia relazionale, cognitiva, emotiva, professionale e familiare. La traiettoria biografica di un novantenne merita curiosità e rispetto,

se non altro perché svela come sono evoluti interessi, valori, significati non solo personali, ma di un'intera generazione.

L'interdisciplinarietà celebra l'eterogeneità di caratteristiche, bisogni, esperienze di vita e aspettative delle persone longeve. La teoria 'del *life course*' guarda all'intera vita dentro il suo contesto storico, relazionale e spaziale (Bengtson, Elder e Putney 2012), ne mette a fuoco le transizioni, plurime e incrociate, consentendo la visione d'insieme e la comprensione delle traiettorie individuali. Non esistono biografie standard: ognuna mostra significative deviazioni rispetto alla media e gli stessi standard cambiano costantemente in relazione ai cambiamenti della società e dei contesti di riferimento. Non possiamo evitare di posizionarci rispetto alle aspettative sociali, possiamo però riconoscere e legittimare sincronizzazioni e desincronizzazioni.

3. Complessità

L'invecchiamento è un fenomeno sistemico (Formenti 2022). Nel *growing older*, non solo la persona apprende (livello micro), ma tutto il sistema di relazioni in cui è inserita cambia: famiglia, gruppo, organizzazione (livello meso) e la rete sociale più ampia (livello macro). La teoria dei sistemi complessi (Foerster 1984; Morin 1985; 2017) considera i sistemi viventi in relazione al loro ambiente, costituito da cicli aggrovigliati (*entangled*) di azioni e retroazioni. Sono sistemi capaci di adattamento, auto-organizzazione e co-evoluzione (Maturana e Varela 1987). Questa visione, che vale tanto per l'organismo vivente quanto per l'organizzazione sociale e gli ecosistemi, supera il paradigma positivista, basato su processi di costruzione di conoscenza che selezionano solo le variabili misurabili, lasciando sullo sfondo tutto il resto, ad esempio le voci marginali, di chi esce dallo standard previsto dalla ricerca.

La teoria della complessità è usata nelle ricerche sull'organizzazione (Axelrod e Cohen 2000), sulle politiche sanitarie (Braithwaite et al. 2017; Greenhalgh e Papoutsis 2018), sull'implementazione dei servizi (May, Johnson e Finch 2016), sull'intervento di cura (Trompette et al. 2020) e sull'educazione degli adulti (Fenwick 2003; 2016; Alhadeff-Jones 2009; Formenti 2018). Un'analisi critica della letteratura (Formenti, Cino e Loberto 2025a) ha evidenziato l'interdipendenza tra la persona che invecchia e i suoi sistemi di riferimento e la combinazione tra fattori psicologici, socio-economici, relazionali e contestuali nei diversi livelli d'analisi sistemica (micro, meso e macro). La parola 'complessità', però, è spesso usata come sinonimo di 'difficoltà' o 'problematicità', riducendo così i sistemi complessi a 'complicati' (Poli 2019; Parricchi 2023), cioè spiegabili attraverso relazioni lineari di causa-effetto.

I sistemi complessi sono autonomi, stratificati e aggrovigliati (Nowak e Hubbard 2009); si trasformano costantemente attraverso interazioni circolari dagli esiti imprevedibili. Le pratiche (azioni, strutture e schemi) 'emergono' (Braithwaite et al. 2017) dal basso, dalle interazioni tra le parti, in base a regole tacite stabilite attraverso meccanismi di *feedback*. Gli approcci tradizionali cercano di controllare l'imprevedibilità attraverso la standardizzazione e strategie

top-down, ma diversi studi mostrano la scarsa efficacia del proliferare di procedure, linee guida e indicatori di performance nel garantire qualità, equità e perfino l'adozione stessa dei comportamenti prescritti (Braithwaite et al. 2017; Greenhalgh e Papoutsis 2018). Le linee guida sono disattese o reinterpretate localmente attraverso microtransazioni e adattamenti. La strategia del controllo fallisce a fronte dell'auto-organizzazione dei sistemi.

In questo quadro, il contesto non è semplicemente uno sfondo statico dove avvengono le azioni (Formenti 2019), ma è il tessuto vivo che sostiene, rinforza o ostacola le azioni, ognuna delle quali diventa parte del contesto di altre azioni. Non c'è apprendimento senza contesto.

