

Recensioni

Fornasari A., *Incontri intergenerazionali. Riflessioni sul tema e dati empirici*, ETS: Pisa, 2018, pp. 206.

Le sfide in questi primi anni del millennio appaiono numerose, una su tutte: quali politiche promuovere in una società dove, a fronte di una corposa presenza di anziani, si registra un numero sempre minore di giovani, spesso “tecnologici” e profondamente diversi dai loro progenitori? È questa una delle domande che guida la lettura dell’interessante volume pubblicato dal prof. Alberto Fornasari all’interno del quale si pongono delle riflessioni e si elaborano risposte alle nuove emergenze educative; in modo particolare tali interrogativi problematizzano gli attuali orientamenti formativi nei confronti dei rapporti intergenerazionali (p. 7). Le riflessioni proposte e lo spessore della trattazione inseriti all’interno dell’ampio dibattito pedagogico italiano del volume qui recensito hanno visto il suo autore aggiudicarsi, nel 2019, un prestigioso riconoscimento dalla Società Italiana di Pedagogia (Siped).

Il testo si compone di ben sette capitoli di cui il primo traccia un quadro aggiornato della situazione socio-demografica degli anziani e dei giovani di oggi nel nostro paese; Fornasari, in accordo con quanto affermato da Baldacci, Frabboni e Pinto Minerva (2012), si chiede se abbia senso parlare ancora oggi di “terza” e “quarta” età, come periodi a sé stanti, come se la vecchiaia fosse il risultato di quanto fatto nelle fasi precedenti e non come una parte dinamica della vita, come lo sono l’adolescenza e la vita adulta. Attraverso un’accurata riflessione pedagogica si affrontano e si analizzano i concetti di generazione (pp. 16-18), cosa significhi essere anziani nel XXI secolo (pp. 18-26), e si analizza il complesso rapporto tra anziani e gerotrascendenza (pp. 27-31). Successivamente si apre un capitolo dedicato a un approfondimento a tutto tondo della condizione giovanile, delle difficoltà nella transizione nelle varie fasi di passaggio e delle problematiche che oggi, più di ieri, questa generazione incontra. Chi sono i giovani oggi? Cosa pensano e come vivono? Tutto il secondo capitolo del volume tenta di rispondere a queste domande.

Nel testo si considerano giovani coloro che sono compresi nella fascia di età tra i 15 e i 34 anni; nonostante questa indicazione anagrafica, l'autore è perfettamente consapevole di quanto la durata della fase giovanile sia variabile da soggetto a soggetto (p. 34), e che, in linea con il pensiero di Cavalli (2008), il limite che ne segna la fine e l'inizio è sfumabile, anticipabile e dilazionabile sia per le proprie scelte che per circostanze esterne. Estremamente interessante è l'approfondimento sulla composizione della categoria giovanile; nella macro-voce "giovani" sembrano, infatti, convivere coorti estremamente diversificate. Da una parte la generazione X, nata intorno agli anni Ottanta, dall'altra la generazione Y, quella dei *millennial*, nati tra la metà degli anni Ottanta e il 2000, sino ad arrivare alla generazione Z che abbraccia tutti i nati dopo il 2000. Caratteristica dell'età giovanile è la transizione dall'infanzia all'adulthood intesa come assunzione di responsabilità sociale. Oggi, i confini tra queste fasi sono molto labili e incerti rispetto alle generazioni precedenti che si preparavano ad affrontare il mondo. Rispetto al passato i cosiddetti "riti di passaggio", tappe capaci di aiutare l'individuo che si apprestava a sostenerli, sono pressoché spariti. In questa situazione di precarietà e di incertezza si accentuano difficoltà giovanili legate al percorso formativo e alla transizione al mercato del lavoro; nel volume, infatti, l'autore approfondisce accuratamente i fenomeni del *dropping-out*, ovvero l'abbandono scolastico e quello dei giovani *Neet*, letteralmente *not in education, employment or training* (pp. 35-52). Si è sempre sostenuto che i giovani rappresentino il futuro, e, in questo senso, un fenomeno come l'abbandono scolastico appare preoccupante perché lasciare prematuramente la scuola significa incorrere, in percentuale maggiore dei loro coetanei che raggiungono un titolo di studio, nel rischio di occupazioni poco qualificate, precarie e poco remunerate; si tratta di lavoratori che possono incorrere facilmente nella disoccupazione, nella povertà e nell'esclusione sociale. D'altro canto, da diversi decenni ci troviamo di fronte a uno scenario politico-sociale in cui i giovani stentano a inserirsi nel mondo del lavoro quanto in percorsi di studio, obbligatori e no. È il caso dei *Neet*, ovvero giovani di età compresa tra i 15 e i 29 anni che non lavorano e non sono nemmeno inseriti in un percorso formativo-professionale, i quali rappresentano una larga fetta di popolazione nel nostro Paese la cui numerosità è riportata nel corso della trattazione. Sarebbe riduttivo, come peraltro sottolinea Fornasari, attribuire le cause del fenomeno a una singola causa; si tratta di un fenomeno causato da un insieme di fattori che influiscono sui giovani e sul loro modo di accostarsi alla vita, spesso dipendenti dai contesti in cui si trovano. Nel prendere atto dei dati che emergono dalle più recenti indagini statistiche, sembra oggi utile riflettere su come la presenza dei nonni nella famiglia rappresenti una risorsa significativa per i nipoti. Nei tre capitoli che seguono il tema della condizione giovanile, si approfondiscono temi estremamente importanti nel dibattito pedagogico (pp. 53-88).

