

APPRENDERE AD APPRENDERE IN PROSPETTIVA SOCIOCULTURALE

Rappresentazioni dei docenti in sei Paesi

a cura di
Cristina Stringher

FrancoAngeli
OPEN  ACCESS



INVALSI PER LA RICERCA
RAPPORTI DI RICERCA
E SPERIMENTAZIONE



INVALSI PER LA RICERCA

La collana Open Access INVALSI PER LA RICERCA si pone come obiettivo la diffusione degli esiti delle attività di ricerca promosse dall'Istituto, favorendo lo scambio di esperienze e conoscenze con il mondo accademico e scolastico.

La collana è articolata in tre sezioni: "Studi e ricerche", i cui contributi sono sottoposti a revisione in doppio cieco, "Percorsi e strumenti", di taglio più divulgativo o di approfondimento, sottoposta a singolo referaggio, e "Rapporti di ricerca e sperimentazioni", le cui pubblicazioni riguardano le attività di ricerca e sperimentazione dell'Istituto e non sono sottoposte a revisione.

Direzione: Roberto Ricci

Comitato scientifico:

- Tommaso Agasisti (Politecnico di Milano);
- Cinzia Angelini (Università Roma Tre);
- Giorgio Asquini (Sapienza Università di Roma);
- Carlo Barone (Istituto di Studi politici di Parigi);
- Maria Giuseppina Bartolini (Università di Modena e Reggio Emilia);
- Giorgio Bolondi (Libera Università di Bolzano);
- Francesca Borgonovi (OCSE•PISA, Parigi);
- Roberta Cardareello (Università di Modena e Reggio Emilia);
- Lerida Cisotto (Università di Padova);
- Patrizia Falzetti (INVALSI);
- Michela Freddano (INVALSI);
- Martina Irsara (Libera Università di Bolzano);
- Paolo Landri (CNR);
- Bruno Losito (Università Roma Tre);
- Annamaria Lusardi (George Washington University School of Business, USA);
- Stefania Mignani (Università di Bologna);
- Marcella Milana (Università di Verona);
- Paola Monari (Università di Bologna);
- Maria Gabriella Ottaviani (Sapienza Università di Roma);
- Laura Palmerio (INVALSI);
- Mauro Palumbo (Università di Genova);
- Emmanuele Pavolini (Università di Macerata);
- Donatella Poliandri (INVALSI);
- Arduino Salatin (Istituto Universitario Salesiano di Venezia);
- Jaap Scheerens (Università di Twente, Paesi Bassi);
- Paolo Sestito (Banca d'Italia);
- Nicoletta Stame (Sapienza Università di Roma);
- Roberto Trincherò (Università di Torino);
- Matteo Viale (Università di Bologna);
- Assunta Viteritti (Sapienza Università di Roma);
- Alberto Zuliani (Sapienza Università di Roma).

Comitato editoriale:

Andrea Biggera; Ughetta Favazzi; Simona Incerto; Francesca Leggi; Rita Marzoli (coordinatrice); Enrico Nerli Ballati; Veronica Riccardi.



Il presente volume è pubblicato in open access, ossia il file dell'intero lavoro è liberamente scaricabile dalla piattaforma **FrancoAngeli Open Access** (<http://bit.ly/francoangeli-oa>).

FrancoAngeli Open Access è la piattaforma per pubblicare articoli e monografie, rispettando gli standard etici e qualitativi e la messa a disposizione dei contenuti ad accesso aperto. Oltre a garantire il deposito nei maggiori archivi e repository internazionali OA, la sua integrazione con tutto il ricco catalogo di riviste e collane FrancoAngeli massimizza la visibilità, favorisce facilità di ricerca per l'utente e possibilità di impatto per l'autore.

Per saperne di più:

http://www.francoangeli.it/come_publicare/publicare_19.asp

I lettori che desiderano informarsi sui libri e le riviste da noi pubblicati possono consultare il nostro sito Internet: www.francoangeli.it e iscriversi nella home page al servizio "Informatemi" per ricevere via e-mail le segnalazioni delle novità.

APPRENDERE AD APPRENDERE IN PROSPETTIVA SOCIOCULTURALE

Rappresentazioni dei docenti in sei Paesi

a cura di
Cristina Stringher



FrancoAngeli

OPEN  ACCESS
ISBN 9788835132356

Le opinioni espresse nei lavori sono riconducibili esclusivamente agli autori e non impegnano in alcun modo l'Istituto. Nel citare i contributi contenuti nel volume non è, pertanto, corretto attribuirne le argomentazioni all'INVALSI o ai suoi vertici.

Ogni capitolo è stato rivisto almeno da due ricercatori del gruppo INVALSI, non autori. Tutti i capitoli sono stati rivisti da Cristina Stringher e da Anna Maria Ajello in ultima istanza.

Grafica di copertina: Alessandro Petrini

Copyright © 2021 by FrancoAngeli s.r.l., Milano, Italy & INVALSI – Istituto Nazionale per la Valutazione del Sistema educativo di Istruzione e di formazione.

L'opera, comprese tutte le sue parti, è tutelata dalla legge sul diritto d'autore ed è pubblicata in versione digitale con licenza Creative Commons Attribuzione-Non Commerciale-Non opere derivate 4.0 Internazionale (CC-BY-NC-ND 4.0)

L'Utente nel momento in cui effettua il download dell'opera accetta tutte le condizioni della licenza d'uso dell'opera previste e comunicate sul sito
<https://creativecommons.org/licenses/by-nc-nd/4.0/deed.it>

ISBN 9788835132356

Indice

| | |
|---|--------|
| Ringraziamenti | pag. 7 |
| Prefazione. Apprendere ad Apprendere: verso una competenza globale di <i>Anna Maria Ajello</i> | » 9 |
| Introduzione di <i>Cristina Stringher</i> | » 11 |

Prima parte

| | |
|---|------|
| 1. Cos'è l'Apprendere ad Apprendere? Alcune risposte a livello istituzionale e teorico di <i>Cristina Stringher</i> | » 19 |
| 2. Le metodologie dello studio internazionale su Apprendere ad Apprendere di <i>Cristina Stringher</i> | » 49 |
| 3. Apprendere ad Apprendere in prospettiva culturale: sviluppo di un'intervista semi-strutturata con gli insegnanti di <i>Daniela Torti, Hugo Armando Brito Rivera, Salvatore Patera</i> | » 82 |

Seconda parte

| | |
|--|-------|
| 4. Rappresentazioni e funzioni dell'Apprendere ad Apprendere nei docenti italiani di <i>Cristina Stringher, Francesca Scrocca</i> | » 101 |
| 5. Pratiche docenti sull'Apprendere ad Apprendere: attività e orientamenti di <i>Hugo Armando Brito Rivera, Cristina Stringher, Francesca Scrocca, María del Carmen Huerta Guerra</i> | » 119 |

| | |
|--|----------|
| 6. Le pratiche valutative utilizzate dai docenti e la loro connessione con l'Apprendere ad Apprendere di <i>Daniela Torti, Francesca Scrocca</i> | pag. 146 |
| 7. Gli studenti italiani di ieri e di oggi: le loro caratteristiche secondo i docenti di <i>Salvatore Patera</i> | » 164 |
| Terza parte | |
| 8. Strategie per la costruzione di una cultura comune per l'insegnamento dell'Apprendere ad Apprendere in Brasile di <i>Gláucia Torres Franco Novaes,</i> <i>Claudia Leme Ferreira Davis,</i> <i>Agda Malheiro Ferraz de Carvalho,</i> <i>Marina Muniz Rossa Nunes</i> | » 183 |
| 9. <i>Sumak Kawsay</i> e pratiche dei docenti sull'Apprendere ad Apprendere in Ecuador di <i>Fausto Gil Sáenz Zavala, Salvatore Patera</i> | » 195 |
| 10. Apprendere ad Apprendere in Messico dalla scuola dell'infanzia alla secondaria di secondo grado di <i>Víctor Gerardo Cárdenas González, Ma. Irene Silva Silva,</i> <i>Hugo Armando Brito Rivera</i> | » 211 |
| 11. Apprendere ad Apprendere nell'infanzia: concezioni e pratiche pedagogiche dei docenti di scuola dell'infanzia in Cantabria (Spagna) di <i>Ana Castro Zubizarreta</i> | » 227 |
| 12. Apprendere ad Apprendere in Uruguay: concezioni e pratiche valutative dei docenti di <i>Salvatore Patera, Francesca Scrocca, Darío De León,</i> <i>Daniela Fernández</i> | » 244 |
| Bibliografia | » 257 |
| Gli autori | » 285 |

Ringraziamenti

Il gruppo di ricerca desidera ringraziare numerosi colleghi: Roberto Ricci (già Dirigente di Ricerca, ora Presidente dell'INVALSI) e Michela Freddano (Responsabile Area Valutazione delle Scuole INVALSI), che hanno sempre sostenuto il progetto. Nel Servizio Statistico INVALSI, Patrizia Falzetti (Responsabile) e Andrea Bendinelli hanno svolto il campionamento delle scuole in Italia e Francesca Resio e Sara Giannone (Area Prove INVALSI) hanno condotto il contatto iniziale con le scuole. La biblioteca INVALSI, con le colleghe Rita Marzoli (Responsabile), Maria Paola Morocchi e Ornella Papa, è stata un pilastro durante il corso dello studio per il reperimento di fonti essenziali. L'Amministrazione dell'INVALSI, guidata da Paolo Mazzoli (già Direttore Generale), Anna Sirica (Direttore Generale) e dal già Dirigente Pierpaolo Cinque, ci ha consentito di chiudere numerosi accordi di ricerca per lo studio internazionale.

All'inizio del progetto, l'Organizzazione Internazionale Italo-Latino Americana (IILA) ha aiutato a creare i contatti per sviluppare il progetto. Si ringraziano Francesco Chiodi, coordinatore IILA del Programma EUROsociAL, e il Segretario Tecnico Scientifico, María Florencia Paoloni.

I colleghi Diego Cuevasanta, María Eugenia Panizza e Vivian Reigosa, già dell'Instituto Nacional de Evaluación Educativa (INEEd) hanno effettuato parte delle interviste in Uruguay, fornito le trascrizioni in lingua originale per le analisi qui presentate e aggiornato i riferimenti normativi, con la supervisione del Dirigente dell'area tecnica di ricerca INEEd, Carmen Haratche, e di Alex Mazzei, già Presidente INEEd.

I colleghi Fernando Moscoso e Fernando Solórzano, UPS Ecuador, hanno accompagnato il percorso di ricerca per un buon tratto prima di assumere incarichi rilevanti nella loro università.

Si ringrazia altresì Annamaria Gentile, dottoranda in Reggio Childhood Studies presso l'Università di Modena e Reggio Emilia per la curiosità e l'ap-

porto critico nell'aggiornamento dell'apparato bibliografico, con la supervisione della professoressa Roberta Cardarello.

Un ringraziamento particolare a João Luís da Silva, presidente di FCC Brasile, Juan Cárdenas Tapia, rettore UPS Ecuador e Anna Maria Ajello, già Presidente INVALSI per il loro generoso sostegno e incoraggiamento. Ad Anna Maria Ajello va la nostra gratitudine per aver ispirato il progetto e per la supervisione alla costruzione della traccia di intervista.

Da ultimo, ma non per importanza, si ringraziano i docenti e le scuole in tutti e sei i Paesi per la loro partecipazione, essenziale al progetto.

Prefazione.
Apprendere ad Apprendere:
verso una competenza globale

di Anna Maria Ajello

La ricerca presentata in questo testo focalizza il tema dell'Apprendere ad Apprendere come competenza che interessa i curricoli di molti Paesi, non solo occidentali.

L'originalità di questa ricerca riguarda sia il presupposto da cui muove sia le ragioni che l'hanno ispirata.

Apprendere ad Apprendere è in realtà una competenza che è stata variamente definita – e nel testo è presentato un excursus teorico molto articolato – ma è anche la competenza che ha le radici più antiche, perché la stessa trasmissione educativa si fonda sul fatto che ciò che si insegna sia in grado di indurre non solo un apprendimento particolare ma anche la capacità di generare altri apprendimenti. È da questa prospettiva che si è parlato di teoria della *disciplina formale* per alludere al fatto che ci sono materie più formative di altre (si pensi al potere assegnato in tal senso al latino e alla matematica) come già Vygotskij negli anni Trenta dello scorso secolo aveva segnalato.

La letteratura di riferimento, malgrado si tratti di un aspetto comune a tutte le trasmissioni educative in qualsiasi Paese avvengano, è tuttavia sostanzialmente una letteratura occidentale e prevalentemente anglosassone. Ciò vuol dire che gli approcci utilizzati possono essere ricondotti a modi di considerare l'apprendimento e le abilità di elaborazione cognitiva a specifiche tradizioni di studio che sono centrate su cornici teoriche elaborate dai Paesi occidentali.

Sappiamo però che proprio la globalizzazione e l'apertura degli scambi economici e culturali hanno reso sempre più evidente per tutti/e la necessità di adeguare le proprie competenze ai cambiamenti che l'incremento costante delle conoscenze e le ripercussioni sugli assetti produttivi sollecitano a ritmi crescenti.

Si pone qui la discriminante in cui si inserisce la prospettiva introdotta dal gruppo di ricerca internazionale coordinato per l'INVALSI da Cristina Strin-

gher. Si vuole infatti esplorare la connotazione culturale che l'Apprendere ad Apprendere assume in Paesi non occidentali e in tal senso si sono scelti quelli dell'America Latina perché caratterizzati da impronte di forte autonomia rispetto alle proposte provenienti dalla cultura occidentale avvertita come invasiva e troppo omologante.

La condivisione di prospettive e di modalità di ricerca tra Paesi di diversa impronta culturale che viene qui presentata è di per sé un risultato molto interessante che ha richiesto specifiche negoziazioni. Diviene quindi particolarmente promettente ragionare sulla costruzione di queste relazioni di ricerca impennate su una rigorosa simmetria e reciprocità. Ciò ha consentito di evitare che alcuni modelli, anche in modo inconsapevole, potessero prevalere su altri divenendo lo standard rispetto al quale fare comparazioni e lascia il posto a uno sguardo reciprocamente e autenticamente interessato a comprendere le specificità di ciascuno.

Se si vuole davvero pervenire a una globalizzazione non prevaricante, appare questo il terreno di impegno promettente per ricerche che consentano davvero di consolidare cornici teoriche e risultati che siano adeguati e riconosciuti validi dai diversi interlocutori, al di là delle appartenenze etniche e culturali, o proprio in funzione di queste.

La ricerca di Cristina Stringher e del gruppo da lei coordinato diviene quindi l'apripista di una prospettiva molto innovativa per lo studio dell'Imparare a Imparare nei diversi contesti culturali.

Molte altre sono le suggestioni che la ricerca propone, che vanno dalle diverse focalizzazioni degli studi riportati, ai rapporti che l'Imparare a Imparare intrattiene con l'apprendimento scolastico, alle implicazioni per i diversi gradi scolari coinvolti, alle pratiche didattiche che lo promuovono, alla relazione con i diversi strumenti di verifica usati dai docenti, alla formazione e all'aggiornamento di questi ultimi e così via.

Si tratta, come si vede, di questioni molto complesse che richiedono ulteriori approfondimenti, sia sul piano concettuale che su quello della realizzazione educativa e didattica. Questa ricerca pertanto, raccogliendo una delle sfide più importanti che la globalizzazione propone agli studiosi, rappresenta un contributo particolarmente innovativo che ci auguriamo possa promuovere una più accurata concezione dell'Apprendere ad Apprendere.

Introduzione

di Cristina Stringher

1. Le ragioni di una ricerca

L'Apprendere ad Apprendere¹ è essenziale per il XXI secolo (Ajello, 2018; Binkley *et al.*, 2012; Commissione Nazionale Italiana UNESCO, 2020; Deakin Crick, Stringher e Ren, 2014; European Council, 2006; 2018; European Political Strategy Centre, 2017; Hoskins e Fredriksson, 2008; OECD, 2019; Smith *et al.*, 1990) e tutti gli studenti dovrebbero acquisire questa competenza nel loro percorso scolastico. Si tratta di un'energia proattiva che orchestra consapevolmente risorse cognitive, metacognitive, socio-affettive e motivazionali di individui e gruppi, che apprendono in contesti culturalmente orientati, al fine di continuare ad apprendere sempre meglio (Caena e Stringher, 2020; Stringher, 2014). Il sistema di istruzione italiano ha recepito l'Apprendere ad Apprendere tra le competenze chiave di cittadinanza europee da promuovere nelle Indicazioni nazionali per il curricolo, dall'infanzia all'adolescenza (MIUR, 2012; 2018).

L'INVALSI si occupa di Apprendere ad Apprendere già dal 2010 e ha coordinato l'uscita di un volume internazionale su questo argomento scritto da 20 autori di quattro continenti e di diverso orientamento epistemologico (Deakin Crick, Stringher, Ren, 2014). Nel 2017, l'INVALSI ha contribuito con un proprio *position paper*, fornendo pareri in particolare sull'Imparare a Imparare (INVALSI, 2017), alla consultazione europea sulle competenze chiave, i cui risultati sono confluiti nella nuova Raccomandazione del Parlamento Europeo e del Consiglio (2018). L'INVALSI ha seguito da vicino anche i lavori per la formulazione del Quadro Europeo sulla competenza

¹ Nel corso del testo, tratteremo l'argomento utilizzando talvolta *Imparare a Imparare* o *competenza apprenditiva* come sinonimi, la traduzione inglese *learning to learn* e l'acronimo AaA.

Personale, Sociale e dell'Apprendere ad Apprendere, pubblicato nel 2020 (Sala *et al.*, 2020).

Da questo percorso è emerso che nel mondo l'AaA è stato studiato prevalentemente da distinte tradizioni, quella della psicologia cognitiva e quella socioculturale e degli studi sull'apprendimento per la vita (Stringher, 2014). Sorprendentemente, tuttavia, l'acquisizione di questa competenza non è stata molto indagata in modo comparativo in contesti culturali diversi. Fa eccezione uno studio europeo su uno strumento di valutazione dell'Imparare a Imparare, che ha coinvolto ricercatori in otto Paesi, tra cui l'Italia (Barbieri e Stringher, 2008), consentendo un primo scambio teorico, senza approdare a un quadro concettuale solido. Il gruppo non ha potuto disporre di finanziamenti necessari per proseguire lo studio e ciò ha comportato l'impossibilità di mettere a punto strumenti psicometricamente validi e affidabili (Kupiaiainen, Hautamäki e Rantanen, 2008).

Recentemente, l'AaA ha richiamato l'attenzione di ricercatori e decisori politici, anche grazie alla consultazione europea sulle competenze chiave, sfociata nel quadro teorico della Competenza Personale, Sociale e dell'AaA (Sala *et al.*, 2020). Tuttavia, sono relativamente scarsi gli studi empirici in Italia e la maggior parte si concentra su alcuni aspetti cognitivi e metacognitivi. Del tutto assente è invece una prospettiva che colga le dimensioni del concetto collegabili al contesto culturale in cui avvengono i processi educativi a scuola. È necessario quindi studiare questa competenza nella sua dimensione socioculturale e secondo una visione psicopedagogica che, a partire dalle concettualizzazioni multidisciplinari discusse nella letteratura scientifica, proponga anche una dimensione pragmatica a chi, docenti in particolare, voglia sostenerne e valutarne le fasi di acquisizione. Per questo, è utile conoscere la connotazione dell'AaA in contesti culturali e sociali diversi.

Per l'Unione Europea, il *learning to learn* è una delle otto competenze chiave e di cittadinanza per l'apprendimento lungo il corso della vita (European Council, 2006; 2018). In campo internazionale, l'Imparare a Imparare è considerato una competenza interdisciplinare, annoverata anche tra le cosiddette *soft skills*, da promuovere fin dall'infanzia (OECD PISA 2010; UNESCO, 2013; UNICEF, 2012; European Council, 2006; 2018; US National Education Goals Panel, 1995) al fine di: a) promuovere un sereno percorso scolastico e prevenire l'abbandono degli studi; b) incoraggiare il costante aggiornamento delle competenze nella vita adulta; c) consentire lo sviluppo integrale della persona e d) ridurre le disuguaglianze sociali. Tutti questi aspetti hanno assunto un ruolo preminente nelle politiche dei Paesi latino-americani (Stringher *et al.*, 2019). La strategia OEA 2017, per esempio, si ricollega all'obiettivo numero 4 dell'agenda per lo sviluppo sostenibile delle

Nazioni Unite (*UN Sustainable Development Goals*) e fa riferimento a questi aspetti nei documenti relativi a “Istruzione di qualità, inclusiva ed equa” e “Attenzione integrale per l’infanzia”². Anche l’Organizzazione degli Stati Iberoamericani (OEI), nel rapporto del 2016 sulle tappe di avvicinamento verso le Mete Educative 2021, definiva l’Imparare a Imparare come “una delle competenze di base che tutti gli alunni dovrebbero raggiungere al termine dell’educazione obbligatoria” (OEI, Miradas 2016, p. 202)³.

Ma cos’è dunque l’Apprendere ad Apprendere e come lo si può promuovere nei contesti scolastici? In prima approssimazione, all’inizio del progetto abbiamo adottato la definizione europea di Imparare a Imparare presente nel documento del 2006 sulle competenze chiave:

Imparare a imparare è l’abilità di perseverare nell’apprendimento, di organizzare il proprio apprendimento anche mediante una gestione efficace del tempo e delle informazioni, sia a livello individuale che in gruppo. Questa competenza comprende la consapevolezza del proprio processo di apprendimento e dei propri bisogni, l’identificazione delle opportunità disponibili e la capacità di sormontare gli ostacoli per apprendere in modo efficace. Questa competenza comporta l’acquisizione, l’elaborazione e l’assimilazione di nuove conoscenze e abilità come anche la ricerca e l’uso delle opportunità di orientamento. Il fatto di imparare a imparare fa sì che i discenti prendano le mosse da quanto hanno appreso in precedenza e dalle loro esperienze di vita per usare e applicare conoscenze e abilità in tutta una serie di contesti: a casa, sul lavoro, nell’istruzione e nella formazione. La motivazione e la fiducia sono elementi essenziali perché una persona possa acquisire tale competenza (Parlamento Europeo, 2006, p. 16).

Nel 2015, nel corso del primo esercizio di autovalutazione delle istituzioni scolastiche, l’INVALSI ha intercettato la necessità delle scuole di sviluppare e valutare l’Apprendere ad Apprendere in contesti scolastici di diverso ordine e grado. Perché? Sebbene questa iper-competenza sia articolata già dal 2007 nel curriculum nazionale italiano (MIUR, 2007), le scuole sembrano avere scarsi riferimenti scientifici di tipo teorico, metodologico e operativo per promuoverla concretamente, in particolare a livello secondario superiore. Ciò non è un caso: la letteratura italiana sull’argomento è relativamente circoscritta ad alcune componenti del concetto, come per esempio le strategie di studio, la motivazione ad apprendere e la metacognizione, oppure risulta prevalentemente concentrata nell’ambito dell’educazione degli adulti, con ricadute modeste sul sistema scolastico, oppure ancora ha carattere pret-

² La traduzione è nostra. Si veda: http://www.oas.org/es/sedi/dhdee/agenda_educativa_interamericana.asp.

³ La traduzione è nostra.

tamente teorico. Le Indicazioni nazionali del 2012 si limitano a menzionare l'Apprendere ad Apprendere in una nota sulle otto competenze chiave europee (Parlamento Europeo, 2006), mentre il curriculum per la scuola secondaria di secondo grado non fa menzione alcuna di queste competenze, e neppure dell'Apprendere ad Apprendere⁴. Conseguentemente, il Rapporto di AutoValutazione (RAV) per le istituzioni scolastiche accenna alle competenze europee in una nota a margine della definizione dell'area *Competenze chiave e di cittadinanza* e prevede solo indicatori di scuola per tutte le competenze chiave di cittadinanza, ma nessun descrittore fornito a livello centrale. Il RAV, tuttavia, già dal 2014 stimolava le scuole con alcune domande guida rilevanti ai fini dell'autovalutazione del loro operato sulle competenze trasversali. Ne proponiamo alcune tra le più salienti per i nostri scopi (INVALSI, 2014, p. 15): "La scuola valuta le competenze di cittadinanza degli studenti? In che modo la scuola valuta queste competenze? Qual è il livello delle competenze chiave e di cittadinanza raggiunto dagli studenti nel loro percorso scolastico? Ci sono differenze tra classi, sezioni, plessi, indirizzi o ordini di scuola?"

Nonostante l'impegno delle scuole, nella loro autonomia, a fornire risposte autentiche a tali domande all'interno delle autovalutazioni, sembra che esse abbiano incontrato non poche difficoltà a progettare percorsi per lo sviluppo delle competenze non definite e non valutate a livello centrale (INVALSI, 2016), in primo luogo dell'Imparare a Imparare, che peraltro non è citato all'interno della rubrica del RAV relativa alle competenze chiave e di cittadinanza. L'intento di questo volume è fornire un contributo volto a colmare tali lacune.

2. Questo studio e i contenuti del volume

Con lo studio che qui si presenta intendiamo approfondire l'Apprendere ad Apprendere a livello teorico, istituzionale e prassico. Intendiamo altresì comprendere come lo concepiscono i docenti di diversi Paesi e contesti culturali, in ordini scolastici differenti. Ci sembra particolarmente utile esplorare l'Apprendere ad Apprendere da una prospettiva socioculturale (Ajello, 2018), che tenga conto del carattere situato dell'acquisizione di questa competenza, proprio per cogliere elementi comuni e discontinui (Bekele, 2018) e dunque tentare di afferrarne meglio l'essenza. Ciò che qualifica questo progetto è appunto un'attenzione particolare alla connotazione culturale che l'Apprendere ad Apprendere assume, anche implicitamente, in contesti diffe-

⁴ A settembre 2019, per sopperire a questa mancanza, il Ministero dell'Istruzione ha adottato le linee guida dei percorsi per le competenze trasversali e per l'orientamento (PCTO).

renti, consapevoli che il discorso educativo globale sia connesso in un modo bidirezionale con le articolazioni locali e nazionali (Bekele, 2018). Abbiamo quindi scelto di collaborare con ricercatori in Brasile, Ecuador, Messico, Spagna e Uruguay per via di sfide comuni, pur nella diversità dei contesti nazionali: eterogeneità culturale all'interno di uno stesso Paese, divari sociali, educativi e asimmetrie territoriali, tanto per citarne alcune.

Nel volume si dà conto della fase qualitativa dello studio internazionale, coordinato dall'INVALSI, sul tema dell'AaA con la partecipazione di 21 ricercatori. La finalità del progetto è di rispondere a due domande di ricerca: a) quali caratteristiche assume l'Apprendere ad Apprendere in culture diverse; b) qual è l'impatto di tali caratteristiche su operazionalizzazione e misurazione del concetto per poterne sostenere l'acquisizione. Il progetto è imperniato su tre pilastri: definizione di AaA; pratiche per sviluppare l'AaA nei diversi ordini scolastici; pratiche valutative per favorire e non deprimere questa competenza nei diversi ordini e gradi scolastici. Lo studio qualitativo, il primo di questo genere in Italia e nel mondo, per quanto a nostra conoscenza, è volto quindi a comprendere come l'AaA emerga dalle rappresentazioni e dalle pratiche riferite da un campione di 127 docenti partecipanti nei sei Paesi coinvolti. A livello internazionale, si vuole esplorare a cosa si dà valore quando si parla di AaA e come si declina questo concetto in base a modalità ed esigenze contestuali. Il campione italiano è stato selezionato in modo casuale e conta 40 docenti partecipanti, nelle macro-aree geografiche del Nord, Centro e Sud Italia e nei diversi ordini scolastici, dall'infanzia alla secondaria. Lo strumento di indagine è un'intervista semi-strutturata sviluppata con l'obiettivo di ridurre la desiderabilità sociale e l'attivazione di etichette professionali nelle risposte degli insegnanti, al fine di raccogliere risposte per quanto possibile autentiche.

Il volume si compone di 12 capitoli articolati in tre parti: la prima, di taglio teorico-metodologico; la seconda, sui risultati italiani e la terza su quelli internazionali. Nel primo capitolo, si inquadra il tema in prospettiva socio-culturale, analizzando la letteratura di riferimento per giungere a una definizione del concetto che aiuti a chiarirne i confini e le relazioni tra componenti. Nel secondo capitolo si descrivono le complesse scelte metodologiche e le fasi che hanno costituito il progetto, fin dalla costituzione della partnership. Nel terzo capitolo si descrivono le fasi principali dello sviluppo dello strumento di indagine, una traccia di intervista semi-strutturata trilingue.

Il quarto capitolo, nella seconda parte, descrive le concezioni di Apprendere ad Apprendere che emergono dai 40 intervistati italiani. Il quinto capitolo si sviluppa attorno a pratiche, attività scolastiche e orientamenti dei docenti che possono favorire (o ostacolare) l'acquisizione dell'AaA. Il sesto capitolo approfondisce il tema delle pratiche valutative in classe, che influen-

zano l'acquisizione di specifici aspetti dell'AaA negli studenti, quali la motivazione ad apprendere, ma la cui connessione con l'Apprendere ad Apprendere per i docenti non è sempre chiara. Nel settimo capitolo, ci si concentra quindi sulle caratteristiche della generazione Z e Alpha, che rappresentano lo sfondo culturale all'interno del quale comprendere come sta cambiando la scuola in relazione all'AaA. Le implicazioni dei risultati della seconda parte contribuiscono a mettere a fuoco le attività e gli orientamenti che i docenti possono concretamente adottare in classe, per fare in modo che bambini e studenti si appropriino di questa competenza.

La terza parte del volume è dedicata ai risultati internazionali ed è organizzata per Paese: Brasile, Ecuador, Messico, Spagna e Uruguay presentano ciascuno i propri risultati, da una particolare angolazione. Per esempio, in Brasile, le risposte dei docenti riguardo all'AaA si utilizzano per sviluppare una rubrica di valutazione per comprendere se gli studenti di secondaria hanno acquisito questa competenza. In Messico, si analizzano le attività proposte dai docenti dei diversi ordini scolastici per supportare l'acquisizione dell'AaA in contesti particolarmente svantaggiati. In Spagna, si analizzano le attività delle docenti di scuola dell'infanzia e si pongono in relazione con aspetti curricolari che fanno ritenere questo ordine scolastico come molto organizzato per sostenere la capacità di apprendere dei bambini anche molto piccoli. In Ecuador e Uruguay, due Paesi con minor incidenza di risorse normative o scientifiche espressamente dedicate all'Apprendere ad Apprendere, si analizzano pratiche valutative e concezioni di AaA dei docenti per rintracciare una connessione tra i due aspetti.

3. A chi ci rivolgiamo?

Il volume, nel suo complesso, è indirizzato a un'ampia platea di decisori politici, ricercatori, esperti e docenti facilitatori interessati al tema dell'Apprendere ad Apprendere in chiave socioculturale, soprattutto in Italia. Intende fornire strumenti teorici e psico-pedagogici, attraverso modi differenti di sostenere la riflessione su e l'acquisizione di questa competenza, e propone un ampio ventaglio di connotazioni a cui porre attenzione, qualora il lettore avesse compiti di promozione di questa competenza negli studenti di ogni ordine e grado scolastico. Nelle conclusioni di alcuni capitoli, si intende altresì aprire una strada per approfondire la valutabilità dell'Apprendere ad Apprendere in contesti scolastici, primo passo verso il sostegno di questa competenza negli studenti, anche in vista di un possibile indicatore da inserire tra quelli già restituiti dall'INVALSI nell'ambito del Rapporto di AutoValutazione delle scuole.

Prima parte

ISBN 9788835132356

1. Cos'è l'Apprendere ad Apprendere?

Alcune risposte a livello istituzionale e teorico

di Cristina Stringher

*Humans develop through their changing participation
in the socio-cultural activities of their communities, which also change. [...]
There is always more to learn.
(Rogoff, 2003, pp. 11-12).*

*Il punto è la metodologia di ricerca di uso della mente,
che è centrale per il mantenimento di una collettività interpretativa
e di una cultura democratica.
(Bruner, 1997, p. 111).*

*A concept is by definition abstract rather than practical,
yet at the same time concepts are not independent of practice,
but are in fact directed at practice.
(Schreier et al., 2019, p. 13)*

Introduzione

Mi sono immedesimata in un docente neo-assunto, giovane e alle prime armi, che si voglia documentare sull'Apprendere ad Apprendere (AaA). Ho quindi googlato “imparare a imparare” e “apprendere ad apprendere” per capire cosa, da inesperta, posso trovare in internet. La scoperta è sconsolante: nelle prime pagine del motore di ricerca, se si eliminano i siti commerciali, per “imparare a imparare” appaiono oltre 16.000 risultati, ma si tratta al più di siti internet di scuole che hanno tentato di assumere questo come obiettivo didattico, spesso senza una bussola teorica e studi empirici alle spalle. La ricerca conduce a risultati migliori se digito “apprendere ad apprendere”, ma in questo caso rischio di perdermi in oltre 9 milioni di risultati, molti privi di riferimenti scientifici e quindi potenzialmente fuorvianti. Se da docente, magari al primo anno di dottorato, mi avventuro su motori di ricerca specializzati, cercando in inglese, qualche risultato lo trovo, ma resto comunque con la sensazione di non reperire vere e proprie definizioni di questo concetto poliedrico e devo scremare moltissimi contributi che utilizzano *learning to learn* oppure *learning how to learn* come frase pubblicitaria a effetto nel titolo o nell'abstract, senza contenuti riconducibili a questa nozione. È chiaro

che senza la guida di un esperto della materia, che a questo punto sembra imprescindibile, non potrei orientarmi. Questo è un esempio di come devo applicare alcune abilità sottese all'AaA per selezionare informazioni sul concetto stesso di AaA.

Se cambio strada, affidandomi alla normativa, nelle *Indicazioni nazionali per il curriculum della scuola dell'infanzia e del primo ciclo d'istruzione* trovo una citazione dell'imparare a imparare tra le otto competenze chiave europee, inserite nell'ambito delle finalità istituzionali del curriculum. Le competenze europee si assumono come "orizzonte di riferimento verso cui tendere" (MIUR, 2012, p. 10) e in una nota si fornisce la definizione ufficiale di ciascuna. La prima definizione che trovo di AaA è quindi quella europea, ripresa nelle Indicazioni nazionali 2012¹.

Nel curriculum per i licei o per gli istituti tecnici o professionali, invece, le competenze chiave non sono declinate, se non in termini disciplinari, e l'AaA scompare².

Apprendere ad Apprendere sembra quasi una competenza inafferrabile. Se ci si pensa distrattamente, la stessa denominazione finisce col confondere: apprendere, cioè imparare, ad apprendere, cioè a imparare. Come si fa a imparare se non si sa già imparare? Sembra un controsenso. Se si chiede cos'è a un bimbo di 5 anni, la risposta è più o meno questa: "non serve, tutti sanno imparare, altrimenti ti chiamano stupido!"³. In realtà, imparare ad apprendere, apprendere ad apprendere o imparare a imparare è un po' più complicato di così.

Iniziamo dal primo verbo "apprendere" (o imparare: in italiano, a differenza dell'inglese e di altre lingue romanze, abbiamo due verbi per esprimere il concetto)⁴. Per antropologi, psicologi cognitivisti, pedagogisti e anche per

¹ Si veda la definizione nell'introduzione al volume.

² Per una sintesi della normativa e un approccio istituzionale alle competenze chiave, si veda Da Re (2017). Utile anche Dordit (2020) per un confronto tra il quadro europeo delle competenze chiave del 2006 e del 2018.

³ Intervista libera realmente svolta da chi scrive nel 2005 e non pubblicata nell'ambito della tesi dottorale (Stringher, 2007).

⁴ Secondo l'etimo, apprendere (dal latino *aprehendere*), significa originariamente prendere, afferrare, impossessarsi. Imparare, dal latino *parare*, significa apparecchiare, apprestare, procacciarsi, acquistare (con l'intelletto). Entrambe hanno un senso predatorio e in qualche modo maschile. Non a caso, per secoli l'istruzione è stata appannaggio dell'uomo, più che della donna. I sinonimi di apprendere secondo il dizionario di Word sono: imparare, comprendere, capire, conoscere, acquisire, afferrare, sperimentare, impraticarsi, fare esperienza, acquisire esperienza. I sinonimi di imparare invece sono: conoscere, studiare, istruirsi, addottrinarsi, capire, afferrare, assimilare, assorbire, oltre che apprendere. Apprendere sembra pertanto legato all'acquisizione tramite comprensione ed esperienza, mentre imparare sembra più legato a studio, istruzione e finanche indottrinamento, in un modo meno attivo, dato da assorbimento e assimilazione. Nell'uso pedagogico, infatti, apprendere è maggiormente le-

le neuroscienze contemporanee, l'essere umano è biologicamente costruito per apprendere (si vedano fra gli altri Bingham e Whitebread, 2012; Dubois *et al.*, 2014; Montessori, 1999; Smith, 1990; Stringher, 2014; Testolin, Stoianov e Zorzi, 2017; Tomasello, 2005). Se quindi i nostri neuroni sono capaci di organizzare l'apprendimento fin dal ventre materno, per quale motivo dovremmo preoccuparci di apprendere ad apprendere? Fin qui, il bimbo di 5 anni sembrerebbe avere ragione.

Per non disorientare il lettore, si può affermare che questa competenza, molto vicina al concetto di intelligenza (Ajello, 2018; Caena e Stringher, 2020; Demetriou, 2014; Hunt, 2001; Stringher, 2008b; 2014; 2016; Thorndike in Carr e Claxton, 2002), mobilita l'energia e l'agentività (*agency*) di individui (e gruppi), in un moto proattivo e consapevole per innescare le proprie risorse cognitive, emotive, relazionali al fine di migliorare l'apprendimento, aggiornare le proprie conoscenze, affrontare e risolvere problemi, in particolare di apprendimento. Non si tratta semplicemente di apprendere una nozione dunque, ma di organizzare molte risorse con il fine di apprendere di più, meglio, in ogni contesto, con fiducia e affrontando novità e difficoltà imprevedute, conferendo senso a ciò che si apprende, comprendendolo (Bruner, 1997).

Secondo Candy (1990), tuttavia, qualsiasi significato si voglia attribuire all'AaA dipende dal significato attribuito all'apprendimento. Considerando le molteplici teorie sull'apprendimento e le sue possibili accezioni (da quello inteso come risposta a uno stimolo esterno, all'apprendimento socialmente costruito in comunità di pratiche, passando per le concezioni cognitiviste autopoietiche dell'apprendimento)⁵ è chiaro che l'AaA possa assumere connotazioni molto differenti.

Per il cinquenne, la concezione di apprendimento si limita forse a una mera memorizzazione di fatti e a una loro comprensione intuitiva, non scientifica. Nella vita, tuttavia, la socializzazione implica che le nuove generazioni non imparino solo fatti, nomi, cose, ma anche atteggiamenti, credenze, comportamenti, competenze, di complessità crescente, man mano che si addentrano nella vita scolastica, sociale e poi in quella adulta. Spesso, sotto la spinta delle scoperte scientifiche e tecnologiche, c'è anche la necessità di

gato all'educazione degli adulti (Secci, 2013), mentre imparare viene abitualmente utilizzato in contesti scolastici, quasi che a bambini e ragazzi si attribuisse un ruolo più passivo, meno esperienziale. Questo aspetto ritornerà anche nelle interviste dei partecipanti a questo studio, come si vedrà nel capitolo 4. Questo volume, già dal titolo, rivela la nostra scelta di considerare tutti i discenti come persone attive nel proprio apprendimento, da cui la preferenza per la locuzione Apprendere ad Apprendere, sebbene in termini connotativi "imparare a imparare" si possa considerare sinonimo.

⁵ Per un'utile rassegna delle teorie sull'apprendimento, si vedano Moseley *et al.* (2005).

dismettere nozioni e apprendimenti obsoleti, modificandoli e sostituendoli con concetti innovativi o aggiornati. Bisogna quindi attrezzarsi con mente aperta e critica a continuare a imparare e a ri-apprendere sempre, per affrontare nuove sfide con la fiducia di potercela fare con resilienza e con l'idea di trovare un senso a ciò che si impara, nonostante possibili difficoltà (Deakin Crick *et al.*, 2004; Hautamäki *et al.*, 2002; Hounsell, 1979; Smith *et al.*, 1990; Stringher, 2014). Qui entra in gioco l'Apprendere ad Apprendere, con le sue componenti essenziali che, oltre alla fiducia in se stessi, sono consapevolezza dei propri modi di apprendere e metacognizione, creazione di senso e autonomia del discente, motivazione e capacità di affrontare il nuovo.

A complicare ulteriormente la comprensione del concetto c'è il secondo termine della locuzione "ad apprendere". Apprendere ad Apprendere diventa con questo secondo termine una fascinazione quasi misteriosa, una cantilena che suona bene ma che confonde. Se si domanda cos'è l'imparare a imparare a bambini di quinta primaria, infatti, per molti la locuzione significa apprendere molto, di più, quasi che il secondo termine conferisca una quantità maggiore al primo (Stringher, 2007). In un certo senso, anche loro non sbagliano ma, come abbiamo appena visto, Apprendere ad Apprendere non è solo imparare più cose.

Se lo si domanda a cento persone adulte, cento saranno le risposte diverse, alcune semplici come quelle dei bambini che dicono di apprendere di più e meglio, altre complesse. Uno studio canadese condotto nei primi anni Ottanta del Novecento ha classificato 150 tra abilità, sotto-abilità e relativi indicatori (Collett, 1990) e un più recente studio ha contato addirittura 523 componenti dell'AaA, sintetizzati in 46 macro-componenti (Stringher, 2014). Cosa differenzia dunque queste risposte? In prima approssimazione, si può dire che sul concetto di Apprendere ad Apprendere espresso da un soggetto influisca l'età, la conoscenza del fenomeno, l'esperienza, e la riflessione sul proprio e sull'altrui apprendimento. Quest'ultimo aspetto merita attenta considerazione, specialmente per i docenti di ogni ordine e grado. Non è detto, infatti, che anche chi ha una laurea si sia soffermato a riflettere sui propri meccanismi di apprendimento, sul modo di affrontare momenti di stallo che inevitabilmente si incontrano in un percorso di apprendimento e sulla forza dell'apprendimento tra pari. Anche studenti di un master universitario possono rispondere "mai prima d'ora" a una domanda sulla riflessione sul proprio apprendimento⁶. Si tende a considerare questi come aspetti impliciti del fatto che se uno "sa studiare", allora "sa appren-

⁶ Dati non pubblicati di una ricerca svolta nell'ambito del master in Coordinatori educativi nei servizi per l'infanzia presso l'Università Roma Tre.

dere” in un sillogismo un po’ tautologico che non aggiunge molto a ciò che sappiamo intuitivamente sull’apprendimento.

Il punto cruciale, specie in ambito scolastico, è comprendere a fondo cos’è e cosa implica l’AaA e come lo si può sostenere nella concreta prassi scolastica, quindi da un punto di vista squisitamente pedagogico. Si tratta di comprendere come si sviluppa questa competenza negli individui, a quale età, per valutarla e sostenerne l’acquisizione in ogni fase della vita. I sistemi educativi faticano a promuovere questa iper-competenza, che ne orchestra molte altre in un continuo sforzo di apprendimento autoregolato, ma socialmente condiviso. Un grafico è particolarmente esplicativo (fig. 1)⁷.

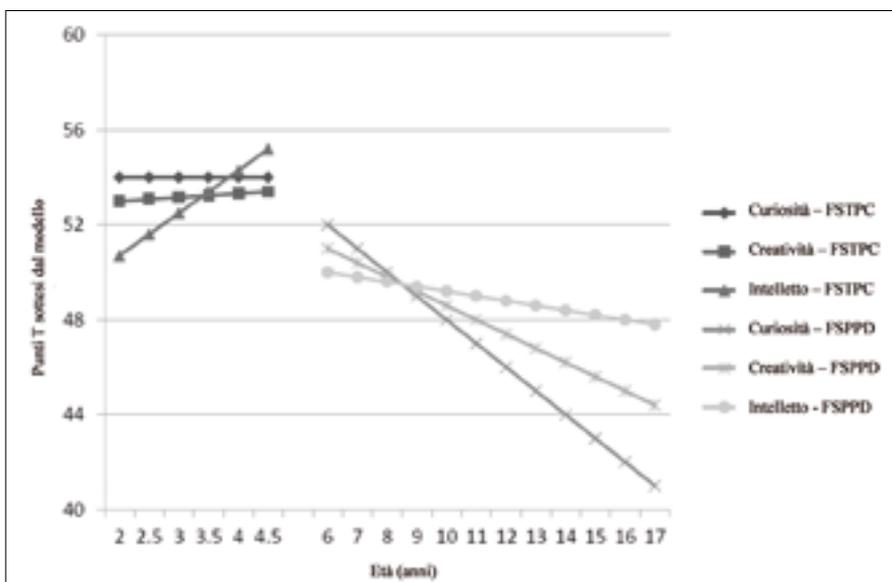


Fig. 1 – Livelli stimati di creatività, curiosità e intelletto da 2 a 17 anni d’età

Fonte: nostra traduzione da Chernyshenko, Kankaraš e Dragsnow (2018, p. 80)

Dai 6 anni, e per tutta la durata dell’istruzione primaria e secondaria, creatività, intelletto e soprattutto curiosità crollano drasticamente e, stando

⁷ Il grafico è costruito sulla base dei dati provenienti da due studi: il *Flemish Study on Temperament and Personality in Childhood* (FSTPC) e il *Flemish Study on Parenting, Personality, and Development* (FSPPD). Si è scelto di ricorrere a questi dati in quanto a nostra conoscenza non esistono studi sull’andamento evolutivo dell’AaA. Solo recentemente anche gli studi di personalità hanno approfondito questi aspetti evolutivi. Si vedano de Haan *et al.* (2017); Soto (2016).

ad altri autori, crolla anche la motivazione ad apprendere (Csapó, 2007). Perché? Cosa non sanno fare i sistemi educativi per sostenere la curiosità, motore primario di interesse e motivazione ad apprendere e continuare ad apprendere⁸? Il discorso ci porterebbe lontano, soprattutto se si considerano gli studi sull'intelligenza, che sembrerebbero confutare questo grafico, sostenendo che la scuola supporta lo sviluppo dell'intelletto (Fletcher e Hattie, 2011; Ritchie e Tucker-Drob, 2018). La distinzione tra la nozione di intelligenza e di AaA potrebbe spiegare questa apparente contraddizione. I due concetti sono adiacenti, non coincidenti e poi c'è la questione della misurazione. Se si considerano gli studi sulle funzioni esecutive (Blair, 2002) come proxi dell'AaA, la correlazione con l'intelligenza esiste, ma è solo moderata. Certamente la scuola ha un ruolo chiave nella socializzazione delle nuove generazioni, non solo come agenzia educativa, ma anche per supportare lo sviluppo dell'intelligenza di masse sempre più consistenti di individui, e forse qualcosa si può fare meglio di quanto non abbiamo fatto finora per consentire a tutti, mediante l'acquisizione di questa competenza, di diventare cittadini consapevoli e attivi (Csapó, 2007; Consiglio Europeo, 2018; Parlamento Europeo, 2006).

Questo capitolo si basa su due rassegne della letteratura internazionale, una svolta nel 2014 su fonti essenzialmente anglosassoni ed europee (Stringher, 2014), l'altra nel 2016 e in continuo aggiornamento su fonti nazionali e internazionali, incluse quelle latinoamericane, in lingua inglese, spagnola e portoghese (Stringher *et al.*, 2019)⁹. Particolare attenzione è stata posta a una terza rassegna della letteratura, svolta da Caena nel 2019 e base per il quadro teorico europeo (Sala *et al.*, 2020). Il confronto internazionale è stato altresì favorito dalla partecipazione attiva di chi scrive al progetto pilota europeo sulla valutazione dell'Apprendere ad Apprendere (Barbieri e Stringher, 2008; Fredriksson e Hoskins, 2007; Hoskins e Fredriksson, 2008; Kupiainen, Hautamäki e Rantanen, 2008), alla consultazione europea sulle competenze chiave (Stringher, 2017), e al gruppo di esperti europeo che ha contribuito all'elaborazione del quadro teorico della competenza Personale, Sociale e dell'Apprendere ad Apprendere (Sala *et al.*, 2020).

Scopo del capitolo è dar conto di un percorso che ha condotto all'emersione progressiva nel gruppo di ricerca di una concezione teorica di Apprendere

⁸ Si veda la fine di questo capitolo e il capitolo 5 per iniziare a fornire risposte.

⁹ Per le relative metodologie, si rimanda alle fonti. Alcune ricerche sono state condotte anche in lingua italiana e in francese. Da questa esperienza abbiamo potuto constatare come la ricerca nella sola lingua inglese sia fonte di distorsioni notevoli, in quanto si eliminano studi molto preziosi svolti al di fuori del mondo anglosassone.

ad Apprendere che possa essere utile alla pratica didattica, con un deciso approccio socioculturale, per fare in modo che il concetto trovi applicazione nella pratica scolastica, in un movimento teoria-prassi-teoria che, come vedremo, attraversa tutto il volume¹⁰.

Nel capitolo si illustra il carattere intrinsecamente socioculturale e situato di questa che è stata definita una “iper-competenza” (Demetriou, 2015), che ne orchestra molte altre. Si cerca altresì di chiarire i contorni di questo concetto, che può assumere definizioni circoscritte alle sole strategie di studio, peraltro fondamentali, fino ad ampie concettualizzazioni che mobilitano l’individuo e tutte le sue energie e competenze, in un dialogo costante con il contesto. Si giunge così a delineare le componenti della competenza e i suoi limiti concettuali. Si chiarisce la stretta relazione dell’AaA con il concetto di apprendimento e di apprendimento autoregolato, da cui l’AaA si differenzia¹¹, e si propone un modello psico-pedagogico di progressiva acquisizione, utile per sostenere l’articolazione dell’AaA dall’infanzia fino all’età adulta e nei diversi gradi scolastici.

Sebbene il quadro concettuale dell’AaA (*conceptual framework*) di questo capitolo ne chiarisca componenti e funzioni, in questo volume non è possibile delineare anche un quadro teorico per la valutazione dell’AaA (*assessment framework*), né uno per la formazione dei docenti (*training framework*), che saranno oggetto di approfondimenti futuri. Si propone invece una lettura curricolare dell’AaA, vale a dire riferita alle prescrizioni istituzionali previste nei diversi sistemi educativi dei Paesi partecipanti al progetto, per completare il quadro concettuale e normativo, in modo da calare l’effettiva messa in pratica della competenza nei contesti indagati. La valenza socioculturale e l’evidenziazione delle diverse connotazioni (comparativa, non comparativista), serve anche lo scopo di soffermarsi sui modi differenti di sostenere l’acquisizione di questa competenza e consentire al lettore un ampio ventaglio di significati a cui porre attenzione, qualora avesse compiti di promozione dell’AaA negli studenti.

¹⁰ La metodologia di ricerca teorica qui adottata non si basa però su una comparazione delle numerosissime definizioni, bensì su una loro sintesi attraverso le componenti citate dagli autori.

¹¹ Si vedano però le più recenti concettualizzazioni citate in Stringher *et al.* (2021), che avvicinano molto i due concetti.

1. Apprendere ad Apprendere a livello istituzionale: la normativa dei Paesi partecipanti allo studio internazionale

Per sintetizzare la normativa su AaA nei Paesi partner dello studio, si può fare riferimento alla tavola sinottica della pagina seguente. Per i sei Paesi esaminati, i documenti curricolari rivelano la presenza di specifiche configurazioni di componenti dell'AaA. L'AaA è definito come tale solo nei due Stati europei, ma è citato in tutti i curricoli, ad eccezione del nuovo curriculum messicano. Il Messico è peraltro Paese all'avanguardia negli studi in questo campo, come si vedrà più avanti e anche nel capitolo 10. Le componenti più citate nei curricoli sono apprendimento autonomo; capacità di imparare; motivazione ad apprendere; tecniche di apprendimento e di studio; apprendimento riflessivo e autoregolato, in linea con una rappresentazione articolata di AaA.

Le concezioni di AaA nei curricoli vanno da semplice menzione di qualche componente in Uruguay (solo a livello pre-primario), a configurazioni evolutive complesse, come quelle in Spagna. La progressione evolutiva dell'AaA sembra evidente dai curricoli dei diversi ordini scolastici in Ecuador, Italia e Spagna. In questo Stato, i curricoli mostrano una crescente complessità di componenti collegati all'AaA al crescere dei livelli scolastici e i docenti hanno accesso a risorse online specifiche su AaA per la formazione in servizio. Nessun Paese sembra invece stanziare risorse economiche per la formazione in servizio dei docenti su AaA.

La valutazione formativa, così importante per l'AaA come si vedrà nel capitolo 6, è menzionata nelle normative di tutti i Paesi. Italia, Spagna e Uruguay citano l'autovalutazione degli studenti, mentre in Ecuador si parla di valutazione degli studenti di tipo partecipativo. La normativa italiana collega indirettamente l'AaA con la valutazione degli studenti attraverso il riferimento al *lifelong learning*.

Tavola sinottica 1 – Apprendere ad Apprendere nella normativa e nei curricula dei Paesi partecipanti allo studio

| Paese | Linee guida curriculari | | | Risorse di sistema | | |
|-------|-------------------------|-------------------------------|-----------------------------------|-----------------------------------|-------------------------------------|--------------------------------|
| | Infanzia (3-5 anni) | Primaria (6-12 anni) | Secondaria (13-20 anni) | Presenza di definizione di AaA | Risorse formative docenti su AaA | Normativa sulla valutazione |
| BRA | AaA C2L LA ST | AaA C2L LA ST | AaA C2L LA ST | - | - | FSA* |
| ECU | AL LM | AaA AL LI LM RL ST | AaA AL LI LM RL ST | - | - | FSA PSA |
| ITA | AaA LM LS RL | AaA AL LM LS RL SRL ST (1) | LS ST | Definizione europea (2) | - | FSA SSA |
| MEX | AL LM LS SRL | AL LM LS SRL | AL LM LS SRL | - | - | FSA |
| SPA | - | AaA AL LM LS | AaA A2L AL C2L LI LM LS RL SRL | Definizione spagnola (3) | Si, elettroniche (4) | FSA SSA |
| URY | AaA AL LM SRL | - | - | - | - | FSA SSA |

Legenda

AaA: Apprendere ad Apprendere
A2L: approcci all'apprendimento
AL: apprendimento autonomo
C2L: capacità di apprendere

FSA: valutazione formativa degli studenti
LA: abilità per apprendere
LM: motivazione ad apprendere
LI: miglioramento dell'apprendimento
LS: strategie di apprendimento

PSA: valutazione partecipata degli studenti
RL: apprendimento riflessivo
SRL: apprendimento autoregolato
SSA: autovalutazione degli studenti
ST: tecniche di studio

Note:

* In Brasile, la base curricolare comune è del 2020, mentre le interviste del progetto sono del 2019.