4. Apprendimento permanente: il regno dell'informale

Come impariamo a invecchiare? Questa è la domanda della gerontologia educativa (Findsen e Formosa 2012; Findsen 2018). Impariamo soprattutto dalle esperienze di un'intera vita, che quotidianamente ci insegnano a partecipare attivamente o isolarci, a impegnarci nelle avversità o subirle, e comunque inevitabilmente a dare senso al nostro stare al mondo. Le teorie dell'educazione degli adulti, come l'andragogia (Knowles 1990), il *lifelong learning* (Field e Leicester 2003), l'apprendimento trasformativo (Formenti e West 2018), sottolineano la capacità delle persone adulte di apprendere a partire da sé, dalla propria capacità di autodeterminazione e di riflessione sull'esperienza. La geragogia (Formosa 2018) e lo sguardo *long life* (Withnall 2011; 2023) invitano a riflettere sulle specificità di un apprendere che continua negli anni della tarda età, fatto di nuove consapevolezze, conoscenze, memorie, atteggiamenti e azioni legate al quotidiano (Pineau 2024). La saggezza, forse.

La teoria critica dell'apprendimento nella terza età (Cino 2024; Formenti, Cino e Loberto 2025b) affronta i rischi di marginalizzazione, colonizzazione e *disempowerment* derivanti da caratteristiche strutturali e discorsive nella nostra società, del sistema del *welfare* e dei modi consueti di intervenire in ambito educativo e sociale, presenti anche nei sistemi prossimali: famiglia, cerchie, comunità.

Si parte da quello che Bateson definì «apprendimento» (1972, 308-12): una risposta pre-esistente a uno stimolo noto o trattato come tale, cioè l'abitudine, grande negletta delle teorie andragogiche. Mantenere le proprie abitudini e identità è già apprendere, richiede un impegno che sembra particolarmente importante nell'età avanzata. È un errore epistemologico rubricare questo bisogno come resistenza o tradizionalismo. Riconoscersi ed essere riconosciuti (Dusi 2017), essere visti e amati, continuare a sentirsi risorsa, è la base del benessere della persona.

Quando pensiamo a interventi formativi, allora, dobbiamo partire da chi abbiamo davanti e la biografia diventa un focus cruciale, nel quale la memoria di sé sostiene l'agentività del presente e la possibilità di prefigurare il futuro, facendo scelte per sé. In questa chiave temporale, di un tempo in divenire, la persona interpreta le proprie esperienze e (ri)costruisce costantemente l'idea di sé nelle interazioni con sé stessa, gli altri e l'ambiente. La vita precedente e le strutture che l'hanno caratterizzata/condizionata plasmano significati e iden-

tà (Fenwick 2003; Formenti 2018). Diverse ricerche mostrano l'importanza di una continuità dei luoghi e degli oggetti per mantenere un senso di identità.

Non si apprende da soli. L'interdipendenza è la caratteristica costitutiva dei sistemi prossimali (famiglie, luoghi di lavoro, gruppi, reti amicali, comunità), che genera apprendimenti condivisi, schemi, miti personali, di coppia e familiari, copioni e ruoli (ad es. di cura). Si impara *insieme* che cosa significa invecchiare e come far fronte. Analizzando le pratiche diventano evidenti le interconnessioni e aspettative reciproche alla base di un fare insieme che crea (nuove) regole e identità collettive.

Nei sistemi complessi, l'apprendimento nasce dall'esperienza situata, non dall'educazione come intervento intenzionale. Si impara a invecchiare in un contesto culturale, sociale e politico (Wildemeersch 2012), urbano o rurale, che genera apprendimento informale attraverso le interazioni tra persone, cose, luoghi e organizzazioni. L'anziano inizia così a ripensare le sue relazioni con il proprio corpo grazie ai segnali più o meno chiari, più o meno recepiti, di cambiamenti in corso. Inizia a fare scelte, auspicabilmente riflessive e auto-determinate, rispetto al lavoro (quando e come andare in pensione), alla famiglia (vivere vicino, lontano, insieme a), alla mobilità (smettere di guidare l'auto, imparare a usare altri mezzi di trasporto), alla residenza (dove vivere, scegliere tra cura domestica o residenziale), alla vita sociale (chi frequentare, quali luoghi, se già noti o nuovi, sviluppare nuovi interessi culturali e di svago) e alle attività (che cosa è possibile/non è possibile fare).