Una tra le sfide che la famiglia di oggi deve affrontare è quella di riuscire a conciliare i ritmi famiglia/lavoro, e a chi affidare i propri figli nelle lunghe ore di assenza da casa. Oggi molto più che negli anni passati, i genitori possono contare sull'aiuto concreto e fattivo dei nonni. Si è però invertita la tendenza, ora

non sono più i genitori anziani ad avere bisogno di un aiuto economico, quanto piuttosto i figli a dover essere sostenuti. I nonni del nuovo millennio si possono definire dei veri e propri ammortizzatori sociali (p. 59), in quanto sopperiscono appunto, economicamente e socialmente, alle mancanze statali. Si è ribaltato il ruolo dell'anziano di oggi che diviene il fulcro della famiglia e della società. Spesso, però, non è facile la relazione con gli adulti più giovani e con gli stessi giovani; molti nonni hanno capacità di ascolto e dialogo, altri no. Per questa ragione Fornasari sostiene che per arrivare a un dialogo intergenerazionale, o piuttosto a una solidarietà più "coinvolgente" tra generazioni, è necessario gettare le basi per stringere un patto intergenerazionale fondato sulla cooperazione, sull'integrazione e sulla coesione, motivando ciascuna parte a fornire il proprio contributo in termini di capitale umano, di patrimonio culturale e di creatività per costruire una società più aperta e moralmente e civilmente più viva. Tale solidarietà tra generazioni richiede un cambio di mentalità che rimetta al centro del dibattito pubblico e dell'interesse dell'individuo, come elemento di qualità della vita, il benessere (inteso come *star bene*) condiviso di tutti i membri che appartengono alla comunità (p. 61). È evidente come all'interno del testo l'attenzione alle diverse fasi della vita sia puntuale; infatti l'autore esplicita chiaramente la crescente attenzione verso il *lifelong learning* come apprendimento strutturato lungo l'intero arco della vita oggetto di riflessioni e di politiche europee verso tutti gli stati membri. Inoltre, introduce il concetto di geragogia, utilizzato per la prima volta da Sordi¹, che nell'ambito dell'educazione permanente è inteso come psicopedagogia dell'invecchiamento che si pone come obiettivo l'attivazione psicologica dell'anziano, il mantenimento della sua autonomia e una migliore organizzazione del suo ambiente di vita (p. 80). Il presupposto di partenza è che l'educazione permanente possa aiutare le persone a prepararsi ai cambiamenti che gli anni portano con sé e a vivere serenamente l'anzianità con delle attività che permettano di ottenere un arricchimento esistenziale che solo la dimensione culturale può dare.