(1) Primo ciclo inclusa scuola secondaria di primo grado. (2) Solo in nota nel curriculum per l'infanzia e primo ciclo; valutazione formativa e autovalutazione degli studenti collegate a miglioramento e *lifelong learning*. (3) Elaborata localmente dalla definizione europea, con molte risorse per docenti. (4) Risorse ad accesso aperto fornite dal Ministero dell'Educazione della Cantabria.

Fonte: elaborazione dell'autrice su dati raccolti da Salvatore Patena

2. La teoria dell'Apprendere ad Apprendere: crocevia di paradigmi educativi e di ricerca diversi

L'ex direttore esecutivo della Banca Mondiale, Piero Cipollone, afferma che “sostenere l'apprendimento e l'Apprendere ad Apprendere dovrebbe quindi essere uno degli obiettivi primari dei sistemi educativi odierni a livello mondiale”, in quanto durante il percorso scolastico si gettano le basi per l'apprendimento lungo il corso della vita (Cipollone, 2014, p. XV). In letteratura, non esiste una definizione condivisa di Apprendere ad Apprendere, a livello internazionale o nazionale. Si tratta di un concetto articolato, che implica fiducia nel poter affrontare nuove situazioni e sfide di apprendimento, in autonomia e con motivazione a impegnarsi da parte del discente. Implica possedere abilità e strategie per apprendere, aggiornare le conoscenze e creare un senso da ciò che viene appreso rispetto a conoscenze e competenze precedentemente sviluppate, per proiettarle nel futuro e continuare ad apprendere tutta la vita (*lifelong learning* e *re-skilling*). Implica ovviamente una stretta connessione e un confronto con altri individui (*relatedness*) da cui e con cui si apprende, nonché numerose componenti, spesso confuse con la nozione stessa di AaA (Caena e Stringher, 2020; Sala *et al.*, 2020; Stringher, 2014). In questo capitolo non sarà possibile effettuare una disamina della sterminata letteratura sulle singole componenti del concetto e si tratterà anzi di differenziarsi dalla letteratura che propone lunghe liste di elementi dell'AaA per proporre invece un modello del suo funzionamento e alcune direttrici pedagogiche utilmente applicabili dai docenti in classe.

Il concetto di AaA fa la sua comparsa in letteratura intorno agli anni Sessanta del Novecento, ma già se ne possono rintracciare le origini negli scritti dei giganti della psicologia: Montessori, Dewey, Vygotskij, Piaget, Bruner, per citarne alcuni (Stringher, 2014)¹². Vale qui la pena di introdurre un autore fondamentale, Dai Hounsell, il cui pensiero si sintetizza nel box 1.

¹² Per un dettagliato excursus storico e un apparato bibliografico esauriente, si veda Marcuccio (2016).

Box 1 – Il pensiero di Dai Hounsell (1979)

Già alla fine degli anni Settanta del Novecento, Dai Hounsell proponeva un continuum di attività riconducibili al tema dell'AaA: da una parte, l'acquisizione di strategie e tecniche di studio come mezzi essenziali a disposizione del "buono studente", di matrice comportamentista; dall'altra, l'apprendimento inteso come attività personale, legata alla comprensione, alla consapevolezza degli scopi e creatrice di significati, con radici nella psicologia positiva centrata sulla persona. AaA presuppone entrambe le polarità: il discente non può fare a meno di un orizzonte di senso del materiale da apprendere e di una coscienza di sé come discente, ma lo studio sarebbe meno efficace senza una base di tecniche di pianificazione, lettura, annotazione, memorizzazione, sintesi, schematizzazione, autovalutazione, per citarne alcune. Del resto, una base di autoanalisi e riflessione è necessaria per conoscere le proprie preferenze di studio, porsi domande sui contenuti e per motivarsi a intraprendere il cammino verso la conoscenza con ingegenosità (*resourcefulness*) nell'applicare di volta in volta le tecniche più opportune, adattandosi alla specifica situazione di apprendimento. Qui entra in gioco l'autonomia del discente, che spesso non viene riconosciuta nelle situazioni scolastiche, tendenzialmente organizzate dai docenti. Il passaggio da uno studio etero-diretto a un apprendimento autoregolato è un cambiamento enorme per i discenti, che implica un cambio di percezione di sé rispetto al mondo circostante. Il rischio è la fuga verso la dilazione, la regressione o l'evitamento e per contrastare questa tendenza è necessario predisporre un clima di supporto alla crescita e ai compiti di sviluppo, specie nel caso di discenti in età evolutiva. Il sapiente dosaggio di apprendimento autoregolato e etero-diretto è ciò che Hounsell sembra suggerire per andare incontro alle esigenze complesse di una classe.

Il rimando alla nozione ampia e ristretta di AaA sarà ricorrente nei prossimi capitoli.

3. AaA nei quadri di riferimento internazionali

Forse proprio a causa delle origini in campi diversi del sapere, dagli studi sull'apprendimento permanente, alla psicologia dello sviluppo, alla psicologia cognitiva, alla sociologia della post-modernità (Hoskins e Fredriksson, 2008; Stringher, 2007; 2014), al concetto si attribuiscono significati diversi, anche a seconda dei contesti politici e geografici. In ambito internazionale, per esempio, si utilizzano come quasi sinonimi i termini *learning to learn*, *learning how to learn* e *learning power*¹³, *approaches to learning*¹⁴ (UNESCO,

¹³ Questi termini sono utilizzati nel mondo anglosassone, ma infrequenti negli Stati Uniti, dove alcuni autori parlano di apprendimento adattivo (*adaptive learning*).

¹⁴ Da non confondere con *learning approaches*, locuzione utilizzata in sede europea per delineare degli approcci pedagogici attivi per lo sviluppo delle competenze chiave (EU Commission, 2020).

2013), ma anche *metacognition* e *self-regulated learning* (OECD, 2020). In Europa, invece, questa competenza è stata assunta come centrale già dai primi anni del nuovo millennio e se n'è tentata una concettualizzazione condivisa, culminata nelle definizioni fornite nell'ambito delle politiche sulle competenze chiave di cittadinanza per l'apprendimento lungo il corso della vita del 2006 e del 2018 (Consiglio Europeo, 2018; Parlamento Europeo, 2006; Sala *et al.*, 2020). L'AaA (o sue componenti) è contenuto nei principali quadri di riferimento internazionali sulle competenze per il XXI secolo (Consiglio Europeo, 2018; Delors, 1996; OECD, 2020; Parlamento Europeo, 2006; Rychen e Salganik, 2003; Sánchez Puerta, Alexandria e Gutiérrez Bernal, 2016; UNESCO, 2013; UNICEF, 2012; WHO, 1997; World Bank, 2011), nei quali si definiscono i concetti di competenza, abilità (*skills*), abilità per la vita (*life skills*), abilità non cognitive (*non cognitive skills*), abilità socio-emotive (*socio-emotional skills*), abilità soft (*soft skills*), contrapposte a quelle cognitive considerate *hard*, abilità trasversali a diverse discipline scolastiche e a molti settori occupazionali (*transversal skills*). Senza addentrarci nella distinzione, a volte capziosa, tra queste diverse abilità, molte delle quali sovrapponibili, nel 2018 la Commissione Europea ha optato per condensarne alcune nella competenza Personale, Sociale e dell'Apprendere ad Apprendere (PSAaA, Consiglio Europeo, 2018). Per lo studio sulle competenze socio-emotive (OECD SSES), l'OCSE ha preferito invece un quadro teorico di chiaro stampo psicométrico fondato sulle teorie della personalità, i cosiddetti BIG 5 alla base dei *character skills*, ovvero coscienziosità, estroversione, amicalità, stabilità emotiva e apertura mentale (Chernyshenko, Kankaraš e Drasgow, 2018). L'OCSE ha rinominato questi domini in performatività, regolazione delle emozioni, collaborazione, impegno con gli altri e apertura mentale e ha inserito un sesto dominio, denominato "indici addizionali" (Kankaraš e Suarez-Alvarez, 2019), per andare incontro alle richieste dei Paesi aderenti al progetto, che hanno sollecitato l'inserimento dell'AaA tra le competenze socio-emotive da studiare¹⁵.

Contemporaneamente, la stessa organizzazione ha lanciato un progetto denominato OECD Learning Compass 2030. Per questo progetto sono stati analizzati i curricoli di 15 giurisdizioni e sono state in questo modo identificate le competenze per il XXI secolo (OECD, 2020). Il *learning to learn* è tra quelle più citate nei curricoli esaminati, ma l'OCSE non ne fornisce una definizione organica, equiparandolo alla metacognizione e inserendo sue componenti in modo frammentario all'interno di altre abilità. Pur riconoscendo

¹⁵ Chi scrive ha fatto parte dell'Informal Advisory Group del progetto ed era il National project manager, pertanto le informazioni qui riportate sono di prima mano.

che alcuni Paesi, tra cui la Finlandia, il Portogallo e Hong Kong, assumono l'AaA come concetto organizzatore delle riforme curricolari, l'OCSE sembra non cogliere l'essenza e l'importanza di queste scelte politiche. Non ne coglie l'essenza quando gli estensori del rapporto sostengono che le competenze apprenditive non dipendono dal contesto, affermazione che nel nostro volume confutiamo. Non ne coglie l'importanza e non operazionalizza la competenza AaA come tale, pur sapendo che per diversi Paesi in Europa e nel mondo questo concetto è al centro delle politiche educative e curricolari, si pensi solo a Paesi come Australia, Canada, Finlandia, Messico, Hong Kong, Nuova Zelanda, Regno Unito e Spagna, per citarne alcuni (Deakin Crick, Stringher, Ren, 2014; OECD, 2020; Sylvest, 2017). Sembra di poter affermare che l'OCSE non sia disposta a inserire a pieno titolo l'AaA nei propri quadri teorici, in quanto il concetto è stato finora relativamente poco studiato e non è univoca la sua definizione, mentre i quadri teorici a cui fa riferimento l'organizzazione si basano sulle più accreditate teorie che possono vantare solide basi empiriche. È una scelta che presenta pro e contro. A nostro parere, è una scelta senz'altro di qualità, ma poco innovativa e poco flessibile, se il riferimento dev'essere la teoria della personalità, e pedagogicamente meno utile, se si vuole calare una competenza in ambito scolastico, dove i docenti non possono certo svolgere il ruolo di psicologi, che a loro non compete. Anche per questi motivi, e per la delicatezza degli argomenti trattati nell'indagine OECD SSES, l'Italia non ha aderito alla fase principale dello studio sulle competenze socio-emotive, pur partecipando a *item trial* e *field test* nel 2018.

Un terzo progetto in ambito OCSE dove i concetti di *independent learning*, autonomia degli studenti, autoregolazione sono centrali è quello sugli sviluppi dell'intelligenza artificiale in campo educativo, le cosiddette tecnologie intelligenti per l'apprendimento (*artificially intelligent learning technologies*, dette anche *smart education technologies*), che hanno evidenziato tutte le loro potenzialità all'indomani della crisi pandemica da COVID-19 (OECD, 2021). Queste tecnologie si basano sulla valutazione (formativa) dei discenti durante l'apprendimento per identificare le aree meno comprese dagli studenti e quindi proporre contenuti da apprendere personalizzati, a seconda del livello raggiunto da ciascuno. Esempi di tecnologie attualmente in uso nei sistemi scolastici e di complessità crescente sono i tutor intelligenti (*intelligent tutoring systems*), i giochi digitali (*digital learning games*), le simulazioni, i sistemi di realtà virtuale e aumentata, i robot educativi o i robot tutor e i MOOC (*Massive Online Open Courses*). Sulla base di questo lavoro (si veda in particolare Baker, 2021), l'AaA sembra quindi essere una competenza centrale tra quelle da promuovere per il XXI secolo, per fare in

modo che gli studenti possano trarre beneficio da queste risorse intelligenti: la tecnologia potrebbe facilitare una certa autonomia nell'apprendimento e anzi sostenere proprio quelle componenti dell'AaA che a volte i docenti non riescono a sviluppare in studenti demotivati e prossimi a lasciare la scuola.

A differenza dell'OCSE, in Europa la discussione sull'AaA è stata avviata ormai circa venti anni fa, con il metodo aperto di coordinamento, che ha condotto alla revisione delle competenze chiave nel 2018 e alla produzione del relativo quadro teorico nel 2020 (Sala *et al.*, 2020), cui hanno partecipato esperti di tutta Europa e cui l'INVALSI ha contribuito attivamente (Stringher, 2017). Lo sforzo europeo (e il suo principale merito) è teso a identificare le competenze chiave anche inserendo costrutti di frontiera e relativamente poco studiati empiricamente, qual è appunto l'AaA, attraverso una metodologia di lavoro che include esponenti dei governi, esperti e anche un pubblico più vasto, coinvolti in un'ampia consultazione. Si tratta di una metodologia di lavoro assai differente rispetto a quella OCSE, che invece preferisce selezionare letteratura di alto profilo per sottoporla ai decisori politici dei Paesi aderenti. Dal 2005, inoltre, in sede europea gli studi su questa competenza si sono concentrati sullo sviluppo di strumenti di valutazione, che peraltro hanno messo in luce la necessità di un più robusto lavoro teorico a monte (Kupiainen, Hautamäki e Rantanen, 2008), così come evidenziato anche dall'OCSE.

4. Il contributo dell'INVALSI

Proprio su questo punto si è concentrato il lavoro teorico ed empirico dell'INVALSI (Ajello, 2018; Barbieri e Stringher, 2008; Caena e Stringher, 2020; Stringher, 2008a; 2008b; 2008c; 2014; 2016; 2017; 2019a; 2019b; Stringher *et al.*, 2019; 2021), che ha indagato il concetto in modo quanto più possibile sistematico, dall'infanzia in avanti, così da non buttare il bambino con l'acqua sporca, ovvero da non tralasciare una concezione ampia di AaA solamente perché gli studi europei non sono pervenuti a una valutabilità scientificamente robusta di questa competenza. La nostra ricerca si inserisce in uno dei filoni più esaustivi, insieme ai lavori di Deakin Crick, Demetriou e Hautamäki e colleghi (Deakin Crick, Stringher e Ren, 2014), che informano l'attuale quadro europeo sulla competenza personale sociale e dell'AaA. Di fondamentale importanza è il fatto che la concezione dell'INVALSI e quella europea di AaA si basino su definizioni ampie e approcci multidisciplinari necessari per cogliere la complessità del costrutto e pedagogicamente orientati alla prassi scolastica (Thoutenhoofd e Pirrie, 2015). Vale la pena

di sottolineare, inoltre, che finora la scala di osservazione dell'INVALSI per misurare l'AaA nell'infanzia pare avere la più elevata coerenza interna rispetto a scale concorrenti (Stringher, 2016)¹⁶, proprio perché basata su un'operazionalizzazione dei componenti dell'AaA desunti dalla letteratura e su un modello di funzionamento di questa competenza. Il quadro teorico europeo, pur essendo informato da un'estesa rassegna della letteratura e dal metodo aperto di cooperazione tra esperti, non ha per ora una base empirica.

Per il nostro progetto, abbiamo iniziato a lavorare sul concetto da posizioni diverse: alcuni colleghi provengono da Paesi senza una letteratura di riferimento (per esempio in Uruguay e, in misura minore, in Ecuador); altri invece hanno alle spalle delle concezioni complesse, derivanti anche da quelle europee e informate dal lavoro seminale di Delors del 1996, *Nell'educazione un tesoro* (Stringher *et al.*, 2019). È il caso per esempio del Messico, dove studiosi in campo psico-pedagogico hanno iniziato a pubblicare ben prima delle teorizzazioni europee (si vedano per esempio i lavori coordinati da Díaz Barriga, 2002; Díaz Barriga, Hernández e Ramírez, 2007). Per l'autrice, l'AaA implica capacità di riflettere sull'apprendimento e agire di conseguenza, autoregolando l'apprendimento mediante strategie flessibili che si adattano e si trasferiscono a nuove situazioni di apprendimento (Díaz Barriga, 2002). Per questi autori, lo studente che sa apprendere controlla il processo di apprendimento, si rende conto di ciò che fa, coglie le esigenze del compito e risponde adeguatamente, impiega strategie di apprendimento adeguate alla situazione, pianifica e esamina i propri prodotti, identificando successi e difficoltà e valuta il proprio operato, correggendo gli errori. In Brasile abbiamo invece riscontrato un dibattito fortemente polarizzato ideologicamente, dal pensiero neo-liberista a quello critico di matrice marxista (Duarte, 2001; Ikeda e Veleeduto-de-Oliveira, 2005), a scapito di un uso più finalizzato alla prassi scolastica, accanto a studi di matrice cognitiva. In quest'area, l'attenzione si sposta verso memoria, elaborazione di informazioni, metacognizione, processi e strategie di pensiero e ragionamento e auto-apprendimento. Questo tipo di studi è assai frequente anche in Spagna, dove la metacognizione è spesso considerata sinonimo di AaA (Moreno e Martín, 2014) e dove questa competenza si sviluppa in tutti gli ordini scolastici, dall'infanzia (Páramo, 2017) in avanti, con risorse disponibili online per i docenti¹⁷.

¹⁶ La coerenza interna dello strumento (versione per docenti), misurata mediante alfa di Cronbach, è pari a 0,95.

¹⁷ Si veda per esempio <https://www.educantabria.es/informacion/presentacion-publicaciones/246-cuadernos-de-educacion-1-la-naturaleza-de-las-competencias-basicas-y-sus-aplicaciones-pedagogicas-2007.html>.

5. Gli studi in Italia

Studi di matrice culturale diversa hanno contribuito anche in Italia a diffondere la conoscenza sull'AaA e su alcune componenti specifiche (Ajello, 2018; Alberici, 2008; Aliverinini *et al.*, 2007; Angelini, 2010; Batini, 2012; Bay, Grządziel e Pellerey, 2010; Capperucci, 2020; Cornoldi *et al.*, 2001; 2015; Delfino, Dettori e Persico, 2009; Marcuccio, 2009; 2015; 2016; Margottini, 2017; Morselli, 2011; Moscarelli, 2014; Pellerey, 1996; 2010; Pellerey *et al.*, 2013; Pettenati e Cicognini, 2009; Pinto *et al.*, 2018; Pontara, 2003). Questi studi si sono concentrati maggiormente su aspetti teorici e meno sul versante empirico, tanto è vero che rari sono i casi di interventi sull'AaA reperiti in letteratura. Sul fronte teorico, si segnalano i lavori di Alberici (2008; Alberici e Di Rienzo, 2014) e Marcuccio (2016) per l'articolazione e l'estesa bibliografia a supporto. Sul versante empirico, si possono forse individuare due scuole di pensiero, entrambe in ambito psicologico: quella sviluppatasi presso l'università di Padova e quella romana. In particolare, la scuola di Padova ha costruito strumenti di valutazione, schede e materiali per scuole e studenti, nell'intento di supportarli nel cammino verso l'acquisizione di specifiche abilità di studio e motivazione, specialmente dalla scuola secondaria di primo grado fino all'università (Cornoldi *et al.*, 2001; De Beni *et al.*, 2014; De Min Tona *et al.*, 2014; Pontara, 2003). La scuola romana, ispirata dai lavori di Alberici e Pellerey, ha lavorato principalmente nell'ambito della scuola secondaria e formazione professionale fino all'università, con un articolato programma che dalla valutazione di alcune competenze definite "strategiche" conduce i discenti verso l'acquisizione progressiva delle competenze così valutate (Bay, Grządziel e Pellerey, 2010; Margottini, 2017; Pellerey, 1996). Più di recente, un gruppo di ricerca dell'università di Firenze si è concentrato sulle rappresentazioni del sé accademico di studenti e docenti, con una serie di studi sul contributo dell'assetto cognitivo-emotivo al rendimento e al benessere scolastici (Vettori *et al.*, 2018; 2019). Partendo dall'assunto che difficoltà nello studio e dispersione sono allarmanti in Italia, le autrici hanno sviluppato strumenti di rilevazione delle concezioni sull'apprendimento che accompagnano costantemente il percorso dello studente. In estrema sintesi, i risultati riconoscono alle concezioni un ruolo di mediatori nel favorire la relazione tra autoregolazione e successo scolastico e questo aspetto è particolarmente interessante anche per il nostro lavoro, come si vedrà nei capitoli della seconda parte di questo volume.

Altri autori italiani hanno subito la fascinazione dell'AaA, ma si sono limitati a proporre strumenti o esperienze costruite con i docenti in alcuni ambiti regionali circoscritti, senza una validazione di costrutti e strumenti. Altri

ancora non forniscono una vera e propria definizione di questa competenza o collocano i loro studi in ambiti bibliograficamente poco significativi o fortemente carenti. Il limite principale di questi studi sta secondo noi nella parcellizzazione dell'attenzione su alcune dimensioni o su alcuni componenti dell'AaA a scapito di altri, che conduce a un'incomunicabilità tra prospettive diverse. È il caso degli studi di matrice cognitiva, che studiano la competenza intesa soprattutto come metacognizione e strategie di studio, ma anche quelli sulla motivazione, non sempre ricompresi in una visione unitaria delle competenze apprenditive. Un altro limite, questa volta degli studi teorici, è di non riuscire a operationalizzare il concetto in modo convincente per gli studi empirici, peraltro piuttosto scarsi in Italia: per quanto a nostra conoscenza, non esistono studi a carattere nazionale sull'Apprendere ad Apprendere e anche per questo l'INVALSI ha deciso di impegnarsi in questo campo¹⁸.

Il nocciolo della questione è proprio questo: **l'AaA non è una semplice somma o collazione di componenti e questo anzi è un forte limite alla sua concettualizzazione**, in quanto gli specialisti in campo psicologico tenderanno verso una parcellizzazione per poter elaborare strumenti di osservazione e valutazione sempre più specifici e precisi, a scapito di una visione d'insieme del modo in cui l'orchestrazione dell'AaA prende forma. Da qui è possibile che si inneschino visioni contrastanti, perché ogni autore darà priorità a una dimensione o a certe componenti. È tuttavia imprescindibile identificare i processi implicati nell'esercizio di questa iper-competenza (e quindi le singole componenti attivate da una determinata situazione apprenditiva), altrimenti diventa impossibile stabilire quando una persona la utilizza. La questione, anche a fini valutativi, è quindi disporre di una lista di componenti e processi implicati nell'AaA quanto più possibile esaustiva, prima di poter operationalizzare questo concetto complesso e al tempo stesso è necessario modellizzare il funzionamento dell'AaA, al fine di sviluppare strumenti agili per il suo approfondimento. Tutto questo va inquadrato in prospettiva evolutiva, in quanto questa competenza si incrementa dall'infanzia in avanti. Considerando questi obiettivi conoscitivi, nel nostro progetto abbiamo proceduto per passi successivi, dapprima condividendo la letteratura di riferimento e quella dei Paesi aderenti allo studio (Stringher *et al.*, 2019), quindi identificando alcune macro-componenti chiave: *Fiducia in se stessi*; *Fronteggiare il nuovo*; *Creazione di senso*; *Autonomia*¹⁹, oltre alle strategie di studio e di apprendimento.

¹⁸ Si vedano l'introduzione e il capitolo 2 per le motivazioni dello studio e le relative metodologie.

¹⁹ Si veda il capitolo 3.

6. Una definizione di AaA

Al termine dell'exkursus teorico, si sintetizza il lavoro più recente per giungere a una concezione evolutiva dell'AaA, considerando una definizione che ne modella il funzionamento ipotizzato (Caena e Stringher, 2020; Stringher, 2014; 2016; Stringher *et al.*, 2021)²⁰.

L'AaA è un'iper-competenza che si sviluppa dall'infanzia in avanti e orchestra creativamente risorse cognitive, metacognitive e disposizionali (socio-affettive-motivazionali) di individui e gruppi in contesto, in un processo volto a produrre conoscenza sui propri meccanismi di apprendimento e a conferire senso e miglioramento dell'apprendimento, se c'è la volontà di farlo. Trae origine dalla curiosità intrinseca degli individui per il proprio ambiente e dai bisogni psicologici di base (autonomia, relazionalità e competenza; Deci e Ryan, 2002) a contatto con le richieste sociali, che alimentano la disposizione innata di apprendere (Montessori, 1999). Per mobilitare l'AaA, l'individuo deve attivarsi e coinvolgersi profondamente nell'osservazione del proprio apprendimento e compiere dunque uno sforzo cosciente di auto-osservazione consapevole, per comprendere e riflettere sulle proprie preferenze, strategie, motivazioni, difficoltà, sui momenti di stallo nell'apprendimento, in relazione all'ambiente e alle richieste che questo comporta. La conoscenza di sé, generata attraverso una continua ricerca delle strategie che funzionano meglio per sé, conduce (se supportata dalla volontà, Hautamäki *et al.*, 2002) a un controllo e a una possibilità di agire su motivi, modi, tempi e spazi del proprio apprendimento di crescente complessità (perché, come, quando e dove apprendo o apprendo meglio?), in funzione dell'età e delle esperienze di apprendimento del discente. Tale autoregolazione esita dunque in auto-conoscenza sempre maggiore e anche in uno sforzo di sistematizzazione di ciò che si apprende, collegandolo a conoscenze e competenze pregresse (per apprendere meglio, in modo profondo e non effimero, senza inutili sotterfugi, per conoscere e superare i propri limiti), fino a cercare il senso profondo delle acquisizioni e in ultima analisi della realtà stessa del di-

²⁰ Il modello teorico di definizione qui adottato è quello di Harrison *et al.* (2013, pp. 555-556), i quali espongono i criteri per una buona definizione: a) stabilire quali sono le condizioni necessarie e sufficienti per il corretto utilizzo del concetto; b) specificare i criteri per l'inclusione del concetto nell'insieme di definizioni del concetto; c) assicurare che *definiendum* (il concetto da definire) e il *definiens* (il o i termini definitori) siano intercambiabili; d) si affermi con chiarezza cos'è il concetto da definire, non le sue cause o le teorie sul concetto. Per completezza, subito dopo la definizione, si espone qui anche la serie di componenti e determinanti dell'AaA e le sue funzioni, per giungere a dire cos'è, cosa fa e cosa offre questo concetto all'utilizzatore e cosa lo distingue dall'apprendimento.

scente. Si tratta pertanto di una funzione esecutiva individuale, ma dato che l'apprendimento è un processo intrinsecamente sociale (Vygotskij, 1998), l'AaA risente a sua volta e viene plasmato dalle influenze delle variabili bio-ecologiche attive in un determinato sistema (Bronfenbrenner e Morris, 2006), il quale ha un'influenza determinante nel sostenere la fiducia del discente nelle proprie possibilità di riuscita e che consente altresì di mutuare modelli e strategie di apprendimento da altri significativi, assumendo il loro punto di vista e rielaborandolo in modo creativo e originale, a vantaggio del proprio apprendimento. Non solo fiducia e motivazione sono centrali per l'AaA (come già la definizione europea sottolineava nel 2006), ma in primo luogo l'agentività, la metacognizione e la continua ricerca di sé che favorisce motivazione e fiducia, nonché la prospettiva di speranza di potercela fare a superare gli ostacoli (Hautamäki *et al.*, 2002).

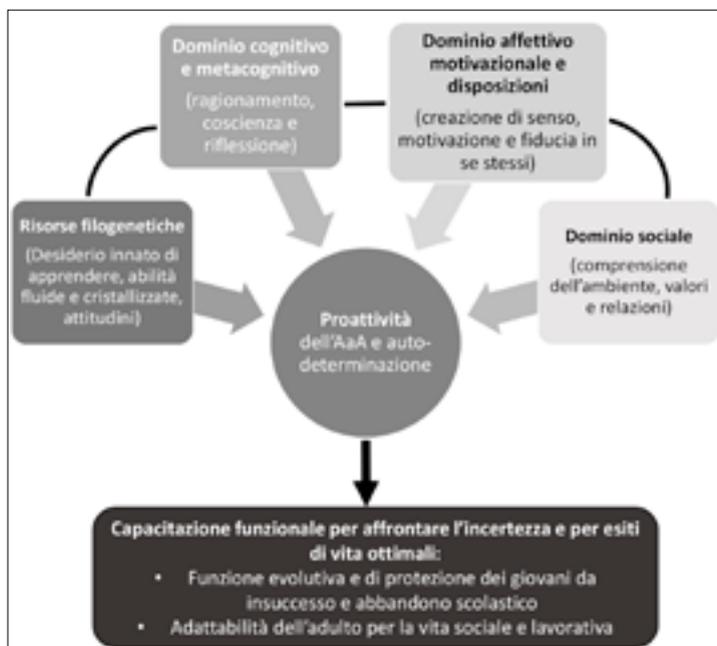


Fig. 2 – Domini, macro-componenti e funzioni dell'AaA

Fonte: adattato da Caena e Stringher (2020)

Nella figura 2 si sintetizza il concetto con le sue funzioni, raggruppandone le componenti principali in domini. Le risorse filogenetiche si combinano con quelle ontogenetiche (dominio cognitivo e metacognitivo e dominio affettivo-motivazionale) e con quelle del dominio sociale per attivare il soggetto. Si

precisa che una definizione ristretta alle sole strategie di studio non è necessariamente una cattiva definizione, è semplicemente incompleta. Si evidenzia altresì che le strategie di studio dovrebbero far parte degli elementi irrinunciabili dell'AaA, al pari di motivazione ad apprendere (che deriva dalla spinta filogenetica ad apprendere), consapevolezza, metacognizione, proattività, fiducia in sé e comprensione dell'ambiente in cui ci si trova ad apprendere, con i suoi valori e le sue risorse.

In questo senso, si dissente rispetto a Hautamäki e colleghi (2002), perché ad attivare l'AaA non sono solo nuovi compiti (tantomeno solo compiti di tipo scolastico o accademico), ma anche situazioni di stallo, di conflitto cognitivo o di demotivazione (Demetriou, 2014; Marcuccio, 2016; Stringher, 2014): ragionando sui motivi di tali difficoltà e riprendendo contatto con la propria curiosità innata, l'individuo può trovare la chiave per superarli, grazie alle risorse proprie e ambientali a cui poter attingere attraverso l'attivazione dell'AaA. Un punto cruciale è appunto la negoziazione tra individuo e ambiente, inteso non come semplice intorno sociale, ma come co-costruzione e co-regolazione in specifici contesti di apprendimento e quindi dell'AaA (Thoutenhoofd e Pirrie, 2015). Si concorda con questi autori quando affermano che una visione dell'apprendimento (e dell'AaA) ristretta all'orientamento al compito è fortemente limitante le infinite possibilità umane. Si rischia di avallare una visione dell'apprendimento di bambini e studenti costantemente bisognosi di un professionista (il docente o il formatore) per supportare o orchestrare la loro stessa agentività, in questo modo disconoscendola²¹! Forse, proprio il fatto di comprimere l'agentività dei discenti durante il percorso scolastico, scandito da voti dispensati come premi e punizioni, ma anche da giudizi perentori (“non sei portato per questa materia”), finisce per comprimere in loro proattività e motivazione ad apprendere. Proprio questo potrebbe essere il *vulnus* che i sistemi educativi devono cercare di superare, facendo sempre attenzione al fatto che l'individuo che impara e apprende ad apprendere è sempre inestricabilmente legato alla rete di relazioni (fuori e dentro la scuola) in cui è coinvolto. In altre parole, i processi di auto- e co-regolazione avvengono in modo concomitante. Questa secondo noi è la caratteristica precipua della nostra concezione socioculturale di AaA, che in questo si differenzia rispetto alle nozioni di autoregolazione

²¹ Come già Montessori (1999) aveva acutamente osservato, “un particolare assai poco inteso comunemente è la distinzione tra insegnare come si deve agire, lasciando però libere le applicazioni pratiche dell'agire, e quello che si fa secondo i criteri educativi d'altri metodi: condurre cioè i bambini in ogni azione, sovrapponendo l'abilità e la volontà dell'adulto al bambino” (pp. 103-104).

(*self-regulated* o anche di *self-directed learning*) di stampo cognitivista e funzionalista (Alberici, 2008; Alberici e Di Rienzo, 2014; Stringher, 2008b; 2014). Ne consegue che per migliorare l'apprendimento e sostenere l'AaA è necessario agire sulla rete di relazioni in cui gli individui sono coinvolti, a partire da quella scolastica e famigliare.

L'AaA è dunque sia un processo e un metodo di creazione di conoscenza su se stessi per migliorare il proprio modo di apprendere, sia una serie di prodotti di apprendimento di secondo ordine (Bateson, 1976), quando, attraverso la metacognizione e l'autovalutazione, si produce conoscenza sulle acquisizioni cognitive raggiunte, sul proprio apprendimento e, attraverso la motivazione, si attivano strategie di resilienza per superare ostacoli durante l'apprendimento (Stringher, 2016). Si differenzia quindi dall'apprendimento di primo ordine, quello in cui si memorizzano fatti o si acquisiscono abilità e destrezza (Bateson, 1976), per l'aspetto riflessivo, volitivo, metacognitivo e di autoconsapevolezza, distintivo anche rispetto all'apprendimento istintivo e inconscio. Questo punto appare importante: si ritiene che l'apprendimento misurato dai tradizionali compiti scolastici non necessariamente implichi l'AaA e dunque la valutazione dovrebbe tener conto di questa diversità (Capperucci, 2020) per poter intercettare questa iper-competenza rispetto all'apprendimento di fatti, nozioni e abilità. L'AaA si differenzia anche rispetto alle sue componenti, che prese singolarmente non ne esauriscono lo spazio concettuale.

Tra le finalità dell'AaA, c'è senza dubbio imparare a affrontare e gestire l'incertezza, mettendosi in gioco sia nello studio che nella vita, dunque una funzione di potenziamento delle proprie capacità (*empowerment*). Il richiamo alle funzioni dell'AaA è importante per evitare di confonderle con le componenti: solo queste ultime sono finora considerate per l'operazionalizzazione e per la valutazione del concetto, sebbene questo aspetto meriti approfondimenti ulteriori, possibili in altra sede. Mi limito qui a osservare che le funzioni dell'AaA potrebbero essere considerate esiti (*outcomes*) del processo dell'imparare a imparare e che l'AaA non può identificarsi con una o più sue componenti, dato che la sua essenza è la mobilitazione delle risorse, non le risorse di per sé (Caena e Stringher, 2020; Marcuccio, 2016; Stringher, 2014)²². Centrale è dunque la proattività o capacità di azione o agentività (*agency*) (Deakin Crick *et al.*, 2015) che, come già sosteneva Bruner (1997), comporta un maggiore controllo sulla propria attività mentale, legando e orchestrando domini e componenti verso gli esiti desiderati. Considerando l'individuo come attore sociale,

²² Ajello e Torti (2019), infatti, sottolineano che è necessaria probabilmente una pluralità di strumenti e osservazioni per valutare la complessità di questa iper-competenza.

inoltre, la proattività è almeno bi-direzionale: l'individuo si attiva nella rete in cui è immerso, ma anche la rete di relazioni è proattiva verso l'AaA dell'individuo. Già nell'infanzia questo è evidente, secondo Montessori (1999) e recenti ricerche hanno dimostrato empiricamente l'importanza di un ambiente di apprendimento che sostenga la consapevolezza metacognitiva e in generale gli atteggiamenti verso l'apprendimento nei bambini dei primi anni di scuola primaria (Habók, 2015). Secondo alcuni autori, proprio la dimensione sociale dell'AaA si connette con valori etici e consente di sfruttare l'AaA per convergere verso mete collettive per il bene comune (Gargallo *et al.*, 2020), ma anche per il benessere personale e sociale (Gordon e O'Toole, 2015).

I docenti di ogni ordine e grado e i formatori possono incontrare diverse difficoltà per sostenere lo sviluppo di questa competenza nei discenti. I sistemi educativi esercitano pressione sui docenti, affinché essi “consegnino” agli studenti dei contenuti, ma lasciano poca autonomia di scoperta creativa a questi ultimi. Insegnare ad apprendere potrebbe quindi risultare in un ossimoro (Caena e Stringher, 2020). Del resto, i curricoli nazionali anche in Italia accennano all'imparare a imparare, senza fornire spunti ai docenti per aiutare a svilupparlo nei discenti. La formazione in servizio su questo fronte appare carente e non contestualizzata per i diversi ordini scolastici, mentre l'AaA si sviluppa fin dall'infanzia in modi per molti versi ancora sconosciuti anche alla ricerca scientifica. Per supportare la mobilitazione delle componenti essenziali dell'AaA nelle diverse fasi della vita dei discenti, si introduce qui la tabella 1 (A e B).

Tab. 1 – Traiettorie evolutive di domini e dimensioni dell'AA4 dall'infanzia all'età adulta

| | | A – Risorse filogenetiche, dominio cognitivo e metacognitivo | | | |
|---------------------------|--|---|--|--|--|
| | | Componenti AA4 secondo gli stadi di Erikson | | | |
| Dominio | Dimensione | Infanzia | Fanciullezza (scuola primaria) | Pubertà e adolescenza (scuola secondaria) | |
| Risorse filogenetiche | Desiderio di imparare | | Desiderio innato di imparare | | |
| | Creazione di senso | | Ricerca di senso; ipotesi sui fenomeni; connessioni verticali e orizzontali tra conoscenze progressive e attuali domini di conoscenza | | |
| | Capacità di rappresentazione/abilità cristallizzate | Memoria Tempo di attenzione Sviluppo del linguaggio Conoscenza del mondo Rappresentazione duale (oggetto + simbolo) | Arricchimento del linguaggio Approfondimento di conoscenze Abilità classificatorie Competenze di base | Specializzazione del linguaggio Differenziazione delle conoscenze Meta-rappresentazione Logica controintuitiva | Memoria, conoscenze e linguaggio per esprimersi in domini del sapere e ambienti multipli |
| Cognitivo e metacognitivo | Inferenza/abilità fluide | Comparazione di oggetti e classificazioni Seriazioni Analogie Prime deduzioni Comprensione di regole | Relazioni oggettuali Relazioni tra relazioni Regole di implicazione Inferenza Consapevolezza dei processi mentali | Formazione dei concetti Relazioni concettuali Relazioni astratte Ragionamento induttivo e analogico Meta-logica e conoscenza del metodo scientifico Pensiero critico | Relazioni tra diversi domini del sapere Meta-astrazione Costrazione di teorie Validazione della conoscenza |
| | Dimensione metacognitiva e apprendimento per autoregolazione | Controllo dell'attenzione Uso di regole Controllo inhibitorio contro le distrazioni Pianificazione di azioni per raggiungere un obiettivo Consapevolezza del contenuto della memoria Teoria della mente Auto-consapevolezza iniziale Assunzione di prospettive diverse | Consapevolezza delle regole e dei propri limiti rappresentazionali Selezione e riorganizzazione dell'informazione Concentrazione Auto-monitoraggio Ricerca di aiuto per imparare Consapevolezza delle diverse funzioni mentali Esercizio di memoria Intuizione sui propri stili di apprendimento Strategie di controllo Fissazione di obiettivi Meta-conoscenza Transfer di apprendimento | Uso di modelli mentali e di vari metodi metacognitivi Auto-monitoraggio Concezione di sé Consapevolezza strategica (dei punti di forza e di debolezza e delle proprie preferenze e strategie di apprendimento) Consapevolezza dei diversi domini cognitivi di conoscenza | Revisione di azioni e piani in base alle mutate circostanze Abilità di disimparare quando necessario Autovalutazione della performance cognitiva Modifiche alla concezione di sé Aggiustamenti nelle tecniche di auto-monitoraggio per nuove situazioni e domini di conoscenza |

Componenti Aa4 secondo gli stadi di Erikson

| Dominio | Infanzia | Fanciullezza (scuola primaria) | Pubertà e adolescenza (scuola secondaria) | Età adulta (post secondaria) |
|---|--|--|---|---|
| Dimensione | Flessibilità cognitiva | | | |
| Cognitivo e metacognitivo | <p>Uso di problem-solving nell'apprendimento appropriato all'età</p> | <p>Variazioni e differenziazione del problem-solving nell'apprendimento</p> | <p>Uso di schemi formali come il metodo scientifico e di altre tecniche di soluzione dei problemi</p> | <p>Uso di schemi formali trasferiti ad altri domini e situazioni di vita</p> <p>Arsenale di tecniche di problem-solving</p> |
| B – Dominio affettivo-motivazionale, proattività e dominio sociale | | | | |
| Credenze e atteggiamenti verso l'apprendimento | <p>Teoria della mente</p> <p>Valori</p> <p>Responsabilità per il proprio apprendimento</p> <p>Autoefficacia</p> <p>Autostima</p> | <p>Atteggiamenti verso l'apprendimento, con orientamento alla crescita e al miglioramento personale</p> <p>Transfer di atteggiamenti</p> <p>Apertura al cambiamento e all'apprendimento</p> | | |
| Soddisfazione dei bisogni psicologici di base e auto-gestione affettiva | <p>Esplorazione dell'ambiente attiva autonomamente</p> <p>Prospettiva di speranza di riuscita derivante da una base sicura</p> <p>Controllo degli impulsi</p> <p>Riconoscimento e espressione delle emozioni</p> <p>Fiducia in sé</p> <p>Fiducia negli altri</p> <p>Empatia</p> <p>Senso di iniziativa</p> | <p>Operosità autonomia e autoregolazione</p> <p>Operosità</p> <p>Iniziativa</p> <p>Controllo di stimoli rilevanti e irrilevanti</p> <p>Autoregolazione emotiva</p> <p>Resilienza contro le avversità</p> | <p>Autoregolazione autonoma in un gruppo di pari</p> <p>Identità come discente</p> <p>Sviluppo di autocontrollo tra stimoli rilevanti e irrilevanti</p> | <p>Autoregolazione autonoma nella società rispetto a indipendenza narcisistica</p> <p>Identità in evoluzione</p> <p>Autocontrollo sistematico e risposte appropriate alle situazioni</p> <p>Equità e responsabilità verso gli altri</p> |
| Dominio affettivo-motivazionale e disposizioni all'apprendimento | <p>Creatività nell'apprendimento</p> <p>Inventiva</p> <p>Apprendimento da errori e fallimenti</p> | <p>Ricerca di nuove sfide e traguardi</p> <p>Uso di diagrammi e mappe mentali</p> <p>Intuito e <i>insight</i> di apprendimento</p> | <p>Uso di immaginazione e del problem-solving nell'apprendimento</p> <p>Disegno e concezioni di mappe mentali</p> | <p>Sfida alle proprie convinzioni</p> |

| <i>Componenti Aa4 secondo gli stadi di Erikson</i> | | | |
|--|--|--|---|
| <i>Dominio</i> | <i>Infanzia</i> | <i>Fanciullezza (scuola primaria)</i> | <i>Pubertà e adolescenza (scuola secondaria)</i> |
| | | | <i>Età adulta (post secondaria)</i> |
| Curiosità | Esplorazione del mondo Apertura mentale Interesse per le nuove idee | Esplorazione sotto la superficie delle cose | Disponibilità a provare nuove idee Esplorazione intellettuale |
| Dominio affettivo- motivazionale e disposizioni all'ap- prendimento | Motivazione all'apprendimento Diligenza Orientamento al compito Persistenza e concentrazione in un compito finché è concluso, indi- pendentemente dalle distrazioni | Curiosità critica e atteggiamento interrogativo | Volontà Interesse Sforzo e perseveranza Orientamento all'obiettivo |
| Relazioni di apprendimento (prospettiva del sé) | Cooperazione e condivisione con altri appropriate all'età; relazioni di apprendimento con adulti e con i pari; | | |
| Dominio della pro- attività/agentività | Azioni attive con e sull'appren- dimento | Messa in pratica di piani per l'apprendimento | Messa in pratica di piani per migliorare l'apprendimento e aiutare gli altri |
| Dominio sociale | Uso di risorse dell'ambiente per apprendere | Uso di risorse domestiche per l'apprendimento e di altre risorse dell'ambiente adatte all'età | Approccio attivo all'apprendimento iniziandolo autonomamente |
| | Gioco cooperativo | Apprendimento collaborativo tra pari Comprensione del proprio ambiente di apprendimento e delle sue regole | Consapevolezza socioulturale e delle tendenze globali Adattamento alle richieste dell'ambiente socioulturale |
| Relazioni interpersonali di apprendimento | Apprendimento e riflessione in gruppi; | Apprendimento e riflessione in gruppi; | richiesta di aiuto quando necessario; percezione di sostegno da altri significativi; adattamento alle richieste ambientali; valori sociali |

Fonte: Caena e Stringher (2020)

L'intento, estremamente operativo, è di parlare ai docenti dei diversi ordini scolastici per attirare la loro attenzione sulle componenti dell'AaA che si dispiegano nelle diverse fasi della vita e che essi potrebbero concorrere a sostenere nei discenti. Anche questa semplice lista pensiamo possa essere di spunto per docenti e discenti nel loro cammino verso la mobilitazione dell'AaA in prospettiva evolutiva. Un dialogo in classe su questi aspetti potrebbe essere il primo passo per un curriculum agito dell'AaA. Si sottolinea che alcuni elementi si sviluppano a certe età e dovrebbero essere al centro dell'attenzione dei docenti nei corrispondenti segmenti di istruzione. Altri invece hanno un andamento incrementale e si dovrebbero considerare per un curriculum verticale. Si sconsiglia invece l'uso di livelli di competenza, perché necessariamente e intrinsecamente non scientifici, in quanto solo recentemente ci si è posti il problema di scale di competenza che riescano a misurare il livello raggiunto da un individuo nella mobilitazione di questa competenza e dei suoi numerosi componenti²³.

7. Come sostenere l'Apprendere ad Apprendere a scuola? Alcuni spunti di riflessione pedagogicamente utili

Dalla teoria alla prassi scolastica, il salto è molto lungo, almeno in Italia. Si è visto come i nostri curricula tematizzino solo tangenzialmente l'AaA e nella scuola secondaria di secondo grado questa competenza è praticamente sconosciuta. Per promuovere l'AaA nei discenti si può fare quindi riferimento sia alla letteratura scientifica su componenti essenziali, sia alla manualistica disponibile anche in Italia. Difficilmente però si trovano risorse di qualità specificamente dedicate all'AaA per docenti, formatori e studenti, quindi ci sembra utile segnalarne alcune. Una di queste è il manuale di Kloosterman e Taylor (2012), che offre spunti per tematizzare e riflettere sull'apprendimento con i discenti anche in contesti informali. Il volume, liberamente scaricabile da internet, ha il pregio di entrare nella pratica dell'apprendimento e dell'AaA e risponde a domande quali: come utilizzare l'AaA nella pratica educativa? Com'è possibile aiutare i discenti a prendere consapevolezza di sé? Come possono pianificare e organizzare il proprio apprendimento? Come apprendere tra pari? Come aiutarli a riflettere e ad autovalutare il proprio apprendimento? Il volume offre spunti anche per un'autoriflessione del docente

²³ Si vedano Batini (2012), Capperucci (2020) e Marcuccio (2009) per alcune ricerche sulla valutazione dell'AaA in Italia e il capitolo 8 di questo volume per un tentativo di utilizzo di rubriche con livelli.

o del formatore sul proprio ruolo e su orientamenti favorevoli l'AaA che può assumere.

In Messico, Frida Díaz Barriga e colleghi (2007) hanno pubblicato un volume rivolto a docenti e adolescenti al primo anno di scuola secondaria, con spunti per: riconoscersi come studente; sviluppare le capacità necessarie ad assumere un impegno di studio e apprendimento con se stesso e con gli altri; comprendere e dialogare criticamente con testi scritti e produrli; condividere l'apprendimento oralmente; facilitare l'autonoma ricerca su temi di interesse e progettare il proprio miglioramento come studente; autovalutarsi con il portfolio. In Italia, resta celebre il volume *Imparare a studiare*, di Cornoldi e colleghi (2015), che si concentra su strategie di apprendimento, stili cognitivi, metacognizione e atteggiamenti verso la scuola e lo studio. Pur portando avanti una ricerca su aspetti specifici dell'AaA, il volume si segnala per il concreto utilizzo nelle scuole italiane, non sempre attente a sostenere un metodo di studio tra i loro studenti.

Al termine di questo viaggio teorico, si vuole concludere con alcuni consigli pratici per docenti e formatori. Nella tabella 2 si offrono esempi di pratiche favorevoli o ostacolanti per l'acquisizione dell'AaA come poli opposti, per ragioni di sintesi, ma nella pratica si possono realizzare situazioni intermedie²⁴.

²⁴ Si veda il capitolo 2 per una dettagliata discussione sulle pratiche centrali e periferiche, riprese anche nel capitolo 5.

Tab. 2 – Come promuovere l’AaA nei discenti

| <i>Azioni per l’Apprendere ad Apprendere</i> | |
|---|---|
| <i>Ostacolanti</i> | |
| <p>▲ Favorire l’<i>Autonomia</i> graduale dei discenti, favorendone le scelte autonome fin dove possibile</p> <p>▲ Far lavorare i discenti tra loro, con rapporti liberi, con l’“esercizio che fa adattare i limiti di ciascuno ai limiti altrui” (Montessori, 2000, p. 152)</p> <p>▲ Coltivare l’interesse intrinseco per le materie</p> <p>▲ Privilegiare l’orientamento all’obiettivo più che alla prestazione</p> <p>▲ Assecondare lo spirito scientifico del discente</p> <p>▲ Usare una valutazione (in)formativa formandone i criteri</p> <p>▲ Insegnare l’autovalutazione e il controllo materiale dell’errore, usando l’errore come fonte di conoscenza</p> <p>▲ Osservare e curare l’ambiente e i materiali di sviluppo</p> <p>▲ Fornire agli studenti feedback regolari e accurati sul loro operato, in modo da rendere visibile l’apprendimento</p> <p>▲ Mettere a disposizione dei discenti compiti e attività per loro interessanti e sfidanti</p> <p>▲ Favorire nei discenti la creazione di senso e l’apprendimento per espansione di Engeström, con domande tipo “Perché [...] questo viene insegnato e studiato?”</p> | <p>▼ Adottare principi educativi prestabiliti, senza conoscenze di psicologia dello sviluppo o dei discenti</p> <p>▼ Sostituirsi ai discenti dicendo loro cosa fare a ogni passo</p> <p>▼ Incoraggiare un’indipendenza personalizzata e quasi da isolamento</p> <p>▼ Imporre una disciplina basata su controllo e autoritarismo</p> <p>▼ Ricorrere sistematicamente a premi e punizioni</p> <p>▼ Magnificare il significato del voto</p> <p>▼ Comparare sistematicamente il rendimento di uno studente con quello di altri</p> <p>▼ Adottare un uso punitivo della valutazione</p> <p>▼ Adottare un uso giudicante della valutazione, schermando chi sbaglia</p> <p>▼ Usare materiali e compiti “usuali” per il docente, senza osservarne l’impatto sui discenti</p> <p>▼ Correggere esercizi e compiti in classe dopo molto tempo o non fornire feedback</p> <p>▼ Annoiare i discenti</p> <p>▼ Favorire l’incapsulamento dell’apprendimento scolastico, separando ciò che si apprende a scuola dal mondo fuori dalla scuola</p> <p>▼ Non favorire nei discenti la loro creazione di senso di ciò che si impara</p> |

Favorevoli

Ostacolanti

- ▲ Fornire opportunità ai discenti di costruire progetti a lungo termine di loro concezione
- ▲ Parlare esplicitamente di metodi di studio e di motivazione e di come la si può promuovere
- ▲ Lodare un buon lavoro o un comportamento desiderato, facendo sentire i discenti competenti e fiduciosi in se stessi
- ▲ Creare un clima scolastico che favorisca nei discenti la soddisfazione dei bisogni psicologici di base (autonomia, relazionalità, competenza)
- ▲ Come formatore o docente, coltivare l'interesse per il proprio apprendimento, avere una volontà autentica di supportare i discenti, mostrando fiducia nelle loro capacità di identificare i loro bisogni di apprendimento, essendo empatici e trasparenti nella relazione
- ▲ Puntare a rafforzare la conoscenza della propria materia, la conoscenza della didattica generale e la didattica della propria materia
- ▲ Utilizzare la valutazione formativa per l'apprendimento come leva per introdurre l'AaA ai novizi (anche docenti neo-assunti)
- ▲ Ricorrere a metodologie quali il problem-based learning, l'apprendimento intenzionale, l'insegnamento reciproco e l'apprendistato cognitivo per proporre attività intrinsecamente motivanti e per favorire collaborazione, riflessione e autonomia degli studenti
- ▲ Per dirigenti e coordinatori, favorire l'apprendimento riflessivo di tutta l'organizzazione scolastica, anche attraverso l'autovalutazione dell'istituzione per creare una scuola che apprende
- ▼ Comprimerne nei discenti il desiderio di imparare e di mettersi alla prova
- ▼ Limitarsi a giudicare i discenti come svogliati
- ▼ Ricorrere spesso a premi per incentivare comportamenti desiderati
- ▼ Creare un clima troppo permissivo oppure eccessivamente controllante, limitandosi a registrare la performance dei discenti, senza comprenderne le dinamiche motivazionali sottostanti
- ▼ Forzare gli studenti a imparare qualcosa senza che provino piacere a impararla
- ▼ Puntare solo sulle competenze a scapito dei contenuti
- ▼ Chiedere agli studenti di essere semplici riproduttori e contenitori di informazioni apprese meccanicamente, senza consentire loro di applicarle concretamente
- ▼ Smettere di ricercare e studiare come docenti e come dirigenti
- ▼ Creare un ambiente fortemente gerarchizzato e burocratico
- ▼ Considerare l'autovalutazione (di studenti, docenti e scuola) come semplice adempimento, senza ricadute apprezzabili sul concreto fare scuola
- ▼ Lasciare che l'autovalutazione sia un mero esercizio una tantum, che non crea cultura dell'insegnamento e dell'apprendimento

Fonti: Black (2001); Black e Williams (1998) ; Csapó (2007); Deci e Ryan (2002) ; Dunlap (1997); Engeström (1995); Harlen e Deakin Crick (2003) ; Hattie (2009); James *et al.* (2007); Kloosterman e Taylor (2012); Marzano (2003); Montessori (1999; 2000; 2009); Stringher (2014b); Vansteenkiste e Sheldon (2006); Vansteenkiste *et al.* (2009)

Conclusioni

Si concorda con Hounsell (1979) quando auspica un'osservazione sistematica in classe delle concezioni e degli aspetti dell'apprendimento negli studenti, in modo da acquisire una conoscenza ricca della loro percezione e dei loro approcci durante lo studio. Da questo punto di vista, una didattica che incorpori le riflessioni degli studenti sul proprio percorso e sui diversi modi di apprendere sembra la strada non solo per promuovere in loro maggiore consapevolezza sui meccanismi di apprendimento, ma anche per migliorare i risultati scolastici.