Si tratta anche di sviluppare conoscenze specifiche, che consentono un invecchiamento attivo e sano (e saggio?): l'alfabetizzazione alla salute (*health literacy*) è un predittore di benessere e premessa per la decisionalità informata, la *media literacy* è indispensabile per usare nuove tecnologie e navigare nuovi contesti in modo attivo e consapevole. In questi casi, l'apprendimento diventa più intenzionale, guidato e accompagnato in ambiti formali e non formali.

Una persona anziana è adulta? È 'educabile'? Che cosa caratterizza il suo apprendere? La teoria dell'apprendimento permanente, fortemente plasmata da premesse neoliberiste, dice che apprendere genera potere, riconoscimento, agentività. Vale anche quando sei uscito dal processo produttivo? Quando hai perso il tuo ruolo sociale e fatichi a trovarne uno nuovo? O quando le forze ti mancano e pensi sia il momento di prepararsi al grande salto?

Le nostre categorie di apprendimento balbettano, di fronte a scenari imprevisti e impensati. Moltiplicare gli sguardi è un modo per sviluppare un immaginario più aperto, creativo, ricco, una riflessione critica più consapevole, per andare oltre il senso comune e le rappresentazioni scontate (Formenti e Cino 2023).

5. Narrazioni dominanti e contronarrazioni

Essere un/a gero-punk è coraggiosamente e criticamente riflettere, interrogare e creare nuovi modi di pensare e di sperimentare il viaggio dell'invecchiare.

Un/a gero-punk coglie e resiste all'ideologia normativa sull'aging, e sfida gli altri a fare altrettanto, o almeno a comprendere le implicazioni di questa ideologia prima di abbracciarla.

I gero-punk resistono alla "semplice consapevolezza" d'invecchiare e della vita che avanza e scelgono di immergersi nella confusione, nell'inegabile complessità dello sviluppo umano profondo e dell'aging (Sasser 2017, 15).

Nel «gero-punk manifesto», Jennifer Sasser esprime il bisogno/diritto di ogni persona di avere l'ultima parola e vivere fino in fondo la sua condizione umana. Il manifesto si chiude così: «La nostra ricerca è vivere. I nostri dati sono la vita stessa».

La questione è cruciale. Siamo quotidianamente esposti a immagini, storie e pratiche che raccontano l'invecchiare. Quali sono le storie raccontate? Quali silenziate? Storie di successo o povertà, malattia o scelte stravaganti, pensionamento desiderato o forzato, di migranti o viaggiatori, di uomini e donne straordinari o comuni? La letteratura scientifica è dominata dal decadimento fisico e cognitivo, dal fine vita e dalle cure residenziali. Tra le tante transizioni della longevità, quella più raccontata è il pensionamento. E tutto il resto? Le rappresentazioni dell'invecchiare sono legate al rapporto con il tempo, ai valori sociali e culturali di un'epoca o comunità. Saggezza, conoscenza e identità non sono (più) associate con la longevità.

Nella modernità, l'età è usata per categorizzare e plasmare comportamenti, linguaggi e aspettative. È il fenomeno dell'ageismo (Luppi 2024), che vale per tutte le età della vita, ma soprattutto quelle definite in negativo rispetto all'età adulta: l'infante, l'adolescente, l'anziano, ai quali non riconosciamo le prerogative di razionalità, autonomia, auto-sufficienza, produttività, proprie dell'adulto.

C'è un bisogno inascoltato di dare senso a questa fase di vita. Chi sono i *senior*? Che cosa chiedono, desiderano, necessitano? Chi ha il potere di definire i loro bisogni? Le risposte a queste domande sono culturali e cambiano continuamente. In pochi anni siamo passati dalla narrazione dell'anziano oppresso e marginalizzato a quella dei *senior*, con tempo libero, disponibilità economica e accesso a risorse per l'autorealizzazione (Hachem 2023). Una terza narrativa mette in evidenza le disparità legate al reddito, al capitale sociale e culturale, all'*habitus* acquisito nella vita precedente, all'accesso a risorse formative e disponibilità ad apprendere. Interrogiamoci: di chi stiamo parlando? Chi sono i nostri *target*? Neopensionati uomini? Donne casalinghe? Donne laureate con ruoli di responsabilità? Pre-pensionati? Migranti? Migranti di ritorno, tornati in Italia dopo il pensionamento? Le categorie si moltiplicano.