La parte finale del volume presenta una interessante ricerca nata dall'idea di monitorare in termini quantitativi la reciproca percezione di due generazioni, quella dei giovani e quella degli anziani. Dopo le opportune note metodologiche l'autore mostra i risultati della ricerca condotta su un campione di 800 unità equamente distinte tra popolazione giovanile e anziana residenti nel territorio tarantino. I dati emersi dalla ricerca rilevano come non si registri nella città di Taranto un contrasto generazionale e anzi appaia evidente l'esistenza di un patto di solidarietà tra le generazioni (pp. 89-181) che può e deve essere rafforzato attraverso la creazione di spazi di incontro e di dialogo. I dati della ricerca che lo scrivente invita ad approfondire mostrano i punti di forza e di debolezza della vicendevole percezione tra generazioni e, al contempo, stimolano all'impegno comune di rafforzare il "patto intergenerazionale" all'interno della società. Si tratta di costruire

¹ Il termine fu utilizzato per la prima volta da Angiolo Sordi nel *Trattato di Gerontologia e Geriatria*, nel 1973, edito da Wasserman.

le premesse di un dialogo proficuo e costruttivo tra le generazioni che – solo se sapranno mettere a sistema le diverse potenzialità e competenze in un momento di crisi come quello che attualmente attraversiamo – potranno generare “amicizie solidali” che permettano a tutti di crescere come persone e cittadini.

Lorin W. Anderson e David R. Krathwohl (a cura di). *Una tassonomia per l'insegnamento, l'apprendimento e la valutazione. Revisione della tassonomia degli obiettivi di Bloom*, Anicia: Roma, 2022, pp. 383.

La traduzione in lingua italiana del testo qui presentato è stata accuratamente realizzata dalla prof.ssa Cinzia Angelini con la collaborazione della dott.ssa Teresa Savoia¹; il volume si presenta come denso e agevole, capace, da un lato, di illustrare alcuni principi fondamentali già presenti nel testo curato da Bloom (1956), dall'altro, invece, di proporre aggiornamenti in merito alla progettazione delle azioni didattiche, a partire dagli obiettivi indicati da Bloom, aggiornando i curricula basati sugli *standard*, e soprattutto in riferimento alla valutazione autentica (p. 11). Questa traduzione arriva in un momento storico di estrema complessità per le popolazioni scolastiche, per la formazione del corpo docente, iniziale e in servizio, e per i processi di revisione dei curricula scolastici. Arriva a riaprire anose questioni che in Italia hanno visto forti contrapposizioni e tensioni nella didattica e nelle procedure valutative (p. 12). Nella prefazione del volume si mette in evidenza una delle domande che sorgerebbe al lettore fin dalle prime pagine: perché qualcuno dovrebbe armeggiare con una pubblicazione che ha ottenuto tanto successo? Perché è necessaria una revisione? (p. 15). Vi sono due ordini di ragioni che secondo l'autore supportano la ragionevolezza di tale revisione: la prima fa riferimento alla necessità di richiamare nuovamente l'attenzione degli educatori sul volume di Bloom del 1956, non solo in quanto documento storico [...] ma anche perché molte delle idee espresse sono tuttora valide per gli educatori impegnati a risolvere problemi legati alla progettazione e realizzazione di programmi di responsabilità, ai curricula basati sugli *standard*, alla valutazione autentica (p. 16). La seconda ragione deriva dalla necessità di incorporare nuove conoscenze. Dal 1956, la società americana ha subito numerosi cambiamenti che hanno influenzato il modo di pensare e mettere in pratica l'educazione. Ora sappiamo di più di come si sviluppano i bambini, di come apprendono e di come gli insegnanti programmano, insegnano e valutano i loro studenti. Queste maggiori conoscenze rendono necessaria una revisione (ivi).