Si offre dunque al lettore questa riflessione teorica per iniziare un dialogo pedagogico con i docenti di ogni ordine e grado, affinché attraverso lo scambio tra ricerca e prassi si possano creare le condizioni migliori (attività, interventi e orientamenti docenti) per sostenere l'acquisizione di questa competenza in bambini e studenti. In particolare, considerando anche la pandemia da COVID-19, sembra imperativo equipaggiare gli studenti con l'AaA, che si intreccia anche con la competenza digitale, come asseriscono anche Yang e colleghi (2021). Il futuro dell'AaA potrebbe essere proprio la sua duttilità per sostenere tutte le altre competenze chiave europee, incluse quelle civiche e l'imprenditorialità, date le numerose componenti comuni tra queste competenze. Uno sguardo allargato alle competenze europee potrebbe essere il perno su cui innestare la scuola di domani in relazione agli ambiziosi traguardi posti dai curricula nazionali e dagli obiettivi ONU per lo sviluppo sostenibile (UN SDGs). Un'attenzione particolare dovrebbe porla il decisore politico, che potrebbe arricchire le risorse a disposizione dei docenti per fare in modo che l'AaA sia concretamente agito in tutti gli ordini scolastici, dall'infanzia alla secondaria di secondo grado, per equipaggiare tutti gli alunni con solidi metodi di studio senza attendere che li acquisiscano all'università e sostenere la loro autonoma curiosità e motivazione ad apprendere. In questo senso, confidiamo di aver chiarito ai docenti cos'è l'AaA senza sottovalutare la sua complessità e anzi proponendo questo concetto come perno teorico per il miglioramento scolastico, non solo per incrementare le competenze degli studenti, ma più in generale per fare della scuola un'organizzazione riflessiva che apprende (Stringher, 2014b).

Apprendere ad Apprendere è dunque una bussola essenziale per fare in modo che i cittadini di domani siano equipaggiati con un "senso di orientamento per poter navigare in mari aperti", come afferma il ministro Bianchi (2020) in ambienti VUCA²⁵ (Laukkonen, Biddell e Gallagher, 2019) e come efficacemente racconta anche un'intervistata italiana del nostro studio.

²⁵ Dall'acronimo inglese Volatility, Uncertainty, Complexity, Ambiguity, ambienti e situazioni caratterizzati da volatilità, incertezza, complessità e ambiguità.

2. *Le metodologie dello studio internazionale su Apprendere ad Apprendere*

di Cristina Stringher

Le posizioni e i presupposti filosofici, come le teorie, sono lenti attraverso le quali guardiamo il mondo. Queste lenti sono essenziali per la comprensione, ma la visione che forniscono è fallibile e incompleta e abbiamo bisogno di lenti multiple per raggiungere una conoscenza più valida, adeguata e approfondita dei fenomeni che studiamo.
(Maxwell, 2011, p. 29)

Introduzione

Questo capitolo riporta le principali scelte metodologiche adottate dai partner durante lo studio internazionale, fin dai suoi esordi, e si dà conto di tutte le fasi del progetto di ricerca: dall'analisi della letteratura di riferimento, alla costruzione di una proposta di indagine coerente con gli obiettivi dei ricercatori nei diversi Paesi coinvolti, fino al campionamento e al contatto con le scuole per la fase di studio principale, illustrando i criteri adottati collegialmente per selezionare scuole e docenti partecipanti.

Ci si inoltra quindi nella costruzione della partnership e delle specifiche relazioni: aspetti istituzionali, di co-regolazione e negoziazione. Per illustrare la complessità della condivisione necessaria tra i diversi componenti dei gruppi di ricerca, si riportano alcuni incidenti critici, esemplificativi delle differenze culturali in gioco nella partnership, che sono stati registrati durante la costruzione e il pilotaggio della traccia di intervista: contenuti e modalità di approccio agli intervistati sono quindi il risultato di tali negoziazioni. Si descrivono inoltre alcuni strumenti utilizzati di volta in volta per la costruzione della partnership (inclusi meeting in presenza e a distanza; formazione; *webinar* bilaterali e di partnership, congressi).

Una parte rilevante del capitolo è dedicata alla metodologia di analisi condivisa sulle interviste raccolte, al fine di poter cogliere la prospettiva squisitamente socioculturale dei dati. Si tratta di una procedura qualitativa complessa, che procede per fasi e livelli progressivi di approfondimento; sarà anche indicato come si è costruita una visione dei risultati condivisa con i partner, con esplicita indicazione dei criteri per poter analizzare

adeguatamente le interviste, che hanno prodotto una base dati tanto ricca quanto complessa.

Questo resoconto ha un obiettivo metodologico specifico: consentire al lettore di rendersi conto del tipo di lavoro svolto in questo studio qualitativo. Siamo infatti consapevoli del carattere situato del nostro studio, inserito in un quadro idiografico, per le scelte paradigmatiche adottate fin dal principio (Bruschi, 1996; Hammersley, 2007). Crediamo che solo l'accurata spiegazione delle scelte di fondo possa consentire di apprezzare un lavoro come il nostro e per questo nel capitolo si tenterà di applicare alcune linee guida metodologiche per studi qualitativi comparativi internazionali (Chapple e Ziebland, 2018; Long e Godfrey, 2004; Silverman, 2002; Tong, Sainsbury e Craig, 2007). In particolare, il gruppo di ricerca ha tenuto conto dei seguenti aspetti: a) dati raccolti in tre lingue diverse (italiano, portoghese e spagnolo, considerando le varianti locali di quest'ultima lingua); b) prospettive di analisi multipla dei dati, condivisa tra i ricercatori italiani e quelli degli altri contesti.

1. Gli obiettivi dello studio internazionale

Che l'apprendimento sia contestualmente e culturalmente situato è ormai aspetto acquisito negli ultimi 30 anni (Bruner, 1997; Lave e Wenger, 1991a; Pontecorvo, Ajello e Zucchermaglio, 1995; Resnick, 1987; Rogoff, 2003; Sternberg e Grigorenko, 2002; Vygotskij, 1998). Nonostante questo, siamo talmente immersi nei nostri contesti, che è davvero difficile anche solo pensare, per esempio, che la suddivisione di un sistema scolastico in base all'età dei discenti possa essere differente tra Paesi diversi. Questo esempio non è un caso: i sistemi educativi nei quali abbiamo condotto il nostro studio fissano limiti diversi per stabilire cosa s'intenda per scuola dell'infanzia, primaria o secondaria, o per estendere l'istruzione obbligatoria. Le grandi indagini comparative internazionali, e in generale quelle di tipo quantitativo, tendono a operationalizzare il contesto in modo piuttosto sintetico, non fornendo una descrizione ricca, e soprattutto considerano le diverse caratteristiche contestuali come fattuali, dati e immutabili fattori esterni all'individuo (Bekele, 2018; Yin, 2003).

Il nostro intento, sin dall'inizio, è stato originale: ci siamo proposti di comprendere l'AaA nelle sue declinazioni socio-culturali in contesti variegati, all'interno e fuori dall'Italia, nel tentativo di cogliere l'essenza stessa di questa iper-competenza complessa, agita in modi differenti a seconda di come la si tematizza a livello teorico, istituzionale e prassico. Dato che gli insegnanti dovrebbero essere in una posizione strategica per sostenere questa competenza in bambini e studenti, intendiamo specificamente comprendere come lo

concepiscono i docenti di diversi Paesi e contesti culturali, in ordini scolastici differenti. Per questa via, l'intento è di fornire indicazioni su come si può facilitare l'acquisizione di questa competenza negli studenti, fin dall'infanzia.

Vale qui la pena di aprire una parentesi per delineare il carattere socio-culturale del nostro studio. Riteniamo che i contesti in cui individui e gruppi operano si influenzino vicendevolmente: il micro e il macro (Bronfenbrenner e Morris, 2006), il livello sistemico e quello meso di scuola. Per questo, abbiamo adottato come lente culturale la letteratura scientifica dei Paesi presi in esame, così come la normativa che delinea il livello istituzionale in cui gli attori si muovono, per analizzare il livello prassico legato a concezioni e pratiche dei docenti su AaA. Un aspetto centrale del nostro lavoro è stato altresì analizzare l'AaA in contesti culturalmente diversi, per comprendere come questa competenza si connota in Paesi generalmente poco considerati nel dibattito educativo dominante (Ajello, 2018).

La finalità del progetto è rispondere a due domande di ricerca: a) *quali* caratteristiche assume l'Apprendere ad Apprendere in culture diverse e come lo concepiscono i docenti; b) *in che modo* le caratteristiche del concetto si collegano alle pratiche didattiche in classe per poterne sostenere l'acquisizione. Il progetto è dunque imperniato su tre pilastri: definizione di AaA; pratiche per sviluppare l'AaA nei diversi ordini scolastici; pratiche valutative per favorire e non deprimere questa competenza nei diversi ordini e gradi scolastici. Lo studio è volto quindi a comprendere *come* l'AaA emerge dalle rappresentazioni e dalle pratiche riferite da un campione di docenti partecipanti nei sei Paesi coinvolti. A livello internazionale, si vuole esplorare a cosa si dà valore quando si parla di AaA e *come* si declina questo concetto in base a modalità ed esigenze contestuali. In Italia, si voleva verificare se scuole con valore aggiunto positivo alle competenze degli studenti hanno docenti con pratiche e orientamenti verso l'AaA diversi rispetto a quelli collocati in scuole a valore aggiunto negativo¹.

2. Opzione metodologica di fondo

Definiti gli obiettivi, il tipo di studio qui presentato è qualitativo con approccio socioculturale. Uno studio qualitativo come il nostro, con 127 casi, è considerato di grandi dimensioni (Haddon, 2011). Studi comparativi condotti in tre Paesi o più sono relativamente rari in campo educativo, se si

¹ Il valore aggiunto di una scuola è “il contributo specifico che la scuola dà all'apprendimento dei suoi alunni, al netto del peso esercitato su di esso dai fattori su cui non ha possibilità di intervenire” (INVALSI, 2017, p. 89).

ecceziono quelli svolti dalle organizzazioni internazionali (Davidson *et al.*, 2018). Ancora più rari sono gli studi qualitativi condotti in diversi Paesi. Conviene considerare questo aspetto, per poter valorizzare le particolarità di questo studio. Esaminiamo quindi le caratteristiche delle scelte metodologiche di fondo.

Uno studio qualitativo di casi è una scelta strategica opportuna quando si voglia esplorare un fenomeno poco conosciuto, sul quale il ricercatore non ha modo di controllare le variabili, come nel caso di fenomeni da studiare in specifici contesti, e quando il tipo di domanda di ricerca si esprima nella forma *quale, cosa, dove, perché, come* (Yin, 2003). Yin considera particolarmente utile questa strategia di ricerca specialmente quando si vogliono deliberatamente analizzare *condizioni contestuali, ritenute altamente pertinenti per il fenomeno in esame* (ivi, p. 13), proprio ciò che ci siamo proposti con i nostri obiettivi iniziali. Ma perché i contesti dovrebbero essere pertinenti per comprendere l'AaA?

Nel primo capitolo abbiamo visto che la letteratura scientifica di riferimento sottolinea l'estrema difficoltà a formulare una definizione sufficientemente condivisa di questo concetto sfuggente. Per certi aspetti, questa difficoltà definitoria è simile a quella incontrata negli studi sull'intelligenza, ma in quel caso i ricercatori non si sono certo scoraggiati per l'estrema variabilità dei costrutti e dei criteri in gioco. Si tratta piuttosto di avviare un'agenda di ricerca che consenta il confronto dei differenti punti di vista sull'oggetto di conoscenza, nel nostro caso l'AaA. Per questo, raccogliere il parere dei docenti su questo argomento, laddove essi operano, ci è sembrato il primo passo verso una comprensione del concetto, da riscontrare rispetto alla teoria sull'AaA. Un secondo motivo di attenzione verso i contesti è dato dalla ricerca di aspetti comuni, se non proprio universali, nelle concettualizzazioni dei docenti sull'AaA: identificare ciò che accomuna i docenti italiani e quelli brasiliani, ecuadoriani, messicani, spagnoli e uruguaiani e ciò che li distingue nelle definizioni di AaA potrebbe condurre a una migliore comprensione di aspetti universali e accidentali, legati a specifiche culture.

Dato l'utilizzo in questo volume del concetto di *cultura*, su cui esiste un'amplissima letteratura (per una rassegna della nozione di cultura nelle scienze sociali, si veda Cuche, 2006), ci soffermiamo su alcuni aspetti essenziali, cui facciamo riferimento durante il nostro studio. Wendy Griswold (1997) passa in rassegna diversi autori, per i quali *cultura* significa riferirsi a norme, valori, credenze o simboli espressivi, dunque un'ampia gamma di idee e oggetti. La cultura acquisita dall'individuo in quanto membro di una società include un insieme complesso di conoscenze, competenze e abitudini, credenze, arte, morale, diritto, costume, fino a comprendere la totalità

dei prodotti dell'uomo, materiali e immateriali. Un così ampio concetto di cultura, tuttavia, è poco utile e scarsamente maneggevole. Più vicina al lavoro che ci apprestiamo a condurre sull'AaA è la nozione di cultura di Geertz, quando afferma che l'essere umano è impigliato nelle reti di significati, che costituiscono la sua cultura (Geertz, 1988). Su questa stessa linea ci sembra si muova anche Pontecorvo, quando dichiara che "assume centralità l'attività precipuamente umana di attribuire un significato agli eventi" (Pontecorvo, 1995, p. 17). Geertz indica anche una strada metodologica allo studio di una cultura così intesa, sostenendo che la sua analisi "non è una scienza sperimentale in cerca di leggi, ma una scienza interpretativa in cerca di significato" (Geertz, 1988, p. 11) attraverso descrizioni dense (*thick description*) e analisi consistenti nella scelta di strutture di significazione, cercando costantemente di metterci nei panni di chi stiamo osservando. Seguendo Geertz, il sistema interconnesso di segni e simboli è propriamente cultura intesa come *contesto* entro cui i fatti si possono descrivere in modo denso, per "mettere a disposizione risposte che altri [...] hanno dato e includerle così nell'archivio consultabile di ciò che l'uomo ha detto" (Geertz, 1988, p. 42). Se nel nostro studio su AaA riusciremo anche solo a fornire una descrizione densa delle concezioni e delle pratiche dei docenti su AaA, questo volume sarà dunque utile.

Griswold riprende questi concetti, affermando che la cultura si riferisce al lato espressivo della vita umana e implica significato (1997). La sociologa prosegue indicando che per esaminare i fenomeni culturali servono uno schema e degli strumenti concettuali, tra cui cita l'idea di *oggetto culturale*, ovvero un significato condiviso incorporato in una forma che racconta una storia specifica in un più vasto contesto culturale. Per comprendere un fenomeno culturale, dunque anche l'AaA, bisogna porsi alcune domande chiave: "Quali sono le caratteristiche di questo specifico oggetto culturale? Cosa significa, e per chi? Chi sono i suoi creatori? Chi sono i destinatari, e come lo interpretano? Da quale mondo sociale proviene, e verso quale viene indirizzato?" (Griswold, 1997, pp. 208-209).

Nel corso del nostro volume tentiamo di fornire risposte situate a queste domande centrali sul nostro oggetto culturale che è l'AaA. Per farlo, ci pare utile il consiglio di Barbara Rogoff, che spinge il ricercatore ad assumere la prospettiva di comunità culturali con retroterra dissimili, per comprendere meglio anche la propria (Rogoff, 2003). Per questo abbiamo preso contatti con ricercatori di altri Paesi, con caratteristiche distinte ma con similitudini rispetto al contesto italiano, e abbiamo con loro negoziato uno studio qualitativo comparativo internazionale con approccio socioculturale. Abbiamo altresì seguito il consiglio di Pontecorvo, che suggerisce di "studiare l'attività delle persone nei contesti di vita reali, piuttosto che pretendere di analizzarne

i processi psicologici con strumenti e procedure sperimentali” (Pontecorvo, 1995, p. 17).

Il disegno dell'indagine è riassunto nella figura 1.

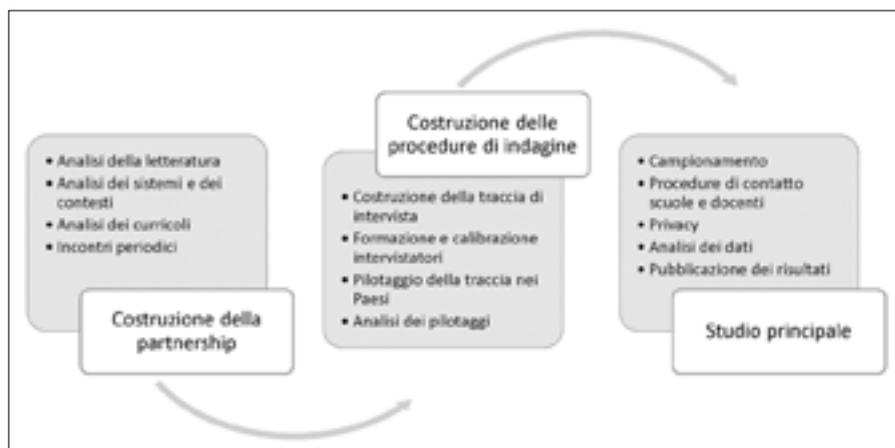


Fig. 1 – Disegno di indagine

3. Le fasi principali dello studio qualitativo

Lo studio qualitativo, pluriennale e policentrico, si è svolto per fasi successive e intersecanti che si sintetizzano nella tabella 1.

Nei paragrafi successivi, si esaminano in dettaglio le fasi principali, dalla costruzione della partnership passando per la predisposizione del lavoro su campo e il campionamento internazionale dello studio principale, fino a dettagliare metodologie di analisi dei dati comuni ai ricercatori del gruppo internazionale, i cui risultati sono riportati nei capitoli seguenti. Per la rassegna della letteratura nei Paesi latinoamericani, si rinvia a Stringher *et al.* (2019).

Tab. 1 – Fasi, contenuti, attori e prodotti dello studio su *Apprendere ad Apprendere*

| Fase | Tempi | Contenuti | Attori coinvolti | Prodotti |
|--|--|--|---|---|
| Costruzione della partnership | Da metà 2016 a metà 2019 | Contatti personali e istituzionali, anche attraverso IILA | Presidenza INVALLSI, coordinatore dello studio, amministrazioni delle istituzioni partner | Convenzioni con le istituzioni partner o lettere di reciproca collaborazione (7 istituzioni in 6 Paesi) |
| Rassegna della letteratura | Seconda metà del 2016 | Analisi delle produzioni scientifiche nei Paesi latinoamericani, in Spagna e in Italia | Ricercatori italiani e latinoamericani | Stringher <i>et al.</i> (2019) Simposio al Congresso Interamericano di Psicologia (Mérida, Messico, 2017) Simposio al Congresso EARLI 2017 |
| Costruzione e pilotaggio dello strumento di indagine | Da gennaio 2018 a settembre 2019 | Sviluppo della traccia di intervista strutturata e pre-test in Italia e negli altri Paesi | Gruppo di lavoro INVALLSI Ricercatori di ciascun Paese | Presentazioni al Congresso Interamericano di Psicologia (La Habana, Cuba, 2019) Presentazioni alla 1 st International Conference of Scuola Democratica Journal Brito, Torti e Malheiro (2020) Torti (2020) |
| Formazione e calibrazione dei ricercatori in vista dello studio principale | Da settembre 2018 (in presenza in Brasile, Ecuador, Uruguay) a luglio 2019 | Condivisione ulteriore del concetto di AaA, formazione alla conduzione dell'intervista, condivisione delle procedure di reclutamento dei rispondenti e di lavoro sul campo | Gruppo di lavoro INVALLSI Ricercatori di ciascun Paese | Traccia di intervista trilingue per lo studio principale Informativa privacy trilingue |
| Studio principale sul campo | Da aprile a novembre 2019 | Campionamento, conduzione delle interviste, sbobinatura con procedura di trascrizione multimodale | Gruppo di lavoro INVALLSI Ricercatori di ciascun Paese | N. 127 interviste e relative trascrizioni integrali in lingua nei 6 Paesi |
| Analisi qualitativa dei dati e risultati dello studio | Da novembre 2019 | Diversi tipi di analisi (olistica vs domande per domanda) per rispondere a specifiche domande di ricerca Produzione di analisi preliminari e definitive e relativo rapporto Paese con peer review interna Diffusione dei risultati | Gruppo di lavoro INVALLSI Ricercatori di ciascun Paese | Presentazioni al Congresso I dati INVALLSI (2019) Numero speciale della rivista Aula Abierta (3/2020) Articolo in numero speciale rivista Educational Research (63, 1/2021) Questo volume Approfondimenti programmati per il 2022 |

4. La costruzione e le caratteristiche della partnership

La compagine di ricerca si è formata gradualmente, attraverso contatti personali, per effetto del primo accordo, stipulato tra l'INVALSI e la Universidad Politécnica Salesiana (Ecuador). Le istituzioni coinvolte sono state, in ordine alfabetico: Fundação Carlos Chagas/FCC, Brasile; Instituto Nacional de Evaluación Educativa INEE, Uruguay; Istituto Nazionale per la Valutazione del Sistema Educativo di Istruzione e di Formazione/INVALSI, Italia; Universidad Autónoma Metropolitana/UAM, Messico; Universidad de Cantabria, Spagna; Universidad de la República/UDELAR, Uruguay; Universidad Politécnica Salesiana/UPS, Ecuador. L'IILA ha contribuito nella fase iniziale, creando contatti con ricercatori in Brasile e Uruguay, anche attraverso una riunione con i delegati latinoamericani il 21 novembre 2016, durante la quale l'INVALSI ha potuto presentare l'idea progettuale. Nel corso di un viaggio in Uruguay di chi scrive, nel 2017 sono stati presi accordi con due istituzioni (INEE e UDELAR), in seguito partecipanti allo studio, che a loro volta hanno generato contatti con l'Universidad de Cantabria (Spagna) nel 2018. I contatti in Messico, sviluppati nel 2019, sono frutto anche della partecipazione dell'INVALSI al Congresso Interamericano de Psicología di Mérida nel 2017. Si tratta quindi di una partnership che rappresenta singole realtà di ricerca e non impegna i loro Paesi, come avviene generalmente negli studi OCSE o IEA.

Un'altra caratteristica essenziale del gruppo di ricerca è l'adesione su base volontaria per interesse specifico dei ricercatori coinvolti, che hanno contribuito allo studio mediante il loro lavoro e senza una prefissata dotazione finanziaria. I ricercatori coinvolti nel progetto sono stati 21, di cui 13 sono donne, tutti sono almeno laureati, 13 in psicologia e 8 in ambito socio-pedagogico o economico, e 9 hanno conseguito un dottorato di ricerca. Nel gruppo, la maggioranza ha esperienza di ricerca qualitativa, invece tre ricercatori sono di formazione quantitativa e uno mista. La maggioranza non è bilingue, tranne che nel gruppo italiano. La lingua di lavoro del progetto è stata dunque lo spagnolo, sebbene con le colleghe brasiliane si sia utilizzato spesso l'inglese e anche l'italiano per scambiare punti di vista su alcuni concetti chiave.

La modalità di adesione, di tipo volontaristico, se funzionale a creare un gruppo intrinsecamente motivato, in alcuni contesti ha però impattato sulle scelte metodologiche. Per esempio, il numero di interviste ha risentito della carenza di ulteriori ricercatori da poter impiegare allo scopo, nei tempi che la partnership si è data. Anche la modalità di lavoro, prevalentemente online tramite Skype, ha condizionato alcune fasi del progetto, come per esempio la calibrazione degli intervistatori prima dello studio principale.

È stata prevista dall'NVALSI una fase iniziale di conoscenza e condivisione per il necessario adattamento di finalità, obiettivi di ricerca e modalità di lavoro sul campo, inclusa una reciproca formazione alla ricerca qualitativa in presenza, che si è svolta in Brasile, Ecuador, Uruguay nel settembre 2018. Durante gli incontri in presenza, sono emerse le differenti tradizioni di ricerca e ci si è resi conto ben presto anche della differente impostazione metodologica nei diversi contesti. Per esempio, l'impostazione teorica in Brasile e in Italia su AaA e sul concetto di competenza differiva inizialmente ed è stato necessario un dialogo incessante per costruire una comprensione reciproca. Il livello di dettaglio e specificazione adottato dal gruppo italiano per il protocollo di intervista sembrava eccessivamente accurato in Ecuador o in Uruguay o troppo vincolante in Brasile, dove le ricercatrici avrebbero voluto includere ulteriori domande per approfondire specifici aspetti di loro interesse locale. Alcuni studenti universitari, presenti all'incontro in Ecuador, non conoscevano l'uso delle metafore e la modalità stessa di approccio all'intervistato in Ecuador differisce rispetto a quella degli altri Paesi, in quanto c'è necessità di maggiore vicinanza per stabilire un rapporto di fiducia con il ricercatore. In Uruguay durante il pilotaggio è capitato che i ricercatori dovessero condurre un'intervista al docente di fronte alla classe con gli studenti presenti, cosa che si è evitata nello studio principale. Sempre in questo contesto, è stato possibile osservare l'importanza del gruppo classe che apprende e di una metodologia di insegnamento di stampo collettivista, che porta a un fitto e dinamico scambio tra studenti e docente, ma risulta meno focalizzato l'apprendimento del singolo studente. Agli occhi di una persona che proviene da un contesto culturale occidentale, questo risulta sorprendente. In Brasile, non essendoci nel curriculum un'esplicita declinazione dell'AaA, le ricercatrici erano inizialmente scettiche sulla possibilità che gli intervistati potessero rispondere alla domanda relativa alla propria concezione di AaA, come se i docenti, senza una guida curricolare su AaA, non riuscissero a esprimere un pensiero autonomo. Solo la prova sul campo ha consentito di fugare questi dubbi e raccogliere le definizioni di AaA anche dai docenti brasiliani.

La stessa nozione di *tempo* come variabile di progetto è stata applicata in modo differente a seconda dei contesti. A seguito della formazione in presenza, sono state assunte decisioni importanti in merito alla fattibilità del progetto, sono state ridimensionate alcune fasi inizialmente previste (eliminando i focus group e le sessioni di videoregistrazione in classe) e si è deciso di optare per l'intervista semi-strutturata nella prospettiva socioculturale, poi effettuata in tutti i Paesi. Com'è facile intuire, dunque, tutti questi aspetti e le differenze culturali tra ricercatori hanno richiesto la costruzione di un

rapporto progressivamente più intenso e di fiducia tra i partner, base per la co-regolazione e la negoziazione di punti di vista diversi.

Oltre l'investimento iniziale dell'INVALSI nella formazione in presenza, si sono resi necessari numerosi altri incontri in modalità da remoto. Le riunioni virtuali sono state fondamentali per poter discutere nel dettaglio: i risultati dei pilotaggi in ciascun Paese; la selezione del campione e gli aspetti essenziali del contatto con scuole e intervistati; il protocollo di intervista, che includesse le necessarie avvertenze relative alla privacy dei docenti coinvolti; le modalità di trascrizione delle interviste; le metodologie di analisi dei dati; la scrittura di capitoli e articoli per la diffusione dei risultati del progetto. Per questo, nel periodo tra settembre 2019 e maggio 2021, sono state organizzate 6 riunioni bilaterali in remoto (per la discussione dei pilotaggi), un numero rilevante di incontri informali e 22 di partnership, durante i quali sono stati socializzati e decisi alcuni aspetti essenziali del percorso comuni a tutti i contesti.

4.1. Caratteristiche contestuali dei Paesi e dei sistemi educativi

In questo paragrafo intendiamo offrire al lettore alcuni elementi per comprendere i contesti nei quali si è svolto lo studio internazionale (Bekele, 2018). A questo scopo, abbiamo sintetizzato alcune informazioni sui Paesi in cui abbiamo intervistato i docenti, iniziando da un quadro sociologico sui valori di fondo, passando a dati di tipo demografico e macro-economico (popolazione, PIL, indice di Gini), per addentrarci quindi nei sistemi educativi, attraverso alcuni dati essenziali sul livello di istruzione della popolazione adulta, sull'organizzazione dei cicli scolastici e su come al loro interno i curricula tematizzano l'AaA. La mappa della figura 2 consente di visualizzare la situazione valoriale attuale a livello internazionale, secondo il World Value Survey, coordinato da Inglehart e Welzel (2020).

Tra i Paesi partecipanti allo studio, il Brasile si colloca esattamente al centro della mappa, in perfetto equilibrio tra valori di tipo tradizione e secolare, tra sopravvivenza e auto-espressione. L'Uruguay si sta spostando verso valori di auto-espressione, mentre il Messico e ancor più l'Ecuador risultano i più tradizionali. Rispetto a quelli latinoamericani, i due Paesi della cattolica Europa si distanziano per i valori di auto-espressione e tra essi l'Italia risulta più tradizionale della Spagna.

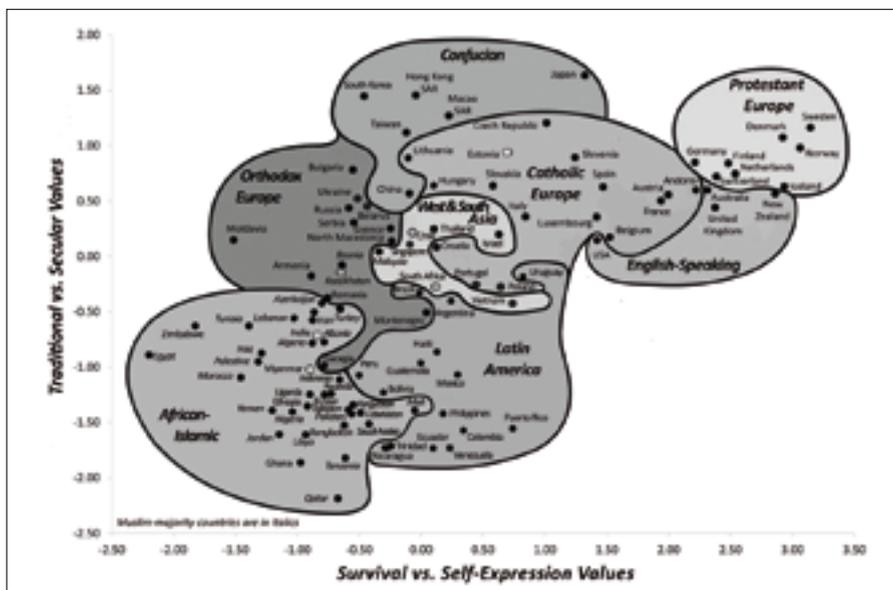


Fig. 2 – Mappa culturale mondiale di Inglehart e Welzel – World Values Survey 7 (2020) (versione provvisoria)

Fonte: <http://www.worldvaluessurvey.org/>

La tab. 2 sintetizza le caratteristiche dei Paesi nei quali sono stati sviluppati i contatti di ricerca e la figura 3 i loro sistemi educativi.

Il Brasile è il Paese più popoloso tra quelli in cui abbiamo svolto lo studio, mentre l'Italia è quella con PIL pro-capite più elevato e la situazione più positiva in termini di indice di Gini sulle disuguaglianze e percentuale di popolazione con istruzione secondaria, nonostante sia il Paese con la minore durata di istruzione obbligatoria. La Spagna invece svetta per popolazione con istruzione terziaria, con una percentuale doppia rispetto a quella italiana e degli altri Paesi con dati. Rispetto all'AaA, c'è menzione di questa competenza nei curricula di Ecuador, Italia e Spagna, sebbene in Ecuador si tratti di un'unica occorrenza nell'ambito dell'educazione linguistica e non si offra una definizione, quasi che il concetto fosse auto-evidente. Nei curricula di tutti i Paesi sono presenti delle componenti dell'AaA, come strategie di studio, capacità di apprendere, motivazione ad apprendere, apprendimento autonomo o autoregolato, tranne che nel curriculum per l'infanzia in Spagna e in quelli uruguaiani per la primaria e la secondaria. In nessun Paese è prevista una formazione nazionale per i docenti sull'AaA, ma in Spagna esistono per loro numerose risorse consultabili in internet.

Tab. 2 – *Caratteristiche dei Paesi della partnership*

| <i>Indicatore</i> | <i>Brasile</i> | <i>Ecuador</i> | <i>Italia</i> | <i>Messico</i> | <i>Spagna</i> | <i>Uruguay</i> |
|---|----------------|----------------|---------------|----------------|----------------------------|----------------|
| Popolazione in migliaia (1) | 211.050 | 17.374 | 60.550 | 127.576 | 46.737 | 3.462 |
| Prodotto interno lordo pro-capite (1) | 15.259 | 11.847 | 44.197 | 20.411 | 42.214 | 22.455 |
| Indice di Gini (2) | 51,3 | 46 | 35,4 | 43,4 | 36,2 | 39,7 |
| Popolazione 25+ con titolo di studio superiore (3) | 67,74 | 64,47 | 83,27 | 52,31 | 67,3 | 35,31 |
| Percentuale di 25-64enni con istruzione terziaria (4) | 18,42 | nd | 19,63 | 18,25 | 38,59 | nd |
| Numero di anni di istruzione obbligatoria (e età) (1) | 14 (4-17) | 15 (3-17) | 12 (6-17) | 14 (4-17) | 14 (4-17) | 14 (4-17) |
| AaA nel curriculum nazionale – I ciclo di istruzione (5) | No | Sì | Sì | No | Sì | No |
| Presenza di formazione nazionale in servizio per docenti su AaA (5) | No | No | No | No | No, ma ri- sorse online | No |

(1) Fonte: UNESCO/UIS, 2019. Per il PIL, i dati sono espressi in dollari correnti a parità di potere d'acquisto. (2) Fonte: World Bank, 2015. Per Messico e Uruguay, il dato è aggiornato al 2016. L'indice di Gini misura la distanza del reddito (o, in alcuni casi, dei consumi) tra individui o famiglie all'interno di un'economia da una distribuzione perfettamente eguale. Un indice di Gini pari a 0 rappresenta la perfetta uguaglianza, mentre un indice di Gini pari a 100 implica perfetta disuguaglianza. (3) Fonte: UNESCO/UIS, 2014, tasso di completamento scuola secondaria superiore, anno più recente disponibile per Italia e Spagna (4) Fonte: OECD Stats, anno 2019 (2018 per il Brasile, ultimo disponibile); nd=non disponibile. (5) Fonte: elaborazione dell'autrice su informazioni raccolte da Salvatore Patera da fonti ufficiali ministeriali di ciascun Paese

| Paesi/Anno | 0 | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | 7 | 8 | 9 | 10 | 11 | 12 | 13 | 14 | 15 | 16 | 17 | 18 |
|---|---|------|------------------------|----------------------|--------------------|--------------------------|-------------------------|---|---|---|------------------------|--------------------------------|--------------------------|----|----|----|----|----|----|
| Brasile | | | | | | | Ensino Fundamental | | | | | Ensino Medio | | | | | | | |
| Ecuador | | | | Educación Inicial | | Educación General Básica | | | | | | Bachillerato General Unificado | | | | | | | |
| Italia | | | Nido | Scuola dell'infanzia | Scuola primaria | | | | | | Secondaria I grado | Secondaria II grado | | | | | | | |
| Messico | | | Educación inicial | Educación Preescolar | Educación primaria | | | | | | | Educación secundaria | Educación media superior | | | | | | |
| Spagna | | | Educación Inicial | Preescolar | Educación primaria | | | | | | | Educación secundaria | Bachillerato | | | | | | |
| Uruguay (1) | | | Non regolato da MINEDU | Educ. Inicial | Educación primaria | | | | | | Educación Media Básica | Educación Diversificada | | | | | | | |
| Legenda | | Nido | Infanzia | Primaria | Secondaria I grado | Secondaria II grado | Istruzione obbligatoria | | | | | | | | | | | | |
| Paesi degli studenti considerate nel progetto | | | | | | | | | | | | | | | | | | | |

(1) In Uruguay esiste un curriculum verticale 0-12 del MINEDU, ma i centri per 0-3enni sono finanziati da altre fonti.

Fig. 3 – Diagrammi dei sistemi educativi nei Paesi partecipanti

Fonti: per Brasile <http://uis.unesco.org/en/country/br> ; per Ecuador <http://uis.unesco.org/en/country/ec> ; per Italia <http://uis.unesco.org/en/country/it> e <https://www.miur.gov.it/web/guest/sistema-educativo-di-istruzione-e-formazione>; per Messico <http://uis.unesco.org/en/country/mx> ; per Spagna <http://uis.unesco.org/en/country/es> ; per Uruguay <http://uis.unesco.org/en/country/uy>

Le eventuali discrepanze tra le informazioni inerenti i sistemi educativi riportate nei capitoli 9, 10 e 12 sono dovute a differenze riscontrate nelle fonti consultate, in quanto quelle internazionali non sono in taluni casi aggiornate come quelle nazionali.

Riteniamo che questi elementi siano necessari per conferire senso alle analisi qualitative dei capitoli successivi. In ogni capitolo con dati empirici abbiamo inserito ulteriori elementi descrittivi dei contesti studiati, presentandoli al lettore proprio per sottolineare un aspetto centrale in uno studio che si intende comparativo: si impara a conoscersi attraverso l'individuazione di quegli elementi strutturali e di sistema che si tendono a dare per scontati, come per esempio la durata del ciclo di istruzione primaria. Lo scambio tra ricercatori, che illustravano i rispettivi sistemi educativi, ha consentito di cogliere le differenze e i punti di contatto.

5. Predisposizione del lavoro sul campo

Data la varietà dei contesti e delle esperienze dei ricercatori coinvolti nel progetto, la predisposizione del lavoro sul campo ha comportato un paziente lavoro di negoziazione di significati, strumenti e procedure in ogni fase, dal pilotaggio allo studio principale.

5.1. Formazione e “calibrazione” dei ricercatori

Nella ricerca sociale qualitativa, il processo di calibrazione si applica generalmente ai codificatori di risposte aperte o di rubriche osservative (Holliday *et al.*, 2015). Per calibrazione s'intende una formazione dei codificatori intesa a raggiungere un certo grado di accordo tra loro sulle medesime risposte o osservazioni. Nel caso delle interviste del nostro studio, per calibrazione intendiamo il processo di formazione degli intervistatori come principali strumenti di ricerca (Peredaryenko e Krauss, 2013). La calibrazione è volta a fornire una formazione iniziale sull'oggetto di studio, nel nostro caso l'AaA, e sullo strumento di indagine, nel nostro caso l'intervista nella versione pilotata nei Paesi partecipanti. A seguito della formazione, i ricercatori hanno svolto alcune interviste pilota (almeno un paio ciascuno), le hanno trascritte e le trascrizioni sono state discusse in *webinar* bilaterali *ad hoc* con gli “amici critici” del gruppo italiano. La finalità era di fare in modo che la traccia di intervista fosse somministrata uniformemente nelle diverse sedi del progetto, per ottenere risultati comparabili, ma anche discutere risultati iniziali emergenti dagli intervistati e comprendere l'applicabilità della traccia d'intervista a livello internazionale. Nei *webinar* bilaterali sono emersi chiaramente due fenomeni: il funzionamento della traccia e il funzionamento degli intervistatori, a volte inesperti, secondo i canoni occidentali. La fase di pilotaggio è

stata dunque centrale per: a) sensibilizzare i ricercatori a seguire la traccia e ad approfondire quando necessario, evitando che l'intervistato fornisca risposte fuori tema; b) comprendere le sottigliezze linguistiche per adattare al meglio la formulazione delle domande in vista dello studio principale; c) rivedere le procedure di trascrizione con i ricercatori; d) riflettere sul senso del lavoro dell'intervistatore, applicando al nostro studio la nozione stessa di AaA e la riflessività dei ricercatori coinvolti nel processo, per migliorarlo durante lo studio principale. Abbiamo intercettato in questa fase la polarizzazione descritta da Peredaryenko e Krauss (2013), ovvero la tendenza degli intervistatori a essere centrati su se stessi oppure sull'intervistato e abbiamo in tal senso enfatizzato l'importanza dell'ascolto attivo dell'intervistato per evitare di ottenere un'intervista-questionario. Durante le sessioni di discussione sono emersi anche spunti utili a evitare risposte degli intervistati affette da desiderabilità sociale, ovvero la tendenza a presentare la propria risposta in modo da allinearla con ciò che si percepisce come socialmente accettabile o desiderabile, ma non necessariamente con quello che è il proprio pensiero (Bergen e Labonté, 2020). Si tratta in altri termini di un disallineamento tra la realtà percepita dall'intervistato e quella che l'intervistato presenta all'intervistatore. Fra le tecniche utili a ridurre la desiderabilità sociale nelle risposte, questi autori citano: domande indirette; rassicurazioni sulla privacy; approfondimenti ulteriori; richiesta di esempi; domande contestualizzate. Come si vedrà nel capitolo 3, queste tecniche sono state utilizzate nella predisposizione della traccia di intervista per lo studio principale.

5.2. Il campionamento qualitativo, il contatto con le scuole e i partecipanti allo studio internazionale

In uno studio qualitativo, non si intende rappresentare statisticamente un fenomeno e per questo le informazioni circostanziate sul campionamento sono piuttosto generali. Questo studio fa eccezione, in quanto la selezione delle scuole è stata condotta inizialmente secondo criteri condivisi, sebbene successivamente siano state prese alcune decisioni a seconda del Paese e della situazione locale dei ricercatori coinvolti a livello volontario. Lo studio principale ha cercato di raccontare ovviamente le realtà locali, più che nazionali, e il primo criterio seguito è stato di selezionare scuole e docenti all'interno delle scuole. L'indicazione iniziale per questa operazione è relativa all'età degli studenti. Durante l'analisi sistemica, essendoci durate diverse dei cicli scolastici di ogni Paese, l'INVALSI ha identificato le età 5, 10 e 15 anni come punti comuni di snodo in tutti i sistemi educativi (si veda fig. 2).

L'accesso alle scuole e ai docenti presentava difficoltà a seconda del contesto e si è optato quindi per modalità differenti. In alcuni Paesi, è necessaria un'autorizzazione alla ricerca sul campo dalle competenti autorità (per esempio, il Ministero dell'Educazione in Cantabria) o esistono altre forme più rigide per consentire l'accesso (*gatekeeping*) e l'accessibilità al campo non è sempre agevole, si pensi alle scuole dell'Amazzonia in Ecuador. Per questi motivi, il campione è stato di convenienza in tutti i Paesi, tranne che in Italia e Spagna, dove si è scelta una selezione casuale dalle liste scuole ministeriali. Si è peraltro cercato di rappresentare aree diverse, in modo da rendere confrontabile lo studio anche all'interno di ciascun Paese. Il campione internazionale definitivo presenta le caratteristiche riassunte nelle tabelle 3 e 4.

Tab. 3 – Interviste del campione internazionale per Paese e per caratteristiche di scuola

| Paese | Numero di interviste per caratteristiche delle scuole | | | | | | | | | |
|-----------------------------|---|----------------|-----------------------|----------|------------|------------|---------|----|-------------------------------------|--------|
| | Ordine ¹ | | Tipo | | | Ubicazione | | | Status socio-economico ² | Totale |
| | I + P | S ³ | Pubblica ⁴ | Centrale | Periferica | Rurale | A + M-A | M | M-B + B | |
| Brasile (San Paolo) | 10 | 10 | 20 | 20 | 0 | 0 | nd | nd | nd | 20 |
| Ecuador | 7 | 1 | 3 | 6 | 1 | 1 | 1 | 0 | 7 | 8 |
| Italia | 15 | 25 | 36 | 20 | 17 | 3 | 5 | 24 | 11 | 40 |
| Messico (Città del Messico) | 7 | 12 | 18 | 6 | 13 | 0 | 0 | 2 | 17 | 19 |
| Spagna (Cantabria) | 20 | 9 | 24 | 11 | 13 | 5 | 4 | 12 | 13 | 29 |
| Uruguay (Montevideo) | 7 | 4 | 11 | 9 | 2 | 0 | 6 | 0 | 5 | 11 |
| Totale | 66 | 61 | 112 | 72 | 46 | 9 | 16 | 38 | 53 | 127 |

Note: 1. I = Scuola dell'infanzia; P = Primaria; S = Secondaria. 2. Status socio-economico dichiarato dal docente A = Alto; M = Medio; B = Basso. Informazione non disponibile per il Brasile (nd). 3. L'istruzione secondaria include il primo grado in tutti i Paesi e il primo e il secondo in Italia e in Messico. 4. In Spagna, i rimanenti 5 docenti operano in scuole private di tipo paritario, non esistono scuole private in questi livelli educativi in Cantabria.

Tab. 4 – Caratteristiche socio-demografiche degli intervistati per Paese

| Paese | Caratteristiche dei docenti | | | | | |
|-----------------------------------|-----------------------------|---------------|-----------------------|------------------------------------|--|----------------------|
| | Genere femminile | Età (anni) | Anni di esperienza | Materia insegnata | | Totale interviste |
| | | | | Materie letterarie e sociali | Mate- matica e materie scientifiche | |
| % | Media | Media | % | % | N | |
| Brasile (San Paolo) | 65,0 | 35,4 | 12,6 | 75,0 | 25,0 | 20 |
| Ecuador | 75,0 | 47,3 | 23,5 | 75,0 | 25,0 | 8 |
| Italia | 87,5 | 52,1 | 22,3 | 48,6 | 51,4 | 40 |
| Messico (Città del Messico) | 63,2 | 41,5 | 13,8 | 41,7 | 58,3 | 19 |
| Spagna (Cantabria) | 79,3 | 46,4 | 20,6 | 60,0 | 40,0 | 29 |
| Uruguay (Montevideo) ¹ | 90,0 | 43,1 | 16,9 | 50,0 | 50,0 | 11 |
| Totale (%) | 77,2 | 45,5 | 18,7 | 55,6 | 44,4 | 100,0 |
| Totale (N) | 95 | 127 | 127 | 45* | 36* | 127 |

1. Un docente in Uruguay non dichiara la materia insegnata.

* Questi totali non includono 46 docenti generalisti di infanzia e primaria.

A seguire, il dettaglio di campionamento e dei contatti con le scuole in ciascun Paese in ordine alfabetico. Le informazioni sono tratte dal Rapporto Paese (*informe*) redatto dai ricercatori locali al termine del lavoro sul campo per lo studio principale nei sei contesti nazionali. Questo documento ha consentito di approfondire la sensibilità contestuale (*contextual sensitivity*, Chapple e Ziebland, 2018), chiedendo agli autori dei diversi Paesi di esprimere il loro punto di vista riguardo al lavoro sul campo e alla normativa di riferimento, e ha aiutato a mantenere comparabili le informazioni qualitative fornite.

5.2.1. Brasile

La Fondazione Carlos Chagas ha scelto 20 scuole pubbliche della rete statale o municipale nelle cinque regioni (Nord, Centro, Sud, Est e Ovest) della città di San Paolo, che da sola conta oltre 12 milioni di abitanti, quasi un quarto della popolazione italiana. Si tratta pertanto di scuole urbane. Nelle cinque regioni, sono state selezionate scuole primarie e secondarie per raggiungere studenti di 10 e 15 anni rispettivamente. Non sono state svolte interviste nel livello infanzia, data la difficoltà a identificare scuole e docenti

potenziali, non essendo previste in quell'ordine delle prove nazionali. Le due scuole primarie e due secondarie per regione sono state identificate in base al rendimento (alto/basso) nelle valutazioni esterne delle prove federali e statali di valutazione degli studenti (IDEB o SARESP). Ciascuna scuola è stata contattata telefonicamente o via WhatsApp per l'invito a partecipare all'intervista e per le procedure di lavoro sul campo stabilite collegialmente dal gruppo di ricerca internazionale.

5.2.2. Ecuador

A causa della situazione eterogenea dell'Ecuador, i ricercatori locali hanno scelto un campione di convenienza formato da nove scuole in diverse regioni socio-culturali e geografiche del Paese: due nella regione della Sierra, tre in Amazzonia e quattro nella regione della Costa. Sei scuole tra queste sono private e le altre tre sono pubbliche. I ricercatori dell'UPS hanno cercato di rappresentare anche le differenti situazioni socio-culturali, scegliendo scuole in zone urbane, periferiche e rurali. Una scuola è ubicata in un contesto medio-alto, mentre le altre operano in contesto medio-basso (4) o basso (4). All'interno di ciascuna scuola è stato intervistato un docente i cui studenti avevano tra i 5 e i 6 anni o tra i 10 e gli 11 anni in primaria, e 15 anni nella secondaria. Un'intervista nella secondaria è stata tuttavia eliminata, in quanto purtroppo interrotta prima che fossero state poste domande essenziali, quali quelle sulla valutazione o sulla definizione di AaA.

5.2.3. Italia

Sulla base della conoscenza del sistema di istruzione italiano, l'INVALSI ha optato per un campionamento intenzionale (*purposive sampling*, Tong *et al.*, 2007) che tenesse anzitutto conto del valore aggiunto delle scuole, detto anche effetto scuola. La matrice della figura 3 con due variabili (effetto scuola e punteggi osservati negli apprendimenti degli studenti) è particolarmente utile per comprendere i due tipi di scuola che si intendevano campionare, che si collocano ai due estremi: in alto a sinistra, scuole con valore aggiunto positivo e apprendimenti degli studenti sopra la media nazionale; nel quadrante in basso a destra, scuole con valore aggiunto negativo e con apprendimenti sotto media. Il senso di questo tipo di campionamento sta nell'esaminare casi estremi per comprendere meglio eventuali nessi causali (Long e Godfrey, 2004) nelle pratiche che sostengono l'AaA in classe.

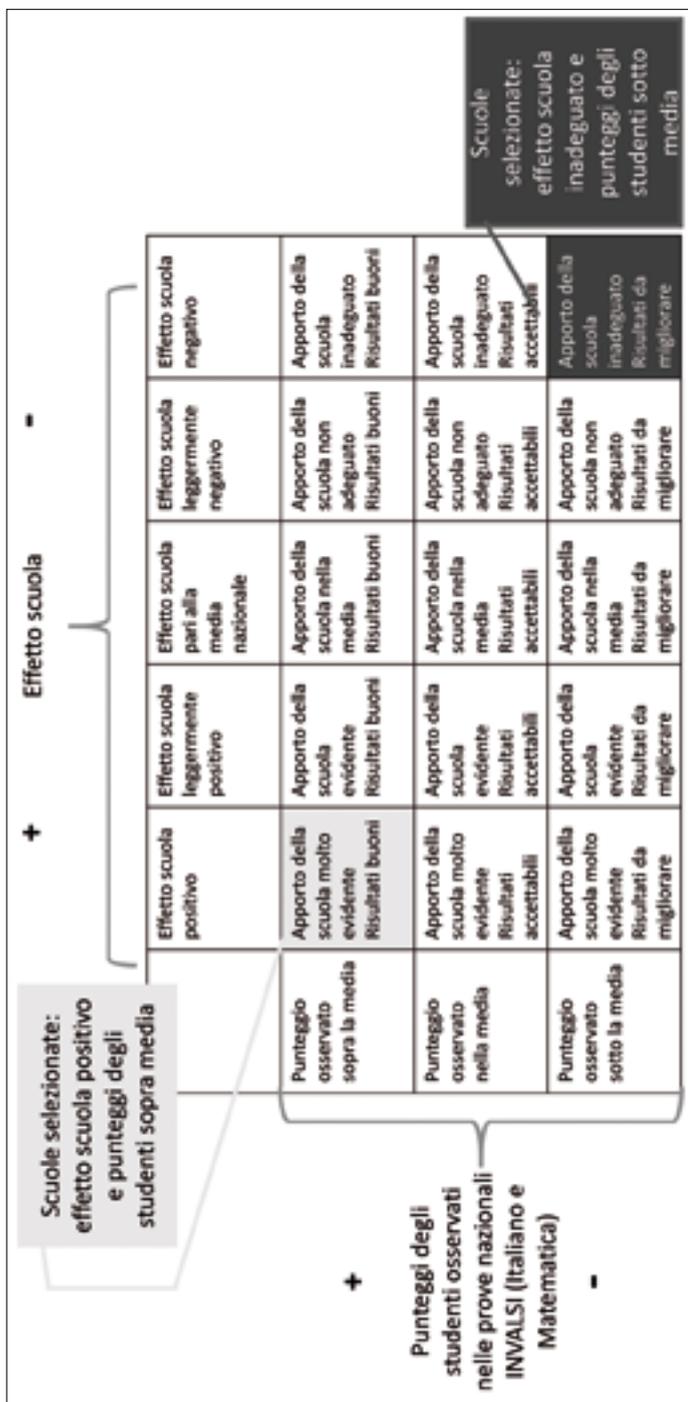


Fig. 4 – Matrice del valore aggiunto delle scuole

Fonte: elaborazione dell'autrice da INVALSI (2017)

Il campionamento dello studio su AaA in Italia configura il primo approfondimento qualitativo sul valore aggiunto delle istituzioni scolastiche. Il gruppo di ricerca ha optato per un campione di giudizio con selezione casuale di scuole basata sul loro valore aggiunto (positivo/negativo), tenendo conto dell'ubicazione geografica (Nord, Centro, Sud). A differenza degli altri contesti nazionali, in Italia sono stati considerati anche i docenti degli studenti di 13 anni, giunti al termine della scuola secondaria di I grado. In base a questi parametri, dalle liste scuole INVALSI nazionali sono stati estratti casualmente 12 Istituti Comprensivi (IC), uno con valore aggiunto positivo, uno negativo per ciascuna area geografica, di cui sei istituti per il grado 5 (studenti 10enni) e sei per il grado 8. Allo stesso modo sono stati selezionati casualmente sei istituti di scuola secondaria di II grado (SSIIG) per il grado 10 (secondo anno di scuola superiore con studenti 15enni), inclusi due licei scientifici, tre classici o licei diversi dallo scientifico e un istituto professionale. All'interno di ciascuna scuola, è stato contattato il Dirigente Scolastico (DS), al quale è stato chiesto di individuare due docenti con esperienza superiore ai 10 anni, preferibilmente collaboratori del DS, uno per materie letterarie e uno per materie scientifiche. Per la scuola dell'infanzia, è stato intervistato un docente per IC nelle scuole selezionate per il grado 5. I contatti con le scuole sono stati avviati dalla segreteria di Presidenza INVALSI, a seguito dei quali le scuole aderenti hanno ricevuto una lettera formale a firma del Presidente dell'INVALSI indirizzata al DS. Nella lettera si invitava le scuole a partecipare al progetto su AaA, senza però fornire ulteriori dettagli e nei contatti telefonici si spiegava al DS di coinvolgere i docenti per un'intervista sulle loro pratiche didattiche, senza menzionare direttamente l'AaA, in modo da evitare risposte preconfezionate, affette da desiderabilità sociale. Delle 18 scuole selezionate, solo una ha rifiutato di partecipare, mentre due scuole del Sud e una del Centro sono state rimpiazzate da altrettante con le medesime caratteristiche. Il tasso di adesione delle scuole si attesta al 94% e si può considerare molto elevato in base ai riferimenti internazionali. Le scuole coinvolte sono state quindi 17 (cinque del Nord, sei del Centro e sei del Sud), quasi tutte pubbliche, tranne un liceo salesiano, per un totale di 40 interviste, di cui cinque a docenti infanzia, 10 di primaria, 13 di secondaria di primo grado e 12 di secondo. Delle 40 interviste, 19 appartengono a docenti operanti in scuole con valore aggiunto negativo e 21 a docenti di scuole a valore aggiunto positivo. Il contesto socio-economico in cui i docenti operano è da loro ritenuto medio in 23 casi, medio-basso in otto, medio-alto in quattro, basso in tre e alto in due.