Oggi siamo alla quarta narrazione (Hachem 2023), che integra ciò che sappiamo sull'apprendimento trasformativo (Formenti e West 2018): la capacità di rivedere le proprie premesse investe l'identità personale (Illeris 2014; Mezirow 2018). Oggi siamo in grado di offrire una contronarrazione complessa, eterogenea, in divenire, che richiede riflessività critica nel progettare attività educative, formative, culturali. Va riconosciuto che non c'è azione neutra: ogni progetto, ogni pratica veicola rappresentazioni implicite. Qual è l'intenzione? Dare voce a qualcuno che rischia di non averla o fare leva sull'agentività? Riconoscere

competenze esistenti o proporre di nuove? Riteniamo di avere a che fare con soggetti capaci, autorevoli? Desideriamo spingerli verso corsi d'azione desiderabili o attrarli come partner nella costruzione e gestione di servizi e percorsi?

La rappresentazione romantica del *senior* capace di desideri e interessi va bene per le classi dominanti. L'anziano povero, con disabilità pregressa o acquisita, isolato socialmente, poco istruito, non tecnologico, appartenente a minoranze, è escluso da pratiche che finiscono per rivolgersi a chi meno ne ha bisogno. Anche la ricerca può inavvertitamente nutrire stereotipi, ad esempio, quando limita la capacità di apprendere alla fascia degli autosufficienti. Si apprende anche nelle residenze socio-sanitarie, anche nel fine vita. Fare i conti con la propria fragilità è apprendimento.

6. Agire collettivamente per invecchiare bene

Che cosa significa 'invecchiare bene'? Quali sono i bisogni di apprendimento di una società di longevi? Quali conoscenze, competenze e atteggiamenti vorremmo sviluppare?

Continuare a crescere anche in tarda età significa dare risposte soddisfacenti, forse alternative al pensiero dominante, resistere all'azione di aiutanti invadenti, resistere all'ageismo, all'esclusione. L'apprendimento transizionale spinge a trovare la propria strategia, che non necessariamente contempla l'adattamento passivo o la rassegnazione (Wildemeersh e Stroobant 2018).

Non possiamo però ridurre le questioni complesse poste dalla longevità alla pura dimensione individuale; è richiesto a tutto il sistema di cura e all'intera società un cambiamento di paradigma nelle pratiche, nelle politiche, nei discorsi e atteggiamenti diffusi, nella creazione e gestione dei servizi sociali, sanitari e culturali. La lettura pedagogica critica implica innanzitutto una curiosità verso apprendimenti già in atto. La trasformazione demografica, in corso da tempo, coinvolge tutto il sistema in un cambiamento culturale (a dire il vero, lento). È a partire da questi processi di apprendimento silenziosi che si progettano interventi educativi e formativi intenzionali, auspicabilmente guidati dalla ricerca.

Oggi l'educazione viene spesso invocata per preparare, prevenire, affrontare eventi come il pensionamento, la cessazione della guida, l'adozione di stili di vita sani e/o l'acquisizione di nuove competenze. Importantissimo, ma ridotto; lascia fuori aspetti meno visibili, non misurabili: riconoscimento, dignità, rispetto, significati, emozioni, il senso di appartenenza, di valore personale... l'elenco potrebbe continuare.

Per dare senso all'invecchiare abbiamo bisogno di lenti multiple: non solo la pedagogia, ma la gerontologia sociale e critica, la sociologia del corso di vita, l'antropologia, il management, le humanities, integrando approcci *evidence-based* e letterari, poetici, artistici. Il dialogo generativo tra pratica e ricerca, come in questo volume, costruisce una base di conoscenza condivisa (ma non semplificata) per offrire esperienze di cura più efficaci e sostenibili, ma anche più giuste. Per dare corpo a un cambio di paradigma e a una cultura dell'invecchiare bene, ancora da costruire. Insieme.