A differenza della Tassonomia di Bloom che si presenta come monodimensionale, nel testo rivisitato da Anderson e Krathwohl (2001), si propone una ri-

¹ Si tratta della traduzione del testo curato da L.W. Anderson e D.R. Krathwohl (2001). *A taxonomy for learning, teaching, and assessing: A revision of Bloom's taxonomy of educational objectives*, New York: Longman.

lettura della stessa in chiave bidimensionale; queste due fanno riferimento alla conoscenza e ai processi cognitivi. Quest'ultima comprende sei categorie: *ricordare*, *comprendere*, *applicare*, *analizzare*, *valutare* e *creare*. Come è noto, in una tassonomia le categorie sono disposte in un *continuum*; in questo caso il continuum che caratterizza la dimensione dei processi cognitivi è la complessità cognitiva, ciò significa che dal punto di vista dell'impegno cognitivo *comprendere* è ritenuto più complesso di *ricordare*; *applicare* è ritenuto più complesso di *comprendere*, e così via. La dimensione della conoscenza, invece, comprende quattro categorie: *fattuale*, *concettuale*, *procedurale* e *metacognitiva*; queste categorie sono situate su un continuum che va dal concreto (fattuale) all'astratto (metacognitivo) (p. 31). Guardando attraverso le lenti della tavola tassonomica, gli insegnanti possono perciò vedere chiaramente la gamma degli obiettivi possibili e le relazioni che li legano; solo successivamente affronteranno il problema di come aiutare gli studenti a raggiungerli. Tali obiettivi, intesi come risultati dell'apprendimento, possono essere di vario tipo; nel volume si fa esplicito riferimento a due aspetti in merito a quanto detto. In primo luogo, diversi tipi di obiettivo richiedono approcci didattici differenti, ovverosia attività di studio diverse, materiale curricolare diverso e ruoli diversi dello studente e dell'insegnante. In secondo luogo, obiettivi simili – indipendentemente dalle differenze di argomento e materia – possono richiedere approcci didattici simili (p. 35). Allo stesso modo queste riflessioni sono valide anche per la valutazione; obiettivi di tipo diverso richiedono prove di valutazione di tipo diverso, mentre, per gli obiettivi di tipo simile, richiederanno necessariamente modalità di valutazione simili per le quali nel corso della lettura vengono riportati diversi esempi. Tra gli obiettivi, la didattica e il momento della valutazione è necessario che vi sia un certo grado di corrispondenza definito con il termine *allineamento*, al contrario un disallineamento tra questi aspetti può generare problemi. Generalmente, tale grado di allineamento è determinato attraverso il confronto tra gli obiettivi e la valutazione, gli obiettivi della didattica, la didattica e la valutazione. In questo senso la tavola tassonomica qui presentata è un importante punto di riferimento; la sua organizzazione e l'attenta definizione dei termini garantiscono precisione in tutte e tre le tipologie di confronto (p. 37). La percezione è che i curatori del volume abbiano voluto rispondere alle domande di chi utilizza la loro tassonomia; essi propongono, infatti, ben sei risposte alla domanda "A cosa serve utilizzare la nostra tavola tassonomica come guida alla classificazione?". Tali risposte permettono di comprendere maggiormente l'utilità della tavola da più punti di vista e prospettive, dall'insegnante allo studente ed è solo un'attenta lettura del testo che permette di cogliere pienamente l'importanza della trattazione. Coerentemente con le attuali teorie dell'apprendimento, il testo pone gli studenti al centro dell'attenzione conferendo loro un ruolo attivo; infatti, lo spostamento dalla visione passiva dell'apprendimento verso la prospettiva cognitivista e costruttivista porta a una maggiore attenzione a *cosa* gli studenti conoscono (conoscenza) e a *come* pensano (processi cognitivi) quando si impegnano in un apprendimento significativo (p. 67). Alla luce di ciò si approfondiscono