5.2.4. Messico

In Messico, i ricercatori locali hanno contattato un campione di convenienza (*intencional*) di docenti reperiti indipendentemente dal livello di scuola e con almeno cinque anni di esperienza a Città del Messico, che conta quasi nove milioni di abitanti. Le interviste si sono svolte per la maggior parte nella zona orientale di Città del Messico (16 interviste), mentre le altre sono distribuite nel Centro e nel Sud della città e una nella zona orientale, per un totale di 19 interviste, di cui 17 in contesto socio-economico medio-basso e 2 medio. L'ubicazione degli intervistati è in scuole di zona periferico-urbana (10), centrale-urbana (5), urbana (1), semi-rurale (2) e rurale (1). Delle 19 interviste, tutte svolte in scuole pubbliche, quattro sono state rivolte a docenti di livello prescolare, tre di primario, otto nella secondaria inferiore e quattro nella secondaria preparatoria per l'università. Le età degli studenti a cui i docenti insegnano sono pertanto 5, 10, 12-15 e 15-17. Tutti gli intervistati hanno firmato il consenso informato e sono stati edotti riguardo al trattamento confidenziale nell'utilizzo dei dati da parte del gruppo di ricerca. L'accesso al campo è avvenuto previo permesso del direttore di ciascuna scuola e dei docenti selezionati. Le interviste sono state realizzate in casa dell'intervistato o in aule, uffici e altri spazi scolastici, facendo attenzione che non ci fossero altre persone che potessero interferire con lo svolgimento dell'intervista.

5.2.5. Spagna

I ricercatori in Spagna hanno scelto di concentrare la propria attenzione sulla regione autonoma di loro provenienza, la Cantabria, il cui capoluogo è Santander. L'intera regione ha una popolazione di quasi 600.000 abitanti ed è divisa in cinque province. Il piano di campionamento è stato approvato dal ministero dell'educazione (*Conserjería*). Per ognuna delle zone geografiche (area 1: Santander; area 2: Orientale; area 3: Comarca del Besaya; area 4: Reinosa; area 5: Occidentale) hanno partecipato due centri scolastici. La lista dei centri da contattare, estratti con procedimento casuale dalle liste della Cantabria, è stata fornita ai ricercatori dalla *Conserjería*. Previo contatto telefonico, il progetto è stato presentato per iscritto ai gruppi direttivi dei centri in lista, incluse informazioni su scopo del progetto, partecipanti previsti, elaborazione delle informazioni e possibili benefici per le scuole che potrebbero derivare dal progetto. Queste informazioni sono state trasferite ai colleghi docenti delle scuole partecipanti, in modo da reperire docenti disposti

a partecipare e che avessero almeno 10 anni di esperienza didattica. Sono stati considerati due criteri fondamentali per la selezione dei partecipanti alla ricerca: persone con una vasta esperienza e che lavorano nei settori infanzia, primaria e secondaria. Dopo la risposta positiva dei centri, ogni partecipante è stato informato individualmente sugli scopi dello studio ed è stato raccolto il consenso informato di ciascuno in forma audio-registrata e per iscritto, tenendo sempre presenti le considerazioni etiche che dovrebbero guidare la ricerca educativa durante tutto il processo di progettazione, raccolta di informazioni e diffusione dei risultati. Sono state realizzate 29 interviste (10 a docenti di infanzia, 10 di primaria e 9 di secondaria). I docenti dichiarano di operare in scuole principalmente pubbliche (24) e private paritarie (*concertadas* 5), collocate in aree urbane periferiche (13), centrali (11) o rurali (5), di contesto socio-economico medio (12), medio-basso (12), medio-alto (4) o basso (1). Le interviste sono state audio-registrate e successivamente trascritte per l'analisi, sempre rispettando fedelmente le parole degli intervistati e riflettendo silenzi, gesti o emozioni nelle trascrizioni, che aggiungono significato al contenuto.

5.2.6. Uruguay

I ricercatori in Uruguay appartengono a due istituzioni differenti e hanno operato in modo distinto, dividendosi le interviste dei docenti di infanzia (effettuate dall'UDELAR) rispetto a quelli di primaria e secondaria (svolte da INEE). I docenti sono stati contattati in modo indipendente dai ricercatori delle due istituzioni tra quelli disponibili all'intervista nell'area metropolitana di Montevideo, che da sola conta 1,3 milioni di abitanti, pari a quasi il 40% della popolazione del Paese. Si tratta pertanto di un campione di convenienza.

In sintesi, il campionamento in tutti i Paesi è frutto di mediazioni tra la fattibilità delle interviste rispetto al numero di ricercatori coinvolti e gli obiettivi dello studio. In Italia e Spagna la selezione dei partecipanti è stata di tipo canonico, trattandosi di campionamento intenzionale.

Anche nel caso della ricerca qualitativa si pone il tema della saturazione dei dati, pur con accezione differente rispetto agli studi quantitativi. Nel nostro caso, si è trattato di verificare se i partecipanti allo studio si possano considerare sufficienti a saturare tutte le possibili rappresentazioni del costrutto di AaA e delle pratiche messe in atto per favorirlo, incluse le pratiche valutative (Tong *et al.*, 2007). Ci sembra di poter affermare che la saturazione sia buona e questo sarà un aspetto emergente in sede di analisi dei dati,

nella quale abbiamo confrontato le rappresentazioni dei docenti con la teoria sull'AaA. Ulteriori riflessioni su questo aspetto sono incluse nei capitoli in cui si riferiscono dati empirici.

5.3. Gestione della privacy degli intervistati nello studio internazionale

La gestione del tema privacy varia a seconda del Paese e di questo si è dovuto tener conto per poter realizzare le interviste. Per assicurare la privacy, sono state intraprese diverse azioni da tutti i ricercatori. L'INVALSI ha incorporato l'informativa sul trattamento dei dati e sulla privacy² all'inizio della traccia di intervista, nella versione per lo studio principale, e ogni gruppo di ricerca locale ha eventualmente integrato il testo con la legislazione del suo Paese. Durante le registrazioni, come da protocollo di indagine, gli intervistatori hanno letto l'informativa ai docenti e hanno fatto firmare il foglio per il consenso informato al trattamento dei dati in forma completamente anonima. Sempre in sede di intervista, l'intervistato ha fornito uno pseudonimo, in modo tale da non essere mai riconoscibile. Gli intervistatori sono stati nominati responsabili del trattamento, firmando un apposito modulo a ulteriore garanzia degli intervistati. In sede di trascrizione, sono stati riportati esclusivamente gli pseudonimi degli intervistati e in tutte le azioni di diffusione dei risultati sono stati evitati anche i riferimenti alla scuola partecipante e al luogo di provenienza.

6. Dalla rilevazione all'analisi dei dati

6.1. Procedure di registrazione, conferimento e trascrizione delle interviste in lingua originale

Tutte le 127 interviste (128 se si conta anche quella successivamente esclusa dall'analisi) sono state audio-registrate e integralmente trascritte *verbatim* in lingua originale dai ricercatori dei rispettivi Paesi. Per la trascrizione si è fatto riferimento a una metodologia multimodale semplificata (Kvale, 2011; Serranò e Fasulo, 2011), condivisa all'interno del gruppo di

² L'informativa privacy è stata redatta con il Data Protection Officer dell'INVALSI sulla base del Regolamento generale per la protezione dei dati personali 2016/679 (General Data Protection Regulation o GDPR). Si noti che il GDPR è più restrittivo rispetto alle legislazioni latinoamericane sulla protezione dei dati personali.

ricerca allo scopo di assicurare qualità a questa fase essenziale di mediazione tra intervista e analisi dei dati. Per conferire affidabilità e validità alla trascrizione, nel sistema adottato sono stati considerati i seguenti aspetti: ortografia, parole incomplete, uso delle maiuscole, sintassi e punteggiatura, segni di interpunzione interrogativi ed esclamativi, uso di pseudonimo per gli intervistati, sistema di trascrizione e segni convenzionali per la forma della trascrizione. Sono stati concordati i modi per riportare nella trascrizione turni e sovrapposizioni (intervistatore-intervistato), pause, esitazioni, gesti o aspetti contestuali (risa, interruzioni, sigle utilizzate dall'intervistato, chiarimenti dell'intervistatore), parole in lingua straniera, citazioni di altre persone riportate dall'intervistato.

Il gruppo di ricerca, grazie ad Ana Castro, della compagine spagnola, ha potuto beneficiare di un modello di trascrizione (*template*) che ha notevolmente facilitato questa fase di lavoro. Il modello (uno per ciascuna lingua) sostanzialmente riproduceva la traccia di intervista e prevedeva gli spazi nei quali inserire le risposte degli intervistati. La consegna ai trascrittori era di sfruttare il modello, ma di controllare che la formulazione della domanda seguisse fedelmente quella effettivamente adottata dall'intervistatore e non necessariamente quella della traccia di intervista, in modo da comprendere anche le varianti locali nella formulazione delle domande. Sono state altresì riportate tutte le informazioni socio-demografiche su rispondenti e loro contesti acquisite durante la prima parte dell'intervista attraverso l'apposita scheda. Le informazioni raccolte sono state: codice scuola; tipo di scuola (pubblica/privata); ubicazione scuola (zona urbana centrale, periferica, rurale); contesto socio-economico della scuola secondo gli intervistati; intervistatore; data intervista; orario di inizio e fine intervista; luogo dell'intervista; genere dell'intervistato; titolo di studio più alto conseguito dall'intervistato; grado scolastico nel quale insegna prioritariamente; età degli studenti a cui insegna; anno di nascita intervistato; anni di esperienza come docente; materia insegnata; pseudonimo; autorizzazione all'audio-registrazione.

Al termine della trascrizione, ciascun gruppo di ricerca ha conferito i file delle interviste in formato word attraverso una connessione sicura, garantita dalle procedure informatiche dell'INVALSI, mediante Filezilla. È stato quindi effettuato un controllo a campione sulle trascrizioni rispetto alle audio-registrazioni e i file sono stati importati tutti in MAXQDA Analytics Pro, per l'archiviazione in gruppi di documenti (*document groups* per Paese) e per l'analisi.

6.2. Metodi di analisi comuni

Una parentesi metodologica è utile per qualificare il tipo di studio risultante dalle 127 interviste. Il *corpus* di dati così raccolto è considerato di grandi dimensioni e dunque sottoponibile a un'analisi lessico-testuale, guidata dalla *grounded theory*, o a procedure *mix-method* (Teddlie e Tashakkori, 2006). Secondo questi autori, nella ricerca *mix-method* “il ricercatore rileva, analizza dati, integra i risultati e fa inferenze usando approcci o metodi qualitativi e quantitativi in un unico studio o programma di ricerca” (ivi, p. 15).

Nel gruppo di lavoro, l'ampiezza del *corpus* è stata alla base delle discussioni metodologiche, svolte anche in alcuni congressi, riguardo all'opportunità o meno di utilizzare tecniche statistiche per esplorare i dati raccolti. All'interno del gruppo di lavoro si sono confrontate due visioni: una che proponeva l'utilizzo di tecniche lessicometriche, squisitamente di tipo induttivo, per fare in modo che i dati fossero quanto più possibile riportati secondo il parlato degli intervistati, riducendo il rischio di male interpretare il loro pensiero; dall'altro, c'era chi riteneva di dover utilizzare invece un approccio deduttivo e interpretativo, considerando che le domande di indagine e i costrutti da ricercare all'interno delle interviste erano chiari sin dall'inizio. La soluzione adottata per le analisi dei dati riportati in questo volume è una mediazione tra i due approcci e tiene conto altresì delle molteplici domande di ricerca attraverso le quali abbiamo interrogato la nostra base dati e della complessità di un'analisi in lingua straniera, che rappresenta una sfida ambiziosa anche per i ricercatori esperti del gruppo internazionale (Reinke de Buitrago, 2019). In sostanza, l'approccio scelto è di tipo descrittivo, basato su più livelli di codifica: da quella in-vivo, per preservare le parole stesse degli intervistati, alle aggregazioni in categorie e in temi basati sulla teoria. Solo in alcuni casi, descritti nei capitoli in cui si riportano dati empirici, si è fatto ricorso anche a un ulteriore approccio interpretativo. Al di là dell'uso di software specifici per l'analisi qualitativa, un orientamento di base e un punto di forza del gruppo di ricerca internazionale è stato quello, per così dire, di “immergersi” nei dati, impegnandosi a fondo nella loro analisi (Lee *et al.*, 2018), attraverso letture ricorsive di più ricercatori. In tutti i casi, per tutte le domande di ricerca, la chiave nel gruppo di lavoro è stata l'intenso scambio di vedute (*doble mirada*, doppio sguardo), almeno tra coppie di ricercatori, per confrontare i rispettivi punti di vista (Lobe, Livingstone e Haddon, 2007), affrontare ambiguità nella codifica e aggregazione categoriale e decidere le categorie tematiche per ciascuna intervista. Il fine era di pervenire a un accordo inter-codificatori (*interrater agreement*) per assicurare maggiore validità e affidabilità (plausibilità qualitativa, *plausibility*) alle

analisi condotte sui materiali raccolti in tutti i Paesi, procedura che abbiamo denominato *iterative inter-coding* (codifica iterativa tra più codificatori).

Per i dati in spagnolo e in portoghese, oltre alle analisi condotte dai ricercatori del gruppo INVALSI o dai ricercatori del gruppo internazionale, c'è sempre stato il confronto con almeno un ricercatore del Paese in cui sono state raccolte le interviste, in modo da verificare possibili interpretazioni divergenti dello stesso materiale (Schreier *et al.*, 2019) e da ridurre al minimo il rischio di mis-interpretazione (travisando il senso del parlato dell'intervistato) o di sovra-interpretazione (andando oltre ciò che l'intervistato aveva espresso esplicitamente). Grazie al prezioso contributo della ricercatrice brasiliana bilingue (Claudia Davis) sono state condotte analisi in doppio sguardo anche sulla metà dei casi italiani e ciò è stato possibile per le risposte dei docenti italiani di primaria e di secondaria di II grado sulle loro concezioni di Apprendere ad Apprendere.

Particolare cura è stata posta nella selezione, traduzione e adattamento in italiano degli estratti significativi, a beneficio del lettore. Questa procedura, non esente da difficoltà, è stata condotta sempre esplicitando nel gruppo di ricerca i criteri per la selezione degli estratti e con l'intento di rendere al lettore il parlato degli intervistati di altri Paesi, più che il senso letterale. In sostanza, le analisi sono state condotte in lingua originale e gli estratti selezionati sono stati tradotti e adattati per il pubblico italiano (González e Lincoln, 2006; Reinke de Buitrago, 2019), confrontando la traduzione con i ricercatori madrelingua dei Paesi di origine, passi essenziali nell'analisi di testi multilingua. Questo va visto come un punto di forza notevole, considerando che importanti studi internazionali di matrice anglosassone ricorrono invece alla traduzione di estratti per analizzare dati qualitativi, riducendo in questo modo la base dati.

Fatte queste premesse metodologiche, le analisi finora condotte hanno avuto tre obiettivi principali per il *dataset* italiano: a) comprendere le concezioni di AaA rappresentate dagli intervistati rispetto al costruito teorico; b) esplorare le pratiche utilizzate dai docenti per sviluppare l'AaA nei diversi ordini scolastici e i loro orientamenti; c) esaminare le pratiche valutative per favorire e non deprimere questa competenza nei diversi ordini e gradi scolastici. Naturalmente la scelta di fornire un resoconto più dettagliato di tre temi all'interno dei dati (Braun e Clarke, 2006) è dettata da diversi fattori, inclusi i tempi per la produzione di questo volume e l'interesse intrinseco dei ricercatori per questi tre aspetti essenziali, che si ritiene siano il cuore della nostra ricerca su AaA. Conformemente a questi obiettivi analitici, di seguito si dettagliano alcune metodologie specifiche e comuni a più capitoli e nella seconda e terza parte del volume si presentano i risultati. In futuro, ci

riserviamo di fornire descrizioni tematiche ricche su altri temi che emergono dal *corpus*, anche quelli latenti, che sono davvero numerosi. Un esempio di tema che abbiamo voluto approfondire già in questo volume, con metodologia induttiva, simile alla *grounded theory*, è quello relativo alle differenze tra studenti di ieri e di oggi secondo i docenti italiani intervistati.

6.3. *Procedure di analisi*

Le scelte metodologiche nell'analisi dei dati di uno studio qualitativo internazionale come il nostro sono molte e diverse, così come le decisioni da assumere. Chapple e Ziebland (2018) sostengono che non c'è un solo orientamento nell'analisi qualitativa e che si può applicare un approccio misto, che ne incorpora diversi (per esempio: narrativo, tematico, *framework analysis*). In coerenza con le domande di indagine e con l'opzione socioculturale adottata nello studio internazionale, il gruppo di ricerca ha applicato il metodo dell'analisi qualitativa del contenuto (*qualitative content analysis*, QCA). Esistono in letteratura diverse accezioni di QCA, a seconda della tradizione di ricerca, anglosassone o tedesca (Braun e Clarke, 2006; Legewie, 2013; Schreier *et al.*, 2019). Secondo Schreier e colleghi, la QCA si può considerare una famiglia di tecniche di analisi qualitativa dei dati: da quelle descrittive di contenuto manifesto, seguite da un conteggio di frequenze, ad analisi interpretative di contenuto latente. Questo metodo ha scopi molto ampi e può servire per raggiungere una maggiore comprensione del materiale da analizzare e per identificare dei pattern ricorrenti nei dati. È quindi considerato utile per individuare temi qualitativi emergenti dal parlato degli intervistati e al tempo stesso per quantificare la maggiore o minore incidenza dei temi (con un approccio *mix-method*). Va tuttavia sottolineato che la quantificazione di per sé non è indice di prevalenza di un tema: concordiamo con Braun e Clarke (2006) nel definire un tema chiave in base a criteri di interesse per l'oggetto di studio e pertanto un tema può essere importante anche con basse frequenze nei casi. Se questa definizione generale è abbastanza condivisa, la modalità di attribuzione e il significato di codici, categorie e temi è tutt'altro che univoca nella letteratura citata da questi autori. Alcuni metodologi sostengono la necessità di codici mutuamente esclusivi, altri invece che i codici possono sovrapporsi in una logica *fuzzy*. Per quanto riguarda la nostra ricerca, tendiamo a utilizzare il termine QCA in senso ermeneutico, non positivistico e contiguo all'analisi tematica. In questo senso, ci sembra che la sensibilità e la conoscenza del fenomeno da parte dei ricercatori, unite all'attenzione e riflessione sul processo di codifica, categoriz-

zazione e tematizzazione, siano elementi chiave del nostro lavoro analitico. Più specificamente, l'analisi tematica (Braun e Clarke, 2006, p. 82) consiste in un metodo per identificare, analizzare, riportare pattern (temi) all'interno dei dati. Nel nostro caso, il gruppo di ricerca ha generalmente proceduto a interrogare la base dati per identificare i temi utilizzando un metodo induttivo (*grounded*) a confronto con temi dedotti dalla letteratura di riferimento. Identificati i temi, il gruppo ha quindi applicato il proprio giudizio interpretativo. Contrariamente ai sostenitori dell'analisi del discorso, che puntano a una descrizione dei dati il più possibile aderente al testo, considerando che "l'inferenza non può uscire dal perimetro di ciò che è direttamente osservabile nei dati" (Hammersley, 2007, p. 297), un certo grado di interpretazione crediamo non solo che sia inevitabile, ma anche auspicabile nel caso di uno studio qualitativo svolto da esperti di più contesti socio-culturali. Seguendo Hammersley (2007), riteniamo che la dipendenza dal giudizio esperto sia una risorsa, specialmente considerando una partnership composita come quella che ha svolto questo studio. In sostanza, abbiamo adottato un certo grado di eclettismo metodologico, proprio di chi (conoscendo l'oggetto di studio e le sue epistemologie) crea procedure di analisi a seconda dei fini da raggiungere (Yanchar e Williams, 2006). Si rimanda ai capitoli con dati empirici per ulteriori dettagli e per i risultati.

6.3.1. Procedure specifiche: l'analisi delle definizioni ampie e ristrette di Apprendere ad Apprendere

Una metodologia specifica di cui hanno beneficiato gli autori del volume è quella relativa all'analisi delle definizioni di AaA fornite dai docenti nella parte finale dell'intervista (domanda 17 e approfondimenti), creata appositamente per rispondere alla domanda di ricerca relativa alle concezioni dei docenti su AaA. Per svolgere questo tipo di analisi, abbiamo adottato un metodo qualitativo, di matrice deduttivo-descrittiva e fenomenologica (Semeraro, 2011), che impiega una codifica iniziale in-vivo, volta a ridurre al minimo il rischio di distorcere il pensiero dei docenti, concentrandoci sulle loro affermazioni e dunque sul loro pensiero cosciente. Due ricercatori per Paese hanno lavorato indipendentemente a questo tipo di codifica, chi con un programma di analisi automatizzata, chi con un documento Word contenente tutte le definizioni dei docenti di un Paese estrapolate dal *dataset*. I due codificatori hanno effettuato una lettura ricorsiva delle definizioni per identificare al loro interno componenti e funzioni dell'AaA citate dai docenti. Abbiamo fatto altresì riferimento alla teoria (Hounsell, 1979) per dicotomizzare le de-

finizioni dei docenti in due categorie, ampia *versus* ristretta, in analogia con uno studio belga su AaA (Waeytens, Lens e Vandenberghe, 2002). Contrariamente a questo studio, abbiamo specificato i criteri per considerare ampia una definizione: la concezione del docente deve contenere più di tre diverse componenti teoriche, al netto di ripetizioni; i termini utilizzati per le componenti sono in linea con la teoria sull'AaA; la definizione del docente non dev'essere vaga e non può essere una risposta "non so"; la definizione deve andare oltre il concetto di apprendimento e contenere elementi riconducibili ad apprendimento di secondo ordine o meta-apprendimento (Bateson, 1976; Stringher, Davis e Scrocca, 2020; Stringher *et al.*, 2021); si sono scartati elementi non definitivi nelle risposte dei docenti, quali per esempio divagazioni, discorsi generici sull'apprendimento o attività per stimolare gli studenti. La lunghezza della definizione del docente non costituiva un attributo per classificarla come ampia/ristretta. I due codificatori si sono quindi incontrati per stabilire un accordo sulle codifiche, approfondendo e negoziando le rispettive differenze. In questa fase è emersa la necessità di attribuire la stessa componente a più categorie (per es. la parola *processo* codificata tra i metodi e tra le metafore). In base alle categorie, i codificatori hanno quindi considerato ristretta una definizione che facesse riferimento solo a strategie, tecniche e metodi di studio, in accordo con Hounsell (1979), mentre una definizione ampia comporta un coinvolgimento profondo del discente con il materiale da apprendere e mobilita risorse cognitive e socio-affettivo-relazionali per iniziare e mantenere l'apprendimento, anche nonostante le difficoltà. Le categorie delle componenti nelle definizioni emerse dalla codifica in-vivo sono state riscontrate quindi con le categorie teoriche (Stringher, 2014a). Alle categorie teoriche sono state aggiunte le seguenti categorie: una relativa alla funzione dell'AaA *Affrontare l'incertezza e nuove sfide*; una categoria *Non so*; un'altra categoria *Metafore*, importante per cogliere la definizione del docente al di là delle etichette professionali e per "rivelare la dimensione occulta e profonda delle credenze teoriche dei docenti" (Argos, Ezquerra e Castro, 2011, p. 141). Abbiamo considerato solamente il significato manifesto e semantico delle metafore, evitando di spingerci oltre con interpretazioni ulteriori. In base a questa procedura, abbiamo messo in classifica le frequenze delle componenti di AaA più citate dai docenti (*sequenced ranking*, secondo Schreier e colleghi, 2019) e l'abbiamo confrontata con le categorie teoriche, come si vedrà nel capitolo 4.

6.3.2. L'analisi della connessione tra definizioni di AaA e concezioni dei docenti sulla valutazione

La procedura descritta sopra è stata utilizzata anche per l'analisi della connessione tra concetto di AaA e pratiche valutative dei docenti. In questo caso, tuttavia, oltre a stabilire se una definizione era ampia o ristretta, l'analisi delle concezioni dei docenti è stata specificamente orientata a individuare componenti citati nelle definizioni che potessero avere un collegamento con la valutazione praticata in classe dai docenti e viceversa, se le risposte alle domande sulla valutazione potessero contenere elementi che richiamano l'AaA. L'unità di analisi erano gli estratti dalle risposte dei docenti alle domande specifiche sulla valutazione (11 e 12 e approfondimenti) e sulla definizione esplicita di AaA di ciascun intervistato. La valutazione per l'apprendimento (*assessment for learning*, AFL) implica una connessione con l'apprendimento, essendo costituita da “pratiche informali in classe per identificare a che punto sono i discenti [nel loro percorso di apprendimento], in modo da fornire loro un feedback che possa aiutarli a raggiungere gli standard attesi” (Baird *et al.*, 2017, p. 339). Nelle pratiche valutative in classe, i docenti utilizzano un'ampia gamma di metodi e strumenti, i cui risultati informano le pratiche di insegnamento-apprendimento a beneficio dei discenti (Baas *et al.*, 2015). La valutazione così intesa sostiene aspetti autoregolativi degli studenti durante l'apprendimento, soprattutto se i docenti si concentrano in modo sensibile e costruttivo sulla motivazione, sulla comprensione di obiettivi di apprendimento e dei criteri di valutazione da parte degli studenti, che passano così gradualmente all'autovalutazione e all'autoregolazione dell'apprendimento (ARG, 2002; Baird *et al.*, 2017; Bennett, 2011; Chen e Bonner, 2020). Gli aspetti delle pratiche valutative, che secondo Black e colleghi (2006) e Broadfoot e Black (2004) si connettono con l'AaA, e che abbiamo rintracciato nelle interviste, sono quindi: l'animazione di conversazioni su come si impara e sull'auto-riflessione; l'attenzione alle conoscenze e ai prerequisiti degli studenti; l'uso intensivo di feedback sia orale che scritto; l'incoraggiamento dell'autovalutazione e della valutazione tra pari; il supporto al coinvolgimento dello studente in un compito, avendo l'apprendimento come obiettivo finale; il monitoraggio dell'apprendimento e l'incoraggiamento degli studenti ad assumersi la responsabilità del proprio apprendimento, in modo tale da sostenere la loro agentività (*agency*) e l'autonomia. Un uso distorto della valutazione, che si accontenti di saggiare informazioni senza evidenziare le connessioni con altre informazioni, oppure un uso punitivo della valutazione, volto a comparare e persino a deridere uno studente rispetto ad altri, può al contrario arrecare gravi danni motivazionali,

con conseguenze a lungo termine difficili da rettificare: ansia da prestazione, impatto su autostima, motivazione e identità del discente in formazione possono essere talmente forti, da condurre al disimpegno fino all'abbandono scolastico, con conseguenze a lungo termine sulla vita stessa degli studenti (Harlen e Deakin Crick, 2003; Natriello, 1996). Per questo, durante l'analisi delle interviste, abbiamo proceduto a una lettura ricorsiva delle risposte valutative e delle definizioni esplicite di AaA di ciascun docente, cercando di rintracciare i seguenti elementi: nelle risposte valutative, componenti di AaA, oppure riferimenti all'autovalutazione dei discenti, al feedback loro fornito, alla metacognizione, all'autoregolazione dell'apprendimento, all'autoconsapevolezza dei discenti su punti di forza e limiti e sul proprio apprendimento; nelle risposte definitorie, componenti dell'AaA che rimandassero agli stessi aspetti autovalutativi qui citati (Stringher *et al.*, 2021).

Conclusioni

Come sostengono Chapple e Ziebland (2018, p. 797), “le evidenze dagli studi internazionali ci mostrano spesso che le cose potrebbero essere diverse, mettendo alla prova le nostre convinzioni sulla razionalità e l'inevitabilità dei nostri sistemi e comportamenti dati per scontati. La ricerca internazionale richiede tempo, finanziamenti adeguati, leadership chiara e rispettosa, comunicazione regolare e entusiasmo per la cooperazione e per l'apprendimento cross-culturale”. Cosa ci distingue però da uno studio OCSE? Questa domanda non ha una risposta semplice. Va detto anzitutto che la partecipazione delle istituzioni è avvenuta su base volontaria, senza connessione con i rispettivi governi e quindi senza finanziamenti: la partnership si è retta sulla base di scambio di lavoro contro lavoro. Sicuramente, abbiamo inteso impegnarci in uno studio di tipo qualitativo, che potesse aiutarci ad approfondire l'AaA anche in vista di un eventuale studio quantitativo, mentre in genere le grandi organizzazioni internazionali preferiscono studi quantitativi, nei quali il contesto non viene assunto come centrale, oppure viene indagato con questionari per rilevare variabili “di sfondo”. Le descrizioni ricche dei contesti non appartengono a questo tipo di ricerche, mentre noi abbiamo cercato di andare nella direzione di fornire al lettore elementi che potessero dar conto proprio dei diversi contesti in cui abbiamo effettuato le interviste. Un altro aspetto rilevante è che il gruppo di ricerca ha tentato di tener conto del diverso grado di esperienza e di partecipazione dei gruppi internazionali, cercando di essere includenti delle differenze culturali nei modi di concepire e fare ricerca in Paesi non occidentali. Ma l'aspetto forse distintivo è stata l'adozione di lenti

multiple per leggere le realtà indagate, mediante utilizzo della triangolazione nelle analisi tra ricercatori di Paesi differenti (Lobe *et al.*, 2007).

La complessità gestita durante questo studio è stata notevole ed essendo infrequenti gli studi internazionali qualitativi in educazione, e rari quelli con approccio socioculturale, pare importante poter fornire dei suggerimenti concreti per chi volesse intraprendere una ricerca di questo tipo. Abbiamo raccolto tre sfide centrali: a) superare una concezione comparativistica nel fare ricerca per costruire una partnership motivata e coesa, nelle differenze; b) mantenere un alto livello qualitativo nelle procedure dello studio, nonostante una partnership che non dispone di risorse economiche importanti; c) sostenere la coesione della partnership nonostante il diverso background dei ricercatori e tre lingue differenti. La chiave per raccogliere queste sfide è stata la costruzione di una partnership con un clima di lavoro accogliente, in modo che si partecipasse a qualcosa di più grande dei singoli, in un movimento sinergico che ha consentito di produrre più della semplice somma di competenze delle varie componenti. In tal senso, sono stati essenziali: il coinvolgimento personale di ciascuno, motivato dall'interesse intrinseco per il tema di ricerca; gli intensi interscambi documentati dai verbali; l'apporto di ciascuno, mediante domande, sfide, scambi bibliografici e teorici, discussioni sulle metodologie di analisi e di ricerca; l'uso intensivo della tecnologia, che ha permesso tali scambi fecondi e decisioni condivise in ogni tappa del percorso; la revisione tra pari in tutte le fasi cruciali del lavoro, in modo da accogliere le difficoltà locali e trovare soluzioni collettive. Ci sembra che questi processi siano sempre stati sostenuti dalla stessa competenza apprenditiva dei ricercatori e dalla riflessione continua su obiettivi, difficoltà, procedure e risultati ottenuti: fiducia reciproca, essenziale per proseguire nonostante le difficoltà; feedback tra pari; attenzione selettiva sulle priorità del gruppo di ricerca internazionale e di quelli locali; apprendimento organizzativo e meta-riflessione durante tutto il progetto sono stati essenziali. In accordo con la letteratura internazionale (Haddon, 2011; Chapple e Ziebland, 2018), l'organizzazione avrebbe beneficiato di un project manager esperto che affiancasse il coordinatore del progetto, in modo tale da consentire personalizzazioni locali, mantenendo contatti sugli aspetti negoziali, amministrativi e gestionali, assicurando il rispetto di scadenze e la necessità di una certa uniformità nelle procedure chiave, nonché il monitoraggio di spese, permessi, organizzazione dei meeting e dei *webinar* e dei relativi verbali, tutti aspetti che sono di fatto ricaduti sul coordinatore di progetto. Un'attenzione particolare va posta nell'attribuzione di ruoli, carichi di lavoro e apporti per la fase di diffusione dei risultati, che a volte ha comportato tensioni all'interno del gruppo, nonostante si fosse fatto riferimento a una serie di documenti internazionali per

l'attribuzione della paternità dei lavori e l'ordine in cui gli autori compaiono nei contributi (Murillo, Martínez-Garrido e Belavi, 2017). Questo è stato il caso soprattutto all'interno del gruppo italiano, anche a causa del diverso livello di esperienza e della necessità di visibilità che il sistema di valutazione della ricerca richiede, provocando distorsioni involontarie nel caso di prodotti con apporto di molti ricercatori. In questo senso, sono emerse anche le motivazioni estrinseche a partecipare al progetto di qualche componente del gruppo, che ha creato qualche difficoltà rispetto a chi era più intrinsecamente interessato a produrre semplicemente un lavoro di qualità. In tutti questi casi è stato necessario uno spirito di gruppo e la mediazione tra motivazioni di segno opposto.

Rispetto ai contenuti del progetto, crediamo che l'approccio socioculturale sia stato estremamente fecondo per far emergere alcuni risultati inaspettati, come si tenterà di evidenziare nei capitoli con dati empirici. In questo volume diamo conto per ora dei risultati per Paese e ci riserviamo di andare in profondità con ulteriori analisi per delineare similitudini e differenze tra contesti, anche tra Paesi, non solo all'interno di un Paese. È il caso di sottolineare che per noi l'approccio socioculturale non significa necessariamente lasciare inalterati i contesti così come li abbiamo trovati inizialmente. Riteniamo anzi che il nostro studio possa avviare confronti migliorativi per i docenti e per i ricercatori coinvolti: i risultati che proponiamo consentono delle riflessioni dei docenti, utili a orientare il miglioramento delle loro pratiche per sostenere l'acquisizione dell'AaA in bambini e studenti; per il gruppo di ricerca, la tensione verso prodotti di qualità è ciò che ha consentito di puntare verso il miglioramento di tutta la partnership, anche per effetto dello sguardo multiplo e multidisciplinare sul medesimo oggetto di indagine e del radicamento nella letteratura internazionale, che ci ha spesso guidato verso un ripensamento continuo del nostro "fare scienze dell'educazione" in modo plurale. In questo senso, concordiamo con Maxwell, quando afferma: "ciò che ci 'tiene insieme' *non* sono principi o credenze o pratiche ritenute fondamentali, ma il mutuo dialogo produttivo" (Maxwell, 2011, p. 27), un dialogo che ha fatto crescere tutta la compagine di ricerca.

3. Apprendere ad Apprendere in prospettiva culturale: sviluppo di un'intervista semi-strutturata con gli insegnanti

di Daniela Torti, Hugo Armando Brito Rivera, Salvatore Patera*

Introduzione

In questo contributo presentiamo i processi di costruzione, traduzione e adattamento della traccia d'intervista semi-strutturata sviluppata nell'ambito del progetto e incentrata sull'Apprendere ad Apprendere (AaA) in prospettiva socioculturale¹.

La traccia è stata sviluppata con l'intento di esplorare l'idea che gli insegnanti hanno dell'apprendimento ricostruendo la pratica quotidiana scolastica nei diversi contesti culturali. L'AaA infatti, risulta strettamente connesso alle rappresentazioni che gli insegnanti hanno dell'apprendimento e alle pratiche messe in atto quotidianamente a scuola. A partire da tale concezione, questo lavoro si discosta dalle tradizionali metodologie di costruzione di uno strumento d'indagine qualitativo, collocandosi in una prospettiva culturale innovativa e adottando un approccio interpretativo e esplorativo. Si vuole rispondere da un lato alla limitata considerazione data alla cultura nell'influenzare lo sviluppo dell'AaA dai principali approcci teorici. D'altro canto, si propone l'adozione di strumenti d'indagine qualitativi che si discostano da quelli tipicamente impiegati per lo studio di tale competenza (e.g. strumenti standardizzati) (Hoskins e Fredriksson, 2008). Questo lavoro riprende le riflessioni proposte in altra sede (Brito, Torti e Carvalho, 2020; Torti, 2019) con l'intento di presentare al pubblico italiano la descrizione delle fasi principali che hanno consentito di sviluppare una traccia d'intervista trilingue condivisa: 1) costruzione; 2) traduzione e adattamento; 3) pilotaggio.

* Sono da attribuire a Hugo Armando Brito Rivera e Daniela Torti i parr. 1, 3, 3.1, 4.1.1, 4.1.2, 4.1.3 e 4.3. Sono da attribuire a Daniela Torti l'introduzione e il par. 2. È da attribuire a tutti e tre gli autori il par. 4.2. È da attribuire a Salvatore Patera e Daniela Torti il par. 5.

¹ Si vedano i capitoli 1 e 2.

1. Apprendere ad Apprendere in prospettiva culturale: presupposti teorici

L'AaA rappresenta una delle competenze più antiche nella sua essenza, fondata sul senso della trasmissione educativa (Ajello e Torti, 2019) ma, al tempo stesso, è anche quella più connessa alle caratteristiche della società attuale in quanto in un'ottica di *lifelong, lifewide e lifedeeep learning* consente a ogni individuo di continuare a imparare nel corso della vita. In un mondo in continuo mutamento e sempre più interconnesso, è evidente la necessità di ulteriore riflessione circa una definizione condivisa di AaA. Delimitare tale concetto è un'impresa complessa in quanto essa non rappresenta un interesse di studio di un unico settore scientifico disciplinare, bensì può riguardare diversi campi del sapere come la psicologia, la sociologia, e la pedagogia proponendo, quindi, uno scenario denso e articolato, con esiti non sempre tra loro coerenti e dai confini incerti (Stringher, 2014; Ajello e Torti, 2019).

A livello internazionale, le tradizioni di studio finora delineate si sono concentrate sullo studio delle singole componenti che connotano il costrutto complesso di AaA (Ajello, 2018) con riferimento prevalente ai paradigmi scientifici e culturali anglosassoni (Deakin Crick, Stringher e Ren, 2014).

Come esposto nel capitolo 1, alcuni autori hanno focalizzato l'attenzione sulle dimensioni cognitive e metacognitive (Demetriou, 2014; McCombs, 2014; Moreno, 2002); altri studi si sono focalizzati anche sulle abilità di studio e sulle strategie di autoregolazione dell'apprendimento (Pellerey, 1996); altri ancora sulle *character skills* (Heckman, Stixrud e Urzúa, 2006) approfondendo la connessione tra tratti della personalità degli individui e apprendimento. Ulteriori contributi riguardano, invece, le componenti di taglio affettivo-motivazionale dell'AaA (Deakin Crick, 2007; Ren, 2014).

Alla luce di tali considerazioni, in base alle informazioni in nostro possesso, nessuno studio finora è stato implementato con la finalità di approfondire in modo specifico la connotazione culturale della competenza di AaA. Ad esemplificazione di come AaA sia stato tradizionalmente indagato nello scenario europeo, prenderemo a esame tre studi (Fredriksson e Hoskins, 2007) particolarmente emblematici: a) Il questionario sviluppato all'Università di Bristol l'*Effective Lifelong Learning Inventory* (ELLI) (Deakin Crick, Broadfoot e Claxton, 2004); b) Nei Paesi Bassi, l'Università di Amsterdam ha sviluppato un test sulle abilità cross-curricolari (Meijer *et al.*, 2001); e c) l'Università di Helsinki, nell'ambito del progetto *Life as Learning* (LEARN), ha organizzato una serie di studi sull'AaA (Hautamäki *et al.*, 2002) sviluppando diversi strumenti volti a indagare aspetti cognitivi, affettivi-motivazionali e contestuali. Gli stessi autori però sottolineano la necessità di ulteriore riflessione riguardo

l'utilizzo di tali strumenti in contesti differenti a causa delle "differenze culturali nello stile di risposta" (Hautamäki e Kupiainen, 2014, p. 181).

Considerando la varietà di contesti in cui la competenza di AaA si può sviluppare, risulta importante ampliare il ventaglio di studi in culture differenti, finora poco considerate dal dibattito scientifico occidentale più largamente diffuso e quindi dominante. Studi in culture diverse, infatti, potrebbero consentire di giungere a strategie di insegnamento-apprendimento dell'AaA e di valutazione più coerenti rispetto alle popolazioni e ai contesti in cui si applicano in ragione della sua natura fortemente situata. Inoltre, emerge la necessità di promuovere studi e ricerche volte ad approfondire tale competenza da un punto di vista interdisciplinare (Hoskins e Fredriksson, 2008).

L'AaA si può considerare come una competenza essenziale per gli individui, che mobilita conoscenze, emozioni e valori profondi in relazione all'ambiente sociale e culturale d'appartenenza. La sua connotazione culturale è strettamente legata alla dimensione generale del senso educativo stesso e del ruolo che la scuola, sin dai suoi esordi, acquisisce nella sua acquisizione (Ajello e Torti, 2019). Il modo di concepire l'educazione è una funzione del modo di concepire la cultura stessa e i suoi scopi, siano essi espliciti o impliciti (Bruner, 1997). L'AaA, quindi, si pone in una posizione di continuità con la riflessione pedagogica e filosofica sul senso più generale della stessa trasmissione educativa (Ajello e Torti, 2019). Ogni istituzione, infatti, tende a promuovere nei propri studenti lo sviluppo di capacità intellettive multiple, finalizzate a risolvere problemi e creare prodotti apprezzati nella specifica cultura di riferimento (Gardner, 1983). Vi è, quindi, l'instaurarsi di un circolo virtuoso tra cultura, cultura docente (Vannini, 2012) e attività didattica quotidiana.

Con riferimento alla teoria di Vygotskij, e più specificatamente alla legge dello sviluppo delle funzioni psichiche superiori (1998) è evidente la funzione formale di alcune discipline scolastiche in quanto più formative di abilità cognitive e di ragionamento rispetto ad altre. A determinate discipline scolastiche, quindi, sarebbe attribuito il potenziale di generare competenze di pensiero e apprendimento utili agli studenti sia all'interno del contesto scolastico sia al di fuori.

Alla luce di tali considerazioni, il nostro studio si basa sul presupposto socioculturale che AaA può essere implicitamente presente nella scelta e nelle proposte didattiche che gli insegnanti attuano quotidianamente proprio in funzione della generatività che si potrebbe riconoscere a uno specifico insegnamento e/o contenuto (Torti, 2021b; Brito, Torti e Carvalho, 2020). Riprendendo la prospettiva socioculturale infatti, gli insegnanti scelgono di condividere con i propri alunni determinati contenuti, selezionandoli rispetto

ad altri, non solo per finalità curricolari bensì perché ritenuti fondamentali per lo sviluppo di altre abilità e competenze necessarie per continuare a imparare nel futuro.

Trasponendo quanto detto finora in termini metodologici, all'interno del progetto si è definita la necessità di implementare uno studio volto ad approfondire l'AaA in contesti diversi attraverso una prospettiva socioculturale con l'adozione di un approccio emico (Pignato, 1981). Considerando che i sistemi di comportamento possono essere meglio compresi e interpretati solo all'interno del contesto culturale nel quale si manifestano, questo approccio è stato scelto per indagare l'AaA focalizzando le pratiche docenti e sistemi di credenze sull'apprendimento-insegnamento all'interno di specifici contesti culturali (Berry, 1969; Inghilleri e Riva, 2009). Riprendendo le parole di Bruner, l'intento è di "situare la conoscenza nel contesto reale in cui si presenta" (Bruner, 1997, p. 57).

2. Perché l'intervista semi-strutturata?

In considerazione degli obiettivi del progetto² e in linea con gli assunti teorici e metodologici sopra descritti, si è scelta l'intervista semi-strutturata come strumento idoneo per esplorare il concetto dal punto di vista personale e culturale degli insegnanti (Kvale, 2008; Serrano e Fasulo, 2011; Melucci, 1998). Tra le forme di intervista semi-strutturata, la più nota è sicuramente l'intervista focalizzata o mirata (*focused interview*, Merton Fiske e Kendall, 1956). Essa ha per obiettivo raccogliere le opinioni, gli atteggiamenti e le reazioni degli intervistati rispetto a un tema specifico o a un determinato evento sociale o personale che li accomuna. Nel nostro studio, la finalità principale è ricostruire la mappa concettuale degli insegnanti e le loro rappresentazioni riguardo l'AaA. Le rappresentazioni sono considerate, infatti, un mezzo di connessione principale tra il linguaggio e la cultura (Bruner, 1992). A tal proposito, una ricerca culturale dovrebbe tener conto del presupposto secondo il quale la realtà è essa stessa una costruzione sociale (Berger e Luckmann, 1969) e quindi una rappresentazione culturalmente connotata che si manifesta in pratiche, simboli, significati e valori che sono complessivamente "risultato dell'azione e dell'interpretazione congiunta di pluralità" (Berger e Luckmann, 1969, p. 49). In questo senso, la ricostruzione discorsiva della pratica quotidiana ottenuta da un'intervista rappresenta un oggetto d'indagine importante in quanto essa racchiude sia il modo di pensare del

² Si vedano i capitoli 1 e 2.

singolo che l'espressione della visione del mondo di una cultura (Bruner, 1992). È quindi attraverso tale ricostruzione discorsiva e narrativa che gli insegnanti costruiscono una versione di se stessi nel mondo, ed è attraverso tali dispositivi dialogici che una cultura fornisce ai suoi membri modelli di identità e di capacità di azione (*agency*, Bruner, 1992; Cole, 1996; Anolli, 2006; Archer, 2006).

L'intervista semi-strutturata, caratterizzata da flessibilità e permeabilità (Ciucci, 2012), consente al ricercatore di introdursi nei contesti e nelle situazioni, di interagire con gli attori sociali, in questo caso gli insegnanti, permettendo di ricostruire il senso delle loro pratiche quotidiane, giungendo direttamente alle loro narrazioni, alle loro spiegazioni e ai loro racconti (Serranò e Fasulo, 2011). Inoltre, risulta particolarmente idonea per la lettura di fenomeni complessi come quello oggetto di studio. Nella nostra ricerca, infatti, l'intervista semi-strutturata ha come finalità "la rilevazione di situazioni, comportamenti, atteggiamenti e opinioni e non la valutazione di capacità" (Fideli e Marradi, 1996, p. 72). Sono proprio questi tratti distintivi dello strumento e la sua dimensione epistemologica che giustifica il suo impiego nel progetto.

3. Il processo di costruzione della traccia nel complesso

La costruzione dell'intervista ha rappresentato una sfida metodologica in cui il gruppo di ricerca multiculturale ha perseguito l'obiettivo di superare una concezione comparativistica dell'uso di strumenti di ricerca, garantendo però che le domande fossero poste in modo analogo da ogni intervistatore in ciascun Paese partecipante. Per giungere alla definizione di una traccia d'intervista adeguata a tutti i contesti scolastici coinvolti, sono state necessarie diverse fasi di lavoro. L'intero processo è durato circa un anno e mezzo (tab. 1).

Lo studio qualitativo ha visto il contributo di 21 ricercatori provenienti dai sei Paesi partecipanti al progetto. In questa sede ci soffermeremo a descrivere le fasi chiave del processo di costruzione della traccia d'intervista definitiva utilizzata per lo studio principale nei sei Paesi.

Considerando la finalità di ottenere risposte autentiche da parte degli intervistati e di ridurre al minimo l'influenza della desiderabilità sociale³ e di etichette professionali precostituite nelle risposte degli insegnanti, si è scelto fin dall'inizio un linguaggio caratterizzato da uno stile piano e colloquiale, evitando l'utilizzo di etichette professionali, quali per esempio la motiva-

³ Si veda il capitolo 2.

zione all'apprendimento, strategie di apprendimento, valutazione formativa, Apprendere ad Apprendere ecc.

Tab. 1 – Principali fasi del processo di costruzione della traccia trilingue

| <i>Fase</i> | <i>Sotto fasi</i> | <i>Periodo</i> |
|---|---|---------------------------|
| 1. Costruzione della traccia iniziale | – Individuazione delle categorie chiave | Gennaio-giugno 2018 |
| | – Intervista ermeneutica con testimone privilegiato e individuazione dei macro-modelli | |
| | – Pre-test in Italia e Messico | |
| | – Analisi dati e cambiamenti alle domande | |
| Risultato: prima e seconda versione della traccia | | |
| 2. Traduzione e adattamento | – Traduzione multi-centrica | Luglio 2018-febbraio 2019 |
| | – Adattamento a spirale con i ricercatori dei diversi Paesi, in due fasi: | |
| | a) Ecuador, Uruguay e Brasile b) Messico | |
| Risultato: terza versione della traccia concordata con i Paesi | | |
| 3. Pilotaggio | – Pilotaggio in Italia | Fine 2018-settembre 2019 |
| | – Pilotaggio in Ecuador, Uruguay e Brasile | |
| | – Entrata nel progetto della Spagna | |
| | – Pilotaggio in Spagna e Messico | |
| | – Revisione della traduzione e adattamento a spirale a seconda del pilotaggio in ogni Paese | |
| Risultato: cambiamenti e definizione della traccia finale composta da 21 domande e approfondimenti organizzati in 9 nuclei tematici | | |

Fonte: elaborazione degli autori

Prima di giungere a una versione definitiva della traccia d'intervista, sono stati necessari numerosi incontri⁴ di condivisione e negoziazione degli obiettivi che hanno orientato la costruzione dello strumento attraverso lo sviluppo di 3 versioni della traccia.

3.1. Caratteristiche della traccia definitiva

La traccia trilingue definitiva, composta da 21 domande con relativi approfondimenti (*prompt*), è stata costruita con lo scopo di raccogliere le opi-

⁴ Sono stati svolti 9 *webinar* di partnership con la partecipazione di tutti e 6 i Paesi. Inoltre, sono stati realizzati 5 *webinar* bilaterali con i ricercatori dei Paesi partecipanti e il gruppo di ricerca INVALSI.

nioni e le esperienze degli insegnanti in merito a 9 nuclei tematici inerenti all'attività quotidiana nel contesto scolastico (tab. 2). La traccia è stata redatta in base ai seguenti criteri (Della Porta, 2014; Corbetta, 2003; Milani e Pegoraro, 2011):

- sequenza delle domande dal generale al particolare
- ordine dei nuclei tematici e delle domande strutturati seguendo una logica tematica;
- mancato utilizzo di etichette, definizioni/spiegazioni riferiti a concetti specifici per evitare l'attivazione della professionalità docente e di ricevere risposte poco autentiche e astratte, che non facciano riferimento alla quotidianità;
- inclusione di esempi concreti e descrizioni di esperienze vissute direttamente in classe;
- la traccia contiene domande sonda (e prompt) che aiutano l'intervistatore a sollecitare una risposta nei casi in cui il docente sia reticente o non abbia in quel momento un'opinione strutturata (Tusini, 2006);
- principio economico nel numero di domande. Sono state incluse quelle più efficaci ed escluse quelle meno efficaci alla luce degli obiettivi di ricerca.

Nella tabella 2 si riportano le domande raggruppate per temi della traccia definitiva in italiano⁵.

I primi 7 nuclei tematici, intendono esplorare le rappresentazioni degli insegnanti sull'apprendimento ricostruendo l'attività quotidiana che essi svolgono. Allo stesso tempo, si è deciso di includere un'esplorazione esplicita del costrutto di AaA attraverso le domande 17 e prompt, 18 e 19. Si è ritenuto che approfondire la nozione di AaA fornita dagli insegnanti fosse utile a comprendere la rappresentazione e la connotazione del concetto.

Il nucleo tematico 8 (dalla D14 alla D20) continuare a imparare ha invece consentito di esplorare le rappresentazioni degli insegnanti sull'AaA in modo indiretto e senza espliciti riferimenti teorici.

Considerando l'AaA come una competenza dinamica, che permette all'individuo di imparare nel corso del tempo adeguandosi a diversi contesti e situazioni, le domande presenti nei nuclei tematici 8 e 9 ci hanno permesso di indagare le concezioni implicite ed esplicite degli insegnanti riguardo l'AaA e al ruolo della scuola nel garantire lo sviluppo di tale competenza, comparando quindi la dimensione generale e quella contestuale (Marcuccio, 2009).

⁵ Si veda il sito internet INVALSI per la versione completa trilingue della traccia di intervista adottata nello studio principale.

Tab. 2 – Temi e domande della traccia definitiva in italiano

| <i>Nucleo tematico</i> | <i>Domande</i> |
|--|---|
| Differenza tra studenti di ieri e oggi | D1: Nel corso degli anni, nota delle differenze tra gli studenti di oggi e quelli di qualche anno fa? D2: Considerando tali differenze, che cosa l'ha stupita di più? |
| Attività che coinvolgono gli studenti | D3: In considerazione della tipologia attuale di studente, che cosa funziona meglio con loro, quali attività in classe li coinvolgono maggiormente? D4: Come mai, secondo lei, questa attività coinvolge maggiormente gli studenti? D5: Lei come realizza in classe questa attività che reputa essere coinvolgente per gli studenti? D7: Che cosa secondo lei invece non funziona, ossia, che cosa coinvolge poco o per nulla gli studenti? |
| Caso positivo | D6: C'è stato un caso in cui uno studente inizialmente faceva fatica a coinvolgersi e poi per qualche motivo si è smosso? |
| Caso negativo | D8: Invece, un esempio di un caso impossibile, dove ce la si mette tutta a coinvolgere uno studente ma non si riesce proprio? |
| Caratteristiche degli studenti che preannunciano successo o insuccesso | D9: Con il suo occhio da docente, quali sono le caratteristiche di uno studente che secondo lei preannunciano successo o insuccesso in futuro? |
| Valutazione degli studenti | D10: Quand'è che si accorge che gli studenti hanno capito davvero? D11: Come valuta i suoi studenti? D12: Qual è la modalità, lo strumento di valutazione che la convince di più e che lei utilizza più frequentemente? |
| Differenze tra i gruppi/classi dello stesso livello | D13: Generalmente ci sono delle classi che funzionano di più e di meno rispetto ad altre, come mai secondo lei? |
| Continuare a imparare | D14: Oggigiorno, i giovani, compresi gli studenti, vengono definiti la generazione dell'incertezza... incertezza lavorativa perché studiano e si laureano ma non è detto che una laurea o un diploma possano essere garanzia di trovare un lavoro. Infatti, anche quando iniziano un lavoro non è detto che questo diventi l'impiego della vita... gli studenti, in tal senso, si trovano davanti all'esigenza di continuare a imparare. Secondo lei, il fatto di continuare a imparare è qualcosa che davvero si può insegnare, cioè la scuola può insegnare agli studenti a continuare ad apprendere? D15: Nella pratica, come si promuove negli studenti il continuare ad apprendere? D16: Secondo lei che cosa è necessario fare in modo che gli studenti continuino a imparare? D20: Alla luce della sua esperienza, cosa potrebbe fare un docente alle prime armi per garantire che i ragazzi continuino a imparare? |
| Apprendere ad Apprendere diretto | D17: Se dovesse sintetizzarlo in qualche modo, come caratterizzerebbe lei l'Apprendere ad Apprendere, l'imparare a imparare? D18: In riferimento a quanto mi ha appena detto, quali sono le pratiche che lei usa per favorire l'Apprendere ad Apprendere? D19: Tra queste attività o pratiche, quali ritiene che funzionino di più? |
| Altro | D21: Siamo giunti alla fine dell'intervista. Vorrebbe aggiungere qualcosa? |

Nota: la lettera D seguita dal numero sta a indicare il numero di domanda.