Riferimenti bibliografici

- Axelrod, R., e M.D. Cohen. 2000. *Harnessing Complexity: Organizational Implications of a Scientific Frontier*. New York: Basic Books.
- Alhadeff-Jones, M. 2009. "Revisiting Educational Research through Morin's Paradigm of Complexity." *Complicity: An International Journal of Complexity and Education* 6 (1): 61-70. <https://doi.org/10.29173/cmplct8807>.
- Bateson, G. 1972. *Verso un'ecologia della mente*. Milano: Adelphi.
- Bengtson, V.L., Elder Jr., G.H., e N.M. Putney. 2012. "The Life Course Perspective on Ageing: Linked Lives, Timing, and History." In *Adult Lives: A Life Course Perspective*, edited by J. Katz, S. Peace, e S. Spurr, 9-17. Bristol: Policy Press.
- Braithwaite, J., Churruca, K., Ellis, L.A., Long, J., Clay-Williams, R., Damen, N., Herkes, J., Pomare, C., e K. Lodlow. 2017. *Complexity Science in Healthcare*. Sidney: Australian Institute of Health Innovation, Macquarie University.
- Cino, D. 2024. "Elderly Care as an Epistemic Object to Confirm and Deconstruct Gendered Family Scripts." *Pedagogia Oggi* 22 (2): 273-81. <https://dx.doi.org/10.7346/PO-022024-34>.
- de Guzman, A.B., e S. Laguilles-Villafuerte. 2021. "Understanding Getting and Growing Older From Songs of Yesteryears: A Latent Content Analysis." *Educational Gerontology* 47 (7): 312-23. <https://doi.org/10.1080/03601277.2021.1953764>.
- Dusi, P. 2017. *Il riconoscimento. Alle origini dell'aver cura nei contesti educativi*. Milano: Franco Angeli.
- Fenwick, T. 2003. "Reclaiming and Re-embodiment Experiential Learning through Complexity Science." *Studies in the Education of Adults* 35 (2): 123-41. <https://doi.org/10.1080/02660830.2003.11661478>.
- Fenwick, T. 2016. "Complexity Science and Professional Learning for Collaboration: A Critical Reconsideration of Possibilities and Limitations." *Journal of Education and Work* 25 (1): 141-62. <https://doi.org/10.1080/13639080.2012.644911>.
- Field, J., e M. Leicester, eds. 2003. *Lifelong Learning: Education Across the Lifespan*. Abingdon: Psychology Press.
- Findsen, B. 2018. "Learning in Later Adulthood: A Critical Perspective." In *The Palgrave International Handbook on Adult and Lifelong Education and Learning*, edited by M. Milana, S. Webb, J. Holford, R. Waller, e P. Jarvis, 839-55. London: Palgrave Macmillan.
- Findsen, B., and M. Formosa. 2012. *Lifelong Learning in Later Life*. Berlin: Springer Science & Business Media.
- Foerster, H. von. 1984. "On Constructing a Reality." In *The Invented Reality: How Do We Know What We Believe We Know?*, edited by P. Watzlawick, 41-61. New York: Norton & Company.
- Formenti, L. 2018. Complexity, Adult Biographies, and Co-Operative Transformation. In *The Palgrave International Handbook On Adult and Lifelong Education and Learning*, edited by M. Milana et al., 191-209. London: Palgrave Macmillan.
- Formenti, L. 2022. "La cura che connette: sistema della salute, trasformazioni e politiche socio-sanitarie in una società che invecchia." *Epale Journal* 12: 17-23.
- Formenti, L., a cura di. 2024. *Le regole della bellezza. Pedagogia sistemica in azione*. Milano: Franco Angeli.
- Formenti, L., e D. Cino. 2023. *Oltre il senso comune. Un viaggio di ricerca nella pedagogia della famiglia*. Milano: Franco Angeli.