le tre tipologie di conoscenza già presenti nella tassonomia originale, vale a dire quella fattuale, concettuale e procedurale ed in linea con le recenti ricerche nel campo delle scienze cognitive e della psicologia cognitiva sull'importanza della metacognizione, gli autori approfondiscono e aggiungono a queste anche la conoscenza metacognitiva, intendendola come conoscenza dei processi cognitivi (p. 93). Estremamente interessante nel corso della lettura del volume qui proposto è la descrizione dettagliata dell'intera gamma dei processi cognitivi che riesce a dar conto di come l'insegnamento e la valutazione possano estendersi ben oltre i limiti del processo cognitivo del ricordare. Si descrivono i diciannove processi cognitivi specifici associati a sei categorie processuali di cui due di questi sono associati al ricordare e diciassette alle categorie processuali successive: comprendere, applicare, analizzare, valutare, creare. La descrizione dei processi cognitivi operata è intesa come un valido aiuto per gli educatori nel produrre una gamma più ampia di obiettivi educativi relativi alla conservazione delle informazioni apprese e al loro trasferimento, mentre, per quel che attiene la valutazione, l'analisi sui processi cognitivi intende aiutarli (incluso anche coloro che producono test) ad ampliare le possibilità di verifica e valutazione dell'apprendimento (p. 126). Molto utile, oltre che interessante, è la sezione centrale del volume che presenta in sei diversi capitoli delle unità curriculari, utilizzando un *format* definito di vignette che rappresentano concretamente l'apparato teorico dei capitoli precedenti e illustrano i concetti chiave e gli elementi della tavola tassonomica. La necessità di fondo non è quella di stabilire se le vignette realizzate dagli insegnanti rappresentino buoni o cattivi esempi didattici. La questione, piuttosto, è stabilire in che modo la tavola tassonomica possa aiutare il lettore ad attribuire un senso agli obiettivi, alle attività didattiche e valutative descritte, nell'intento di migliorare la didattica e di favorire l'apprendimento da parte degli studenti (p. 145). Nell'ultima parte del volume, invece, gli autori propongono diciannove revisioni successive alla tassonomia di Bloom cercando di stabilire collegamenti tra le loro caratteristiche, la tassonomia originale e la loro revisione. A seguito della sua diffusione e del suo utilizzo si è generato un vivace dibattito nella comunità scientifica tanto che numerose sono state le ricerche condotte sulla tassonomia originale. In questo volume si presentano delle evidenze empiriche relative allo studio della gerarchia cumulativa che confermano e avvalorano le conclusioni raggiunte singolarmente in gran parte degli studi condotti, il cui approfondimento è demandato ai lettori del volume. Si ha modo di apprezzare uno spazio ai problemi irrisolti la cui soluzione è rimessa agli autori di revisioni future. I curatori hanno dotato il volume anche di tre diverse appendici; la prima riassume i cambiamenti rispetto alla tassonomia originale, la seconda presenta la struttura della versione originale, mentre l'ultima illustra i dati sui quali si basa la meta-analisi presentata in precedenza. Mi piace concludere riportando le parole che il prof. Guido Benvenuto utilizza nell'introduzione al volume (p. 13). Egli scrive: "Il volume che abbiamo oggi a disposizione, grazie a questa sua sapiente e affidabile traduzione italiana, è quindi un contributo dapprima per l'autoformazione degli insegnanti, ma soprattutto per (ri-)costruire un lessico



comune e poter intraprendere prassi condivise. Il saper riconoscere e progettare la *cosa* e il *come* insegnare erano dimensioni già discusse nella tassonomia originale. Nella revisione si sottolinea un'attenzione alla conoscenza metacognitiva. Solo in questo modo è possibile ripensare all'insegnante come professionista che svolge un ruolo complesso perché riesce a discriminare e a orchestrare mezzi e azioni finalizzate al raggiungimento degli obiettivi. E al contempo è possibile ripensare all'insegnamento non come azione meccanica e trasmissiva, ma proprio come sintesi flessibile di competenze disciplinari, relazionali e progettuali".

Riferimenti bibliografici

- Anderson L.W., Krathwohl D.R., (2001). *A taxonomy for learning, teaching, and assessing: A revision of Bloom's taxonomy of educational objectives*. New York: Longman.
- Baldacci M., Frabboni F., Pinto Minerva F., *Continuare a crescere. L'anziano e l'educazione permanente*, FrancoAngeli: Milano, 2012.
- Bloom B. (1956). *The Taxonomy of Educational Objectives, The Classification of Educational Goals, Handbook I: Cognitive Domain*. New York: David McKay.
- Cavalli A. (a cura di) (2008). *Il tempo dei giovani*, Ledizioni: Milano.

Matteo Conte*

*Dottorando di ricerca in Pedagogia Sperimentale M-Ped/04, presso l'Università di Bari Aldo Moro, matteo.conte@uniba.it

Edizioni ETS

Palazzo Rucconi - Lungarno Mediceo, 16, I-56127 Pisa

info@edizioniets.com - www.edizioniets.com

Finito di stampare nel mese di dicembre 2022