Fonte: elaborazione degli autori

4. Fasi chiave per lo sviluppo della traccia

4.1. Prima fase: costruzione della traccia iniziale

4.1.1. Individuazione delle tre categorie chiave

In accordo con l'impostazione culturale della ricerca, considerando che l'AaA può essere individuato direttamente e/o indirettamente nelle credenze, nelle scelte e nelle pratiche didattiche dei docenti, la traccia d'intervista è stata progettata con l'obiettivo di ricostruire la pratica quotidiana degli insegnanti al fine di considerare gli aspetti indicativi di questa competenza. A seguito di una rigorosa analisi della principale letteratura di riferimento e in considerazione della complessità e del vasto numero di componenti associate a essa (Stringher, 2014), si è proceduto a individuare tre categorie chiave indicative dell'AaA che hanno permesso una messa a fuoco degli elementi irrinunciabili di tale competenza: *Fronteggiare il nuovo*, *Fiducia in se stessi*, *Creazione di senso* (Deakin Crick, Broadfoot e Claxton, 2004; Hautamäki e Kupiainen, 2014; Stringher, 2014).

La categoria *Fronteggiare il nuovo* fa riferimento alla stretta connessione tra AaA e la capacità di resilienza necessaria per far fronte a circostanze nuove e/o avverse di apprendimento. La resilienza può essere definita come la capacità di adattarsi reagendo con successo a circostanze avverse, riuscendo a ottenere buoni risultati nonostante la situazione sfavorevole iniziale (Deakin Crick, Broadfoot e Claxton, 2004; Martin e Marsh, 2009). Hautamäki e colleghi (2002; Hautamäki e Kupiainen, 2014) individuano, tra gli elementi fondamentali per continuare ad apprendere, la prospettiva di speranza. Tale prospettiva sottolinea l'importanza di elementi affettivi e motivazionali nel facilitare e/o inibire il coinvolgimento degli studenti in situazioni nuove di apprendimento. Esperienze scolastiche negative o inefficaci, infatti, possono essere la causa di atteggiamenti e credenze che comportano l'istaurarsi di una scarsa fiducia per lo studente sulla possibilità di continuare a imparare, bloccandone la voglia di apprendere e di coinvolgersi nell'acquisizione di competenze in ambiti disciplinari specifici: la cosiddetta *incapacità appresa* (*helplessness*, Abramson, Seligman e Teasdale, 1978; Peterson, Maier e Seligman, 1993) o *danno di motivazione* (Ajello, 1999; 2009).

La categoria *Fiducia in se stessi* richiama la componente affettiva dell'AaA precedente, in quanto coinvolge l'autoefficacia e la fiducia nella propria capacità di apprendimento. Attraverso situazioni di apprendimento in cui vengono promosse la partecipazione attiva, la presa di decisione e il senso di responsabilità degli studenti, si incentiva la capacità di apprendimen-

to autoregolato. Tramite processi di autoriflessione e di autoregolazione, lo studente impara a prendere consapevolezza delle competenze possedute e di quelle che deve ancora acquisire. In questa prospettiva, l'individuo agisce come protagonista responsabile della sua crescita personale e sociale (Hautamäki e Kupiainen, 2014).

La categoria *Creazione di senso* fa riferimento al presupposto secondo cui la motivazione all'apprendimento e l'apprendimento permanente siano rafforzati attraverso il coinvolgimento degli studenti in situazioni di apprendimento autentiche e dotate di senso per loro. Grazie all'AaA, è inoltre possibile rafforzare lo sviluppo del senso di efficacia nello studente (Stringher, 2014).

Ognuna di queste tre categorie può essere trasversalmente presente nelle attività e nelle pratiche attuate quotidianamente dagli insegnanti.

4.1.2. Colloquio con il “testimone privilegiato”

Il primo passo per costruire la traccia d'intervista è stato lo svolgimento di un colloquio con un testimone privilegiato (Losito, 1996), rappresentato da un'insegnante italiana con un'esperienza lavorativa ultratrentennale. L'insegnante ha contribuito a ricostruire l'attività didattica quotidiana permettendo di individuare i macro-modelli, cioè i nuclei tematici rilevanti da trattare nel corso dell'intervista (Marradi, 1980).

Per questa prima fase, è stato utilizzato l'approccio della tecnica dell'intervista ermeneutica (Montesperelli, 1998) avendo necessità di conoscere in modo più approfondito il mondo della vita quotidiana degli insegnanti. Tale approccio, caratterizzato da un basso grado di strutturazione è ritenuto uno dei più adeguati affinché un testimone privilegiato sia sollecitato a riflettere sul suo sapere di sfondo, cioè su ciò che può sembrare ovvio e scontato dell'attività quotidiana in modo da esplicitarlo, tematizzarlo e narrarlo (Del Zotto, 1988; Montesperelli, 1998).

Al termine di questo primo colloquio, sono stati individuati 10 temi sulla base dei quali il gruppo di ricerca ha sviluppato la prima traccia d'intervista composta da 28 domande totali.

4.1.3. Pre-pilotaggio in Italia e Messico

Per valutare la permeabilità, concettuale e terminologica, dello strumento (Ciucci, 2012) in coerenza con gli obiettivi di ricerca, nel periodo compreso tra febbraio e aprile 2018, è stato condotto un pre-test di otto

interviste in Italia con due insegnanti di scuola dell'infanzia, due di primaria, due di secondaria di primo grado e due secondaria di secondo grado. Inoltre, la traccia è stata tradotta in lingua spagnola da parte di un ricercatore madrelingua del gruppo INVALSI, al fine di condurre un pre-test di due interviste in Messico con insegnanti di scuola primaria e secondaria. Il pre-test in Messico è stato implementato al fine di considerare l'adeguatezza dello strumento al contesto scolastico latino-americano. In questa fase di studio, le interviste sono state condotte tenendo conto di due strategie metodologiche: diretta e indiretta. La metodologia diretta corrisponde alla modalità tipica di conduzione di un'intervista semi-strutturata, nella quale vengono poste domande dirette all'insegnante sulla propria attività quotidiana. La metodologia indiretta, invece, ispirata alla tecnica dell'intervista sull'intervista (Mauceri, 2018), consiste nel chiedere all'insegnante la propria opinione riguardo la traccia d'intervista chiedendo, inoltre, di immedesimarsi in un collega che deve rispondere alle domande. In questo modo, gli insegnanti hanno espresso il loro parere sulla traccia, proponendo modifiche e approfondendone le ragioni. Tale strategia si è ritenuta adeguata a ridurre nel docente la percezione di sentirsi valutato o giudicato dall'intervistatore. È stata richiesta la partecipazione del docente in qualità di attore chiave, selezionandolo in base alla sua esperienza e competenza professionale al fine di garantire, nell'ambito della ricerca, l'inserimento di una prospettiva consolidata sul lavoro didattico e educativo. La finalità era quella di attivare in modo indiretto risposte autentiche e considerare aspetti e tematiche non considerati nella traccia. Una volta terminata la fase di raccolta dati, le interviste sono state trascritte e analizzate al fine di considerare la validità della traccia in base agli obiettivi dello studio. In questa fase, sono state effettuate le seguenti azioni:

- esclusione delle domande che non permettevano di ricostruire la pratica quotidiana degli insegnanti e che non restituivano informazioni utili per la ricerca;
- esclusione e/o modifica delle domande che attivavano risposte influenzate dalla desiderabilità sociale;
- riorganizzazione dei macro-modelli.

In seguito a queste modifiche, è stata predisposta una seconda versione della traccia composta da 23 domande e relativi prompt che è stata sottoposta a traduzione e adattamento per avviare lo studio nei Paesi partecipanti.

4.2. Seconda fase: traduzione e adattamento

La traduzione e l'adattamento di uno strumento sono aspetti fondamentali in una ricerca in cui, come nel nostro caso, il campione è internazionale, multiculturale e multiregionale) (Brito, Torti e Carvalho, 2020). Il dibattito metodologico sugli studi che coinvolgono partecipanti di culture e lingue diverse mette in evidenza che i risultati di una ricerca possono essere influenzati dalle modalità di traduzione e adattamento dello strumento d'indagine (Harkness *et al.*, 2016). Una fase rilevante del progetto è consistita nella discussione di come uno strumento costruito nell'ambito scolastico italiano potesse essere adattato in contesti scolastici di altre culture.

È necessario sottolineare che lo scopo del nostro studio non è stato di replicare la traccia originale in italiano nelle diverse culture e lingue, bensì, l'intento è stato di sviluppare una versione condivisa dell'intervista in considerazione della natura multiculturale del progetto. Per questo motivo, la partecipazione diretta dei ricercatori locali nelle diverse fasi di traduzione, revisione e adattamento è stata fondamentale, in particolare nelle le seguenti attività:

- discussione sui temi dell'intervista, sul significato dei termini utilizzati all'interno della traccia, sull'approccio e sull'oggetto esplorato (AaA in prospettiva culturale);
- traduzione dalla lingua italiana alle lingue spagnolo e portoghese: questa azione ha comportato la revisione della traduzione iniziale e ha coinvolto il punto di vista esperto dei ricercatori locali;
- conservazione dell'equivalenza semantica attraverso la condivisione tra i ricercatori internazionali del significato delle domande;
- adattamento della traccia in base ai termini in uso nei rispettivi sistemi scolastici e alle modalità linguistiche dello spagnolo parlato in Ecuador, Spagna, Messico e Uruguay e per il portoghese parlato in Brasile.

Per la traduzione dell'intervista sono state considerate strategie legate alla traduzione di strumenti di ricerca qualitativi e quantitativi, queste ultime ritenute come punto di riferimento per quanto riguarda le procedure utilizzate in indagini di tipo multiculturale e internazionale (Van Nes *et al.*, 2010). È stato sviluppato un processo di traduzione e adattamento multilaterale, creativo e multilingue secondo una metodologia di traduzione multicentrica allineata alla natura qualitativa dell'intervista (Larkin, Dierckx de Casterlé e Schotsmans, 2007; Roth, 2013). La traduzione, la revisione e l'adattamento dell'intervista sono stati eseguiti attraverso un processo a spirale inserito e sviluppato trasversalmente durante le fasi di pre-pilotaggio e pilotaggio (tab. 1). Il primo ciclo di incontri, con finalità formativa e di confronto tra il team INVALSI e i

ricercatori di Ecuador, Uruguay e Brasile, si è svolto presso le rispettive sedi nel settembre 2018, mentre i ricercatori di Messico e Spagna hanno aderito al progetto a inizio 2019 e anche in questo caso sono stati realizzati incontri di formazione e confronto, ma in modalità telematica. In entrambi i casi, l'interazione tra i ricercatori è stata finalizzata allo sviluppo della versione locale dello strumento e alla condivisione del quadro metodologico di riferimento, con particolare attenzione all'adattamento della traccia di intervista rispetto alle specifiche culturali dei vari contesti e alla condivisione di un protocollo di somministrazione, per garantire il funzionamento dell'intervistatore⁶ rispetto all'utilizzo della traccia di intervista per lo studio pilota.

La riflessione di fondo sul processo di adattamento della traccia considera il rapporto di traduzione o di equivalenza situato all'interno di modelli relazionali (Koller, 2005). La traduzione, in quanto processo e prodotto, emerge dalla comprensione reciproca in merito ai contesti situazionali e culturali nei quali sono immersi il testo nel linguaggio target e il testo-fonte. Pertanto, con l'intento di rendere comprensibile in un contesto culturale ciò che pertiene a un altro contesto (Geertz, 1988), lo sviluppo della traduzione è consistito in un dialogo tra ricercatori basato su un processo comunicativo interculturale che sfocia in un artefatto cognitivo (la traccia trilingue) quale prodotto interculturale.

In ragione di ciò, i limiti dell'equivalenza nel processo di traduzione riguardano la pretesa di dire esattamente la stessa cosa soffermandosi, invece, sulla centralità della negoziazione (Eco, 2012). Lo scopo della traduzione è stato “quello di creare nel proprio lettore lo stesso effetto” (ivi, p. 72), così da “abbandonare concetti ambigui come similarità di significato, equivalenza [...], ma anche l'idea di una reversibilità puramente linguistica” (ivi, p. 79). Pertanto, la scelta di fondo adottata ha tenuto conto non solo “dell'equivalenza semantica insita nel concetto di reversibilità puramente linguistica e riferita al significato, quanto dell'equivalenza funzionale”, per cui “una traduzione deve produrre lo stesso effetto a cui mirava l'originale” (ivi, p. 80). Consapevole del fatto che il processo di traduzione è indeterminato (Cardano, 1999), il gruppo di ricerca ha annotato le procedure relative a: traduzione, produzione del dato, successiva analisi. Riprendendo Marradi, risulta infatti necessario “redigere un resoconto riflessivo molto accurato del

⁶ Durante l'avanzamento del progetto, nelle fasi di pre-pilotaggio e pilotaggio, si è svolto un processo di condivisione e formazione fra ricercatori partecipanti con lo scopo di sviluppare una metodologia comune e coerente riguardo alla conduzione dell'intervista. Ciononostante, sono emerse alcune differenze fra le diverse modalità di applicazione dell'intervista e formulazione delle domande *in situ* durante lo studio principale che non hanno permesso elaborazioni comparative tra Paesi.

percorso interpretativo svolto dal ricercatore” (Marradi, 1996, p. 83) così come realizzato nei *webinar* successivi allo studio pilota. Essi hanno rappresentato un dispositivo riflessivo di apprendimento professionale e organizzativo (Massa, 2002) tra ricercatori per costruire una reciprocità simmetrica (Heller, 1989), in quanto le riflessioni congiunte su adattamento e traduzione della traccia hanno permesso di elaborare strategie e modalità operative per costruire *ricerche con*, piuttosto che *ricerche su*.

Per quanto riguarda le modifiche all’intervista, la traccia ha ricevuto adattamenti linguistici minori rispetto allo spagnolo parlato in Ecuador, Uruguay, Messico e Spagna, principalmente legati allo stile e alla formulazione delle domande in base alle varianti linguistiche di ciascun Paese. Le modifiche sono state apportate direttamente nel linguaggio target e sono state principalmente ascritte al modo di rivolgersi all’intervistato; in Spagna e Uruguay è stato scelto di rivolgersi agli insegnanti dando del tu (*vos* secondo l’uso linguistico del Rio de la Plata), che si è ritenuto necessario per favorire un rapporto meno formale, consentendo ai partecipanti di esprimersi con maggiore libertà e fiducia. In Ecuador e in Messico, si è mantenuta la forma cortese del lei nei confronti dell’intervistato. Non sono state apportate modifiche sostanziali alla sintassi e alla terminologia utilizzata. Si rileva che la traccia originale in lingua italiana era caratterizzata dall’uso di termini non professionali e quotidiani per non stimolare il discorso scolastico istituzionalizzato, ragione per cui non sono emerse difficoltà legate all’utilizzo di termini tecnici o professionali neanche nella traduzione.

Mentre i ricercatori in Ecuador, Spagna, Messico e Uruguay non hanno ritenuto di dover aggiungere nuove domande alla traccia, in Brasile, in considerazione della nuova legislazione brasiliana (*Base Nacional Comum Curricular*) e dello stato iniziale di conoscenza da parte degli insegnanti della competenza dell’AaA, il gruppo di ricerca locale ha proposto l’inserimento di nuove domande (versione sviluppata esclusivamente per il pilotaggio).

Per quanto riguarda l’adattamento culturale della traccia, un aspetto importante ha riguardato l’accettazione e/o il rifiuto da parte dei ricercatori della modalità indiretta dell’intervista. Il gruppo brasiliano ha sottolineato che tale modalità non sarebbe stata adeguata poiché, in quel contesto, il rapporto diretto tra l’intervistatore e l’intervistato rappresenta una risorsa ideale per la costruzione di dati empirici. In Ecuador e in Uruguay si è discusso che una tale modalità potesse avere implicazioni etiche, a causa della sua potenziale interpretazione come possibile occultamento agli intervistati della natura della loro partecipazione.

4.3. Terza fase: studio pilota

Nello studio pilota sono state realizzate 42 interviste totali (tab. 3). In Brasile, Ecuador, Italia e Uruguay il pilotaggio si è svolto nel periodo compreso tra la fine del 2018 e il primo quadrimestre del 2019, mentre in Spagna e Messico, il pilotaggio si è svolto nel 2019. La modalità indiretta è stata testata in Ecuador, Italia e Uruguay. In Brasile, è stata testata sia la traccia comune, che la versione locale con le domande aggiunte dai ricercatori brasiliani. In tutti i Paesi, è stata garantita la conformità etica e la tutela della privacy grazie al consenso informato fatto firmare agli insegnanti.

Tab. 3 – Numero di interviste di pilotaggio per Paese e per età degli studenti cui i docenti insegnano

| Età degli studenti | Brasile | | Ecuador | Spagna | Italia | Messico | Uruguay | Totale |
|--------------------|-----------|-----------|--------------|--------|--------------|---------|--------------|--------|
| | Traccia 1 | Traccia 2 | | | | | | |
| 5 | 1 ID | 4 ID | 1 II 1 ID | 0 | 1 II | 1 ID | 1 II 2 ID | 12 |
| 10 | 1 ID | 4 ID | 1 ID | 1 ID | 2 ID 3 II | 0 | 1 II 1 ID | 14 |
| 13 | 0 | 0 | 0 | 0 | 2 ID 1 II | 0 | 0 | 3 |
| 15 | 1 ID | 4 ID | 1 II 1 ID | 1 ID | 1 ID 1 II | 1 ID | 1 II 1 ID | 13 |
| Totale | 3 | 12 | 5 | 2 | 11 | 2 | 7 | 42 |

Nota: ID = intervista diretta; II = intervista indiretta.

Fonte: Brito, Torti e Carvalho (2020)

Le interviste ottenute dal pilotaggio sono state trascritte e analizzate dai ricercatori attraverso diversi *webinar* bilaterali. Il risultato principale di questa fase è stato di giungere a un accordo del gruppo internazionale sulla versione definitiva della traccia da utilizzare per lo studio principale, composta da 21 domande e 11 *prompt*.

Grazie all'individuazione di categorie preliminari emergenti dall'analisi delle interviste, è stata possibile l'identificazione di aspetti critici legati principalmente alle modalità di conduzione dell'intervista dei diversi ricercatori e al funzionamento dell'intervista nei diversi contesti. Per quanto riguarda l'utilizzo della modalità diretta e indiretta, i ricercatori in Ecuador e Uruguay hanno riferito di non percepire differenze significative nelle risposte ottenute tra le diverse modalità di intervista.

In Ecuador, è emerso che la modalità indiretta non consentiva l'instaurarsi di un rapporto di vicinanza con gli intervistati, particolarmente necessario in questo contesto. Sebbene l'analisi delle interviste italiane abbia evidenziato che l'intervista indiretta consentiva di raccogliere risposte più ampie, è stato deciso di scartare tale modalità. Considerata l'imprevedibilità del livello di profondità degli argomenti trattati dall'intervistato, non era possibile infatti ottenere risposte comparabili tra i Paesi. In seguito all'analisi dei dati del pilotaggio, sono stati svolti degli incontri di formazione volti a condividere un protocollo di conduzione dell'intervista specifico e in linea con le principali teorie metodologiche di riferimento (Marradi, 1980; Corbetta, 2003; Losito, 2015).

Conclusioni

La costruzione della traccia ha rappresentato un processo che ha coinvolto il gruppo di ricerca internazionale in molteplici scambi, caratterizzati da condivisione e negoziazione di procedure e significati.

La negoziazione è stata un punto centrale per la collaborazione della partnership nella riuscita del progetto. Attraverso l'identificazione e l'integrazione dei diversi punti di vista e il confronto continuo, sotto la regia della responsabile del progetto, è stato possibile gettare le basi per costituire una comunità accademica e di pratiche professionali (Fabbri, 2007; 2018; Wenger, 1998).

Lo sforzo di chiarire i presupposti di una ricerca culturale si è tradotto in opportunità riflessiva per il gruppo di ricerca internazionale, in quanto ha permesso ai partecipanti di esplicitare le premesse culturali sottese a ciascun punto di vista. Tale considerazione appare euristicamente utile ai fini del progetto di ricerca, in quanto ci ha permesso di controllare che la rappresentazione della realtà vista dai ricercatori italiani non istruisse e costruisse la lettura di culture altre. In tal senso, la ricerca culturale necessita di tradursi in una pratica costitutivamente riflessiva (Clifford e Marcus, 1986; Clifford, 2005) sul proprio modo di osservare e quindi di fare ricerca. In questo modo, nel nostro studio lo scopo è stato quello di cogliere il senso della comprensione dell'altro come pratica di un agire interculturale di un metodo in interrogativa (Collins, 1986).

In sintesi, l'assunzione di questa postura di ricerca riflessiva rispetto alla costruzione della traccia d'intervista in collaborazione con i vari Paesi, ci ha permesso di problematizzare progressivamente lo stesso oggetto di ricerca, cioè l'AaA affrontato da una prospettiva culturale, come interpretazione si-

tuata. Di fatto, il gruppo di ricerca ha utilizzato l'AaA, caratterizzato dalla riflessività e dall'auto-consapevolezza, nonché dalla resilienza di fronte alle numerose difficoltà incontrate, come competenza in azione durante tutto il corso del progetto e ancora una volta culturale lungo una transazione costruttiva che coinvolge diversi soggetti consapevoli e politicamente intenzionati (Clifford, 1987).

Seconda parte

ISBN 9788835132356

4. *Rappresentazioni e funzioni dell'Apprendere ad Apprendere nei docenti italiani*

di Cristina Stringher, Francesca Scrocca*

1. **Apprendere ad Apprendere come rappresentazione sociale**

Come si è visto nel primo capitolo, l'Apprendere ad Apprendere (AaA) è un'iper-competenza complessa, che articola numerose risorse dell'individuo e di gruppi, nell'intento di apprendere meglio e per la vita, aiutando la comprensione della realtà (Stringher, 2014a).

I docenti sono in una posizione strategica per agevolare l'acquisizione e la progressiva articolazione dell'AaA negli studenti, fin dall'infanzia, ma per farlo dovrebbero a loro volta avere una concezione ampia di AaA, non soltanto riconducibile alle mere strategie di studio, e soprattutto essere consapevoli delle dinamiche e degli intrecci complessi che le pratiche didattiche e valutative producono in classe. Ci siamo quindi chieste anzitutto quali siano le rappresentazioni dei docenti sull'AaA.

Il concetto di rappresentazione sociale consente di indagare analiticamente le concezioni professionali e quotidiane degli insegnanti sull'AaA. La rappresentazione sociale è ampiamente dibattuta sin dagli anni Sessanta del Novecento (*Social Representation Theory*, SRT; Berger e Luckman, 1969; Rateau *et al.*, 2012; Wachelke, 2011). Secondo Wachelke (ivi, p. 730), in ambito strutturalista “la rappresentazione sociale è un costrutto socio-psicologico che svolge un ruolo simbolico e rappresenta qualcosa (un oggetto) a qualcuno (un soggetto o un gruppo)”. Rateau e colleghi (2012) sostengono che in quanto individui siamo costantemente immersi in una realtà mutevole che ci bombarda di stimoli da gestire e semplificare per renderli più familiari e prevedibili. Per questo, abbiamo necessità di rappresentarli a modo nostro e, visto che siamo immersi in una realtà che è anzitutto sociale, anche la rap-

* Il capitolo è frutto del lavoro congiunto delle autrici, ma formalmente si attribuiscono i parr. 1 e 2 a Cristina Stringher, il par. 3 a Francesca Scrocca e il par. 4 a entrambe le autrici.

presentazione della realtà sarà sociale. La funzione di una rappresentazione è di aiutare individui e gruppi a creare senso dalla realtà esperita, molteplice e mutevole (Rateau *et al.*, 2012). Per questi autori (ivi, p. 478), “le rappresentazioni sociali si possono definire come sistemi di opinioni, conoscenze e credenze, specifiche di una cultura, di una categoria sociale o di un gruppo, rispetto a oggetti dell’ambiente sociale”.

Nella concreta esperienza quotidiana, tuttavia, i confini tra opinioni, conoscenze e credenze sono spesso sfumati. Di conseguenza, i contenuti delle rappresentazioni¹ possono riguardare indifferentemente opinioni, conoscenze o credenze. Ai fini di questo studio, quello che rileva non è solo e tanto indagare la *rappresentazione* di per sé, quanto distinguere al suo interno gli elementi centrali e periferici (Rateau *et al.*, 2012). Sono *centrali* (*core elements*), infatti, quelli attorno ai quali si strutturano gli altri aspetti dell’oggetto da rappresentare e che determinano le relazioni tra gli aspetti da essi dipendenti, denominati *periferici*. Gli elementi *centrali* sono irrinunciabili per rappresentare l’oggetto e sono anche quelli intorno ai quali si coagula il consenso sociale sulla rappresentazione, mentre quelli *periferici* sono *negoziabili* e riconducibili ai diversi contesti. Gli elementi *centrali* hanno dunque una salienza quantitativa, essendo quelli sui quali c’è maggiore accordo sociale sull’oggetto, e qualitativa, poiché senza tali elementi la rappresentazione dell’oggetto cambia o è incompleta².

Già queste poche note sulla rappresentazione ci avvicinano alla competenza dell’AaA, essa stessa rappresentazione condivisa nella comunità scientifica internazionale, con definizioni³, componenti, funzioni e accentuazioni differenti. In accordo con Rateau e colleghi (2012), definiamo *centrali* le rappresentazioni dell’AaA secondo la teoria (Caena e Stringher, 2020; Deakin Crick, Stringher e Ren, 2014; Hautamäki *et al.*, 2002; Hounsell, 1979; Sala *et al.*, 2020; Stringher, 2014a).

Consapevoli quindi che anche l’AaA può essere studiato come rappresentazione sociale, esaminiamo le sue diverse configurazioni nei docen-

¹ Rateau e colleghi (2012) affermano che nelle rappresentazioni sociali la distinzione tra opinione, conoscenza e credenza è inutile. L’esperienza quotidiana dimostra che gli individui confondono queste tre aree, i cui confini sono labili. Per questo, e per comodità, consideriamo i termini *rappresentazione (sociale)* e *concezione* come sinonimi.

² Nel capitolo 5 riprendiamo il concetto di *centrale* in riferimento alle pratiche dei docenti, che si collocano su un *continuum* da centrale (pratica esperta, collegata a un pieno esercizio professionale) a periferica (tipica dei novizi, Lave e Wenger, 1991b).

³ Sintetizzando Harrison e colleghi (2013), una definizione specifica cos’è qualcosa, le condizioni necessarie per un corretto utilizzo del concetto definito e quelle per l’appartenenza del concetto a un determinato insieme concettuale. In una definizione, il *definiendum* e il *definiens* sono intercambiabili.

ti italiani intervistati per il progetto. *Ex ante*, abbiamo ipotizzato che si possano distinguere gruppi di docenti in base a variabili individuali e di scuola. Tra quelle individuali, abbiamo considerato: materia insegnata; età; genere; titolo di studio. Tra le variabili di scuola: ordine scolastico; valore aggiunto positivo/negativo⁴; ubicazione geografica. A proposito del valore aggiunto, si vuole indagare se ci sia una relazione tra una scuola che produce cambiamenti positivi negli apprendimenti degli studenti e l'AaA. Abbiamo quindi adottato la prospettiva teorica come indicativa di quegli elementi della rappresentazione dell'AaA che possono guidare l'analisi. Per far questo, abbiamo fatto riferimento alle tre categorie centrali dell'AaA (*Fronteggiare il nuovo, Creazione di senso e Fiducia in se stessi*), che costituiscono il nucleo concettuale dell'AaA emerso inizialmente nel gruppo lavoro⁵, frutto di una negoziazione di significati tra i ricercatori partecipanti al progetto, anch'essi portatori di proprie rappresentazioni di AaA. Abbiamo altresì arricchito il nucleo con le categorie teoriche derivanti dalle recenti teorizzazioni sull'AaA (Caena e Stringher, 2020; Sala *et al.*, 2020; Stringher, 2014a)⁶. Tutte le categorie così identificate sono considerate centrali a livello teorico e nello studio empirico intendiamo verificare se lo sono anche per gli intervistati. Ipotizziamo, inoltre, un collegamento tra le definizioni dei docenti e i curricoli nazionali (MIUR, 2010; 2012; 2018). Abbiamo poi fatto riferimento a studi specifici (Marcuccio, 2016; Stringher, 2014a; 2014b; Waeytens *et al.*, 2002) per enucleare le funzioni dell'AaA, che si possono sintetizzare in:

- *strumentale in ambito scolastico*, a supporto dei risultati scolastici (test, esami, interrogazioni);
- *strumentale in ambito lavorativo* e contro l'obsolescenza delle competenze individuali;
- *riparatrice* a situazioni di deficit nei risultati scolastici o di difficoltà di apprendimento e di motivazione ad apprendere;
- di *lifelong learning* a supporto dello sviluppo di competenze dell'individuo per la vita, non solo nel percorso scolastico;
- di *empowerment* nel senso di attivazione del soggetto (*agency*)⁷ attraverso il potere di imparare;
- *combinazioni di funzioni*.

⁴ Si veda la definizione di valore aggiunto fornita nel capitolo 2, p. 50.

⁵ Si veda il capitolo 3.

⁶ Per una prima applicazione delle categorie teoriche all'analisi empirica su AaA in Italia e Brasile, si veda Stringher, Davis e Scrocca (2020).

⁷ Si veda il capitolo 1 per una definizione.

In questo capitolo si forniscono dunque le risposte a cinque domande chiave: quali concezioni hanno gli intervistati italiani sull'Apprendere ad Apprendere? Sono ampie o ristrette? Sono centrali o periferiche rispetto alla teoria? I docenti distinguono tra apprendimento e AaA? E quali funzioni attribuiscono a questa competenza?

2. Metodologia

2.1. *Analisi delle definizioni dell'AaA*

Abbiamo impiegato una metodologia di analisi dei dati qualitativa, di matrice deduttivo-descrittiva e fenomenologica (Semeraro, 2011), che si concentra sulle concezioni esplicitamente fornite dai docenti nell'ultima parte dell'intervista⁸. Si è deciso di adottare questo approccio per evitare di sovra-interpretare le risposte degli intervistati e ci siamo concentrate su due aspetti centrali delle concezioni dei docenti: la definizione di AaA, anche confrontandola con la definizione di apprendimento, e le funzioni attribuite dai docenti a questo concetto.

Per classificare le definizioni di AaA, abbiamo adottato una metodologia specificamente volta a operationalizzare la concezione dicotomica di AaA proposta da Hounsell (1979), che differenzia tra nozione ampia e ristretta del concetto⁹. Si tratta della medesima metodologia condivisa con i Paesi partecipanti al progetto (Stringher, Davis e Scrocca, 2020), con tecniche di analisi *mix-methods* mediante il programma MAX QDA Analytics Pro¹⁰. Ulteriori elaborazioni sono state condotte tramite Excel.

2.2. *Analisi delle funzioni dell'AaA*

Mediante un'analisi olistica condotta su tutto il *corpus* delle 40 interviste italiane, si analizzano le funzioni attribuite dai docenti all'AaA. L'intervista non prevedeva una domanda specifica esplicitamente volta a raccogliere il

⁸ Si veda il capitolo 2 per le note sui partecipanti e sul campionamento.

⁹ Si veda il capitolo 2 per il dettaglio sull'operationalizzazione.

¹⁰ Gli estratti codificati derivano dall'analisi delle risposte alla domanda 17 e approfondimenti, mentre il valore aggiunto è un dato campionario. Stabiliti i criteri alla base della classificazione delle definizioni dei docenti, si analizzano le componenti teoriche del concetto rintracciate nelle risposte e si analizzano le risposte contenenti la distinzione dei docenti (se ve n'è una) tra apprendimento e AaA.

pensiero del docente sulle funzioni dell'AaA, in quanto la traccia mirava piuttosto a utilizzare un linguaggio informale, per ottenere dai docenti risposte quanto più possibile autentiche e scevre da desiderabilità sociale. Nella ricerca delle funzioni dell'AaA il rischio, soprattutto adottando un approccio analitico olistico, era quello di sovra-interpretare le risposte dei docenti, proiettando sul loro parlato le conoscenze dei ricercatori. Per questo, l'analisi delle funzioni dell'AaA nel *corpus* di dati ha tratto beneficio dall'approccio analitico descrittivo e da una specifica metodologia che ha previsto i seguenti passaggi:

- lettura ricorsiva delle 40 interviste da parte delle due ricercatrici in modo indipendente, mediante approccio olistico, con ricerca di funzioni dell'AaA in tutto il *corpus* dell'intervista;
- identificazione dei brani nei quali l'intervistato esponeva la propria concezione di AaA o di sinonimi del concetto (quali “continuare ad apprendere” e “imparare a imparare”) o di sue componenti essenziali (quali “autonomia”, “consapevolezza”, “strategie di studio”);
- riflessione e codifica di ciascuna ricercatrice sulla funzione attribuita dal docente all'AaA;
- accordo tra ricercatrici sulle reciproche codifiche (*inter-rater agreement*) con discussione ed eventuale taratura delle codifiche;
- riflessione sui segmenti codificati dalle due ricercatrici per selezionare quelli con una funzione esplicitamente fornita dai docenti.

Sono stati selezionati estratti qualitativamente significativi ed esplicitivi delle funzioni maggiormente diffuse nel *corpus* di dati, mediante analisi delle frequenze dei segmenti codificati.

Per identificare le funzioni, il criterio principale adottato è stato la presenza di verbi o locuzioni che rimandassero al concetto di funzione, quali: l'AaA *serve a*; *aiuta a*; *rende abile a*; *permette di*.

Sulla base della letteratura teorica di riferimento, le funzioni potenziali dell'AaA potevano essere codificate in:

- strumentale di supporto ai risultati scolastici;
- strumentale all'aggiornamento lavorativo;
- riparatrice;
- di supporto al *lifelong learning*;
- di *empowerment*;
- combinazioni di funzioni.

In base ai dati rilevati, è stata operata anche una concatenazione tra le funzioni espresse dal rispondente all'interno di una stessa intervista.

In questo modo, le funzioni sono state ricodificate in codici aggregati (per es. funzione evolutiva e di supporto ai risultati scolastici, oppure funzione evolutiva e di *empowerment*).

3. Risultati

Si riportano i risultati di tutte le analisi svolte per ordine scolastico, tipo di scuola (*valore aggiunto* positivo/negativo) e macro-area geografica. Altre variabili strutturali dei rispondenti (quali il genere e anni di esperienza professionale) non sono risultate discriminanti e informative, in considerazione del numero di casi.

3.1. *Le concezioni degli intervistati sull'AaA*

Nei segmenti che seguono, riportiamo due esempi estratti da due interviste diverse, ritenuti indicativi della concezione ampia/ristretta di AaA negli intervistati. Le docenti forniscono la loro risposta alla domanda che chiedeva di sintetizzare e caratterizzare l'AaA. La prima docente si esprime con le parole riportate nell'estratto 1¹¹.

Estratto 1 – Esempio significativo di definizione ampia dell'AaA

È la pista sulla quale uno studente si deve muovere per arrivare a una certa meta, il sentiero, [...] questa traccia possono essere proprio le modalità, [...] il coinvolgimento che lo studente si trova ad avere nell'ambito scolastico [...] imparare a imparare è insomma, io imparo come poi riuscirò a imparare cose nuove, a muovermi in situazioni nuove. [...] Allora io ho in mente questa immagine proprio perché se io seguo il sentiero non mi perdo [...], viaggio in sicurezza e quindi il sentiero, proprio perché il ragazzo non sia così abbandonato a se stesso a dover gestire una marea d'informazioni, perché l'apprendere è veramente un "mare magnum". Noi sappiamo che gli stili cognitivi sono diversi, c'è chi è più stimolato con uno stile piuttosto che in un altro [...] non sono tutti uguali, [...] secondo me gioca anche l'esperienzaa [...] dell'errore, [...] provando, sbagliando (.2) e anche in un certo senso, acquisendo consapevolezza, questo è fondamentale. Prima di tutto bisognerebbe proprio capire come funziona ciascuno, infatti io lo dico sempre "io vi do delle indicazioni, ma voi dovete capire quali vanno bene per voi perché non sono tutte valide (per tutti). [...] Ciascuno deve però mettersi in gioco [...], sfidarsi, provare perché io ti do varie indicazioni però se tu veramente non le sperimenti, (...per esempio ti dici:) 'oggi provo a studiare come mi ha detto', così in questo modo, e vedi che non funziona, allora dici 'no, non va bene', senno non trovi una tua strada", e allora rimaniamo ancora nell'ambito (.2) (...dei) tentativi ed errori, però non consapevoli, ecco. [...] anche [...] metterci tenacia, cercare di trovare una strada, non scoraggiarsi di fronte a eventuali errori, quindi riprovare, riprovare [...], sei tu che devi mettere in moto, sei tu che se questa pista non è giusta devi riprovare, [...] il coinvolgimento è fondamentale, questa voglia così di mettersi in gioco, di sfidare [...], altrimenti c'è passività. [...]

¹¹ Ogni docente ha scelto un suo pseudonimo per tutelare la privacy e qualcuno ha scelto anche nomi di città.

Anche la collaborazione con gli altri, [...] è un nodo importante, [...] magari un ragazzo mi dice ‘io non ho capito questo’, chiamo un altro, [...] magari lui è in grado meglio di me, [...] “io magari do per scontate tante cose, lui invece riesce a spiegartelo meglio” [...]. Sono tutti quegli strumenti che si apprendono anche proprio dal contatto con le altre persone, le modalità, ‘io vedo tu come fai, ah tu fai così, beh allora [...] potrei anch’io provare come te’, [...], un’interazione tra pari (Laura, docente di matematica in una scuola secondaria di I grado del Nord a valore aggiunto positivo)

Nell’estratto 2 si fornisce il secondo esempio, relativo a una definizione ristretta di AaA.

Estratto 2 – Esempio di estratto significativo di definizione ristretta dell’AaA

L’imparare a imparare?! Rendere autonomi [...] e dare ai miei studenti la capacità di mmm cavarsela in tutte le situazioni lavorative, extra lavorative che la vita inevitabilmente gli proporrà (New York, docente donna di matematica in una scuola primaria del Sud a valore aggiunto negativo)

Le concezioni nei due esempi sono polarizzate: la prima, contiene un gran numero di componenti (numerose metafore, quali pista, sentiero, percorso; stili cognitivi; metodo e strumenti; consapevolezza; fiducia in se stessi; agenzialità; relazioni di apprendimento) in un discorso articolato, che rivela una riflessione articolata del concetto da parte della docente e il suo concreto utilizzo nella pratica educativa in classe. La seconda definizione risulta piuttosto scarna e generica, centrata essenzialmente sull’autonomia degli studenti nel sapersela cavare in tutte le situazioni di vita.

Esemplificata la dicotomia tra definizione ampia e ristretta di AaA in termini qualitativi, nella tabella 1 si espongono le tendenze quantitative sulla medesima dicotomia rilevata nei 40 intervistati, distribuiti per ordine scolastico.

Tab. 1 – Numero di definizioni di AaA per ordine scolastico e tipo di definizione (ampia/ristretta)

| <i>Ordine scolastico</i> | <i>Definizione</i> | | <i>Totale</i> |
|--------------------------|--------------------|------------------|---------------|
| | <i>Ampia</i> | <i>Ristretta</i> | |
| Infanzia | 1 | 4 | 5 |
| Primaria | 4 | 6 | 10 |
| Secondaria I grado | 4 | 9 | 13 |
| Secondaria II grado | 2 | 10 | 12 |
| Totale | 11 | 29 | 40 |

Fonte: elaborazione delle autrici

Dalla tabella si evince che i tre quarti delle definizioni (29) fornite dagli intervistati presentano una concezione ristretta di AaA. Le definizioni ampie si concentrano nella scuola primaria (4) e nella secondaria di I grado (4). Delle 11 definizioni ampie, 10 sono di donne e solo una su cinque proviene da un docente maschio. In proporzione al numero di docenti, quasi una docente su tre fornisce una definizione ampia. Circa un docente su tre di ambito letterario fornisce una definizione ampia, rispetto a un solo docente su cinque di ambito matematico-scientifico. Le definizioni ampie provengono in maggioranza da docenti 50-59enni e prevalentemente laureati (5 su 8). Sintetizzando, si può affermare che le definizioni ampie provengano principalmente da insegnanti donna, 50-59enni, laureate in ambito letterario e attive nella scuola primaria e secondaria di I grado.

Abbiamo ritenuto utile incrociare i risultati ottenuti sulle definizioni ampie/ristrette con l'ordine scolastico in cui insegnano gli intervistati e con il valore aggiunto positivo/negativo di scuola. Nella tabella 2 si riporta la distribuzione delle 40 definizioni per queste variabili.

Tab. 2 – Numero di definizioni (ampia/ristretta) per ordine scolastico e valore aggiunto positivo/negativo di scuola

| <i>Definizione ampia/ristretta per ordine scolastico</i> | <i>Valore aggiunto</i> | | <i>Totale</i> |
|--|------------------------|------------|---------------|
| | <i>NEG</i> | <i>POS</i> | |
| <i>Ampia</i> | | | |
| Infanzia | 1 | 0 | 1 |
| Primaria | 1 | 3 | 4 |
| Secondaria I grado | 1 | 3 | 4 |
| Secondaria II grado | 1 | 1 | 2 |
| Totale ampia | 4 | 7 | 11 |
| <i>Ristretta</i> | | | |
| Infanzia | 1 | 3 | 4 |
| Primaria | 3 | 3 | 6 |
| Secondaria I grado | 6 | 3 | 9 |
| Secondaria II grado | 5 | 5 | 10 |
| Totale ristretta | 15 | 14 | 29 |
| Totale generale | 19 | 21 | 40 |

Fonte: elaborazione delle autrici

Dalla tabella 2 emerge che poco più della metà (21) delle 40 definizioni raccolte è attribuibile a docenti collocati in scuole a valore aggiunto positivo, in linea con la distribuzione degli intervistati. Le definizioni ampie sono prevalentemente concentrate in scuole a valore aggiunto positivo (7 su 11) e le

ristrette sono equamente distribuite: 15 in scuole con valore aggiunto negativo e 14 con valore aggiunto positivo. Per quanto riguarda l'ordine scolastico, la maggior parte delle definizioni ristrette è presente nelle scuole secondarie di primo e di secondo grado (19 su 29), in particolare in scuole con valore aggiunto negativo.

Lo stesso tipo di analisi sulle definizioni ampie/ristrette, per valore aggiunto positivo/negativo e per area geografica, è sintetizzato nella tabella 3.

Tab. 3 – Numero di definizioni (ampia/ristretta) per area geografica e scuola a valore aggiunto positivo/negativo

| <i>Definizione ampia/ristretta per area geografica</i> | <i>Valore aggiunto</i> | | <i>Totale</i> |
|--|------------------------|------------|---------------|
| | <i>NEG</i> | <i>POS</i> | |
| <i>Ampia</i> | | | |
| Nord | 1 | 2 | 3 |
| Centro | 3 | 3 | 6 |
| Sud | 0 | 2 | 2 |
| Totale ampia | 4 | 7 | 11 |
| <i>Ristretta</i> | | | |
| Nord | 3 | 5 | 8 |
| Centro | 4 | 4 | 8 |
| Sud | 8 | 5 | 13 |
| Totale ristretta | 15 | 14 | 29 |
| Totale generale | 19 | 21 | 40 |

Fonte: elaborazione delle autrici

Sul totale delle 40 definizioni, al Nord ne troviamo 3 ampie e 8 ristrette; al Centro 6 ampie e 8 ristrette; al Sud 2 ampie e 13 ristrette. Le definizioni ampie, con una prevalenza nel Centro, provengono soprattutto da docenti in scuole con valore aggiunto positivo. Le definizioni ristrette, invece, appartengono a docenti di scuole che si trovano principalmente al Sud (13 su 29) e di queste, la maggior parte proviene da docenti in scuole a valore aggiunto negativo (8 su 13). Al Sud, non abbiamo rinvenuto definizioni ampie in scuole con valore aggiunto negativo.

Per comprendere più in dettaglio le concezioni dei docenti, nella tabella 4 si riporta lo spazio concettuale dell'Apprendere ad Apprendere secondo i 40 intervistati, confrontandolo con la teoria di riferimento, illustrata nell'introduzione. Nella tabella, i numeri nelle celle indicano i segmenti per ciascun componente AaA espressi al Nord, Centro e Sud, ordinati per numero totale di segmenti identificati all'interno delle interviste. Nelle componenti

teoriche è inclusa la categoria *Metafore* che, pur non essendo propriamente teorica, è molto utilizzata anche nella letteratura consultata¹².

Tab. 4 – Spazio concettuale dell'AaA – Segmenti codificati per componente teorica e per macro-area geografica

| <i>Componenti teoriche dell'AaA</i> | <i>Concezioni dei docenti per macro-area geografica</i> | | | |
|-------------------------------------|---|---------------|------------|---------------|
| | <i>Nord</i> | <i>Centro</i> | <i>Sud</i> | <i>Totale</i> |
| Meccanismi di apprendimento (i) | 13 | 57 | 30 | 100 |
| Apprendimento per la vita | 8 | 16 | 25 | 49 |
| Metafore | 11 | 21 | 9 | 41 |
| Autoregolazione (ii) | 6 | 25 | 9 | 40 |
| Competenze e abilità | 4 | 17 | 17 | 38 |
| Autonomia e agentività | 15 | 8 | 9 | 32 |
| Motivazione e interesse | 5 | 6 | 18 | 29 |
| Fronteggiare il nuovo (iii) | 5 | 13 | 6 | 24 |
| Curiosità | 0 | 6 | 14 | 20 |
| Fiducia in se stessi e Resilienza | 6 | 4 | 7 | 17 |
| Relazioni di apprendimento (iv) | 8 | 1 | 3 | 12 |
| Pensiero critico | 3 | 1 | 5 | 9 |
| Problem-solving di apprendimento | 3 | 0 | 4 | 7 |
| Stili di apprendimento | 1 | 5 | 0 | 6 |
| Desiderio innato di apprendere | 0 | 4 | 0 | 4 |
| Conoscenza e sua elaborazione (v) | 1 | 0 | 3 | 4 |
| Identità come discente | 0 | 2 | 0 | 2 |
| Capacità | 0 | 0 | 2 | 2 |
| Orientamento al miglioramento | 0 | 1 | 0 | 1 |
| Creatività | 0 | 0 | 0 | 0 |
| Dimensione evolutiva | 0 | 0 | 0 | 0 |
| Creazione di senso | 0 | 0 | 0 | 0 |
| Totale | 89 | 187 | 161 | 437 |

- i Include strategie, modi di e metodi per apprendere; transfer di apprendimento e competenze.
- ii Include autoregolazione affettiva, auto-consapevolezza, consapevolezza strategica di sé, metacognizione, auto-organizzazione e autovalutazione.
- iii La componente teorica, che include anche affrontare l'incertezza e nuove sfide, potrebbe essere adattabilità, ma abbiamo preferito includere la funzione introdotta dal verbo, in quanto gli intervistati l'hanno menzionata spesso.
- iv Include comunicazione e cooperazione con gli altri (docenti e pari) per e durante l'azione di apprendimento e di riflessione.
- v Include l'impiego del metodo scientifico.

Fonte: elaborazione delle autrici

¹² La metafora è una figura retorica molto utilizzata dai docenti, che parlano di AaA in termini di percorso, rotta, bussola ecc. Per una prima analisi delle metafore dei docenti nello studio internazionale, si veda Stringher, Davis e Scrocca (2020)..

Dalla tabella 4 si può osservare che sono stati codificati 437 segmenti nelle 40 interviste svolte, di cui 187 al Centro, 161 al Sud e 89 al Nord. Tutti gli intervistati hanno tentato di dare una loro definizione sull'AaA e nessuno ha risposto in modo evasivo, come invece è talvolta successo in altri Paesi. Le categorie teoriche sono 22, ma quelle emerse dalle risposte degli intervistati sono 19. Si evince quindi che tre componenti teoriche, ritenute importanti per lo sviluppo della competenza dell'AaA, non sono presenti nelle risposte dei docenti: *Creatività*, *Dimensione evolutiva* e *Creazione di senso*. Viceversa, le cinque componenti più frequenti sono: *Meccanismi di apprendimento* (100), *Apprendimento per la vita* (49), *Metafore* (41), *Autoregolazione* (40), *Competenze e abilità* (38). In tutte le macro-aree geografiche, le tre categorie centrali (*Fronteggiare il nuovo*; *Fiducia in se stessi* accorpata a *Resilienza*; *Creazione di senso*) sono relativamente poco menzionate dagli intervistati, registrando frequenze pari a 24, 17 e 0 segmenti codificati, rispettivamente.

Considerando le componenti più frequenti nelle interviste per area geografica, si osserva che al Nord *Autonomia e agentività (agency)*, 15 segmenti) è la più citata, seguita da *Meccanismi di apprendimento* (13) e da *Metafore* (11). Al Centro, la prima categoria di gran lunga più citata è *Meccanismi di apprendimento* (57), seguita da *Autoregolazione* (25) e da *Metafore* (21). Anche al Sud, *Meccanismi di apprendimento* (30) è la categoria più numerosa, seguita da *Apprendimento per la vita* (25) e da *Motivazione e interesse* (18).

3.2. Differenze tra apprendimento e AaA

Per concludere la panoramica sui risultati relativi alle definizioni di AaA, si ritiene utile riportare i *verbatim* delle intervistate che ci hanno offerto le due definizioni paradigmatiche (incluse nelle tabelle 3 e 4) anche relativamente alle differenze da loro espresse tra le concezioni di apprendimento e di AaA.

Nell'estratto 3 si espone tale differenza per l'intervistata con definizione ampia di AaA.

Estratto 3 – Differenza tra apprendimento e AaA, docente con definizione ampia di AaA

[...] In un certo senso, l'apprendimento (è) più passivo, non nel senso dispregiativo del termine, ma mi viene fornito, Apprendere ad Apprendere invece io lo vedo più come un "mi devo mettere in moto io", sono io che devo andare alla ricerca (Laura, docente di matematica in una scuola secondaria di I grado del Nord a valore aggiunto positivo)

Nell'estratto 4 si espone la differenza tra apprendimento e AaA per l'intervistata con definizione ristretta di AaA.

Estratto 4 – Differenza tra apprendimento e AaA, docente con definizione ristretta di AaA

L'apprendimento è sterile studio, Apprendere ad Apprendere è una chiave che ti risolve il domani (New York, docente donna di matematica in una scuola primaria del Sud a valore aggiunto negativo)

Per commentare questi estratti, si dovrebbe fare riferimento alle principali teorie sull'apprendimento, cosa che esorbita dalle possibilità di questo capitolo¹³. Tuttavia, si può affermare che le docenti contraddistinguono la differenza tra apprendimento e AaA in termini di passività e sterilità del primo termine, associando al secondo una connotazione più attiva e addirittura miracolistica: nel secondo caso, la docente afferma che l'AaA è una chiave che ti risolve il domani. Risulta che per le due docenti (ma anche per altri intervistati) l'apprendimento sia più un'azione dal docente al discente (da cui la passività di quest'ultimo), mentre l'AaA assume un carattere di agentività (*agency*): è un'azione attiva (la ricerca, il mettersi in moto) che lo studente compie consapevolmente e intenzionalmente. Sorprendentemente, dalle parole di queste insegnanti trapela un'idea arretrata di apprendimento, quasi esclusivamente determinato dalla relazione asimmetrica docente-discente. L'AaA viene distinto nettamente dall'apprendimento, mentre è una sua evoluzione: non c'è AaA senza apprendimento, mentre non è vero il contrario (Bateson, 1976; Black *et al.*, 2006). Alle modalità di realizzazione di questo processo la seconda docente sembra essere estranea e non parte attiva.

L'estratto 5 riguarda la distinzione che un'altra docente opera tra contenuti di apprendimento e competenza dell'AaA.

Estratto 5 – Esempio di distinzione tra contenuti di apprendimento e competenza AaA

Sì, l'apprendimento è quello che già so, facendo anche un'analisi linguistica ((sorride)), mi sembra quasi un participio passato, quindi è quello che già ho fatto mio, l'Apprendere ad Apprendere no è sempre, è costante lungo tutto l'arco della vita [...], forse apprendimento lo vedo anche più legato a dei contenuti, Apprendere ad Apprendere lo vedo più dinamico, flessibile che riguarda tante cose, abilità, competenza [...], mi sembra anche molto più pratico [...] (Partenope, docente donna di italiano in una scuola secondaria di I grado del Nord a valore aggiunto positivo)

¹³ Per una sintesi delle principali teorie, si veda Moseley *et al.* (2005).

Questa docente opera inizialmente una distinzione tra i due concetti sulla base di una propria analisi linguistica e perviene alla differenza teorica tra apprendimento, legato a contenuti, e AaA percepito come competenza flessibile e per la vita.

Oltre a questi esempi, indicativi dell'incertezza dei docenti nel distinguere chiaramente i due concetti, se ne potrebbero portare altri, relativi all'apprendimento visto come passivo, superficiale, meccanico o imposto dall'alto (dai docenti stessi?) e confinato essenzialmente al contesto scolastico. Per contro, l'AaA viene spesso connotato come apprendimento significativo, profondo, per la vita. Alcuni docenti, inoltre, sembrano insicuri nell'espone il funzionamento dell'AaA e altri non riescono a operare una netta distinzione tra i due concetti.