- Formenti, L., Cino, D., e F. Loberto. 2025a. "Ageing and Complexity: Reframing Older Adults' Learning Through Interdisciplinary Lenses." *European Journal for Research on the Education and Learning of Adults (RELA)* 16 (1): 75-96. <https://dx.doi.org/10.3384/rela.2000-7426.5193>.
- Formenti, L., Cino, D., e F. Loberto. 2025b. "Learning in Longevity: A Critical Ecosystemic Approach to Research and Intervention." In *Proceedings of the III International Conference of Scuola Democratica*, edited by Scuola democratica. vol. 1. *Education and/or Social Justice*, 1520-27. Napoli: Associazione "Per Scuola Democratica".
- Formenti, L., e L. West. 2018. *Transforming Perspectives in Lifelong Learning and Adult Education. A Dialogue*. London: Palgrave Macmillan.
- Formosa, M. 2012. "Critical Geragogy: Situating Theory in Practice." *Journal of Contemporary Educational Studies* 5: 36-54.
- Formosa, M. 2018. "The Promise of Geragogy: Ensuring Quality Standards for Older Adult Learning." *AIUTA International Conference. Standards of Education among U3as and the Intergenerational Formation*. Papers, Barcelona, 29th June 2018, 13-17. Barcelona: University of Barcelona. <<https://afopaconference.wordpress.com/2018/07/03/the-promise-of-geragogy-ensuring-quality-standards-for-older-adult-learning-2/>> (2025-06-15).
- Glendenning, F., ed. 2000. *Teaching and Learning in Later Life. Theoretical Implications*. Aldershot: Ashgate Publishing.
- Greenhalgh, T., e C. Papoutsis. 2018. "Studying Complexity in Health Services Research: Desperately Seeking an Overdue Paradigm Shift." *BMC Medicine* 16, Art. 95: 1-6. <https://doi.org/10.1186/s12916-018-1089-4>.
- Klein, J. 2017. "Typologies of Interdisciplinarity: The Boundary Work of Definition." In *The Oxford Handbook of Interdisciplinarity*, edited by R. Frodeman, J. Thompson Klein, e R.C.S. Pacheco, 21-34. Oxford: Oxford University Press.
- Knowles, M. 1993. *Quando l'adulto impara*. Milano: FrancoAngeli.
- Luppi, E. 2024. "Terza età: quali prospettive pedagogiche." In *La pedagogia nella città che cambia*, a cura di P. Malavasi, T. Grange, G. Nuti, e A. Bobbio, 65-73. Lecce: Pensa Multimedia.
- Maturana, H.R., e F.J. Varela. 1987. *L'albero della conoscenza*. Milano: Garzanti.
- May, C.R., Johnson, M., e T. Finch. 2016. "Implementation, Context and Complexity." *Implementation Science* 11 (141): 1-12. <https://doi.org/10.1186/s13012-016-0506-3>.
- McMurtry, A., e J. Sasser. 2020. "Interdisciplinary and Transdisciplinary Approaches to Ageing and Gerontology." In *Researching Ageing. Methodological Challenges and Their Empirical Background*, edited by M. Łuszczynska, 29-40. Abingdon: Routledge.
- Morin, E. 1985. "Le vie della complessità." In *La sfida della complessità*, a cura di G. Bocchi, e M. Ceruti, 49-60. Milano: Feltrinelli.
- Morin, E. 2017. *La sfida della complessità*. Firenze: Le Lettere.
- Mezirow, J. 2003 (1991). *Apprendimento e trasformazione*. Milano: Raffaello Cortina.
- Nowak, A., e R.E. Hubbard. 2009. "Falls and Frailty: Lessons from Complex Systems." *Journal of the Royal Society of Medicine* 102 (3): 98-102. <https://doi.org/10.1258/jrsm.2009.080274>.
- Parricchi, M.A. 2023. "Dalla complessità al paradigma ecologico per un domani dell'umanità." *Lifelong Lifewide Learning* 20 (43): 37-46.
- Pineau, G. 2024. *Apprendre un quotidien d'octogénaire*. Paris: L'Harmattan.

- Poli, R. 2019. *Lavorare con il futuro: idee e strumenti per governare l'incertezza*. Milano: EGEA.
- Teater, B., e J.M. Chonody. 2020. "How Do Older Adults Define Successful Aging? A Scoping Review." *The International Journal of Aging and Human Development* 91 (4): 599-625. <https://doi.org/10.1177/0091415019871207>.
- Trompette, J., Kivits, J., Minary, L., e F. Alla. 2020. "Dimensions of the Complexity of Health Interventions: What Are We talking About? A Review." *International Journal of Environmental Research and Public Health* 17 (9): 3069. <https://doi.org/10.3390/ijerph17093069>.
- Wildemeersch, D. 2012. "Imagining Pedagogy in Public Space: Visions of Cultural Policies and Practices in a City in Transformation." *International Journal of Lifelong Education* 31 (1): 77-95. <https://doi.org/10.1080/02601370.2011.636638>.
- Wildemeersch, D., e V. Stroobants. 2018. "Transitional Learning and Reflexive Facilitation: The Case of Learning for Work." In *Contemporary Theories of Learning*, edited by K. Illeris, 229-42. London: Routledge.
- Withnall, A. 2011. "Lifelong or Longlife? Learning in the Later Years." In *Second International Handbook of Lifelong Learning*, edited by D.N. Aspin, J. Chapman, K. Evans, e R. Bagnall, 649-64. Cham: Springer. https://doi.org/10.1007/978-94-007-2360-3_39.
- Withnall, A. 2023. "New Perspectives on Later Life Learning in the Age of Longevity." *Dyskursy Młodych Andragogów/Adult Education Discourses* 24: 89-101. <https://doi.org/10.34768/dma.vi24.687>.

PARTE II

Bisogni di apprendimento e necessità formative
per le Politiche di *active ageing* in Italia