3.3. Le funzioni dell'AaA per gli intervistati

In questa sezione, l'intento è di analizzare le funzioni che i docenti attribuiscono spontaneamente all'AaA in tutta l'intervista.

Nella tabella 5 si riportano le funzioni dell'AaA per tipo di definizione fornita dai docenti (ampia/ristretta).

Tab. 5 – Funzioni dell'AaA per tipo di definizione ampia/ristretta

| Tipo di funzione | Tipo di definizione | | Totale |
|---|---------------------|-----------|--------|
| | Ampia | Ristretta | |
| Nessuna funzione | 3 | 16 | 19 |
| Supporto ai risultati scolastici | 0 | 5 | 5 |
| Supporto al lavoro | 1 | 0 | 1 |
| Di supporto al <i>lifelong learning</i> | 4 | 8 | 12 |
| Di supporto al <i>lifelong learning</i> e ai risultati scolastici | 1 | 0 | 1 |
| Di supporto al <i>lifelong learning</i> e di <i>empowerment</i> | 2 | 0 | 2 |
| Totale | 11 | 29 | 40 |

Fonte: elaborazione delle autrici

Quasi la metà degli intervistati (19) non aggiunge una funzione alla definizione. Si tratta in gran parte di docenti che attribuiscono una definizione ristretta all'AaA. Tra i docenti che ne propongono una, 15 su 21 sembrano orientati alla funzione evolutiva e di *empowerment* dell'individuo attraverso l'AaA. Meno frequente risulta essere la funzione di supporto ai risultati scolastici, rilevata solo nelle interviste con definizione ristretta, e quasi ignorata è quella di supporto all'aggiornamento per il futuro lavorativo degli studenti.

I tipi di funzioni dell'AaA non sembrano molto legati al tipo di definizione (ampia/ristretta) fornita dai docenti e, dai controlli effettuati, neppure al valore aggiunto di scuola. Nell'estratto 6 si forniscono degli esempi significativi di tre funzioni dell'AaA.

Estratto 6 – Esempi significativi di funzioni strumentali e di empowerment

Funzione di supporto ai risultati scolastici

[...] Attraverso gli esempi dei compagni, che chi ha usato un metodo migliore, o quello che per lui era efficace, ha risultati [...] (Laura, docente di italiano in scuola secondaria di II grado del Nord a valore aggiunto positivo).

[...] Se io imparo per studiare, [...] una materia scientifica, devo usare un metodo [...] devo guardare bene le griglie, [...] prima il titolo per capire cosa devo studiare, [...] quindi figure e [...] sintetizzare ciò che sto studiando. Questa è una strategia che mi può andar bene anche per lo studio di altre materie [...] (Chiara, docente di infanzia in Istituto Comprensivo del Nord a valore aggiunto positivo).

Funzione strumentale al lavoro

(... L'AaA) è un processo continuo non è fermarsi [...] alla disciplina scolastica, è allargare gli orizzonti, perché il lavoro precario significa che [...] ti accontenti anche di un altro lavoro [...] non [...] conforme al tuo sapere, che è prettamente settoriale, cioè non siamo più nella società settoriale [...] (Bruna, docente di matematica in una scuola secondaria di I grado del Sud a valore aggiunto positivo).

Funzione evolutiva e di empowerment

La competenza [...] metacognitiva è fondamentale per apprendere ad apprendere, (per...) gestirmi e capire anche tutti gli schemi mentali che utilizzo per imparare nelle difficoltà. [...] Uno lo può spendere effettivamente sempre, Apprendere ad Apprendere non è legato solo alla scuola, è legato alla vita secondo me (Partenope, docente di italiano in una scuola secondaria di I grado del Nord a valore aggiunto positivo)

Nonostante la traccia non prevedesse una domanda specifica per indagare le funzioni dell'AaA, le docenti le hanno liberamente espresse in varie parti dell'intervista. Si tratta di docenti di ordini scolastici diversi, che rappresentano quindi punti di osservazione differenti e che hanno esposto le tre funzioni con accentuazioni distinte, a seconda della caratterizzazione degli utilizzi del concetto AaA o di sue componenti essenziali (metodo di studio, continuare a imparare, metacognizione). Le due funzioni dell'AaA, strumentali ai risultati scolastici, provengono da docenti le cui definizioni sono ristrette, mentre gli altri due estratti sono di docenti con definizione ampia.

4. Discussione e conclusioni

In questo studio abbiamo analizzato le rappresentazioni degli intervistati italiani sull'AaA, distinguendone concezioni e funzioni.

4.1. Le concezioni degli intervistati italiani sull'AaA

Le due definizioni paradigmatiche, inserite negli estratti, hanno consentito di illustrare non soltanto l'articolazione differente e la distanza tra una definizione ampia e una ristretta, ma anche la concezione di una docente che definiremmo esperta sull'AaA, rispetto a un'altra docente. Si segnala che anche la docente esperta non esaurisce con la sua definizione tutto lo spazio concettuale dell'AaA, ma ha una chiara visione pragmatica di cos'è, cosa fa e cosa offre agli studenti questa competenza¹⁴.

Considerando l'insieme dei 40 intervistati, un primo risultato è che tutti hanno tentato di fornire una loro definizione sull'AaA e nessuno ha affermato di non saperlo fare, contrariamente a quanto avvenuto in altri Paesi coinvolti nel progetto (Stringher, Davis e Scrocca, 2020). Quasi i tre quarti dei docenti (72,5%) fornisce una definizione ristretta secondo la concezione di Hounsell (1979). Un risultato sorprendentemente simile al 71% di definizioni ristrette che altri colleghi in Belgio hanno registrato in uno studio qualitativo analogo (Waeytens *et al.*, 2002). Si sottolinea che già a inizio millennio, in Belgio le politiche della regione fiamminga prescrivevano l'AaA nella scuola secondaria come competenza trasversale alle materie scolastiche, mentre in Italia solo le Indicazioni nazionali (MIUR, 2012) contengono una citazione in nota dell'AaA, nella secondaria di II grado i curricoli non prevedono una didattica per competenze e l'AaA non è menzionato come tale (MIUR, 2010).

Rispetto alle variabili individuali dei docenti, non emerge una tendenza netta, se non per l'età degli intervistati con definizione ampia, che si concentra nella fascia delle 50-59enni, di genere femminile, laureate.

Questo studio offre il primo approfondimento qualitativo sul valore (positivo/negativo) aggiunto dalle scuole agli apprendimenti degli studenti. Verificando le definizioni ampie, si segnala un risultato per certi aspetti atteso, ma importante: le definizioni di AaA ampie sono prevalentemente di docenti di scuole a valore aggiunto positivo, mentre le definizioni ampie di docenti in scuole a valore aggiunto negativo si distribuiscono nei quattro ordini scolastici e sembrano dovute a caratteristiche personali dei docenti più che alle caratteristiche delle scuole. Nel caso del Centro, tuttavia, la distribuzione delle definizioni ampie sembra confutare l'ipotesi che i docenti in scuole a valore aggiunto positivo abbiano una concezione ampia di AaA. Sarebbero dunque necessari degli approfondimenti.

¹⁴ Nei capitoli 5 e 6 ci si sofferma su pratiche e orientamenti di questa docente, anche in ambito valutativo, per sostenere l'acquisizione dell'AaA negli studenti.

Questo studio non aveva l'ambizione di verificare l'esistenza di comunità di pratiche favorevoli all'AaA secondo Lave e Wenger (1991a), ma si proponeva piuttosto di comprendere le rappresentazioni di singoli docenti. I risultati ci suggeriscono nondimeno una pista di approfondimento in tal senso, considerando le definizioni ampie rilevate nelle medesime scuole e le attività dei docenti di una particolare scuola¹⁵. Una definizione ampia sarebbe indice di una consapevolezza del docente rispetto a questa competenza e se più docenti della scuola avessero una concezione ampia e pratiche volte al supporto di questa competenza presso gli studenti, si potrebbe parlare di comunità di pratiche sull'AaA. Per questo ci pare necessario proseguire questa linea di ricerca per comprendere, con dati quantitativi, se le scuole a valore aggiunto positivo includono più docenti con definizioni ampie e con pratiche centrali per lo sviluppo dell'AaA.

Lo spazio concettuale dell'AaA dei 40 intervistati offre ulteriori elementi di riflessione. Il maggior numero di segmenti codificati al Centro e al Sud rispetto al Nord non ci pare possa essere significativamente commentato, in quanto anche la conduzione delle interviste potrebbe aver influito sul dato. Tuttavia, una direzione di ricerca futura potrebbe concentrarsi su quelle che appaiono differenze culturali all'interno delle tre macro-aree: al Nord, l'autonomia, prevalente tra le componenti dell'AaA, potrebbe suggerire che in quell'area questo sia l'aspetto più rilevante tra quelli da coltivare negli studenti, mentre al Centro e al Sud ci si concentra maggiormente sui meccanismi di apprendimento. Qualitativamente indicativo appare lo spazio concettuale dell'AaA dei docenti, più limitato di quello teorico: sono 19 su 22 le componenti teoriche rinvenute nelle definizioni dei docenti, con una concentrazione rilevante nei primi 5 codici¹⁶. Per gli intervistati, l'AaA sembra essere principalmente attenzione verso meccanismi, strategie e modi di apprendere degli studenti e verso l'apprendimento per la vita, con elementi di autoregolazione sostenuti da competenze e abilità diverse da orchestrare. Secondo la teoria della rappresentazione sociale (Rateau *et al.*, 2012), questi sembrerebbero gli elementi *centrali* per i docenti, per la loro salienza quantitativa. Tra gli elementi periferici, con un minor numero di segmenti, spiccano altre capacità e *l'Orientamento al miglioramento*, mentre *Creatività*, *Dimensione evolutiva* e *Creazione di senso* non sono codici rilevati nelle interviste, pur essendo considerati centrali per la teoria. Vale la pena sottolineare che Chernyshenko, Kankaraš e Drasgow (2018) dimostrano come sistemi educativi diversi de-

¹⁵ Aspetto ripreso nei capitoli 5 e 6.

¹⁶ La saturazione concettuale da parte del campione sembra peraltro piuttosto buona, dato che i 40 intervistati coprono quasi tutte le categorie teoriche dell'AaA con le loro definizioni.

primano creatività, curiosità e intelletto negli studenti 6-17enni. Quello che qui rileva, al di là delle differenze geografiche, è una concezione complessivamente ristretta e incompleta dell'AaA, considerando la bassa incidenza di docenti con definizione ampia e la concentrazione di codici su poche categorie teoriche, scarsi sulle tre centrali (*Fronteggiare il nuovo; Fiducia in se stessi; Creazione di senso*). Non a caso, gli estratti relativi alla differenza tra apprendimento e AaA rivelano una difficoltà delle docenti a fissare chiari confini concettuali. Solo uno degli intervistati richiama palesemente la teoria di Bateson sull'apprendimento di tipo 1 e 2 (deuteroapprendimento, Bateson, 1976). Va sottolineato che la connotazione dell'AaA rispetto all'apprendimento è però sempre positiva. Un tema emergente dalle analisi è proprio la concezione di apprendimento, che risulta a volte particolarmente negativo, altro aspetto da approfondire in futuro, insieme al tipo di didattica adottata in classe: è possibile che a concezioni ristrette di AaA corrispondano pratiche didattiche tradizionali e poco trasversali fra discipline diverse¹⁷.

4.2. Le funzioni dell'AaA secondo gli intervistati

Per quanto concerne la funzione svolta dall'AaA, va precisato che la traccia di intervista non prevedeva una domanda esplicita, per cui, mediante l'analisi olistica, abbiamo interpretato il parlato degli intervistati.

La funzione di gran lunga più frequentemente attribuita all'AaA è quella evolutiva e di *empowerment* e i docenti che la richiamano tendono a fornire strumenti ai loro studenti per continuare ad apprendere nella vita, anche al di fuori delle mura scolastiche (Waeytens *et al.*, 2002). Nelle scuole a valore aggiunto positivo, risulta che i docenti abbiano fornito più frequentemente delle definizioni ampie; queste, a loro volta, è più probabile che contengano anche delle funzioni di AaA. Contrariamente allo studio belga, tuttavia, non ci pare di poter rintracciare nel gruppo degli intervistati italiani un legame chiaro tra concezione di AaA ampia/ristretta e sue funzioni, sebbene si possa affermare che prevalga un collegamento tra funzione strumentale ai risultati scolastici e definizioni ristrette. In futuro anche questo è un aspetto che merita approfondimenti.

¹⁷ Per un'analisi delle pratiche, si rinvia ai capitoli 5 e 6.

4.3. Conclusioni e prospettive

Sembra che i partecipanti allo studio conoscano in misura ridotta le componenti teoriche essenziali dell'AaA e propongono una nozione ristretta di questa iper-competenza (Hounsell, 1979). Allo stesso tempo, riconoscono una valenza positiva e una funzione di *empowerment*, legata allo sviluppo dell'individuo che apprende anche al di fuori del mondo scolastico (Waeytens *et al.*, 2002).

Questi risultati sono rilevanti dal punto di vista della rappresentazione sociale dell'AaA e complessivamente non emerge un pensiero collettivo forte su questo concetto. Del resto, storicamente in Italia questa competenza è stata studiata e condivisa nel mondo scolastico prevalentemente da alcuni punti di vista (Pellerey, 1996; 2010; Cornoldi *et al.*, 2001)¹⁸. In questo senso, le ricadute del curriculum nazionale in merito all'AaA sulla scuola dell'infanzia e sul primo ciclo sembrano modeste e ciò potrebbe essere alla base delle richieste di aiuto che l'INVALSI ha ricevuto da parte di alcune scuole durante gli esercizi di autovalutazione, volte a comprendere come osservare e valutare questa competenza relativamente poco conosciuta.

Questo contributo può quindi fornire spunti utili a chi volesse impegnarsi nella formazione dei docenti, affinché questi ultimi possano ampliare la loro concezione teorica e informare la prassi educativa. Per agevolare la progressiva acquisizione dell'AaA nei bambini e negli studenti, i docenti dovrebbero infatti conoscere meglio i risvolti di questa competenza e gli intrecci complessi che le pratiche didattiche e valutative producono in classe.

Un approfondimento sui dati disponibili dallo studio internazionale, inoltre, potrebbe vertere sul nesso tra concezioni di apprendimento, di AaA e funzioni e pratiche sull'AaA degli intervistati. Ulteriori studi potrebbero riguardare le scuole a valore aggiunto positivo, per comprendere in quali casi si possano considerare comunità di pratiche favorevoli all'AaA.

Complessivamente, l'analisi fin qui condotta mette in luce una concezione positiva dell'AaA, con un ancoraggio verso il nuovo, per stare al passo con i tempi, anche nella società mutevole del lavoro. Dalle parole dei docenti, tuttavia, risulta presentato complessivamente negativo il processo di apprendimento che si realizza a scuola, di tipo trasmissivo e sganciato dalla loro responsabilità professionale. Quest'ultimo aspetto merita di essere ulteriormente indagato, per essere preso in carico durante la formazione in servizio dei docenti.

¹⁸ Pellerey ha studiato la competenza strategica e Cornoldi e De Beni, con il Gruppo MT, hanno generalmente inteso l'AaA come approfondimento del metodo di studio.

5. *Pratiche docenti sull'Apprendere ad Apprendere: attività e orientamenti*

di Hugo Armando Brito Rivera, Cristina Stringher, Francesca Scrocca, María del Carmen Huerta Guerra*

Introduzione

Promuovere la competenza Apprendere ad Apprendere (AaA) è ritenuto uno degli obiettivi principali dei sistemi educativi in Italia, Europa e in altre parti del mondo (Alberici, 2008; Commissione Europea, 2018; Marcuccio, 2016; Pellerey, 2017; Sala *et al.*, 2020; Stringher, 2014a; 2014b). L'AaA è considerato una competenza chiave per aiutare gli studenti a fronteggiare nuovi compiti e contesti futuri di incertezza lavorativa, che richiedono di adattarsi ai cambiamenti tecnologici, sociali e ambientali, sia a livello locale che globale. L'AaA è altresì chiave per le funzioni che esplica nella vita personale e sociale degli individui. Sebbene l'AaA possa essere sviluppato in contesti formali e non formali, sia all'interno che all'esterno della scuola, quest'ultima è considerata un contesto privilegiato per la sua acquisizione (Ajello, 2018). In questo processo, il ruolo degli insegnanti è considerato fondamentale, in quanto sta a loro favorire l'AaA attraverso l'insieme delle pratiche di insegnamento-apprendimento svolte con gli studenti (Demetriou, 2014).

Come promuovere l'AaA nel contesto scolastico è oggetto di discussione teorica da tempo come concetto scientifico (Marcuccio, 2016) e nel dibattito si sottolinea che “gli insegnanti devono affrontare una sfida difficile nell'applicazione pratica dell'AaA” (Caena e Stringher, 2020, p. 203). Aiutare gli insegnanti nello sforzo di promuovere l'AaA negli studenti è stato oggetto di numerosi studi (Deakin Crick, Stringher e Ren, 2014), che hanno evidenziato, per esempio, l'importanza della concettualizzazione di questa com-

* Il capitolo è frutto del lavoro congiunto degli autori. Hugo Armando Brito Rivera ha contribuito alla stesura di tutti i paragrafi, in particolare: l'introduzione e il paragrafo 1 con Cristina Stringher; il paragrafo 2 con María del Carmen Huerta Guerra e Francesca Scrocca; il paragrafo 3 è da attribuirsi a tutti gli autori e il paragrafo 4 a Cristina Stringher.

petenza da parte degli insegnanti (Stringher, Davis e Scrocca, 2020) o la connessione fra tale concettualizzazione e il tipo di valutazione realizzata in classe (Stringher *et al.*, 2021)¹.

Lo scopo di questo capitolo è di contribuire alla riflessione su come promuovere l'AaA a partire dall'analisi delle attività e degli orientamenti dichiarati dagli insegnanti italiani nell'ambito del progetto *Apprendere ad Apprendere*². Abbiamo voluto focalizzare questi due aspetti con l'obiettivo di esemplificare come si può favorire l'acquisizione dell'AaA in bambini e studenti. A tal fine presentiamo i risultati di un'analisi deduttiva e interpretativa delle interviste effettuate in Italia, la cui finalità è stata di indagare se le pratiche dichiarate dagli intervistati promuovono l'AaA dal punto di vista teorico. Abbiamo voluto altresì rilevare, attraverso estratti significativi, i modi mediante i quali sostenere l'acquisizione dell'AaA nella quotidianità scolastica.

Principali riferimenti teorici

Tenendo conto che l'intervista utilizzata nel progetto è stata costruita sul presupposto che l'AaA è culturalmente presente nelle attività quotidiane degli insegnanti (Ajello e Torti, 2019)³, si è voluto esplorare il grado di coerenza teorica fra gli aspetti della pratica didattica rappresentata dagli intervistati e il loro potenziale nel promuovere l'AaA. Coerentemente con i nostri scopi, intendiamo discutere alcuni esempi di pratiche favorevoli alla promozione dell'AaA. Per delineare le pratiche favorevoli, facciamo riferimento alla teoria della partecipazione periferica legittimata (*Legitimate Peripheral Participation*, Lave e Wenger, 1991a). Abbiamo ritenuto utile impiegare questo modello, caratterizzato dalla metafora topologica delle pratiche centrali e periferiche, per spiegare la dinamica delle attività dei docenti a sostegno dell'AaA, poste in un *continuum* da quelle centrali e favorevoli, fino a quelle periferiche tipiche di docenti ancora inesperti su questo tema. I suggerimenti teorici su ciò che promuove l'AaA si possono considerare come un orizzonte di pratica esperta e favorevole all'acquisizione dell'AaA, verso cui i docenti possono tendere. Nel nostro caso, la pratica esperta si può definire come un insieme di attività e orientamenti del docente ispirati dalla teoria sull'AaA. Calata nella comunità di pratiche di una determinata scuola, la competenza

¹ Si veda il capitolo 7.

² Per una descrizione metodologica del progetto, si veda il capitolo 2.

³ Si veda il capitolo 3.

esperta può costituire una guida per quei docenti che vogliono accostarsi all'AaA, i quali si muovono progressivamente da una posizione periferica verso una partecipazione piena alle pratiche scolastiche intenzionalmente rivolte alla promozione dell'AaA. In questo senso i suggerimenti teorici, più che una realtà quotidiana, indicano un campo di pratica esperta da sviluppare nelle scuole italiane, considerando il fatto che il curriculum nazionale o non menziona questa competenza (MIUR, 2010), oppure la cita solamente (MIUR, 2012; 2018) e non è prevista la formazione nazionale dei docenti in servizio sull'AaA. I criteri identificati nella teoria, rappresentativi delle pratiche che favoriscono l'AaA, costituiscono per noi la zona di sviluppo prossimo dei docenti (Vygotskij, 1998).

Come discusso nel primo capitolo, l'AaA si riferisce a un insieme di pratiche articolate e interconnesse, che includono aspetti affettivi, relazionali, cognitivi e metacognitivi. Seguendo Lave e Wenger (1991a), le attività e gli orientamenti centrali corrispondono in misura maggiore alla modalità dell'AaA, così come proposto dalla teoria. I docenti esperti sono consapevoli del valore delle loro azioni e rafforzano nella loro prassi educativa gli aspetti chiave dell'AaA, quali per esempio: la consapevolezza del proprio modo di apprendere e la creazione di senso rispetto a conoscenze e competenze da apprendere; l'autoregolazione della motivazione ad apprendere, la fiducia in se stessi nell'affrontare nuovi compiti e nuove sfide di apprendimento. Le attività e gli orientamenti periferici si discostano invece dalla teoria o sono esemplificativi di docenti che, non avendo ricevuto formazione su questo tema, stentano a definirlo e a collegarlo alla prassi scolastica. La minore consapevolezza che alcuni insegnanti hanno del valore delle loro disposizioni nel promuovere l'AaA è indice di pratiche periferiche. Il gruppo di ricerca si è interrogato sul significato delle pratiche esperte/centrali e periferiche (dei novizi) e ha concluso che le pratiche periferiche non sono necessariamente positive (come avviene nel caso di un novizio che cita solamente un componente teorico dell'AaA). Alcune pratiche dei novizi possono anche andare in direzione contraria a quella desiderata per sostenere l'AaA in bambini e ragazzi. Per questo, abbiamo identificato due polarità all'interno del continuum tra attività periferiche e centrali. Tuttavia, vorremmo mitigare l'aspetto puramente valutativo che si potrebbe celare dietro all'utilizzo da parte nostra della teoria di Lave e Wenger: piuttosto che connotare positivamente o negativamente le pratiche, dunque, ciò che rileva nel nostro studio è la semplice constatazione di una distanza, anche topologica, tra il novizio e l'esperto. In questo modo, il nostro intento non è di valutare le pratiche dei docenti, ma piuttosto di aiutarli ad assumere posizioni sul continuum via via più centrali. In questo senso, vanno anche gli esempi, che includeremo nel capitolo, di attività potenzialmente favorevoli all'AaA.

Per analizzare le pratiche dei docenti sull'AaA, teniamo conto di due elementi costitutivi del più ampio concetto di pratica docente (Rockwell, 1997): attività e orientamenti. Riteniamo che questi aspetti siano strettamente correlati e facciano appello al quid della pratica professionale attraverso due dimensioni. Per attività si intende un “evento curricolare organizzato con intenzionalità educativa da parte del docente” (Carr, 2002, p. 100); mentre con orientamento dell’insegnante ci riferiamo a “credenze pedagogiche dei docenti, come la definizione del proprio ruolo professionale, i valori educativi e le credenze epistemologiche, i loro atteggiamenti verso l’importanza delle diverse discipline e degli obiettivi di apprendimento ecc. Si considera che gli orientamenti si sviluppino lungo il corso della vita e che siano relativamente stabili, ma modificabili. La qualità degli orientamenti si riferisce non solo al [...] docente, ma anche ad aspetti che compongono il suo contesto scolastico, come l’approccio pedagogico della scuola, così come valori e credenze educative condivise” (Anders, 2015, pp. 9-10)⁴.

Mentre le attività si riferiscono a esercizi e compiti che strutturano diversi momenti della giornata o dell’anno scolastico, l’orientamento degli insegnanti fa parte della dimensione soggettiva della pratica professionale ed è legato alla costruzione di un ambiente favorevole all’apprendimento (Wells e Claxton, 2002). In questo senso, promuovere l’AaA implica considerare l’approccio e la disposizione dell’insegnante nelle attività quotidiane.

Nel tentativo di semplificare il dibattito sulla complessità teorica, concettuale e multidimensionale dell’AaA, che include un’ampia varietà di definizioni e paradigmi⁵, abbiamo scelto di prendere in considerazione i modelli teorici forniti da Caena e Stringher (2020) e Hautamäki e Kupiainen (2014), in modo da definire un’attività direttamente favorevole per l’AaA come quella che implica complessivamente i seguenti aspetti:

- intenzionalità: l’attività è intenzionale ed è promossa con consapevolezza dall’insegnante nell’ambito della competenza di AaA e a seconda della fase di sviluppo degli studenti (Stringher, 2014b);
- mobilitazione di componenti dell’AaA: l’attività mobilita direttamente o indirettamente, una o più componenti cognitive, metacognitive e socio-affettive dell’AaA;
- promozione dell’apprendimento di secondo ordine: l’attività promuove la conoscenza e la consapevolezza dell’apprendimento, delle disposizioni, degli atteggiamenti e dei processi mentali coinvolti, e del processo di AaA (Caena e Stringher, 2020);

⁴ La traduzione è nostra.

⁵ Si veda il capitolo 1.

- interesse per apprendere in modo autonomo e partecipato: l'attività posiziona gli studenti, concettualmente e operativamente, come agenti del proprio apprendimento. L'insegnante funge da facilitatore per favorire, attraverso l'attività, le basi dell'autonomia (Hounsell, 1979);
- apprendimento a lungo termine e trasferibilità dell'AaA: l'attività utilizza la conoscenza disciplinare come *medium* e promuove la capacità di fronteggiare il nuovo (Hautamäki e Kupiainen, 2014). Il risultato favorisce, a lungo termine, l'apprendimento disciplinare, la conoscenza dell'apprendimento e le funzioni dell'AaA.

Un orientamento favorevole all'AaA è quello che tiene conto dei seguenti criteri:

- *forma mentis* professionale: attraverso di essa vengono attivati, direttamente o indirettamente, una o più componenti cognitive, metacognitive e socio-affettive dell'AaA;
- ambiente di apprendimento: l'orientamento favorevole costituisce la base per un buon ambiente di apprendimento, compresi gli strumenti per sviluppare le competenze degli studenti rispettando le loro caratteristiche;
- percezione positiva degli studenti come discenti: tale percezione supporta la loro autonomia e il loro protagonismo all'interno della classe;
- interesse e motivazione per imparare: l'orientamento dell'insegnante trasmette l'intenzionalità di insegnare con entusiasmo, di creare interesse per la materia e per il processo di apprendimento;
- supporto alla fiducia in se stessi e alle capacità degli studenti di fronteggiare il nuovo, l'ignoto.

Tenendo conto dell'ampio dibattito sugli aspetti che favoriscono l'AaA, è chiaro che le attività scolastiche e gli orientamenti degli insegnanti possono stimolare varie delle sue dimensioni e componenti, presupponendo modalità diverse (Black, 2001; Black e Williams, 1998; Harlen e Deakin Crick, 2003; Marzano, 2003; Montessori, 1999; 2000; 2009; Vansteenkiste e Sheldon, 2006; Vansteenkiste *et al.*, 2009). Si noti che le attività e gli orientamenti chiamano in causa il ruolo che assume il contesto scolastico come ambiente di apprendimento epistemico (Claxton, 2014). In questo senso, entrambi gli aspetti contribuiscono alla formazione della *forma mentis* (*mindset*) e dell'identità degli studenti come discenti, alla loro concezione di apprendimento e alla disposizione a continuare ad apprendere (Dweck, 2015; Hautamäki e Kupiainen, 2014).

Intendiamo dunque offrire al lettore un insieme di esempi per riflettere, da una prospettiva pragmatica, su ciò che può essere messo in atto per promuovere la competenza di AaA nel contesto scolastico. Riteniamo che questo tipo di prospettiva possa produrre dei risultati potenzialmente utili a supportare il lettore nel riconoscere ciò che favorisce l'AaA e gli consenta di riflettere e di

esaminare quello che già viene messo in atto o di muoversi professionalmente in tale direzione. Il capitolo, tuttavia, non intende indicare ciò che dovrebbe essere fatto in maniera prescrittiva, ma fornire un insieme di idee sulle attività e gli orientamenti già praticati nelle scuole italiane partecipanti, che possono essere utili per gli insegnanti interessati a promuovere questa competenza.

1. Metodologia

Per l'analisi qui esposta, la nostra ipotesi iniziale è che in una scuola a valore aggiunto positivo⁶ e con elevati livelli negli apprendimenti degli studenti sia possibile rintracciare rappresentazioni e attività che i docenti condividono come comunità di pratiche favorevoli all'AaA. La domanda specifica di ricerca è stata: quali attività e orientamenti degli intervistati si possono categorizzare come pratiche favorevoli e centrali per promuovere la competenza dell'AaA da un punto di vista teorico? E quali quelle periferiche?

È stata impiegata una metodologia qualitativa (Creswell, 2013) sviluppata attraverso un'analisi deduttiva del contenuto (Rädiker e Kuckartz, 2020). L'analisi, di tipo esplorativo, è stata guidata da una strategia di codifica e selezione di estratti attraverso il programma MaxQDA. Sono state analizzate 40 interviste realizzate in Italia a docenti di infanzia (5), primaria (10), secondaria di primo (13) e secondo grado (12) collocati in 17 scuole diverse. Fra queste interviste, 21 appartengono a insegnanti di scuole a valore aggiunto positivo (3 docenti di infanzia, 6 di primaria, 6 di secondaria di primo grado e 6 di secondaria di secondo grado) e 19 a scuole a valore aggiunto negativo (2 docenti di infanzia, 4 di primaria, 7 di secondaria di primo grado e 6 di secondaria di secondo grado).

L'obiettivo dell'analisi è stato selezionare estratti significativi ed esemplari di attività scolastiche e orientamenti favorevoli all'AaA. Le categorie deduttive di partenza, riferite alla pratica degli insegnanti (attività e orientamenti) sono quelle definite nell'introduzione. L'unità di analisi è stata la singola intervista e la codifica degli estratti è stata quindi effettuata in qualsiasi parte di essa, al fine di individuare attività e orientamenti emergenti nella maggior parte dei suoi nuclei tematici⁷.

⁶ Per valore aggiunto s'intende "il contributo specifico che la scuola dà all'apprendimento dei suoi alunni, al netto del peso esercitato su di esso dai fattori su cui non ha possibilità di intervenire" (INVALSI, 2017, p. 89). Per la scuola dell'infanzia, il valore aggiunto è quello dell'Istituto Comprensivo di riferimento. Per approfondire, si veda il capitolo 2.

⁷ Questo procedimento esclude le risposte a domande sulla valutazione degli studenti. Le pratiche valutative sono trattate separatamente nel capitolo 6.

Durante l'analisi abbiamo tenuto in considerazione il valore aggiunto delle scuole, quale aspetto contestuale legato alla comunità scolastica degli intervistati. L'ipotesi è che le scuole a valore aggiunto positivo mettano in campo delle particolari attività e orientamenti che favoriscono l'AaA rispetto a quelle con valore aggiunto negativo.

1.1. Procedura di analisi

Per reperire estratti esemplificativi di attività e orientamenti centrali e periferici, la procedura di analisi si è articolata in tre fasi.

- *Prima fase: selezione preliminare di estratti.* Abbiamo iniziato l'analisi con la lettura ricorsiva delle interviste con l'obiettivo di codificare gli estratti a seconda delle categorie deduttive. In entrambe le categorie, attività e orientamenti, l'estensione dell'estratto di per sé non è stata determinante per la sua inclusione. Non sempre è stato possibile interpretare le attività in modo approfondito, poiché alcune delle risposte risultano ambigue, ristrette, parziali o descrivono più attività insieme. Allo stesso tempo, non tutte le attività sono state caratterizzate dagli intervistati in riferimento al contesto della classe e alcune tendono verso la desiderabilità sociale. Per questa ragione, sono stati codificati segmenti in cui l'intervistato ha descritto un'attività concreta e non solo quando ha fatto riferimento ad attività genericamente intese, senza descriverne le specificità. Nell'ambito della categoria *Orientamenti*, i segmenti sono stati codificati tenendo conto della rilevazione di atteggiamenti, opinioni, credenze, rappresentazioni o valori manifestati dall'insegnante in relazione alle sue pratiche. In alcuni casi l'orientamento era contenuto nella descrizione dell'attività; ai fini dell'analisi, abbiamo quindi delimitato la descrizione rispetto al riconoscimento degli orientamenti nel testo. In entrambi i casi di attività e di orientamenti, gli estratti sono stati selezionati per la loro significatività in relazione all'impianto teorico, e non necessariamente per la loro frequenza all'interno dell'intervista. Per questo motivo, le attività e gli orientamenti sono stati conteggiati una sola volta nella medesima intervista.
- *Seconda fase: definizione di codici di secondo livello.* Dal primo insieme di estratti, sono stati definiti i codici di secondo livello per ogni categoria, mediante analisi e interpretazione del significato delle risposte. Per quanto riguarda la categoria delle attività, gli estratti sono stati suddivisi nei sotto codici *attività direttamente favorevoli*, *attività potenzialmente favorevoli* e *attività periferiche*, attraverso una strategia guidata dal giudizio di un esperto (Richards, 2005) all'interno del gruppo di ricerca.

Sempre in accordo con l'interpretazione teorica dell'estratto, abbiamo differenziato le attività direttamente favorevoli da quelle potenzialmente favorevoli, considerando queste ultime come quelle che, pur contenendo qualche componente o dimensione dell'AaA, non presentano una coerenza completa rispetto ai criteri teorici esposti nell'introduzione.

Per definire i codici di secondo livello della categoria *Orientamenti*, gli estratti sono stati confrontati con la tabella 2 del primo capitolo che sintetizza le modalità per promuovere l'AaA⁸. Tali sottocodici, rappresentativi di dimensioni e componenti dell'AaA, sono stati definiti tenendo conto delle tematiche emergenti dai dati (approccio *bottom-up*, complementare a quello deduttivo). Gli estratti ottenuti nella prima fase sono stati ricodificati, considerando che al medesimo estratto è possibile assegnare più di un sottocodice.

- *Terza fase: selezione e analisi di estratti significativi.* Una volta definiti i corpora dei segmenti di secondo ordine, sono stati selezionati gli estratti più eloquenti e significativi, che si riportano nella sezione dei risultati. È stato identificato un esempio di attività direttamente favorevole, presentato per esteso, e tre di attività potenzialmente favorevoli, presentate in sintesi, con l'intento di documentare le differenze fra sottocodici e di mostrare come viene promosso l'AaA nella pratica didattica. Allo stesso modo, per le attività periferiche abbiamo identificato un esempio presentato per esteso. Nel caso degli orientamenti, centrali e periferici, è stato selezionato un esempio significativo per ogni sottocodice indipendentemente dai diversi ordini scolastici. Complessivamente, la sistematizzazione e selezione degli estratti corrisponde a una prospettiva descrittiva e non parametrica sviluppata durante tutta la procedura. I segmenti selezionati rappresentano il punto di vista dei partecipanti, sempre considerando la natura locale e situata della loro prospettiva professionale. Sono stati assegnati pseudonimi a tutti gli intervistati per mantenere il loro anonimato.

2. Risultati

2.1. Attività centrali e con potenzialità

Sono stati codificati in totale 59 segmenti relativi ad attività direttamente favorevoli e potenzialmente favorevoli, la cui distribuzione per ordine scolastico è riportata nella tabella 1.

⁸ Si veda cap. 1, tab. 2, pp. 45-46.

Tab. 1 – Distribuzione del numero di interviste, estratti di attività sull'AaA (favorevoli i potenzialmente favorevoli) e insegnanti rappresentati nei quattro ordini scolastici

| Ordine scolastico | Infanzia | Primaria | Secondaria di I grado | Secondaria di II grado | Totale per ogni codice |
|--|----------|----------|-----------------------|------------------------|------------------------|
| N. interviste | 5 | 10 | 13 | 12 | 40 |
| Estratti di attività direttamente favorevoli l'AaA | 1 | 1 | 2 | 1 | 5 |
| Estratti con potenzialità per favorire l'AaA | 5 | 11 | 21 | 17 | 54 |
| Totale estratti | 6 | 12 | 23 | 18 | 59 |
| Totale insegnanti rappresentati di cui in: | 5 | 8 | 9 | 10 | 32 |
| SVAP | 3 | 4 | 5 | 5 | 17 |
| SVAN | 2 | 4 | 4 | 5 | 15 |

Nota: valore aggiunto delle scuole di differenza degli insegnanti: SVAP = scuola a valore aggiunto positivo; SVAN = scuola a valore aggiunto negativo.

In più della metà dei docenti (32 su 40) sono stati individuati segmenti di attività e in tutti gli intervistati appartenenti alla scuola dell'infanzia. Si nota che gli estratti di attività si equi-distribuiscono tra docenti di scuole a valore aggiunto positivo e negativo, con una leggera prevalenza delle prime, e riprenderemo questo aspetto nella sezione discussione. Il maggior numero di estratti è stato assegnato al sottocodice *attività potenzialmente favorevoli* (54) e solamente 5 sono le *attività direttamente favorevoli*, in accordo con la teoria. Queste attività sono state recuperate in tutti gli ordini scolastici, mentre le attività potenzialmente favorevoli sono più frequenti nella scuola secondaria di primo grado, che è anche l'ordine nel quale abbiamo individuato più estratti e dove le interviste sono più numerose.

Il segmento più significativo di attività direttamente favorevole è stato individuato in una scuola secondaria di primo grado (tab. 2). L'esempio descrive le caratteristiche di un'attività esemplare: un corso sul metodo di studio, organizzato dalla scuola nella delicata transizione dei bambini dalla primaria alla secondaria.

Tab. 2 – Estratto di attività direttamente favorevole: il metodo di studio

Intervistatore: [...] cosa è necessario fare in modo che gli studenti continuino a imparare, quali strumenti e attività o risorse si possono utilizzare?

Intervistata: [...] parliamo del metodo di studio [...] abbiamo fatto un corso estivo sul metodo di studio ((ride)) una roba, con tra l'altro un numero di alunni enorme, d'estate è partito, il diciotto agosto, [...] Una cosa incredibile [...] siamo arrivati a una trentina di alunni [...] ((...partecipazione)) volontaria assolutamente, non c'era nessun costo, però insomma ogni mattina qui. C'era un impegno ed era sul metodo di studio [...] per cui trasversale [...] ha funzionato tantissimo, io non credevo, quest'anno abbiamo fatti vari corsi di formazione [...] infatti adesso cercheremo di capirlo, come riproporlo [...], se ci sarà la possibilità e anche con buoni risultati [...] con una formatrice tra l'altro esperta proprio sul metodo perché educatrice, [...] si occupa di bambini DSA nello specifico, per cui lei insegna [...] proprio il metodo di studio [...] un approccio allo studio, secondo (me) è una cosa che ti rimane, e poi lo riproponi nella vita no, lo riproponi anche in contesti diversi, e non è solo il contenuto che ce l'hai o non ce l'hai vabbè poi te lo dimentichi, però un metodo di ricerca, di studio, che secondo me è una cosa che poi ti rimane per sempre. [...] è stato veramente utile, [...] allora io [...] sono venuta a vedere ogni tanto, ho visto un po' che tipo di attività hanno fatto, [...] hanno cominciato con la lettura per esempio, come leggere un testo, [...] per avere un'idea generale [...], poi gli ha fornito dei "software" per costruire velocemente le mappe che abbiamo e poi alla fine [...] abbiamo fatto un incontro con i genitori in cui (... i bambini) spiegavano l'argomento che avevano approfondito, proprio col microfono, bellissima, loro felici poi tutti contenti, (non) abbiamo mai avuto assenze, no guardi è piaciuto. [...] Questo ha funzionato molto bene, dobbiamo riproporlo. Prima di iniziare la prima media, poi loro sono arrivati più sicuri, tranquilli. [...]

Intervistatore: Tra queste attività o pratiche che lei mi ha detto sull'imparare a imparare quale ritiene che funzionino di più?

Intervistata: [...] abbiamo fatto delle trenta ore all'inizio dell'anno coi bambini di quinta elementare, secondo me è stato utilissimo, una bomba, perché tanto questa è un'attività di continuità, nel senso che bambini che si mescolavano, poi sarebbero andati in classi diverse, che dunque portavano anche la loro esperienza, perché poi c'eravamo accordati con i docenti delle varie classi, per cui questi bambini avrebbero presentato anche, [...] ai bambini che non hanno frequentato il corso, cosa avevano imparato, eh si abbiamo fatto così.

(Sibelius*, docente donna di italiano in una scuola secondaria di I grado del Nord a valore aggiunto positivo)

* Abbiamo riproposto gli pseudonimi forniti a inizio intervista dai docenti stessi per salvaguardare la loro privacy.

L'estratto si distingue perché rappresenta un'attività centrale svolta dalla comunità scolastica, secondo i cinque criteri stabiliti nell'introduzione:

- è un'attività intenzionale;
- mobilita componenti di AaA;
- promuove l'apprendimento di secondo ordine;
- favorisce l'interesse per apprendere in modo autonomo e partecipato;
- favorisce l'apprendimento a lungo termine e la trasferibilità della competenza di AaA.

Tab. 3 – Esempi sintetizzati di attività con potenzialità e limiti per favorire l'AaA

| Esempio di attività | Criteri e limiti |
|--|---|
| <p>Attività: <i>Porsi domande</i> L'insegnante propone in modo intenzionale risposte <i>sbagliate</i> a domande specifiche per promuovere la riflessione e il porsi domande nei bambini. L'attività è volta a sviluppare il senso critico, la capacità di analizzare e osservare la realtà quotidiana. L'insegnante supporta la fiducia in se stessi dei bambini per essere svegli e manifestare senza paura la risposta corretta (Valentina, docente in una scuola dell'infanzia del Centro a valore aggiunto negativo)</p> | <p><i>Criteri:</i></p> <ul style="list-style-type: none"> – Mobilita componenti di AaA – Intenzionalità – Favorisce l'apprendimento a lungo termine e la trasferibilità della competenza di AaA <p><i>Limiti:</i></p> <ul style="list-style-type: none"> – Promuove debolmente l'apprendimento di secondo ordine – Favorisce in bassa misura l'interesse ad apprendere in modo autonomo e partecipato |
| <p>Attività: <i>Librogame</i> È impiegata per coinvolgere gli studenti. Si tratta di un progetto di lettura, utilizzato per favorire l'attività del prendere appunti e la memorizzazione. L'insegnante propone un testo utilizzando la Lavagna Interattiva Multimediale. Gli studenti leggono e analizzano criticamente il materiale in gruppo e restituiscono i risultati ottenuti, riflettendo sul percorso. Attraverso il lavoro in gruppo, l'insegnante ritiene di stimolare l'interesse, il protagonismo degli studenti e l'autocritica (Favola, docente donna di italiano in una scuola primaria del Sud a valore aggiunto positivo)</p> | <p><i>Criteri:</i></p> <ul style="list-style-type: none"> – Favorisce l'interesse per apprendere in modo autonomo e partecipato – Mobilita componenti di AaA <p><i>Limiti:</i></p> <ul style="list-style-type: none"> – Mancata intenzionalità – Promuove debolmente l'apprendimento di secondo ordine, in quanto la riflessione sembra orientata ai contenuti disciplinari più che ai processi di elaborazione della conoscenza stessa |
| <p>Attività: <i>Debate</i> È utilizzata per coinvolgere. Gli studenti lavorano in gruppo nell'ambito dei testi argomentativi; scelgono un tema, ricercano informazione e la sintetizzano. Si svolge un dibattito tra le tesi argomentative di due gruppi (pro e contro il tema). L'insegnante considera che il processo metta in gioco competenze (uso della tecnologia, lettura, esposizione) e lo scambio di conoscenze. Il gruppo valuta i propri limiti e l'andamento dell'attività con la finalità di migliorare (Angelica, docente di italiano in una scuola secondaria di II grado del Centro a valore aggiunto negativo)</p> | <p><i>Criteri:</i></p> <ul style="list-style-type: none"> – Posiziona gli studenti come agenti del proprio apprendimento – Promuove l'apprendimento di secondo ordine – Mobilita componenti di AaA <p><i>Limiti:</i></p> <ul style="list-style-type: none"> – Mancata intenzionalità. – Promuove debolmente l'apprendimento di secondo ordine, in quanto la riflessione sembra orientata ai contenuti disciplinari più che ai processi di elaborazione della conoscenza stessa |

In un'altra parte dell'intervista, la docente segnala che gli insegnanti della scuola costruiscono momenti di riflessione con i ragazzi sull'apprendimento a partire dal corso frequentato. I docenti cercano di far applicare nella pratica sco-

lastica ciò che i ragazzi hanno imparato durante quell'esperienza, per esempio applicando il metodo di studio appreso a un concreto compito di apprendimento in materie diverse. In sostanza, l'attività coinvolge più docenti della scuola.

Nella tabella 3 si presentano gli estratti rappresentativi di attività con potenzialità per favorire l'AaA. Si tratta di esempi di pratiche il cui aspetto comune è di includere attività a cui mancano alcuni riferimenti espliciti all'AaA. Gli aspetti teorici mancanti in queste attività sono principalmente: a) assenza di intenzionalità a favorire l'AaA da parte dell'insegnante; b) debole supporto all'apprendimento di secondo ordine; c) debole supporto della trasferibilità della competenza AaA e d) focalizzazione esclusiva sulla conoscenza disciplinare (trascurando la conoscenza del processo di apprendimento e l'AaA).

Lo scopo di segnalare i criteri e i limiti individuati in queste attività (tab. 3) è di rilevare la presenza o meno dei criteri considerati per promuovere l'AaA secondo una prospettiva teorica.

2.2. Attività periferiche

Sono stati codificati in totale 9 segmenti riferibili ad attività periferiche, che si riportano nella tabella 4 per ordine scolastico.

Tab. 4 – Numero di estratti di attività periferiche nei quattro ordini scolastici

| Ordine scolastico | Infanzia | Primaria | Secondaria di I grado | Secondaria di II grado | Totale per ogni codice |
|--|----------|----------|-----------------------|------------------------|------------------------|
| N. interviste | 5 | 10 | 13 | 12 | 40 |
| Attività periferiche | 0 | 0 | 8 | 1 | 9 |
| Totale insegnanti rappresentati di cui in: | 0 | 0 | 4 | 1 | 5 |
| SVAP | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 |
| SVAN | 0 | 0 | 4 | 1 | 5 |

Nota: valore aggiunto delle scuole di afferenza degli insegnanti: SVAP = scuola a valore aggiunto positivo; SVAN = scuola a valore aggiunto negativo.

Si osserva che attività di tipo periferico si riscontrano in 9 interviste su 40 e si tratta di docenti che operano all'interno di scuole a valore aggiunto negativo di secondaria di primo e di secondo grado. Non sono state individuate attività periferiche nell'infanzia o nella scuola primaria. Si sottolinea l'assenza di attività periferiche rispetto a quelle centrali e ciò sembra ricollegarsi alla minore pressione disciplinare in questi due ordini scolastici.

Nella tabella 5 si introduce un esempio di attività periferica.

Tab. 5 – Estratto di attività periferica

Intervistatore: E in riferimento proprio a quello che mi ha appena detto quali sono le pratiche che lei usa per favorire l'Apprendere ad Apprendere?

Intervistata: Ma, le pratiche sono ancora molto tradizionali. Come le dicevo poc'anzi. Sicuramente il libro di testo e le spiegazioni. Prima del libro, le spiegazioni. Io devo introdurre l'argomento, sentire le loro opinioni e giocarci un pochino. Quindi la lettura del libro con le parole chiave, credo che devono essere ancora guidati nei tre anni perché non tutti sanno subito individuare la parola chiave, sottolineare laa la frase e poi l'approfondimento e la riflessione personale. Io credo, credo, poi non lo so, che questo sia un buon metodo per imparare a imparare. Credo eh, poi non lo so.

D19: Quindi fra le pratiche lei ritiene funzionino di più?

R19: La spiegazione, il libro di testo e l'approfondimento, in questo caso, con dei mezzi informatici. Son giovani, cioè loro in biblioteca, scordiamocelo.

(Anna, docente di matematica in una scuola secondaria di I grado del Sud a valore aggiunto negativo)

La posizione periferica di questa docente si evince dalle attività tradizionali segnalate, come l'uso del libro di testo e le spiegazioni *ex cathedra*, in un processo poco partecipato dagli studenti, percepiti come passivi recettori della lezione della docente, che non li incentiva a rendersi autonomi, anzi, la docente esprime la necessità di doverli guidare in tutti e tre gli anni della secondaria di primo grado. La riflessione personale sul testo, per quanto stimolata dalla docente, non si traduce automaticamente nell'attivazione di una riflessione degli studenti sul proprio modo di apprendere. La stessa docente è dubbiosa sul fatto che l'attività descritta sia un buon metodo per imparare a imparare.

2.3. Orientamenti centrali

Sono stati codificati 162 estratti corrispondenti a questa categoria, sistematizzati in 16 sottocodici (tabella 6).

I primi cinque codici di secondo livello più frequenti sono stati, nell'ordine: *Incoraggiare negli studenti la fiducia in se stessi*; *Promuovere consapevolezza*; *Coltivare l'interesse per la materia*; *Favorire l'autonomia e protagonismo degli studenti*; *Fronteggiare il nuovo*.

Nella scuola dell'infanzia e nella primaria sono stati codificati estratti significativi in tutti gli intervistati, mentre un totale di 36 partecipanti su 40 ha manifestato orientamenti favorevoli all'AaA, senza differenze significative tra scuole a valore aggiunto positivo/negativo. Questo risultato segnala una forte presenza di aspetti soggettivi legati alla promozione quotidiana dell'AaA, che riflettono il punto di vista di ciascun docente riguardo alla

propria pratica scolastica e agli studenti, particolarmente all'interno della scuola primaria (64 estratti).

Tab. 6 – Orientamenti degli insegnanti e componenti di AaA nei quattro ordini scolastici

| <i>Codici di secondo livello</i> | <i>Infanzia</i> | <i>Primaria</i> | <i>Secondaria di I grado</i> | <i>Secondaria di II grado</i> | <i>Totale</i> |
|--|-----------------|-----------------|------------------------------|-------------------------------|---------------|
| N. interviste | 5 | 10 | 13 | 12 | 40 |
| Incoraggiare negli studenti la fiducia in se stessi | 3 | 11 | 4 | 4 | 22 |
| Promuovere consapevolezza | 1 | 10 | 5 | 4 | 20 |
| Coltivare l'interesse per la materia | 2 | 6 | 3 | 5 | 16 |
| Favorire autonomia e protagonismo degli studenti | 0 | 3 | 4 | 5 | 12 |
| Fronteggiare il nuovo | 1 | 5 | 3 | 2 | 11 |
| Preservare la motivazione e voglia di imparare | 0 | 4 | 2 | 4 | 10 |
| Conoscere e rispettare le caratteristiche degli studenti | 3 | 2 | 3 | 1 | 9 |
| Insegnare con l'entusiasmo | 1 | 4 | 1 | 3 | 9 |
| Proporsi come esempio | 0 | 0 | 3 | 6 | 9 |
| Stabilire un buon rapporto con gli studenti | 0 | 4 | 2 | 3 | 9 |
| Utilizzare gli errori | 0 | 4 | 5 | 0 | 9 |
| Stimolare la curiosità | 3 | 1 | 1 | 3 | 8 |
| Fornire feedback anche mediante il dialogo riflessivo | 3 | 4 | 1 | 0 | 8 |
| Lodare un buon lavoro o un comportamento | 0 | 4 | 1 | 0 | 5 |
| Dare strumenti agli studenti | 1 | 2 | 1 | 0 | 4 |
| Porre attenzione al clima di apprendimento | 0 | 0 | 1 | 0 | 1 |
| Totale estratti | 18 | 64 | 40 | 40 | 162 |
| Totale di insegnanti rappresentati di cui in: | 5 | 10 | 10 | 11 | 36 |
| SVAP | 3 | 6 | 5 | 5 | 19 |
| SVAN | 2 | 4 | 5 | 6 | 17 |

Nota: valore aggiunto delle scuole di afferenza degli insegnanti: SAVP = Scuola a valore aggiunto positivo; SVAN = scuola a valore aggiunto negativo.

Tab. 7 – Estratti esemplari di orientamenti dei docenti centrali per l'AaA

| <i>Codici di secondo livello</i> | <i>Estratto</i> |
|--|---|
| Clima di apprendimento | Se c'è un clima classe in cui [...] c'è la risata, c'è il commento negativo, quei ragazzini ((in difficoltà)) [...] li abbiamo persi subito, quindi bisogna lavorare molto su questo clima (Laura, docente di matematica in una scuola secondaria di I grado del Nord a valore aggiunto positivo) |
| Coltivare l'interesse per la materia | (... lo studente) non deve avere il rifiuto della materia [...] una cosa importante nell'insegnante è comunque mantenere sempre alto l'interesse e la motivazione allo studio (Valentina, docente di matematica in scuola secondaria di II grado del Centro a valore aggiunto negativo) |
| Conoscere e rispettare le caratteristiche degli studenti | Gli stili cognitivi sono diversi, c'è chi è più stimolato con uno stile piuttosto che [...] un altro [...] perché non sono tutti uguali [...] bisognerebbe proprio capire come funziona ciascun (studente) (Laura, docente di matematica in una scuola secondaria di I grado del Nord a valore aggiunto positivo) |
| Dare strumenti agli studenti | La scuola deve [...] dargli gli strumenti [...] per continuare a imparare [...] la capacità di leggere, di comprendere, di contare, [...] di relazionarsi e di capire il mondo [...] la consapevolezza di se stessi (Clotilde, docente di matematica in una scuola primaria del Centro a valore aggiunto negativo) |
| Favorire l'autonomia e protagonismo degli studenti | Far percepire agli studenti che sono una parte attiva del processo di apprendimento [...] del tentar di capire autonomamente [...], qualsiasi forma di apprendimento attivo dà un ruolo [...] che poi attiva positivamente il desiderio di apprendere (Benedetto, docente di italiano in una scuola secondaria di II grado del Centro a valore aggiunto positivo) |
| Fronteggiare il nuovo | La società di oggi è complessa, dinamica, veloce [...] è importante sapersi inserire [...] dover sempre rimpostare il proprio lavoro è fondamentale [...] quindi cercare di far capire loro l'importanza di essere sempre pronti al cambiamento (Angelica, docente di italiano in una scuola secondaria di II grado del Centro a valore aggiunto negativo) |
| Incoraggiare negli studenti la fiducia in se stessi | Cerco di far capire loro che possono farcela, questo è il segreto secondo me [...] oltre che fiducia in se stessi, cercare di motivarli (Valentina, docente di matematica in una scuola secondaria di II grado del Centro a valore aggiunto negativo) |
| Insegnare con entusiasmo | L'insegnante dovrebbe trasmettere [...] l'entusiasmo, l'amore per la materia che insegna, [...] l'entusiasmo è una potenza [...] (Favola, docente donna di italiano in una scuola primaria del Sud a valore aggiunto positivo) |

| | |
|--|--|
| Lodare un buon lavoro o un comportamento | Se tu fai bene e mi porti un bel lavoro io ti faccio i complimenti, dico guarda, che bel lavoro hai fatto, hai fatto proprio bene, continua così [...] sarà uno stimolo ad andare avanti ad apprendere (Marica, docente di italiano in una scuola primaria del Nord a valore aggiunto positivo) |
| Proporsi come esempio | Chi insegna dovrebbe anzitutto mostrare egli stesso continuare a imparare [...] gli studenti devono percepire [...] che l'insegnante ha una passione per l'apprendere e continua ad apprendere costantemente (Benedetto, docente di italiano in una scuola secondaria di II grado del Centro a valore aggiunto positivo) |
| Preservare la motivazione e voglia per l'apprendimento | La scuola cerca di appiattire tutto [...] colui che voleva imparare dopo un po' perde la voglia, quindi non fargli perdere mai questo interesse, mai questa voglia (Anna, docente di matematica in una scuola secondaria di I grado del Sud a valore aggiunto negativo) |
| Promuovere consapevolezza | Il mio intervento è [...] teso alla consapevolizzazione [...] all'analisi dei processi che sono stati svolti e quindi al portare alla consapevolezza di questi processi (Benedetto, docente di italiano in una scuola secondaria di II grado del Centro a valore aggiunto positivo) |
| Stabilire un buon rapporto con gli studenti | Se io riesco a instaurare un buon rapporto con i miei alunni, (essi) sono più motivati a imparare (Franca, docente di matematica in una scuola primaria del Nord a valore aggiunto positivo) |
| Stimolare la curiosità | Stimolare la curiosità [...] per fargli capire [...] che non si finisce mai d'imparare [...] la scuola ha il dovere di stimolare i ragazzi a una ricerca continua (Maria, docente di matematica in una scuola primaria del Centro a valore aggiunto positivo) |
| Supportare il feedback e il dialogo riflessivo | Cerco sempre di portarli [...] a riflettere [...] ma anche verbalizzare [...] trovano anche gratificazione nel ripercorrere mentalmente quello che hanno fatto [...] hai sbagliato? Allora vediamo come potevi fare, che strategia avresti potuto fare (Roberta, docente in una scuola dell'infanzia del Centro a valore aggiunto positivo) |
| Utilizzare gli errori | C'è l'errore [...] noi su quell'errore andiamo per esempio [...] a smontare [...] la regola e di rimontarla in modo tale che il ragazzo [...] va di nuovo a sistemarla [...] è stupendo è meraviglioso proprio crescere dall'errore (Mare, docente donna di italiano in una scuola secondaria di I grado del Sud a valore aggiunto positivo) |

Nella tabella 7, per ciascun codice di secondo livello, presentiamo estratti significativi di orientamenti utili per promuovere l'AaA. Gli estratti riflettono, da una prospettiva polifonica, la diversità di punti di vista degli insegnanti partecipanti.

Si segnala che 11 estratti su 16 presentati provengono da docenti che operano in scuole a valore aggiunto positivo. I sottocodici fanno appello all'insieme di aspetti coinvolti nella costruzione del contesto scolastico come

un buon ambiente di apprendimento, ritenuto fondamentale per lo sviluppo dell'AaA (Claxton, 2014). Gli estratti evidenziano principalmente componenti socio-affettive della pratica docente che sono presenti all'interno della quotidianità scolastica e prendono spunto dall'AaA.

2.4. Orientamenti periferici

Sono stati codificati 26 estratti corrispondenti a questa categoria, sistematizzati in 12 sottocodici (tab. 8).

Tab. 8 – Orientamenti periferici degli insegnanti e componenti di AaA nei quattro ordini scolastici

| Codici di secondo livello | Infanzia | Primaria | Secondaria di I grado | Secondaria di II grado | Totale |
|---|----------|----------|-----------------------|------------------------|--------|
| N. interviste | 5 | 10 | 13 | 12 | 40 |
| Studenti senza capacità | 1 | 2 | 1 | 1 | 5 |
| Categorizzazione negativa degli studenti | 0 | 1 | 2 | 0 | 3 |
| Punizioni e rimproveri | 0 | 1 | 2 | 0 | 3 |
| Studenti demotivati | 0 | 1 | 1 | 1 | 3 |
| Imposizione e rispetto | 0 | 0 | 1 | 1 | 2 |
| Limitazione dell'autonomia | 0 | 0 | 1 | 1 | 2 |
| Delusione dell'insegnante | 0 | 0 | 1 | 1 | 2 |
| Studenti già educati | 0 | 0 | 2 | 0 | 2 |
| Confronti fra studenti | 0 | 0 | 1 | 0 | 1 |
| Intolleranza da parte dell'insegnante | 0 | 0 | 0 | 1 | 1 |
| Disposizione verso pratiche tradizionali | 0 | 1 | 0 | 0 | 1 |
| Previsione negativa di esito | 0 | 1 | 0 | 0 | 1 |
| Totale estratti | 1 | 7 | 12 | 6 | 26 |
| Totale di insegnanti rappresentati di cui in: | 1 | 3 | 4 | 4 | 12 |
| SVAP | 1 | 2 | 0 | 2 | 5 |
| SVAN | 0 | 1 | 4 | 2 | 7 |

I cinque codici di secondo livello più frequenti sono stati, nell'ordine: *Studenti senza capacità*; *Categorizzazione negativa degli studenti*; *Punizioni e rimproveri*; *Studenti demotivati*; *Imposizione e rispetto*. Non è evidente una differenza tra gli ordini di scuola in cui i docenti operano, in base al valore

aggiunto positivo o negativo. Fa eccezione la scuola secondaria di I grado, in cui gli estratti provengono tutti da docenti collocati in istituti con valore aggiunto negativo.

Nella tabella 9, per ciascun codice di secondo livello, presentiamo una molteplicità di voci dei docenti, attraverso estratti significativi di orientamenti per ora collocati alla periferia delle pratiche per promuovere l'AaA.

Tab. 9 – Estratti esemplari di orientamenti periferici per AaA

1. Categorizzazione negativa degli studenti

Io parlo di sette arabi che erano totalmente, meno uno, in gamba e mi fa da assistente, sicuramente tutti [...] gli altri sei erano praticamente vegetali.

[...] anche qua c'è da dire questi ragazzi stranieri in che maniera possono capire cose impossibili insomma (Roberto, docente di matematica in una scuola secondaria di I grado del Nord a valore aggiunto negativo).

Io gli dico sempre ((agli studenti)), ma voi non siete bestie, io non faccio il domatore di bestie [...] voi sapete che c'avete davanti un adulto che sta facendo un lavoro e voi dovete portargli rispetto perché adulto e perché sta cercando di comunicarvi delle cose, a questi nun je ne po' fregà de meno (Alan Ford*, docente uomo di matematica in una scuola secondaria di II grado del Nord a valore aggiunto negativo)

2. Confronti fra studenti

Abbiamo un ragazzino, non è dichiarato, però è fortemente iperattivo, cioè la sua attenzione non supera i cinque minuti [...] quando l'insegnante spiega [...] abbiamo provato a rimproverarlo in classe in modo da fargli capire che non [...] poteva fare quello che voleva, abbiamo provato a confrontarlo con gli altri a fargli capire che comunque tutti possono fare qualcosa, però nonostante questo basta un minimo in classe che lui si rifiuta completamente di lavorare [...] allora lì ci vorrebbe un miracolo (Anna, docente di matematica in una scuola secondaria di I grado del Sud a valore aggiunto negativo)

3. Imposizione e rispetto

La prima cosa è, [...] organizzare la disciplina [...], innanzitutto imporre se stesso come persona di riferimento [...] devi essere comunque un esempio innanzitutto [...] ti devi saper imporre (Coccinella, docente donna di matematica in una scuola secondaria di I grado del Centro a valore aggiunto negativo)

4. Intolleranza da parte dell'insegnante

[...] se mi fai una domanda stupida io alzo la voce, ma che cazzo mi stai chiedendo, però poi glielo spiego, quello che non tollero è che mi si facciano domande se io ho spiegato [...] non tollero essere interrotto, cioè se io sto spiegando nessuno me deve di ah io devo andare al bagno (Alan Ford, docente uomo di matematica in una scuola secondaria di II grado del Nord a valore aggiunto negativo)

5. Limitazione dell'autonomia

[...] la difficoltà è questa [...] imparo a imparare nel senso che ti do gli strumenti, ma io ti sto pure dietro cioè devo starti dietro perché sennò, se ti lascio troppo libero, soprattutto in prima media, non sanno gestirsi [...] (Coccinella, docente donna di matematica in una scuola secondaria di I grado del Centro a valore aggiunto negativo)

6. *Disposizione verso pratiche tradizionali*

Io ho l'abitudine di mandarli molto spesso alla lavagna a raccontarmi la divisione, [...] la moltiplicazione o la spiegazione di un problema [...] (Maria, docente di matematica in una scuola primaria del Centro a valore aggiunto positivo)

7. *Previsione negativa di esito – 12. Studenti svogliati*

Dalla prima elementare la maestra inquadra i suoi alunni [...] sa già se nel corso dell'ambito scolastico o della vita andrà bene o andrà male [...] e difficilmente sbaglia [...] chi non ha voglia di imparare non c'è l'ha in prima, non c'è l'ha neanche in quinta (Franca, docente di matematica in una scuola primaria del Nord a valore aggiunto positivo)

8. *Punizioni e rimproveri*

Bisognerebbe che la scuola abbia un'identità più forte [...] bisognerebbe avere delle leggi, delle regole precise da rispettare, magari non punizioni forti perché giustamente non è il caso, non sono così terribili, però dare delle regole [...], un esempio potrebbe essere tu non ti comporti bene in classe io non ti porto in gita scolastica, perché se non sono capace di contenermi in classe, non sono capace di contenermi in un ambiente aperto (Anna, docente di matematica in una scuola secondaria di I grado del Sud a valore aggiunto negativo)

9. *Delusione dell'insegnante*

In realtà c'ho avuto più delusioni che altro, cioè, quelli che sono andati in apprendistato sono partiti un certo numero, ne ho persi alcuni durante il passaggio dalla quarta alla quinta [...] nel passaggio tra quarta e quinta ne ho persi tre quattro che hanno deciso di non continuare [...] poi ne ho perso un altro, che s'era stufato di fa apprendistato (Alan Ford, docente uomo di matematica in una scuola secondaria di II grado del Nord a valore aggiunto negativo)

10. *Studenti già educati*

Un ragazzino predisposto con una famiglia strutturata alle spalle [...] lo guidi e riesci a guidarlo [...] ho quasi la certezza [...] che comunque continua per la sua strada tracciata dalle fondamenta gettate [...], lì dove non c'è la famiglia strutturata e dove il ragazzino non è strutturato rimane nell'incertezza (Anna, docente di matematica in una scuola secondaria di I grado del Sud a valore aggiunto negativo)

11. *Studenti senza capacità*

Quello che stupisce di più è appunto che questi bambini fanno anche diciamo più, noi li chiamiamo capricci, cioè capricci, perché non sono capaci, non hanno più la capacità di prima di autoregolarsi [...] non riescono a, diciamo, ad autoregolarsi, a fermarsi (Chiara, docente in una scuola dell'infanzia del Nord a valore aggiunto positivo).

Ci sono molte volte dei ragazzini che [...] hanno questa difficoltà di stare attenti e lì qualche volta c'è poco da fare [...] nonostante si metta in atto tutto quello che puoi, non hanno capacità di attenzione, non hanno magari anche gli strumenti proprio intellettuali per arrivare a capire (Laura, docente di italiano in una scuola secondaria di II grado del Nord a valore aggiunto positivo)

12. *Studenti demotivati*

Purtroppo alle volte sono ragazzi che proprio non sono interessati e non dico svogliati [...] hanno un atteggiamento passivo, non gli interessi tu [...] gli interessa solo avere il sei ecco, e quindi in quel caso anche tutte le mie strategie non funzionano [...] alle volte non ce la fai se hai classi spente [...] sono proprio spenti nell'approccio, non hanno motivazione (Anastasia, docente di matematica in una scuola secondaria di II grado del Nord a valore aggiunto positivo)

* Abbiamo preferito riportare il linguaggio autentico dell'intervistato.

Nove estratti su 12 provengono da docenti collocati in scuole a valore aggiunto negativo. Gli estratti esemplificano aspetti affettivo-relazionali e disposizionali dei docenti piuttosto distanti da disposizioni positive per favorire l'AaA.

3. Discussione

Come ci ricorda Jan Cornfold (2002, p. 361), “it is an unwarranted assumption that learners automatically know how best to learn”⁹. Se questo è vero, è possibile che i docenti di ogni ordine e grado vadano aiutati a orientare i discenti verso l'AaA.

Le attività e gli orientamenti rintracciati nelle 40 interviste italiane si prestano a una discussione da molteplici punti di vista. Va anzitutto osservato che non è stato rilevato alcun nesso definito tra materia insegnata e attività o orientamenti centrali o periferici. Anche l'analisi per ordine scolastico e per provenienza dei docenti da scuole a valore aggiunto positivo o negativo non presenta tendenze nette. Va altresì sottolineato un primo limite della nostra analisi che, pur beneficiando di un campione piuttosto ampio ed estratto casualmente nelle tre macro-aree del Paese, consente di mettere a punto delle ipotesi di lavoro successive, ma non generalizzazioni, essendo di tipo qualitativo.

Un altro aspetto da evidenziare è il minor numero di attività e orientamenti periferici rintracciati nelle interviste rispetto agli analoghi centrali. Ciò è da attribuirsi non tanto ai racconti degli intervistati, quanto alla struttura stessa dell'intervista, che non è stata costruita per far esprimere i docenti in merito a attività da loro stessi ritenute sfavorevoli per l'Apprendere ad Apprendere. Per approfondire queste attività non favorevoli all'AaA, sarebbe necessaria un'osservazione in classe condotta in maniera più sistematica e diffusa. Nel nostro caso, tuttavia, il fatto che emergano spontaneamente dagli insegnanti delle attività e degli orientamenti in qualche modo distanti da quelle centrali per sostenere l'acquisizione dell'AaA in bambini e ragazzi, può essere indice di una traccia e di una conduzione dell'intervista che hanno consentito agli intervistati di esprimersi in modo libero e autentico, senza trincerarsi dietro risposte affette da desiderabilità sociale.

Si passano quindi in esame separatamente attività e orientamenti per commentarle in dettaglio.

⁹ “È un presupposto ingiustificato che i discenti sappiano qual è il modo migliore per apprendere”. La traduzione è nostra.

3.1. Attività

Un aspetto importante che distingue l'attività direttamente favorevole da quelle potenzialmente favorevoli è il numero e il grado di interrelazione dei componenti e delle dimensioni dell'AaA (Caena e Stringher, 2020). In questo senso, le componenti delle attività *porsi domande* (senso critico, fiducia in se stessi e capacità di analisi), *librogame* (memorizzazione, coinvolgimento e autocritica) e *debate* (coinvolgimento, gestione dell'informazione, argomentazione e autovalutazione) si discostano quindi da una prospettiva complessiva sull'AaA. Queste attività, tuttavia, sono principalmente legate all'apprendimento della materia insegnata e non intenzionalmente rivolte al sostegno dell'AaA. In questo senso, pare di poter affermare che vi sia un certo grado di generatività delle discipline per promuovere alcuni aspetti dell'AaA (Ajello e Torti, 2019).

Al contrario, nell'attività metodo di studio osserviamo l'interrelazione di molteplici aspetti orientati all'AaA e in ottica trasversale, propria di questa competenza. Da un lato, questa attività è promossa con un notevole grado di intenzionalità professionale nel campo dell'apprendimento per la vita (Stringher, 2014b); dall'altro, il corso è focalizzato come un'attività che permetterà agli studenti di affrontare nuovi compiti di apprendimento in varie materie. In questo senso, si prevede che le competenze apprese saranno trasferite ad altri contesti disciplinari, essendo utilizzate in modo trasversale. Ciò è coerente da un punto di vista teorico, poiché l'AaA è concettualizzato come una competenza trasferibile tra contesti di apprendimento, all'interno e all'esterno del contesto scolastico (Hautamäki e Kupiainen, 2014). Tuttavia, è stato anche sottolineato teoricamente che gli interventi che si basano su un approccio additivo, nel quale si predispongono corsi o seminari specificamente dedicati all'apprendimento strategico o all'imparare ad apprendere, non hanno successo: è necessaria l'integrazione di attività che promuovono componenti dell'AaA, come la metacognizione, all'interno dell'istruzione corrente, in modo che le strategie apprese vengano concretamente sperimentate durante l'apprendimento curricolare (Weinstein e Meyer, 1996; Moreno e Martin, 2014). In questo senso, è importante notare che l'intervistata ricostruisce il valore del corso in termini di una risorsa utile in relazione alle diverse situazioni di apprendimento, compresa la materia insegnata dalla docente. Da questo punto di vista, il corso stimola il trasferimento di ciò che gli studenti hanno costruito e imparato verso il più ampio contesto scolastico e oltre e proprio in questo sta il suo carattere esemplare.

D'altra parte, l'insegnamento dei metodi di studio è legato alla stimolazione di capacità di ragionamento e di apprendimento, quindi l'attività fa-

vorisce la dimensione cognitiva dell'AaA in termini di apprendimento di secondo ordine (Caena e Stringher, 2020). Allo stesso tempo, l'attività è focalizzata in base all'età degli studenti e come risorsa per sostenere il passaggio dalla scuola primaria alla scuola secondaria di primo grado (dall'infanzia alla pubertà). Questo aspetto è importante in base alla dimensione evolutiva e alle funzioni dell'AaA (Stringher, 2008), in particolare quella di fornire agli individui la capacità di adattarsi e di sostenere lo sviluppo della loro identità. Fornire un corso di questa natura significa stabilire una continuità tra i livelli scolastici, di particolare rilevanza per gli istituti comprensivi, a partire dal rafforzamento dell'identità e delle loro capacità di apprendimento, fornendo sostegno alla formazione dell'identità individuale, che è il compito evolutivo tipico dei preadolescenti.

Due aspetti centrali di questa attività riguardano la dimensione socio-affettiva dell'AaA. Preparando gli studenti ad affrontare i compiti legati alla transizione tra i livelli scolastici, l'attività promuove la capacità di *Fronteggiare il nuovo*. Per Hautamäki e Kupiainen (2014), questa capacità comporta aspetti socio-affettivi che sostengono l'identità degli studenti come discenti di fronte a situazioni di incertezza. In questo modo, i metodi di studio favoriscono l'acquisizione di una base di conoscenza utile a sostenere la fiducia degli studenti nell'affrontare le sfide scolastiche emergenti, cosa che affiora in più punti dell'intervista. Infine, osserviamo che l'attività fornisce un ambiente che favorisce l'apprendere in modo autonomo, volontario e partecipato (Hounsell, 1979). L'attività contribuisce a creare così un ambiente di apprendimento positivo per lo sviluppo delle abilità e della *forma mentis* degli studenti come discenti (Claxton, 2013; Dweck, 2015).

Di segno diametralmente opposto è l'attività periferica, esemplare in quanto si attiene a un modo di fare scuola molto tradizionale, con uso di libro di testo e lezione frontale, nella quale il protagonismo è prevalentemente del docente che conduce passo passo gli studenti, senza apparentemente devolvere loro alcuna autonomia. L'unico elemento positivo insito in questo esempio è costituito dalla domanda che si pone la docente, la quale si interroga proprio se il suo sia un modo per promuovere l'AaA. Di fronte a questo atteggiamento riflessivo, di una docente che pure utilizza pratiche didattiche di tipo tradizionale, la formazione in servizio può costituire una leva essenziale per il cambiamento e per l'adozione di pratiche più prossime alla centralità teorica dell'AaA.

3.2. Orientamenti

Quest'ultima considerazione introduce all'importanza degli orientamenti dei docenti nel promuovere l'AaA in contesto scolastico. Per quanto riguarda l'insieme di orientamenti degli insegnanti osserviamo componenti cognitive, metacognitive e socio-affettivo-relazionali (Hautamäki e Kupiainen, 2014). Per chiarire e sostenere meglio le argomentazioni sugli orientamenti, ricorremo nuovamente alle dichiarazioni degli stessi intervistati. Queste componenti riflettono la mentalità epistemica dei partecipanti (*mindset*), le credenze e gli atteggiamenti nei confronti della loro pratica educativa, compresa la rappresentazione degli studenti come discenti (Claxton, 2014).

Gli aspetti cognitivi e metacognitivi, legati alle conoscenze di base e le capacità di pensiero e di ragionamento (Hautamäki e Kupiainen, 2014), sono rappresentati nei sottocodici *dare strumenti agli studenti, favorire autonomia e protagonismo degli studenti, promuovere consapevolezza, supportare il feedback e il dialogo riflessivo e utilizzare gli errori*. Nel loro insieme, tali segmenti sono legati alla promozione di autonomia, consapevolezza del proprio apprendimento e capacità di pianificare, valutare e riflettere sulle attività quotidiane (Caena e Stringher, 2020). Gli estratti rendono conto di orientamenti volti a:

- stimolare le capacità di pensiero o di ragionamento (*la capacità di leggere, di comprendere, di contare, di mettersi, di relazionarsi e di capire il mondo*. Clotilde, docente di matematica in una scuola primaria del Centro a valore aggiunto negativo);
- applicare procedure generali ed essere consapevoli (“il mio intervento è [...] teso [...] all’analisi dei processi che sono stati svolti e quindi al portare alla consapevolezza di questi processi”: Benedetto, docente di italiano in una scuola secondaria di II grado del Centro a valore aggiunto positivo);
- sviluppare capacità riflessive e metacognitive (“ripercorrere mentalmente quello che hanno fatto [...] hai sbagliato(...?) allora vediamo come potevi fare”: Roberta, docente in una scuola dell’infanzia del Centro a valore aggiunto positivo); (“su quell’errore andiamo [...] a smontare [...] la regola e [...] rimontarla”: Mare, docente donna di italiano in una scuola secondaria di I grado del Sud a valore aggiunto positivo);
- sviluppare le capacità di apprendimento autonomo (“tentar di capire autonomamente”: Benedetto, docente di italiano in una scuola secondaria di II grado del Centro a valore aggiunto positivo).

Gli aspetti socio-affettivi sono presenti nei restanti sottocodici e si collegano a componenti particolarmente rilevanti di un insegnante orientato al-

l'AaA: favorire autonomia e agentività degli studenti; fronteggiare il nuovo; incoraggiare negli studenti la fiducia in se stessi, proporsi come esempio (*role model*) e preservare la motivazione e voglia di apprendere (Hautamäki e Kupiainen, 2014). Tali aspetti socio-affettivi impediscono la formazione – negli studenti – di credenze e atteggiamenti disfunzionali all'apprendimento (Claxton, 2006). Trattandosi di prospettive che gli insegnanti hanno raccontato riguardo la loro attività professionale, esse possono essere considerate una parte essenziale della scuola come contesto di apprendimento e fanno parte della costruzione di una concezione dell'apprendimento che viene trasmessa agli studenti.

Attraverso tali orientamenti, gli studenti ricevono sostegno dagli insegnanti ritenuti attori chiave nella scuola e principali responsabili delle attività di apprendimento. Tale supporto si estende a vari ambiti della competenza AaA:

- percezione dello studente come discente;
- attivazione e salvaguardia del desiderio di apprendere (“far percepire agli studenti che sono una parte attiva del processo di apprendimento [...] poi attiva positivamente il desiderio di apprendere”: Benedetto, docente di italiano in una scuola secondaria di II grado del Centro a valore aggiunto positivo); (“non fargli perdere mai questo interesse, mai [...] questa voglia”: Anna, docente di matematica in una scuola secondaria di I grado del Sud a valore aggiunto negativo);
- rappresentazione della società contemporanea (“la società di oggi è complessa, dinamica, veloce [...] è importante sapersi inserire [...] cercare di far capire loro l'importanza di essere sempre pronti al cambiamento”: Angelica, docente di italiano in una scuola secondaria di II grado del Centro a valore aggiunto negativo);
- fiducia degli studenti in se stessi (“cerco di far capire loro che possono farcela”: Valentina, docente di matematica in una scuola secondaria di II grado del Centro a valore aggiunto negativo).
- Menzione speciale richiede l'orientamento dell'insegnante nel rappresentare se stesso come esempio in classe (“chi insegna dovrebbe anzitutto mostrare egli stesso continuare a imparare”: Benedetto, docente di italiano in una scuola secondaria di II grado del Centro a valore aggiunto positivo), proprio perché nel farlo l'insegnante diventa una risorsa formativa che favorisce lo sviluppo di credenze positive negli studenti, riguardo all'apprendimento e rispetto alle loro capacità.

Al polo opposto, e distanti rispetto alla centralità fin qui presentata, si collocano tutti quegli orientamenti che abbiamo definito come periferici. Tra questi, i cinque codici di secondo livello più frequenti sono stati, nell'ordine: *Studenti senza capacità*; *Categorizzazione negativa degli studenti*; *Punizioni*

e rimproveri; Studenti demotivati; Imposizione e rispetto. Ci sembra che queste frequenze, pur da considerare nei limiti di uno studio qualitativo, siano paradigmatiche di un certo modo di fare scuola che tende a categorizzare gli studenti come incompetenti, svogliati, ai quali imporre regole che non contribuiscono essi stessi a creare e punizioni o rimproveri, fino al confronto negativo fra pari. Questi risultati ci suggeriscono anche le ragioni per cui bambini e ragazzi rischiano la demotivazione e l'abbandono scolastico. I docenti che presentano orientamenti siffatti sono probabilmente quelli che beneficerebbero maggiormente di formazione sull'AaA, ma al tempo stesso sono anche quelli che probabilmente hanno rappresentazioni molto radicate e difficilmente modificabili, senza un intervento formativo di tipo trasformativo (Taylor, 2008).

In sintesi, i dati su attività e orientamenti dei docenti rappresentano un'ampia gamma di significati ed esperienze che, considerati nel loro insieme, permettono di cogliere i molteplici aspetti coinvolti nella promozione dell'AaA. L'attività imperniata sui metodi di studio e le caratteristiche degli orientamenti degli insegnanti esemplificano congiuntamente i tre pilastri chiave dell'AaA, ovvero: la creazione di senso; la fiducia in sé come protezione contro la demotivazione; il saper fronteggiare l'incertezza (Caena e Stringher, 2020). Al centro dell'AaA sta la capacitazione umana (*capability approach*) che questa *iper-competenza* consente (Alberici, 2008; Sen, 1999).

3.3. Attività e orientamenti in relazione con il valore aggiunto delle scuole

Dallo studio non emerge un'evidenza empirica sufficiente per affermare che le scuole a valore aggiunto positivo mettano in campo attività e orientamenti favorevoli l'AaA, di qualità diversa rispetto a quelle con valore aggiunto negativo. Ciononostante, 8 insegnanti su 12 con orientamenti centrali e l'insegnante che ha descritto l'attività direttamente favorevole (metodo di studio), appartengono a scuole con valore aggiunto positivo. In questo senso, riteniamo che questi casi siano indicativi delle dinamiche organizzative di comunità educative favorevoli all'AaA (Stringher, 2014b). Questo risultato sottolinea l'importanza di spostare la visione individualista in cui spesso si propone di sviluppare questa competenza, a favore di una prospettiva sistemica, in cui si rileva il valore delle pratiche scolastiche svolte in modo collettivo (Deakin Crick, 2014; Stringher, 2014b).

Conclusioni e prospettive

In questo capitolo, il nostro intento è stato di rispondere a come si favorisce l'AaA nel contesto scolastico. A questo scopo, abbiamo individuato nelle 40 interviste italiane la presenza o meno di criteri specifici che esemplificano come viene promosso l'AaA, in accordo con la teoria. Pur nei limiti di un'analisi di tipo esplorativo e non esaustiva, un risultato importante è quello di offrire al lettore un'attività particolarmente favorevole all'AaA: per esempio, il corso sul metodo di studio per ragazzi che transitano dalla scuola primaria alla secondaria. Tale attività, promossa dall'intera comunità educante all'interno di un Istituto Comprensivo, considera l'interrelazione dei seguenti aspetti: intenzionalità; promozione di componenti cognitive, metacognitive e socio-affettive dell'AaA; apprendimento di secondo ordine; autonomia dei discenti e il collegamento concreto fra l'apprendimento disciplinare e la conoscenza del processo di apprendimento che il corso sostiene nei ragazzi. Un'attività come questa, se adottata da un collegio docenti, consente altresì la riflessività dei docenti impegnati a vario titolo ad attivare gli insegnamenti rivolti ai ragazzi nella concreta pratica di studio. Un ulteriore aspetto particolarmente importante, che tra l'altro risponde a un bisogno complessivo dei discenti, è quello, segnalato in questa intervista, di riferire ciò che i ragazzi hanno imparato ad altri studenti non presenti al corso e alle loro famiglie appositamente convocate a scuola in una situazione pubblica.

Considerando che AaA si riferisce a una competenza complessa la cui padronanza richiede un processo di formazione professionale e l'implementazione di molteplici risorse didattiche, è comprensibile il basso numero di attività direttamente favorevoli individuate. La categorizzazione di attività come potenzialmente favorevoli suggerisce che esse potrebbero diventare centrali per l'AaA, qualora gli insegnanti allineassero le loro pratiche – attraverso un processo di formazione – nel senso suggerito dalla letteratura di riferimento. L'alto numero di attività potenzialmente favorevoli conferma altresì che l'AaA sia una pratica culturalmente presente nella quotidianità scolastica (Ajello e Torti, 2019), sebbene sia necessario accrescere nei docenti la consapevolezza dell'AaA in termini di pratica scolastica guidata dall'intenzionalità professionale (Demetriou, 2014).

Una seconda conclusione indica che gli orientamenti analizzati sono legati in maggiore misura agli aspetti socio-affettivi, che riflettono il pensiero e i valori culturali degli insegnanti intervistati. Questo aspetto sottolinea che la promozione dell'AaA presuppone aspetti soggettivi legati al significato che gli insegnanti attribuiscono riguardo la propria attività professionale, compresa la rappresentazione di se stessi e degli studenti.

L'insieme di dati presentati e i relativi spunti teorici riteniamo che possano sostenere la riflessione professionale e permettano agli insegnanti interessati di mettere in atto pratiche rivolte alla promozione dell'AaA nella quotidianità scolastica. Infine, riteniamo che i dati analizzati siano di utilità per lo sviluppo del filone di studi su come promuovere l'AaA e abbiano il potenziale per contribuire al campo della formazione degli insegnanti. Sulla base di queste analisi, il nostro intento per il futuro è di realizzare un intervento di formazione in servizio sull'AaA, proponendo un catalogo di attività e consigli pratici a docenti di ogni ordine e grado, corredato da un ventaglio di strumenti per la valutazione dell'acquisizione di questa iper-competenza da parte di bambini e studenti. Attraverso una formazione trasformativa sull'AaA (Taylor, 2008), è possibile fare in modo che i docenti, attualmente collocati in posizione periferica rispetto a questo concetto, si accostino progressivamente a pratiche ritenute centrali non solo dalla teoria, ma anche da una verifica empirica da parte dei docenti stessi, che operano e riflettono sulle proprie pratiche nei contesti scolastici. Una formazione che voglia essere trasformativa (Taylor, 2008) potrebbe trarre vantaggio proprio dall'approccio adottato in questo studio, ovvero potrebbe partire dalle pratiche che i docenti descrivono per riflettere su di esse in un movimento dialogico con la teoria, in modo tale che prassi e teoria siano armoniosamente presenti nelle attività dei docenti esperti sull'AaA. In questo modo, vorremmo contribuire a promuovere una nozione di AaA ampia, che sostenga davvero l'agentività di discenti e docenti.

6. *Le pratiche valutative utilizzate dai docenti e la loro connessione con l'Apprendere ad Apprendere*

di Daniela Torti, Francesca Scrocca*

Introduzione

La valutazione in classe ha una funzione formativa fondamentale per il percorso di apprendimento degli studenti. È inoltre parte integrante della professionalità del docente, in quanto strumento fondamentale per orientare le strategie didattiche e il processo di insegnamento/apprendimento ed è lo strumento essenziale per riconoscere e valorizzare le conoscenze progressivamente acquisite dagli alunni (MIUR, 2020). Diversi sono gli studi condotti in contesti nazionali e internazionali volti ad approfondire le rappresentazioni e gli usi della valutazione da parte dei docenti che hanno messo in evidenza la necessità di studi ulteriori relativi all'uso di pratiche di valutazione formativa in classe (Bellomo, 2016; Giovannini e Boni, 2010; Heitink *et al.*, 2016).

Più di recente, alcuni autori hanno approfondito il ruolo che la valutazione ricopre per la promozione dell'apprendimento autoregolato e della metacognizione (Hudesman *et al.*, 2013), componenti fondamentali dell'Apprendere ad Apprendere (Stringher *et al.*, 2021; Brandmo *et al.*, 2020). Alla luce di tali premesse, questo contributo intende approfondire le pratiche e gli strumenti di valutazione prevalentemente utilizzati dai docenti per la valutazione in classe e la connessione tra queste pratiche e le concezioni dei docenti sull'AaA (Baird *et al.*, 2017; Black *et al.*, 2006; Stringher *et al.*, 2021). Questo contributo riprende in parte le riflessioni proposte in un altro lavoro internazionale (Stringher *et al.*, 2021), con la finalità di esplorare le pratiche di valutazione maggiormente utilizzate dai docenti italiani e l'eventuale connessione con la definizione da essi fornita dell'AaA.

* A Daniela Torti sono da attribuire l'introduzione, i parr. 1, 2.1, 3, 5 e le conclusioni. A Francesca Scrocca sono da attribuire i parr. 2.2, 4. Il resto del par. 2 è da attribuire a entrambe le autrici.

1. Apprendere a Apprendere e valutazione formativa

Il costrutto di competenza (Le Boterf, 2008; Costa, 2011; Tessaro, 2012; Benadusi e Molina, 2018), entrato nella normativa italiana già a partire dagli anni Novanta e oramai diffuso a pieno nel lessico scolastico corrente, ha comportato un netto cambiamento del modo di concepire l'apprendimento e, di conseguenza, la valutazione (Trincherò, 2012; Castoldi, 2012; EU, 2006, 2018). In altre parole, mentre in passato insegnare e valutare erano concepiti come momenti distinti e separati dell'attività didattica, negli ultimi anni, grazie all'avvento di una prospettiva costruttivista, è sempre più evidente l'interrelazione di questi due processi (Castoldi e Martini, 2011).

Più di recente si è assistito a un ripensamento delle priorità e delle finalità della valutazione proprio in virtù delle attuali sfide poste dall'apprendimento umano nel XXI secolo (Broadfoot e Black, 2004; Stringher, 2007; Torti, 2021b). Da una rappresentazione della valutazione come strumento finalizzato all'accertamento e alla classificazione, infatti, si è passati a riconoscerne la funzione formativa e formante (Trincherò, 2018; Torti, 2021b). La sfida di promuovere una valutazione formativa e autentica è particolarmente avvertita nel contesto scolastico; la scuola deve rispondere alle esigenze educative e formative di studenti che si confronteranno in futuro con una società sempre più globalizzata e caratterizzata da continui cambiamenti. Nel contesto attuale la scuola è chiamata a "incrementare, in aggiunta ai saperi tradizionali, nuove competenze che coinvolgono abilità di resilienza, la creatività, la motivazione e il saper cooperare, competenze che, nel passato, non sono state considerate elemento centrale dell'offerta educativa" (Cavioni e Clouder, 2014, p. 128; MIUR, 2012).

In tal senso, riconsiderare le forme attuative della valutazione degli apprendimenti diviene essenziale per garantire un sistema di istruzione e formazione di qualità in grado di garantire l'acquisizione di competenze chiave per permettere agli studenti di far fronte alle sfide future della vita personale e professionale (Boud, 2006; Galliani, 2011; Montalbetti, 2018; Torti, 2021a).

Più specificatamente l'AaA è competenza chiave utile per ripensare la valutazione come parte fondamentale del processo di apprendimento e come strumento di feedback per evidenziare i progressi e le sfide di ogni studente per raggiungere un obiettivo.

L'AaA è inteso come "una complessa iper-competenza che organizza le risorse cognitive, metacognitive, socio-affettive e motivazionali dell'individuo, in uno sforzo volontario per produrre conoscenza e miglioramento del proprio percorso di apprendimento" (Caena e Stringher, 2020, p. 213). Per promuovere tale competenza l'educazione quindi, non può ridursi a mera trasmissione di conoscenze teoriche ma deve sostanzarsi nella formazio-

ne globale di individui padroni della propria vita e in grado di permettere alla società di avanzare (Galliani, 2011; Bortolotti, 2021). La competenza dell'AaA include una serie di abilità che richiedono autonomia personale, pensiero critico e capacità riflessiva sul processo stesso di apprendimento (Black *et al.*, 2006). È necessario quindi sostenere lo sviluppo di una maggiore autonomia tra gli studenti (*ibid.*). A tal proposito, è di fondamentale importanza il ruolo della metacognizione, e in particolare dell'autoregolazione, per raggiungere un alto livello di controllo dei processi cognitivi e procedurali per giungere a un apprendimento significativo (Pellerey, 2016). Nel promuovere efficacemente tali abilità e competenze negli studenti, sono di fondamentale importanza le pratiche didattiche attuate quotidianamente dal docente in considerazione del ruolo privilegiato da essi ricoperto nell'istruzione formale dei futuri cittadini (Ajello, 2010; Benadusi, 2014). La competenza dell'AaA va di pari passo non solo con gli stili di insegnamento, ma anche con le pratiche di valutazione, in quanto parte integrante dello stesso processo di apprendimento e non solo del processo di giudizio (Vertecchi, 2003).

Secondo Scriven (1967) la valutazione è il processo di determinazione del merito, della validità e del valore delle cose. L'autore distingue tra una valutazione sommativa, attuata al termine del percorso educativo con lo scopo di rilevare esiti e prodotti, e una valutazione formativa, attuata in itinere con funzioni di monitoraggio, allo scopo di informare i soggetti coinvolti e di migliorare il processo di insegnamento/apprendimento. Con il termine valutazione si intende in senso generale l'atto di attribuzione di valore a qualcosa o a qualcuno (Domenici, 2003). Per attribuire tale valore, i docenti dovrebbero sia riferirsi a specifici modelli metodologici, sia avvalersi di tecniche e strumenti rigorosamente pensati in funzione delle finalità stesse che si intendono perseguire attraverso la valutazione (*ibid.*). Una valutazione formativa o per l'apprendimento (*assessment for learning*) quindi, ha la priorità, progettuale e pratica, di promuovere l'apprendimento degli studenti, differenziandosi da una valutazione concepita esclusivamente con finalità di controllo degli esiti (Black *et al.*, 2004).

Un'attività di valutazione può aiutare l'apprendimento se i suoi esiti vengono effettivamente utilizzati per adattare il processo di insegnamento, al fine di soddisfare le esigenze di apprendimento degli studenti, e se fornisce feedback utili a orientarli nel percorso di apprendimento (*ibid.*). In tale prospettiva, Earl nel testo *Assessment As Learning: Using Classroom Assessment to Maximize Student Learning* (2003; 2013) introduce il concetto di valutazione formante (*assessment as learning*) enfatizzando il ruolo formante della valutazione nell'attivazione cognitiva degli studenti (Trincherò,

2018). Per attivazione cognitiva si fa riferimento al recupero e l'utilizzo da parte dello studente delle proprie risorse cognitive allo scopo di assegnare significato alle nuove informazioni che egli esperisce in un percorso di apprendimento. Le risorse cognitive richiamate sono sia strumento di formulazione di significati sia oggetto di riorganizzazione e rimodellamento in conseguenza di questi ultimi (Trincherò, 2018, p. 42).

La valutazione formativa (e formante) può rappresentare un valido strumento per aiutare gli studenti ad acquisire il controllo del proprio apprendimento, coinvolgendoli attivamente nella conoscenza di sé e dei propri stili cognitivi e processi di apprendimento, favorendo processi quali l'autodeterminazione e l'autonomia; tutte componenti necessarie per l'AaA (Fabbri, 2019; Stringher et al., 2021; Torti, 2021a).

Tra le pratiche di valutazione che favoriscono l'acquisizione dell'AaA da parte degli studenti, gli studiosi includono quelle che promuovono un coinvolgimento attivo degli studenti nei processi di valutazione, il monitoraggio, la curiosità e che promuovono l'autovalutazione, la riflessione e l'autoconsapevolezza dei propri punti di forza e di debolezza (Broadfoot e Black, 2004; Black et al., 2006; Stringher et al., 2021). Mediante un coinvolgimento attivo nei processi di valutazione, infatti, lo studente è in grado di giungere a giudizi pertinenti ed efficaci sui propri e altrui apprendimenti e migliorare le proprie prestazioni con l'attivazione di processi di autoregolazione e autovalutazione (Kaplan et al., 2013).

All'abbondante presenza di letteratura scientifica, che sottolinea l'importanza dell'utilizzo da parte dei docenti di una valutazione formativa e formante per favorire un apprendimento efficace e la promozione delle competenze negli studenti, non corrisponde altrettanta produzione scientifica che fornisca indicazioni ai docenti sulle pratiche valutative concretamente efficaci in tal senso (Bellomo, 2013; Black e William, 2009).

La valutazione è una componente fondamentale del processo di apprendimento. I modi in cui la valutazione si realizza fa trasparire l'implicita concezione dell'apprendimento a cui i docenti più o meno consapevolmente fanno riferimento (Torti, 2021b). Durante il processo di valutazione in classe, infatti, entrano in gioco diversi elementi talvolta impliciti e non direttamente osservabili, in quanto espressione di rappresentazioni e schemi mentali automatici attivati dai docenti (Bellomo, 2013).

Quando si parla di valutazione in classe è di fondamentale importanza approfondire l'idea di valutazione dei docenti, il valore riconosciuto a questo compito professionale, le finalità attribuite, gli strumenti e le pratiche utilizzati, in quanto fattori decisivi per il processo di insegnamento e apprendimento (Galliani, Bonazza e Rizzo 2011; Bellomo, 2013). Per tali ragioni

in questo lavoro si è deciso di focalizzare le pratiche valutative utilizzate dai docenti in classe, al fine di comprendere che impatto possono avere sulla promozione della competenza dell'AaA (Stringher *et al.*, 2021).

2. Metodologia

Le domande di indagine cui il contributo vuole rispondere sono le seguenti:

- 1) Quali pratiche valutative vengono utilizzate maggiormente dagli insegnanti? Vi sono differenze rispetto all'ordine scolastico?
- 2) Esiste connessione tra valutazione e AaA? Se sì di che tipo?

Seguendo Broadfoot e Black (2004), che hanno studiato come gli insegnanti usano gli strumenti di valutazione per supportare l'apprendimento e l'AaA, ipotizziamo che la connessione tra le pratiche valutative in classe e l'AaA possa essere ricondotta alla concettualizzazione che i docenti hanno di questi due aspetti.

L'analisi qualitativa e interpretativa è stata effettuata sulle 40 interviste raccolte nello studio principale condotto in Italia¹. Per rispondere alle nostre domande di ricerca, l'unità di analisi sono le risposte dei docenti alle domande della traccia relative alla *tematica della valutazione* e alla *definizione di AaA*. Dopo una lettura approfondita e ricorsiva di ogni intervista, i *verbatim* delle risposte sulla valutazione e sull'AaA sono stati inseriti in tabelle per stabilire in quante interviste vi fosse o meno la connessione tra questi due concetti e rilevare quante interviste avessero una definizione ampia o ristretta di AaA (Stringher *et al.*, 2021).

Gli estratti sono stati analizzati anche in funzione delle variabili strutturali dei rispondenti, in particolare per quanto attiene alla loro provenienza, al genere e alla collocazione in scuole con valore aggiunto positivo o negativo².

2.1. Metodologia di analisi sulle pratiche valutative in classe

Dopo una lettura attenta e ricorsiva di ogni intervista, il focus si è spostato sulle singole risposte alle domande oggetto di analisi e sono stati individuati gli estratti relativi alle domande di interesse della traccia e inseriti in tabelle

¹ Si vedano i capitoli 2 e 3, rispettivamente la metodologia generale dello studio internazionale e la costruzione della traccia.

² Si veda la definizione di valore aggiunto fornita nel capitolo 2, p. 50.

al fine di implementare un'analisi qualitativa e interpretativa dei contenuti (*content analysis*) (Creswell e Porth, 2016; Flick, 1998; Mayring, 2015).

In considerazione dell'approccio qualitativo ed esplorativo e del taglio culturale dello studio, l'analisi delle 40 interviste si è strutturata in due fasi consecutive attraverso una metodologia induttiva, quindi, senza fare immediatamente riferimento a specifici quadri teorici (approccio *bottom-up*) per far emergere idee, categorie, concetti, temi, intuizioni e relazioni fra di essi (Richards, 2005, pp. 67-68). Le categorie analitiche, quindi, sono state ricostruite a partire dal *corpus* testuale considerato e cioè dalle risposte degli insegnanti. Sulla base di una lettura di tutti gli estratti relativi alle domande di interesse è stata effettuata una prima codifica in vivo delle unità tematiche significative (codici). A ogni unità tematica è stata attribuita un'etichetta a partire da una codifica in vivo (*verbatim*) utilizzando griglie di analisi aperte (*open coding*) (Miles e Huberman, 1984; Flick, 2002; Murray, 2008). Da un'attenta rilettura delle etichette individuate e di tutti gli estratti, i codici hanno assunto una maggiore densità concettuale ed è stato possibile definire delle categorie analitiche alla luce degli obiettivi e delle domande di analisi, raggruppate secondo un criterio di similitudine.

Una prima distinzione tra le categorie analitiche è stata fatta tra le tecniche e gli strumenti di valutazione indicati dagli insegnanti. Per ciascuna tecnica, se indicati dai docenti, sono stati individuati gli specifici strumenti di valutazione. Un'ulteriore analisi è stata effettuata al fine di individuare le differenze in termini di frequenza d'uso delle tecniche di valutazione nelle risposte degli insegnanti in base all'ordine scolastico.

Per calcolare le frequenze relative alle tecniche e agli strumenti di valutazione, sono state conteggiate le tecniche e gli strumenti di valutazione considerati in base agli obiettivi e all'ambito di applicazione degli stessi. Per esempio, se in un estratto il docente ha citato la tecnica di valutazione dell'osservazione 2 volte ed essa appare applicata con obiettivi e in ambiti differenti è stata conteggiata con una frequenza 2, se invece nell'estratto appare il riferimento alla tecnica di valutazione dell'osservazione 2 volte, ed essa è applicata nello stesso ambito e con gli stessi obiettivi è stata conteggiata con frequenza 1.

I risultati emersi sono sintetizzati in tabella 1 contenente le frequenze delle tecniche e degli strumenti di valutazione indicati dagli insegnanti quali quelli maggiormente utilizzati nella pratica quotidiana per la valutazione in classe degli studenti. La tabella 2 è stata realizzata per sintetizzare le frequenze delle tecniche di valutazione indicate dagli insegnanti in base agli ordini scolastici (scuola dell'infanzia, primaria, scuola secondaria di primo e secondo grado). Si fornisce inoltre un esempio di estratto con una descrizione analitica delle pratiche valutative di un'intervistata coerenti con l'AaA.

2.2. Metodologia di analisi per la connessione tra pratiche valutative e definizione AaA

L'analisi si basa su un approccio misto quali-quantitativo ed è di tipo descrittivo (Teddlie e Tashakkori, 2006). Le risposte dei docenti sulla definizione di AaA sono state anzitutto classificate in ampie o ristrette secondo Hounsell (1979). Una definizione può ritenersi ampia quando contiene più di 3 diverse componenti teoriche, al netto delle ripetizioni; termini che concordano con la teoria AaA; una definizione più articolata del semplice apprendimento o contenente l'apprendimento di ordine superiore o di secondo livello (Bateson, 1976; Stringher, Davis e Scrocca, 2020)³.

Per quanto riguarda l'individuazione della connessione tra pratiche valutative e AaA, si è proceduto leggendo per prime le risposte fornite dagli insegnanti alle domande relative alla valutazione, per verificare se ci fossero o meno riferimenti all'AaA o ad alcune sue componenti e riferimenti a una valutazione di tipo formativo. Successivamente, si è passati alla lettura delle risposte dei docenti relative al concetto di AaA, al fine di rintracciare i componenti teorici dell'AaA e almeno un riferimento al concetto di (auto) valutazione. La connessione ricercata è stata quindi tra le definizioni di AaA (in base ai componenti teorici predefiniti a monte con approccio deduttivo) e la concezione di valutazione di tipo formativo. La connessione teorica deriva dalle risposte date ai due concetti di valutazione e di AaA letti in modo olistico e si può ritenere completa se tali risposte contengono elementi quali autovalutazione, meta-riflessione, consapevolezza di sé, dei propri punti di forza e di debolezza, delle proprie conoscenze e nell'uso formativo dell'errore. Può esserci quindi connessione totale, a cui è stato dato valore 1, se nelle risposte valutative si menziona chiaramente la valutazione formativa degli studenti, i quali possono capire i propri errori, imparare da essi e valutare se stessi. Oppure se vengono citate altre componenti dell'AaA, come l'autonomia, l'autovalutazione e il feedback e se in tutti e due i concetti si menziona l'autovalutazione o aspetti simili a quelli citati in precedenza. A una connessione parziale è stato attribuito un valore 0,5 quando almeno in uno dei due insiemi di risposte (valutative o sull'AaA) di ciascun docente ci sono aspetti riconducibili all'AaA. È stato assegnato valore 0 in assenza di connessione tra valutazione e AaA.

La qualità dell'analisi è stata assicurata dall'accordo di almeno due componenti del gruppo di ricerca italiano sui segmenti codificati, sul loro significato e sull'assegnazione del valore alla connessione tra valutazione e AaA.

³ Si veda il capitolo 2 per ulteriori dettagli.

3. Risultati sulle pratiche valutative in classe

Complessivamente, dalle risposte degli insegnanti sono stati raccolti un totale di 118 estratti riferiti a tecniche di valutazione (tab. 1).

Per quanto riguarda la tecnica maggiormente utilizzata per la valutazione degli studenti, gli insegnanti tendono a fare affidamento su metodi tradizionali di valutazione, quali prove scritte e/o interrogazioni orali intese come momento di valutazione formale o, come riferito dagli stessi insegnanti, “ufficiale”. Compaiono infatti ben 69 riferimenti a tali tecniche. Tra le prove più frequenti, gli insegnanti citano le prove scritte (36 su 69) e le interrogazioni orali (31 su 69). Si registrano soltanto 2 frequenze nell’uso del disegno come strumento per valutare l’operato di bambini e studenti. Di seguito, tra le tecniche maggiormente menzionate, ritroviamo l’osservazione del comportamento dei bambini e degli studenti (26). L’osservazione quale tecnica di valutazione viene utilizzata principalmente come momento di verifica non strutturato. Ben 16 volte su 26, infatti, gli insegnanti non specificano l’utilizzo di strumenti per tale tecnica valutativa. Meno frequentemente gli insegnanti citano tecniche di valutazione basate su correzione dei compiti in classe (8 su 118) ed esperimenti e attività pratiche (9 su 118). Ancora meno frequentemente citate sono le tecniche di valutazione basate sull’autovalutazione (3 su 118) e quelle basate su metodi cooperativi come, per esempio, la realizzazione di prodotti di gruppo o tra coppie di studenti (3 su 118).

Per quanto riguarda la frequenza d’uso delle tecniche di valutazione in base agli ordini scolastici, dalla tabella 2 emerge che non vi è un utilizzo uniforme. Nella scuola dell’infanzia, infatti, gli insegnanti intervistati dichiarano di utilizzare maggiormente l’osservazione come tecnica di valutazione, ritenuta quella più adeguata considerando l’età dei bambini e la necessità di una verifica continua e globale del processo di sviluppo e apprendimento del bambino. Spesso, però, nelle risposte degli insegnanti, non appaiono specificazioni riguardo ai criteri o agli strumenti utilizzati per l’osservazione dei bambini. Oltre all’osservazione, nella scuola dell’infanzia, gli insegnanti si affidano principalmente alla valutazione delle attività pratiche svolte dai bambini (tab. 2).

Per quanto riguarda la scuola primaria, dalle risposte degli insegnanti emerge che gli strumenti utilizzati con maggiore frequenza sono le prove, nello specifico quelle oggettive in forma scritta e i colloqui orali, e l’osservazione. Anche in questo caso, però, nella maggior parte delle risposte, gli insegnanti non specificano gli strumenti utilizzati e tantomeno i criteri di riferimento. Nella scuola secondaria di primo grado e nella secondaria di secondo grado, come nella primaria, prevale l’utilizzo di prove oggettive, in forma scritta e orale.

Tab. 1 – Tecniche e strumenti di valutazione maggiormente citati dagli intervistati per la valutazione degli studenti

| <i>Tecnica di valutazione</i> | <i>N. di tecniche citate</i> | <i>Strumento di valutazione</i> | <i>N. di strumenti citati</i> |
|---|------------------------------|---|-------------------------------|
| | | Interrogazione orale | 31 |
| Prove scritte e orali | 69 | Disegno | 2 |
| | | Prova scritta; verifica scritta; compito scritto; compito in classe; test a scelta multipla o test con risposta si/no | 36 |
| | | Diario di bordo; appunti quotidiani dell'insegnante | 1 |
| Osservazione del comportamento del bambino/studente | 26 | Rubrica di valutazione | 6 |
| | | Griglia per la valutazione del conseguimento dei traguardi di sviluppo o di apprendimento | 3 |
| | | Osservazione senza specifica riguardo allo strumento utilizzato | 16 |
| Esperimenti e attività pratiche | 9 | Attività di laboratorio | 2 |
| | | Creazioni e/o simulazioni | 1 |
| | | Valutazione di lavori pratici | 6 |
| Correzioni di compiti per bambini e/o studenti | 8 | Scheda con compiti/esercizi a casa | 1 |
| | | Lavori o attività svolti in classe (revisione del lavoro del giorno, esercizi in classe) | 6 |
| | | Griglia di valutazione per esercizi in classe | 1 |
| Autovalutazione | 3 | Rubriche di autovalutazione | 2 |
| | | Obiettivi di apprendimento condivisi con gli studenti prima della prova di verifica | 1 |
| | | Progetti | 2 |
| Tecniche cooperative e studi di caso | 3 | Studi di caso/approfondimenti su un certo argomento svolti in gruppo o singolarmente | 1 |
| <i>Totale</i> | <i>118</i> | | <i>118</i> |

Fonte: elaborazione di D. Torti

Tab. 2 – Frequenza delle tecniche di valutazione per ordine scolastico

| <i>Tecnica di valutazione</i> | <i>Infanzia</i> | <i>Primaria</i> | <i>Secondaria di I grado</i> | <i>Secondaria di II grado</i> | <i>Totale</i> |
|---------------------------------|-----------------|-----------------|------------------------------|-------------------------------|---------------|
| N. interviste | 5 | 10 | 13 | 12 | 40 |
| Prova | 2 | 14 | 31 | 22 | 69 |
| Osservazione | 9 | 8 | 7 | 2 | 26 |
| Esperimenti e attività pratiche | 4 | 3 | 1 | 1 | 9 |
| Correzioni di compiti | 0 | 3 | 2 | 3 | 8 |
| Autovalutazione | 0 | 0 | 1 | 2 | 3 |
| Tecnica cooperativa | 0 | 0 | 2 | 1 | 3 |
| <i>Totale</i> | <i>20</i> | <i>38</i> | <i>57</i> | <i>43</i> | <i>158</i> |

Fonte: elaborazione di D. Torti

Dalle risposte degli insegnanti, in tutti gli ordini scolastici, non è emerso il riferimento a strumenti di valutazione esplicitamente finalizzati a indagare la competenza dell'AaA, del resto questo non era obiettivo dell'intervista. In un solo caso è emerso tuttavia un esplicito riferimento all'AaA, in cui un'insegnante di scuola secondaria di secondo grado afferma di utilizzare la valutazione non per valutare questa competenza, bensì per promuoverne l'acquisizione:

Certo, [...], un feedback a me per dove magari non ho spiegato in maniera comprensibile e a loro per vedere dove sono i punti critici, io raccomando [...] il quaderno di segnarsi l'errore che hai fatto con la penna rossa in modo poi da andare a rivedere quali sono le cose di cui mi trovo sempre più in difficoltà no, e quindi di gestirsi proprio il loro apprendimento, ecco questo è l'imparare a imparare [...] (Anastasia⁴, docente di matematica in una scuola secondaria di II grado del Nord a valore aggiunto positivo).

4. Risultati sulla connessione tra pratiche valutative e definizione AaA

Nella tabella 3 si riporta l'analisi della connessione tra le pratiche valutative dichiarate dagli intervistati e la loro concezione sull'AaA.

Nella tabella 3 si può osservare che nella metà delle interviste (20 su 40), si ritrova una connessione completa tra questi due concetti.

⁴ Abbiamo riproposto gli pseudonimi forniti a inizio intervista dai docenti stessi per salvaguardare la loro privacy.

Tab. 3 – Frequenze dei tipi di connessione tra valutazione e AaA

| <i>Tipo di connessione tra valutazione e AaA</i> | <i>Numero di interviste</i> |
|--|-----------------------------|
| Nessuna connessione | 15 |
| Connessione parziale | 5 |
| Connessione completa | 20 |
| Totale | 40 |

Fonte: elaborazione di F. Scrocca

Abbiamo identificato 5 casi con connessione parziale: in queste interviste, nelle risposte sulle pratiche valutative o nelle definizioni di AaA, si citano esplicitamente alcune componenti essenziali come l'autovalutazione, la consapevolezza degli errori, l'uso della valutazione con feedback di tipo informativo per gli studenti e l'uso della valutazione come elemento che non deprima la motivazione dei ragazzi. D'altra parte, quasi la metà delle interviste (15 su 40) sono categorizzate con valore 0, quindi senza connessione tra valutazione e AaA.

Tab. 4 – Distribuzione della connessione tra valutazione e AaA per ordine scolastico

| <i>Tipo di connessione tra valutazione e AaA</i> | <i>Ordini scolastici</i> | | | | <i>N. interviste</i> |
|--|--------------------------|-----------------|---------------------------|----------------------------|----------------------|
| | <i>Infanzia</i> | <i>Primaria</i> | <i>Secondaria I grado</i> | <i>Secondaria II grado</i> | |
| Nessuna connessione | 4 | 2 | 4 | 5 | 15 |
| Connessione parziale | 0 | 0 | 1 | 4 | 5 |
| Connessione completa | 1 | 8 | 8 | 3 | 20 |
| Totale | 5 | 10 | 13 | 12 | 40 |

Fonte: elaborazione di F. Scrocca

Dalla tabella 4 si può osservare il grado di coerenza tra valutazione e AaA, in base all'ordine scolastico. Le 40 interviste sono così distribuite: l'assenza di connessione si riscontra in 15 interviste, particolarmente nella scuola secondaria di II grado; anche la connessione parziale (5 interviste) si concentra nel medesimo grado scolastico ed è assente nell'infanzia e nella primaria. La connessione completa (20 interviste) è più ricorrente nella primaria e nella secondaria di I grado. Nella primaria, su 10 interviste, 8 presentano connessione completa e solo in due interviste i due concetti non sono tra loro collegati.

Al fine di fornire al lettore delle descrizioni ricche sulle concezioni degli intervistati e dei loro modelli di valutazione, presentiamo alcuni esempi di estratti. Una connessione completa tra la valutazione degli studenti e la definizione di AaA è osservabile nei seguenti estratti, entrambi della medesima docen-

te. Nelle sue risposte valutative, l'insegnante spiega chiaramente il suo uso della valutazione per l'apprendimento: "sono abbastanza classica, io uso le classiche verifiche [...] ho notato che per i ragazzi è comunque un momento di chiarezza, perché cioè loro sanno, [...] da cosa è nata la loro valutazione [...] correggiamo quello che abbiamo fatto e anzi la cosa ideale sarebbe la correzione immediata, [...]scambio i compiti [...] e quindi si correggono [...] sotto la guida dell'insegnante, [...], perché loro sono freschi capiscono immediatamente, [...] due giorni dopo è già passato troppo tempo, [...] perché se non facciamo quel lavoro [...] di revisione dell'errore, del perché è stato fatto questo, [...] cosa pensavo in quel momento, si perde l'efficacia anche dello strumento della verifica". La docente sottolinea l'uso costruttivo dell'errore anche nella sua definizione di AaA: "io imparo come poi riuscirò a imparare cose nuove, a muovermi in situazioni nuove [...] a dover gestire una marea di informazioni [...] sappiamo che gli stili cognitivi sono diversi, [...], l'esperienza anche dell'errore [...], provando, sbagliando e anche [...] acquisendo consapevolezza, questo è fondamentale, prima di tutto bisognerebbe proprio capire come funziona ciascuno, [...] sfidarsi, provare perché io ti do varie indicazioni però se tu veramente non le sperimenti, dici: 'oggi provo a studiare come mi ha detto' [...] e vedi che non funziona, [...] non trovi una tua strada, [...] rimaniamo ancora nell'ambito [...] [dei] tentativi ed errori, però non consapevoli. [...] Anche la tenacia [...] non scoraggiarsi di fronte a eventuali errori, [...] sei tu che se questa pista non è giusta devi riprovare, devi pensare a qualcosa di alternativo, [...] il coinvolgimento è fondamentale, [...] altrimenti c'è passività" (Laura, docente di matematica in una scuola secondaria di I grado del Nord a valore aggiunto positivo).

Un'assenza di connessione tra valutazione e AaA è osservabile in un altro intervistato, il quale non ha un'idea precisa di tale competenza e nella sua definizione si rileva solo una componente, la curiosità: "Curiosità. È chiaro [sorride]. L'apprendimento è una conseguenza dell'imparare a imparare, l'imparare a imparare è, diciamo, tra virgolette una condizione mentale". Nelle risposte sulle pratiche valutative non si comprende bene quale sia la sua idea di valutazione: "Allora quello che utilizzo più frequentemente è lo scritto. Per il fatto che (.3) non sono io legato [...] all'emotività del momento. Perché quando vengono alla lavagna magari io ho delle aspettative, vorrei cheee, invece lo scritto è più obbiettivo per me e forse più obbiettivo per loro" (Om Namo, docente di matematica, di genere maschile, in una scuola secondaria di II grado del Sud a valore aggiunto negativo).

Una connessione parziale, è presente in un'intervista di una docente di matematica di secondaria di secondo grado. La docente fornisce una definizione ristretta di AaA, dove accenna alla curiosità come componente princi-

pale. Nelle risposte sulla valutazione, inoltre, non ci sono collegamenti espliciti tra i due concetti. Tuttavia, la docente cerca di insegnare agli studenti a valutare e valutarsi e promuove la loro autonomia e l'auto-organizzazione nei compiti. Tende a un utilizzo oggettivo della valutazione e non sembra incline a un uso giudicante dei voti.

Abbiamo analizzato la possibile connessione secondo il valore aggiunto positivo o negativo delle scuole di afferenza degli intervistati.

Tab. 5 – Connessione tra valutazione e AaA per valore aggiunto positivo/negativo delle scuole di afferenza degli intervistati

| Tipo di connessione tra valutazione e l'AaA | Valore aggiunto | | Totale connessione |
|---|-----------------|----------|--------------------|
| | Positivo | Negativo | |
| Nessuna connessione | 6 | 9 | 15 |
| Connessione parziale | 4 | 1 | 5 |
| Connessione completa | 11 | 9 | 20 |
| Totale | 21 | 19 | 40 |

Fonte: elaborazione di F. Scrocca

Come si può osservare dalla tabella 5, tra le 15 interviste con l'etichetta nessuna connessione, tra valutazione e AaA, 9 intervistati appartengono a comunità scolastiche con un valore aggiunto negativo. La *connessione parziale* (rinvenuta in 5 interviste su 40) è maggiormente presente in docenti afferenti a scuole con valore aggiunto positivo, mentre quella completa si rileva in maggioranza nei docenti di scuole con valore aggiunto positivo (11 casi su 20).

Abbiamo ritenuto interessante verificare il tipo di connessione tra valutazione e AaA anche a seconda del tipo di definizione (ampia/ristretta) fornita dagli intervistati. Dall'analisi, la *connessione totale* tra le pratiche valutative in classe e l'AaA è maggiormente presente nelle risposte dei docenti che hanno fornito anche una definizione ampia di questa competenza (11 su 20). Al tempo stesso, le risposte senza connessione appartengono a docenti con una definizione ristretta di AaA (15 su 15).

Nell'estratto 1 è riportato un esempio di connessione totale e definizione ampia.

Estratto 1 – Esempio di connessione tra valutazione e AaA per definizione ampia

Valutazione: [...] io mi attengo appunto alla mia esperienza di griglie [...] anche [...] all'autovalutazione, [...] per esempio io riporto i compiti loro hanno la griglia, [...] spiego come doveva essere fatto il compito, [...] loro capiscono i loro errori [...],

prima di vedere la mia valutazione loro scrivono la loro e la confrontano con la mia e a volte mi rendo conto che magari sono più corrette le loro, [...] per valutarli [...], prima li faccio rivedere ai ragazzi corretti eee quindi poi loro applicano [...] la griglia e poi la confrontano [...] con la mia, quindi viene fuori un confronto [...], così anche all'orale lo diciamo sempre quali sono gli indicatori che sto confrontando mentre loro ripetono la lezione, mentre ascolto loro sanno che io sto in attenzione per i contenuti, [...] per la forma, [...] questa consapevolezza il fatto che [...] a volte chiedo [...] prima loro di valutarsi, di dare un voto alla loro interrogazione, vedo insomma che c'è coincidenza spesso [...] a volte lavoro insieme con altri colleghi, per cui guardiamo insieme i lavori ci confrontiamo [...] possiamo fare anche tanti corsi d'aggiornamento eccetera, però in quel momento in cui dobbiamo valutare è sempre difficile.

Definizione: [...] questa competenza, l'imparare a imparare penso che sia una cosa naturale nell'uomo, cioè [...] nasciamo con questo, siamo capaci di imparare e quindi rimparare sempre [...] non ci sono secondo me [...] alunni che non abbiano questa capacità, [...] porsì sempre [...] nuovi traguardi, [...] lo facciamo sempre penso una cosa semplicemente che oggi è più veloce, [...] ci dobbiamo adeguare più velocemente, [...] [è] caratteristica dell'uomo quella di sapersi adattare, [...] dover imparare a fare cose nuove, [...] è una cosa che fa parte della nostra vita, siamo fatti così, siamo fatti per imparare e continueremo a imparare [...].

Trovare [...] strumenti [...] che mi permettano ogni volta [...] di capire, migliorarmi [...] di trovare soluzioni [...].

[...] È il capire come ho appreso e quindi utilizzare quegli stessi strumenti in un'altra situazione (Angelica, docente di italiano in una scuola secondaria di secondo grado del Centro a valore aggiunto negativo).

Nell'estratto 1, la docente mette in atto l'autovalutazione come strumento valutativo e quindi promuove la consapevolezza negli studenti, che giudicano il proprio lavoro attraverso strumenti e strategie diverse. Inoltre, è consapevole della delicatezza del compito di giudicare il lavoro dei ragazzi e incoraggia il doppio sguardo, coinvolgendo anche altri docenti. La docente cerca di promuovere nei ragazzi la fiducia in se stessi mediante la valutazione (in)formativa. Nella definizione ampia non menziona esplicitamente la consapevolezza come componente teorica dell'AaA, ma sembra farlo in modo implicito quando accenna a strumenti che permettono allo studente di comprendere il proprio apprendimento e di migliorarsi.

5. Discussione dei risultati

Dalle risposte dei docenti sulla valutazione emerge la tendenza a utilizzare con maggiore frequenza pratiche valutative di tipo tradizionale. Sebbene vi sia il riconoscimento della funzione formativa della valutazione in classe

da parte degli intervistati e la valutazione formativa sia sostenuta dal quadro della politica educativa, tra gli insegnanti intervistati è ancora poco frequente l'uso di strumenti di valutazione che prevedano un coinvolgimento attivo degli studenti nelle pratiche di valutazione.

In accordo ad altri studi condotti nel nostro Paese, questi dati confermano la difficoltà dei docenti nel conciliare l'uso di una valutazione formativa a sostegno dell'apprendimento e la necessità di produrre dati da inserire nelle documentazioni ufficiali, quindi realizzata come adempimento della valutazione in senso tradizionale, vale a dire come controllo degli esiti (Bellomo, 2013; Ajello, 2012).

Gli insegnanti, ad eccezione di quelli che prestano servizio nella scuola dell'infanzia, alla fine di ogni anno hanno l'obbligo di condurre valutazioni sommative e produrre voti o giudizi. Tale obbligo spesso finisce per prevalere rispetto a un uso formativo della valutazione nel corso dell'anno che invece prevede una sistematica restituzione di feedback agli studenti per indurre i miglioramenti nei loro esiti.

Dal punto di vista degli effetti sugli studenti, inoltre, la posizione marginale da essi ricoperta nel processo di valutazione contribuirebbe a renderli incapaci di gestire situazioni nuove di apprendimento, privi di autonomia e competenze sul piano dell'autovalutazione (Pastore, 2012). Per diversi autori infatti, la capacità valutativa rappresenta un'importante risorsa per lo sviluppo delle *competenze chiave* per l'apprendimento permanente (Boud, 2000; Hudesman *et al.*, 2013; Nguyen e Walker, 2016; Montalbetti, 2020) e, di conseguenza, per l'AaA. Alla luce di tali considerazioni, è evidente l'esigenza di rendere gli studenti protagonisti dei propri processi di apprendimento attraverso pratiche di autovalutazione volte a favorire l'acquisizione di strategie metacognitive e autoregolative, incentivando l'acquisizione di conoscenze, abilità e competenze significative, capitalizzabili e orientative (Giovannini e Boni, 2010; Domenici, 2007).

Riprendendo i risultati emersi dalla nostra analisi, in 20 interviste su 40 è possibile osservare una connessione totale tra valutazione e AaA; sembrerebbe, quindi, che i docenti abbiano un concetto ben definito di AaA e cerchino di mettere in atto valutazioni in classe che promuovano tale competenza. D'altra parte, in 15 interviste su 40 non si rintraccia alcuna connessione tra le pratiche valutative e il concetto di AaA e in 5 interviste vi è una connessione parziale. Tali dati suggeriscono che, sebbene l'AaA sia presente nella normativa scolastica italiana ed europea da oltre dieci anni, vi sono ancora docenti non in grado di fornire una definizione ampia di AaA.

Per quanto riguarda le differenze in termini di presenza di connessione tra valutazione e AaA nei diversi ordini scolastici, è evidente la connessione tra

valutazione e AaA fino alla scuola secondaria di primo grado. Nelle scuole secondarie di secondo grado, gli insegnanti continuano a valutare gli studenti utilizzando principalmente valutazioni più tradizionali e sommative pertanto è meno frequente la connessione tra valutazione e AaA. Nel primo ciclo d'istruzione si registra una maggiore frequenza di coerenza totale tra valutazione e AaA. Inoltre, nella scuola dell'infanzia e nella primaria, sebbene persista uno scarso uso del feedback da parte degli insegnanti, si registra un uso maggiore di esperimenti e attività pratiche per la valutazione dei bambini. Nelle indicazioni nazionali infatti, è previsto che i bambini partecipino attivamente nelle attività educative e didattiche e valutative (MIUR, 2012).

Conclusioni e limiti

In generale, i risultati emersi dall'analisi presentata in questo contributo mostrano la tendenza degli insegnanti a utilizzare strumenti di valutazione piuttosto tradizionali (Stringher *et al.*, 2021; Torti, 2021b). Per molti degli intervistati non sembrano esserci connessioni tra le pratiche di valutazione utilizzate dai docenti in classe e le definizioni fornite di AaA.

Secondo Bellomo (2013; 2016) sebbene gli insegnanti riconoscano la finalità formativa della valutazione e la sua utilità per orientare l'attività didattica al fine di migliorare l'apprendimento degli studenti, nella prassi quotidiana non sempre tale concezione sembra trovare riscontro. I nostri risultati, pur se qualitativi, sembrano corroborare questa ipotesi.

Un ulteriore aspetto su cui è necessario focalizzare l'attenzione è la frequente mancanza di collegamenti espliciti tra valutazione e AaA nelle risposte dei docenti. Solo un docente, infatti, dichiara di utilizzare la valutazione in classe per promuovere tale competenza negli studenti. Questo fenomeno, in altra sede definito *preistoria dell'imparare a imparare* (Torti, 2021b), è indicativo della mancanza di un'esplicita intenzionalità professionale finalizzata alla promozione di tale competenza attraverso le pratiche valutative.

I risultati di quest'analisi ci permettono di ipotizzare la necessità di promuovere una maggiore consapevolezza nei docenti riguardo alla connessione tra valutazione in classe e l'AaA. Uno dei principali nodi che investe oggi la scuola è proprio la mancanza di indicazioni che possano supportare i docenti nella scelta di pratiche valutative efficaci nel promuovere il successo formativo e l'AaA negli studenti (Bellomo, 2013; Stringher *et al.*, 2021).

Alla luce di tali considerazioni, appare chiara la necessità di implementare strategie formative per gli insegnanti coerenti con la normativa e con il quadro politico, al fine di incentivare l'attivazione di pratiche di valutazio-

ne formativa (Bennett, 2011) finalizzate anche alla promozione dell'AaA da parte degli insegnanti (Stringher *et al.*, 2021).

Dal momento che ancora alcuni insegnanti considerano la valutazione e l'AaA come concetti totalmente indipendenti, la formazione professionale dovrebbe agire, in senso trasformativo, modificando le concezioni degli insegnanti attraverso la creazione di una *forma mentis* riflessiva (Schön, 1993; Bortolotti, 2021). Al fine di evitare riduzionismi e tecnicismi quindi, vi è la necessità di una formazione che permetta ai docenti “di sperimentare in prima persona i metodi da applicare nella pratica professionale; che li supporti nella comprensione delle potenzialità dell'apprendimento collaborativo e degli strumenti a esso congeniali [...] aprire con loro un dialogo costruttivo costellato di attività significative e situate: tutte queste azioni possono favorire l'acquisizione di competenze e la loro implementazione in aula, in una direzione costruttivista e collaborativa” (Bortolotti, 2021, p. 24).

In una prospettiva di *lifelong e lifewide learning* e in accordo con quanto sottolineato dall'Unione Europea in un documento del 2007, *Migliorare la formazione degli insegnanti*, vi è la necessità di un aggiornamento continuo che, attraverso uno scambio costante con la comunità scientifica e accademica, incentivi lo sviluppo delle competenze chiave prima di tutto negli insegnanti (Commissione Europea, 2007).

Alla luce di tali considerazioni, appare evidente la necessità di promuovere negli insegnanti una cultura della valutazione, attraverso percorsi di formazione iniziale e in servizio, che ne spieghino gli impatti, a breve e a lungo termine, sull'apprendimento e sulla motivazione ad apprendere degli studenti. Pare sintomatico il fatto che nessuno dei 40 intervistati menzioni la motivazione ad apprendere come elemento di connessione tra i due concetti di valutazione e AaA⁵. Quando si parla di valutazione in classe, infatti, è indispensabile riflettere anche sull'impatto emotivo e motivazionale che essa può avere sugli esiti degli studenti.

Esperienze scolastiche fallimentari possono comportare un *danno di motivazione* negli studenti (Ajello, 1999; 2009). Per danno di motivazione si intende l'acquisizione della propria incapacità di imparare (*incapacità appresa, helplessness*, Abramson, Seligman e Teasdale, 1978; Peterson, Maier e Seligman, 1993). Con il tempo, la demotivazione e il senso di incapacità degli studenti possono incentivare il disimpegno scolastico determinando, in casi più estremi, l'abbandono scolastico.

Uno dei principali limiti di questo studio è sicuramente la numerosità del campione. Trattandosi di un campione qualitativo, non è possibile generaliz-

⁵ Si veda la tabella 2 nel primo capitolo per una serie di indicazioni concrete in tal senso.

zare i risultati a una popolazione più ampia di insegnanti. Nonostante questo, lo studio offre un'ampia esplorazione qualitativa riguardo alle pratiche didattiche e valutative utilizzate dagli insegnanti utili, senza dubbio, come base di partenza per la definizione di linee guida chiare e utili a orientare le prassi didattiche e valutative degli insegnanti affinché sia efficacemente promossa la competenza dell'AaA.

7. *Gli studenti italiani di ieri e di oggi: le loro caratteristiche secondo i docenti*

di Salvatore Patera

Il guaio del nostro tempo è che il futuro non è più quello di una volta.
(Paul Valéry, 1931, p. 1032)¹

Introduzione

In questo contributo si presenta il lavoro di analisi su due nuclei tematici della traccia d'intervista utilizzata nello studio internazionale: *Differenze tra gli studenti di ieri e di oggi* e *Caratteristiche degli studenti predittive di successo*². L'esplorazione di questi nuclei tematici assume una peculiare valenza euristica in quanto restituisce alcune coordinate contestuali e culturali per meglio comprendere come i docenti attualmente vedono i propri studenti. Infatti, a partire dalla prospettiva docente, è possibile comprendere se e in che modo sono cambiati i significati e le modalità di apprendere e di continuare ad apprendere degli studenti in questo particolare periodo storico. Infatti, i punti di vista dei docenti sulle caratteristiche degli studenti odierni possono essere contestualizzati grazie a chiavi di lettura epistemologiche più generali, le quali possono aiutare a focalizzare le possibili differenze tra diverse generazioni di studenti. Sicuramente, le differenze ipotizzabili tra gli studenti di un tempo e quelli del XXI secolo (Castro, Patera e Fernández, 2020) vanno intese in ragione del fatto che, agli eventuali cambiamenti nel significato e nel modo di apprendere degli studenti, si possa accompagnare anche una profonda riflessione sul modo di insegnare dei docenti (Cavalli e Argentin, 2010). Evidentemente, tali possibili differenze tra studenti di un tempo e quelli odierni possono essere meglio comprese alla luce di alcuni cambiamenti culturali e generazionali (che tratteremo nel paragrafo successivo) rispetto ai quali, i docenti sono chiamati a interrogarsi e soprattutto a offrire risposte adeguate dal punto

¹ La traduzione è nostra.

² Si veda il capitolo 3.

di vista delle pratiche didattiche (Castro, Patera e Fernández, 2020; Caena e Redecker, 2019; Fernández-Cruz e Fernández-Díaz, 2016). Rispetto al lavoro che qui si presenta³, il quadro interpretativo proposto come sfondo teorico (Stringher, *et al.*, 2021) è utile per comprendere il punto di vista dei docenti sugli studenti a partire da due domande di indagine: 1) In che modo i docenti intervistati tematizzano le eventuali differenze tra studenti di ieri e di oggi, tenendo conto anche dei diversi ordini scolastici? 2) Quali sono le opinioni dei docenti in merito alle caratteristiche degli studenti predittive di successo in relazione ai diversi ordini scolastici?

Le domande di indagine rappresentano una pista esplorativa per comprendere, dalla prospettiva docente, le caratteristiche degli studenti, in che modo apprendono e a quali condizioni possono continuare ad apprendere nel corso della vita.

1. Quadro teorico

La riflessione sulle caratteristiche degli studenti in merito alle loro modalità di apprendimento nonché al valore da essi attribuito al continuare ad apprendere lungo tutto l'arco della vita, possono trovare negli studi su AaA alcuni elementi concettuali preliminarmente utili a comprendere come viene tematizzata questa competenza. La complementarità delle differenti prospettive teoriche⁴ rappresenta una base di conoscenza ampia e complessa a partire dalla quale poter concettualizzare l'AaA nelle sue dimensioni essenziali e costitutive (Caena e Stringher, 2020; Stringher *et al.*, 2019, Stringher, 2016; 2014; Deakin Crick, Stringher e Ren, 2014; Hautamäki e Kupiainen, 2014).

A partire dalla complessità teorica di questa competenza si è convenuto tematizzarla rispetto a tre pilastri teorici considerati nel progetto di ricerca internazionale: *Creazione di senso*, *Fronteggiare il nuovo* e *Fiducia in se stessi* (Hautamäki e Kupiainen, 2014, Hautamäki *et al.*, 2002; Deakin Crick, Broadfoot e Claxton, 2004; Stringher, 2014). Tenendo conto anche della congiuntura attuale che caratterizza questo periodo storico, risulta rilevante evidenziare gli aspetti motivazionali che permettono agli studenti di assumere una prospettiva di speranza verso il futuro e verso ciò che essi possono realizzare imparando a continuare ad apprendere (Hautamäki *et al.*, 2002).

³ Per ulteriori approfondimenti relativi a quanto riportato nel presente contributo si rimanda a Patera (2020).

⁴ Si veda il capitolo 1.

In tal senso, l'accento è posto sulle modalità attraverso le quali gli studenti possono costruire una loro traiettoria di senso e quindi riuscire a fronteggiare le sfide odierne come quelle che attualmente stiamo vivendo con l'attuale crisi pandemica. Infatti, riflettere sul ruolo e sul significato dell'apprendimento e del continuare ad apprendere per la generazione di studenti attuali diventa essenziale in ragione dei cambiamenti profondi che stanno attraversando questo momento storico (Castro, Patera e Fernández, 2020). Proprio rispetto alla situazione attuale, oggi più che mai, i docenti sono chiamati a esplorare ancor più in profondità le caratteristiche degli studenti per agganciare la loro motivazione ad apprendere anche attraverso una riflessione profonda sugli aspetti didattici che qualificano la relazione insegnamento-apprendimento (Caena e Redecker, 2019; Fullan e Langworthy, 2014).

Come già sottolineava Cavalli (2000), nel confronto tra diverse generazioni di studenti e di docenti, le rappresentazioni dei docenti generano un tipo di scuola e riproducono un'idea e una pratica di società che non sempre risponde né al modo in cui vivono le nuove generazioni di studenti né a quello che essi si aspettano dalla scuola. Analogamente, Buzzi (2019) sottolinea il fatto che, anche a fronte dei continui e rapidi cambiamenti che caratterizzano ancor più la condizione contemporanea, le nuove generazioni di studenti mutano continuamente condizioni di vita, bisogni e motivazioni, nonché le modalità per comunicare e per apprendere anche in ragione del ruolo che oggi rivestono le cosiddette nuove tecnologie (Bauman e Mazzeo, 2012; Sassen, 2007; Castells, 2004).

I profondi e repentini cambiamenti culturali contemporanei possono essere un'opportunità, dalla prospettiva docente, per riflettere al contempo sulle caratteristiche degli studenti odierni e su modalità più appropriate per valorizzarle all'interno delle attività didattiche (Castro, Patera e Fernández, 2020; Caena e Redecker, 2019; Fernández-Cruz e Fernández-Díaz, 2016; Fullan e Langworthy, 2014; Limone, Pace e Rivoltella, 2012). Infatti, in riferimento alle differenze culturali (oltre che generazionali) che caratterizzano le rappresentazioni di docenti e studenti (Dei, 1994), il passaggio dalla società materialista a quella post-materialista (Inglehart, 1997; 1998; Inglehart e Welzel, 2005) rappresenta una ragionevole chiave di lettura per comprendere i possibili mutamenti valoriali delle generazioni odierne rispetto alle precedenti. In particolare, un'analisi approfondita sulle mutate opinioni e atteggiamenti degli italiani negli ultimi quarant'anni offre uno spunto di riflessione sui cambiamenti valoriali occorsi in relazione alle istituzioni, alla politica, alla famiglia e al lavoro (Biolcati, Rovati e Segatti, 2020).

Da questa prospettiva, la società contemporanea sta attraversando cambiamenti culturali considerevoli anche in relazione a valori incerti e mutevoli

riferiti alla sfera sociale, politica, culturale, economica in diversi Paesi⁵. Il passaggio da valori comuni a valori frammentati, fluidi e individualizzati, genera uno stato di incertezza e insicurezza diffusa che caratterizzano la società contemporanea rispetto alla precedente (Bauman, 2014; Beck, 1999). In ultimo, rispetto a quanto non accadeva così marcatamente nelle ultime decadi, la velocità di questi mutamenti e la loro stessa natura sta crescendo anche in ragione dell'acuirsi della situazione pandemica con l'aumento di nuove forme di disuguaglianze. Infatti, gli impatti della pandemia stanno accrescendo il fenomeno della povertà educativa di bambini, studenti e giovani da intendersi in termini di mancate e/o ridotte opportunità di accesso e di partecipazione a esperienze significative di apprendimento (UNICEF, 2020; Save the Children, 2020).

La povertà educativa viene indicata come “the deprivation of opportunities for children and adolescents to learn, have experiences, flourish and freely develop abilities, talents and aspirations. [...] At the same time, educational poverty means also limited opportunities for emotional and relational development, interpersonal relations and for the discovery of themselves and of the world” (Save the Children, 2014, p. 4)⁶.

Tale fenomeno sta crescendo di proporzioni con riferimento a bambini e ragazzi esclusi *in primis* dal sistema di istruzione e formazione sia per ragioni legate all'accesso, sia in ragione di mancate opportunità di partecipazione qualificata alla relazione insegnamento-apprendimento (UIS-UNESCO, 2019; 2020). Infatti, per gli *Early leavers from education and training* (ELET), rispetto al benchmark del 10% fissato dalla Commissione Europea (EC, 2014) in Italia, la percentuale di ELET nel 2019 si attestava intorno al 16% rispetto alla media europea del 10,1% (Eurostat, 2020).

Allo stesso modo, rispetto ai *Neither in employment nor in education and training* (NEET), Eurostat evidenzia come la media europea è del 16,4% con una forbice che va, per esempio, dalla Svezia con il 7,3% e all'Italia con il 27,8%. Da questa prospettiva, quantunque la povertà educativa non possa essere riferita esclusivamente al contesto scolastico (Barbieri e Cipollone, 2007) l'*inadequate proficiency level* assume un'incidenza elevata in termini di *attainment and achievement* proprio nei contesti di apprendimento formale (Battilocchi, 2020). Dal punto di vista dei sistemi di istruzione formale,

⁵ Si rinvia a: www.worldvaluessurvey.org.

⁶ La privazione delle opportunità per bambini e adolescenti di apprendere, fare esperienze, crescere e sviluppare liberamente abilità, talenti e aspirazioni [...]. Allo stesso tempo, povertà educativa significa anche limitate opportunità di sviluppo emotivo e relazionale, relazioni interpersonali e per la scoperta di se stessi e del mondo.

infatti, il tema inerente la quota di studenti che non riesce a raggiungere gli standard minimi nell'istruzione (EC, 2015) è connessa ai fenomeni di *dispersione esplicita* ma soprattutto, di *dispersione implicita* quale fenomeno che può portare sia a perdite negli apprendimenti sia ad abbandono scolastico (INVALSI, 2019). Così anche l'Istituto Giuseppe Toniolo (2019) evidenzia in che modo i cambiamenti che si stanno verificando attualmente incidono sugli studenti e, in particolare, sulle loro rappresentazioni in merito alle istituzioni come la scuola. Si rileva un clima di bassa fiducia nei confronti delle istituzioni acuita da un'elevata insicurezza verso il futuro. In questa condizione, gli stessi docenti faticano a esplorare, riconoscere e legittimare i bisogni espressi dalle nuove generazioni di studenti.

Queste preliminari riflessioni offrono uno sfondo interpretativo utile a contestualizzare, nel prosieguo del lavoro, sia ciò che i docenti ritengono essere dei cambiamenti negli studenti di oggi rispetto a quelli di un tempo, sia quali sono le rappresentazioni e le pratiche dei docenti sul loro modo di fare scuola (Cavalli e Argentin, 2010). In particolare, la sfida educativa odierna concerne l'opportunità di approfondire, attraverso la ricerca educativa, le rappresentazioni e le pratiche di insegnamento e apprendimento di docenti e studenti ossia il modo in cui entrambi mobilitano le risorse per insegnare e apprendere in maniera significativa e competente in ragione dei modelli culturali di insegnamento dei docenti e dei modelli culturali di apprendimento degli studenti. Tali modelli culturali emergono con maggior nettezza anche in ragione dei cambiamenti evidenziati caratterizzanti la contemporaneità (Castro, Patera e Fernández, 2020; Caena e Redecker, 2019; Limone, Pace e Rivoltella, 2012).

2. Metodologia

La metodologia utilizzata in questa analisi è di tipo qualitativo a finalità esplorativa (Denzin e Lincoln, 1994). Come sottolinea Cavalli (2001), le discipline che procedono per via *idiografica* considerano rilevante la dimensione della *qualità* al fine di comprendere aspetti singolari, unici e irripetibili della realtà sociale. Questo approccio è maggiormente coerente con una strategia di ricerca esplorativa *case based* basata sul *contesto della scoperta* al fine di ricostruire il senso dei fenomeni nella loro unicità e complessità tramite approccio induttivo così da far emergere *dal basso*, in questo caso, il punto di vista dei docenti sui propri studenti.

2.1. Criteri di campionamento e partecipanti allo studio principale per il caso italiano

In ragione dei criteri di campionamento prescelti⁷, in questo contributo, l'analisi è stata realizzata su 40 interviste a docenti italiani che insegnano in scuole pubbliche e in classi con studenti di 5, 10, 13, 15 anni. I partecipanti sono così distribuiti: infanzia (5 docenti), primaria (10 docenti), secondaria di primo grado (13 docenti), secondaria di secondo grado (12 docenti). Le 40 interviste sono state realizzate tra febbraio e maggio 2019.

2.2. Strumento, criteri per la trascrizione e unità di analisi

Lo strumento utilizzato nel progetto di ricerca internazionale è una traccia di intervista semi-strutturata (Brito Rivera, Torti e Malheiro, 2020)⁸, basata su tre macro-categorie che declinano l'AaA coerentemente alla letteratura scientifica utilizzata: *Creazione di senso*, *Fronteggiare il nuovo* e *Fiducia in se stessi* (Hautamäki e Kupiainen, 2014; Hautamäki *et al.*, 2002; Deakin Crick *et al.*, 2004; Stringher, 2014). Più specificamente, la traccia di intervista ha inteso esplorare le opinioni dei docenti in merito a nove nuclei tematici inerenti la loro attività quotidiana nei contesti scolastici. Per i criteri di trascrizione dell'intervista si rimanda a quanto sviluppato nel progetto di ricerca internazionale⁹. Per questo contributo, le unità di analisi riferite a primo e sesto nucleo tematico sono le domande D.1, D.2 e D.9 e relativi approfondimenti:

Differenze tra gli studenti di ieri e di oggi:

D.1: Nel corso degli anni, nota delle differenze tra gli studenti di oggi e quelli di qualche anno fa?

Prompt: Potrebbe farmi qualche esempio?

D.2: Considerando tali differenze, che cosa l'ha stupita di più?

Caratteristiche degli studenti predittive di successo:

D.9: Con il suo occhio da docente, quali sono le caratteristiche di uno studente che secondo lei preannunciano successo o insuccesso in futuro?

⁷ Si veda il capitolo 2.

⁸ Si veda il capitolo 3.

⁹ Si veda anche il capitolo 2.

2.3. *Strategia, procedura e tecnica di analisi*

La tecnica utilizzata è l'analisi interpretativa (Kuckartz, 2014) attraverso il "Thematic Coding" (Creswell, 2014) con software MAX-QDA Analytics Pro 2018. Per Creswell, *la codifica consiste nell'attribuire un significato ai dati* (2015, p. 152). La procedura di analisi ha seguito le seguenti fasi (Patera, 2020):

- *lettura iterativa e in profondità*: lettura ripetuta delle interviste per intero seguita dalla lettura delle domande oggetto di analisi;
- *codifica degli estratti significativi delle interviste* (Codici Tematici Superiori e sotto-codici);
- *da sotto-codici e codici tematici superiori alla codifica per temi qualitativi*: gli estratti codificati in sotto-codici, accorpatisi in Codici Tematici Superiori sono stati confrontati e raggruppati in Temi qualitativi attorno cui riunire quei codici che potessero descrivere una macro-categoria: codifica snella (lean coding);
- *categorie analitiche*: a partire dai Temi qualitativi sono state costruite le categorie analitiche interpretative utili a restituire una chiave di lettura su quanto analizzato.

Gli enunciati scelti per l'analisi sono stati selezionati in base a:

- *criterio qualitativo*: valenza euristica e pregnanza di significato rispetto alle domande di ricerca formulate;
- *criterio quantitativo*: saturazione in termini di pregnanza di significato rispetto a: "ricorsività" (numero di enunciati rinvenuti nel *corpus* ascrivibili alla stessa significazione) e "ridondanza" (frequenza degli enunciati nel *corpus* proporzionalmente alla risposta data dall'intervistato).

Inoltre, il processo di analisi ha permesso di connettere sia una modalità di lettura e di analisi *particolare*, specifica per ciascun ordine scolastico, sia una modalità di lettura e di analisi *generale* per confrontare i vari ordini scolastici. Infatti, non tutti i codici sono presenti e assumono lo stesso significato nei diversi ordini scolastici. A seguito del *coding tematico* sono individuati: 362 estratti delle interviste; 26 sotto-codici; 6 Codici Tematici Superiori (CTS); 12 temi qualitativi; 12 categorie analitiche.

3. Risultati

La tabella 1 presenta i Codici Tematici Superiori e i sotto-codici per ordine scolastico. Il valore riportato nella colonna del totale percentuale è 100,0 per effetto di arrotondamento.

Tab. 1 – Codici Tematici Superiori (CTS) e sotto-codici per ordine scolastico

| Codici Tematici Superiori (CTS) | Sotto-codici per ordine scolastico (N.) | | | | Totale | | |
|---------------------------------|---|-----|------|-------|--------|------|-------|
| | INF | PRI | SSIG | SSIIG | (N.) | (%) | |
| Caratteristiche degli studenti | Motivazione ad apprendere | 0 | 3 | 7 | 10 | 20 | |
| | Concentrazione e attenzione | 1 | 5 | 9 | 4 | 19 | |
| | Lettura e Comprensione | 0 | 9 | 3 | 2 | 14 | |
| | Ragionamento ed elaborazione | 0 | 4 | 4 | 6 | 14 | |
| | Memorizzazione | 0 | 4 | 2 | 6 | 12 | |
| | Metodo di studio | 0 | 2 | 3 | 7 | 12 | |
| | Dimensione emotiva | 4 | 3 | 1 | 4 | 12 | |
| | Sovra-stimolazione e vivacità | 0 | 3 | 4 | 1 | 8 | |
| | Riflessione | 0 | 2 | 0 | 4 | 6 | |
| | Solitudine | 0 | 0 | 0 | 5 | 5 | |
| | Curiosità di imparare | 0 | 4 | 0 | 1 | 5 | |
| | Autonomia | 1 | 0 | 0 | 3 | 4 | |
| | Ascolto | 0 | 3 | 0 | 1 | 4 | |
| | Coinvolgimento | 0 | 0 | 1 | 3 | 4 | |
| | | | | | 139 | 38,4 | |
| Relazione | Genitori/docenti | 9 | 5 | 6 | 8 | 28 | |
| | Studenti/docenti | 1 | 2 | 14 | 9 | 26 | |
| | Figli/genitori | 6 | 4 | 4 | 11 | 25 | |
| | Studenti (pari) | 2 | 1 | 6 | 2 | 11 | |
| | | | | | 90 | 24,9 | |
| Ruolo della scuola | Didattica | 2 | 4 | 8 | 14 | 28 | |
| | Valore attribuito alla scuola | 3 | 6 | 8 | 7 | 24 | |
| | Verticalità | 0 | 1 | 2 | 4 | 7 | |
| | | | | | 59 | 16,3 | |
| Nuove tecnologie | Ruolo delle nuove tecnologie | 3 | 17 | 12 | 14 | 46 | |
| | | | | | 46 | 12,7 | |
| Classi eterogenee | BES | 0 | 1 | 7 | 0 | 8 | |
| | Multiculturalità | 1 | 1 | 3 | 0 | 5 | |
| | Numerosità delle classi | 0 | 0 | 0 | 3 | 3 | |
| | Eterogeneità delle classi | 0 | 0 | 2 | 0 | 2 | |
| | | | | | 18 | 5,0 | |
| Stabilità e mutamento | Riflessioni dei docenti | 1 | 4 | 3 | 2 | 10 | |
| | | | | | 10 | 2,8 | |
| Totale | | 34 | 88 | 109 | 131 | 362 | 100,0 |

INF = Infanzia; PRI = Primaria; SSIG = Scuola secondaria di I grado; SSIIG = Scuola secondaria di II grado.

In linea generale, dalla tabella 1 si evince che il codice *Caratteristiche degli studenti*, articolato in 14 sotto-codici, è quello maggiormente rilevato nel corpus, con 139 estratti che saturano il 38,4% del numero di estratti totali (362). Il codice tematico *Relazione* è articolato in 4 sotto-codici con 90 estratti corrispondenti al 24,9% del totale degli estratti codificati. Segue poi *Ruolo della scuola* con 59 estratti (16,3%) e *Nuove tecnologie* con 46 estratti (12,9%). Successivamente, *Classi eterogenee* con 18 estratti (5%) e *Stabilità e mutamento* con 10 estratti (2,8%). Dalla tabella 1 si evidenzia che alcuni sotto-codici non sono presenti in tutti gli ordini scolastici, come peraltro ci si poteva aspettare. È opportuno precisare che la specificità dell'infanzia, a cui spesso si rimanda per l'origine di fenomeni che si manifestano negli ordini successivi, induce tuttavia diverse considerazioni su come prendere in carico il tema dell'AaA in modo coerente con la fase di sviluppo cognitivo e affettivo dei bambini. Infatti, alcuni codici (Metodo di studio, Lettura e comprensione ecc.) non possono attendersi in infanzia. In infanzia, tra le *Caratteristiche degli studenti*, emerge la dimensione emotiva che vedremo nell'analisi della tabella 2, è un aspetto centrale anche per altri ordini scolastici. Nel dettaglio, si riportano le categorie analitiche formulate a partire dai Temi qualitativi per i diversi ordini scolastici (tab. 2) a partire dalle indicazioni metodologiche del paragrafo precedente.

In termini analitici, si è scelto di riportare gli aspetti generali inerenti tutte le tematiche emerse riservando a quelle più rilevanti (qualitativamente e quantitativamente) un'analisi più dettagliata.

Anche in riferimento ai diversi ordini scolastici, si riportano le differenze solo nel caso risultino notevoli nel confronto tra i diversi ordini. In riferimento ai 7 temi qualitativi che definiscono *Caratteristiche degli studenti*, i docenti evidenziano alcune differenze negli studenti odierni sintetizzate in tabella 2. Rispetto a *Caratteristiche degli studenti odierni*, repute per certi aspetti problematici, i docenti dichiarano di adottare modalità didattiche attive e maggiormente coinvolgenti per sostenere l'attenzione e soprattutto la motivazione ad apprendere negli studenti, i quali presentano specifiche difficoltà nell'affrontare e risolvere problemi. I docenti riferiscono che è cambiato il modo di apprendere degli studenti perché attualmente necessitano di continui incoraggiamenti e di supporto emotivo da parte dei docenti che utilizzano, inoltre, strategie da loro ritenute efficaci per attivare, coinvolgere e motivare gli studenti.

Tab. 2 – *Temi qualitativi e Categorie analitiche per ordine scolastico*

| <i>Codici Tematici Temi qualitativi Superiori</i> | | <i>Categorie analitiche</i> |
|---|---------------------------------|--|
| Caratteristiche studenti | Motivazione ad apprendere | Difficoltà nell'affrontare e risolvere problemi Motivazione degli studenti grazie a relazione con docenti |
| | Concentrazione/attenzione | Rimodulazione della didattica per favorire l'attenzione Difficoltà di attenzione e concentrazione |
| | Lettura/comprendione | Modalità di lettura veloce e superficiale negli studenti |
| | Ragionamento/elaborazione | Difficoltà in ragionamento ed elaborazione negli studenti |
| | Metodo di studio | Cambiamento nel metodo di studio degli studenti |
| | Dimensione emotiva | Fragilità emotiva degli studenti Sostegno emotivo agli studenti dai docenti |
| | Memorizzazione | Difficoltà nella memorizzazione degli studenti Ricorso alla memorizzazione selettiva degli studenti |
| Relazione | Relazione genitori/docenti | Interventismo delle famiglie nella didattica Messa in discussione valenza educativa dell'insegnante Giustificazione dei figli (studenti) da parte dei genitori Alleanza educativa più efficace con genitori stranieri |
| | Relazione studenti/docenti | Messa in discussione del ruolo docente Necessità di rendere gli studenti protagonisti Necessità di entrare in sintonia (empatia) con gli studenti |
| Ruolo della scuola | Ruolo della scuola | Studenti delegittimano funzione educativa della scuola Messa in discussione valenza educativa dell'insegnante |
| Nuove tecnologie | Utilizzo delle nuove tecnologie | Interesse degli studenti su modalità multimediali Aumento occasioni di studio in gruppo con tecnologie Tecnologie e lettura, comprensione, elaborazione Riflessione docente su uso delle tecnologie |
| Didattica | La didattica secondo i docenti | Modificare la didattica (con metodologie attive) Gestione del tempo in classe da parte dei docenti Predisporre attività su coinvolgimento e protagonismo Maggiore attenzione ai bisogni degli studenti Ripensare il ruolo dell'apprendimento mnemonico |

Rispetto alla *motivazione ad apprendere*, infatti, i docenti riferiscono della centralità della dimensione relazionale quale leva per attivare e coinvolgere gli studenti nel continuare ad apprendere. In un estratto molto indicativo si afferma: “I ragazzi di oggi si siedono e aspettano che qualcuno li aiuti a risolvere il loro problema, mentre invece io trovo che [...] prima, se non ti veniva un problema o un esercizio, erano più motivati, stavano lì macinavano fin quando, bene o male, una soluzione non la trovavano, adesso dopo tre secondi: ‘Maestra non sono capace’. ‘Hai provato?’. ‘Sì ma non ci riesco’. Cioè una demotivazione” (Franca, docente di matematica in una scuola primaria del Nord a valore aggiunto positivo). E anche “sì, perché gli studenti di oggi ehm lavorano qui in classe soprattutto se trovano la motivazione ma soprattutto [...] se ti sentono vicina” (Regolo, docente donna di matematica in una scuola secondaria di I grado del Sud a valore aggiunto negativo).

Con riferimento alla scuola secondaria di secondo grado i docenti fanno ricorso a modalità didattiche riflessive per promuovere negli studenti percorsi euristici al fine di attivare la motivazione ad apprendere.

Per *concentrazione e attenzione* un riferimento costante emerso nelle interviste, quale differenza tra gli studenti odierni e quelli di ieri, è l’utilizzo da parte dei docenti di strategie per rimodulare le attività didattiche al fine di favorire l’attenzione degli studenti. Infatti, si rileva “più difficoltà anche a concentrarsi durante le ore di lezione, nel senso che difficilmente mmmh cioè io non posso neanche pensare di fare una lezione frontale [sorride] di un’ora, assolutamente” (Sibelius, docente donna di italiano in una scuola secondaria di primo grado del Nord a valore aggiunto positivo). Secondo i docenti “dobbiamo sempre di più eee cre ricreare l’attenzione quindi lavorare proprio su questo sull’interesse del ragazzo” (Angelica, docente di italiano in una scuola secondaria di II grado del Centro a valore aggiunto negativo). L’aspetto della concentrazione e dell’attenzione si riverbera anche in termini di difficoltà degli studenti in *lettura e comprensione* che riguarda, eccetto l’infanzia, tutti gli ordini scolastici e in particolare la primaria.

I docenti sottolineano la principale caratteristica che differenzia gli studenti di ieri e di oggi è il ricorso di questi ultimi a modalità di lettura veloce e superficiale, aspetti che incidono, tra l’altro, sull’AaA nella sua dimensione cognitiva e metacognitiva (capacità di decodifica di un compito). Nella scuola secondaria di primo grado la ragione è riconducibile all’abitudine degli studenti a utilizzare le tecnologie che favoriscono modalità di lettura veloce, selettiva e per parti essenziali. Nella scuola secondaria di secondo grado, a detta dei docenti, questo problema viene arginato, in taluni casi, attraverso il ricorso a un lavoro di puntuale decodifica del testo. Un’altra criticità rilevata dai docenti negli studenti attuali si riferisce a *ragionamento*

ed elaborazione: “l’approccio alla tecnologia in qualche modo li ehm... li rende meno pazienti, li rende meno capaci di soffermarsi sul testo, di analizzarlo li trovo tra virgolette frettolosi ecco questo” (Favola, docente donna di italiano in una scuola primaria del Sud a valore aggiunto positivo), seguito da: “ho notato delle grosse differenze dal punto di vista della capacità logica specialmente per quanto riguarda la materia che insegno io matematica e scienze naturali, [...] è molto difficile, attualmente, molto difficile sottolineo affrontare tematiche che richiedono una certa capacità di astrazione, una certa capacità di confronto-collegamento” (Roberto, docente di matematica in una scuola secondaria di primo grado del Nord a valore aggiunto negativo).

Un’ulteriore differenza inerente il metodo di studio è così tematizzata: “non so se il tempo di studio fosse quantitativamente molto più elevato di quanto non studino oggi gli studenti, tenderei a dire di sì ma non in maniera spropositata, quindi non credo che ci sia un differenziale molto profondo sulla quantità dello studio ma sulla modalità dello studio sicuramente” (Benedetto, docente di italiano in una scuola secondaria di II grado del Centro a valore aggiunto positivo). Indubbiamente, un altro aspetto che emerge trasversalmente agli ordini scolastici è che i docenti notino negli studenti di oggi una fragilità emotiva: “noto dei bambini che arrivano da noi solo cognitivamente probabilmente più preparati, quindi sanno tante cose però emotivamente sono molto fragili” (Roberta, docente in una scuola dell’infanzia del Centro a valore aggiunto positivo) e ancora “io trovo che a volte li dobbiamo incoraggiare sostenere di più in questo processo, non che siano meno intelligenti assolutamente” (Favola, docente donna di italiano in una scuola primaria del Sud a valore aggiunto positivo).

Prosegue un altro docente: “io parlerei di differenze a livello di auto-controllo personale, quindi di emotività” (Coccinella, docente donna di matematica in una scuola secondaria di I grado del Centro a valore aggiunto negativo). Rispetto alla *memorizzazione* emerge un aspetto interessante. Se in primaria i docenti sostengono che gli studenti di oggi hanno difficoltà nella memorizzazione si rileva che nella scuola secondaria di II grado la modalità di apprendimento maggiormente consolidata è il ricorso alla memorizzazione ereditata dagli ordini precedenti e indicata come forte limite: “i ragazzi arrivano alla prima superiore che sono già inquadriati con un atteggiamento che invece è quello di studio a memoria” (Anastasia, docente di matematica in una scuola secondaria di II grado del Nord a valore aggiunto positivo).

Quanto alle *relazioni*, trasversalmente agli ordini scolastici, si rileva un aspetto che contraddistingue gli studenti odierni: la messa in discussione della valenza educativa dell’insegnante declinata sia attraverso un maggiore

interventismo delle famiglie nella didattica, sia attraverso la giustificazione dei figli (studenti) da parte dei genitori.

Come sostiene un docente, infatti, “io parlo di trent’anni fa, consideravano mmh l’insegnante veramente la persona che doveva ehm svolgere ehm un impegno educativo, portare i propri figli al successo formativo [...], adesso le famiglie sono troppo concentrate sul voto, ecco questa è una cosa arida e brutta” (Bruna, docente di scienze, in una scuola secondaria di I grado del Sud a valore aggiunto positivo), e “ehh il mondo della scuola è solo una delle agenzie educative e non è considerata dai genitori né tantomeno dagli alunni che sono lo specchio dei genitori” (Ada, docente di italiano in una scuola secondaria di I grado del Sud a valore aggiunto negativo). Questo aspetto si riverbera anche nel *Ruolo della scuola*. Secondo i docenti, “la scuola dava, dava quasi tutto no? Anche le esperienze, dava, l’educazione dava l’istruzione ma dava anche le esperienze che adesso magari fanno fuori della scuola” (Valentina, docente in una scuola dell’infanzia del Centro a valore aggiunto negativo). E ancora: “In passato secondo me la scuola veniva proprio vista dai ragazzi [...] come un ascensore sociale” (Lisa Simpson, docente donna di matematica in una scuola secondaria di I grado a valore aggiunto positivo).

Un argine a questa constatazione dei docenti di tutti gli ordini è costituito dal fatto che i docenti riescono sintonizzarsi con gli studenti, da un punto di vista empatico, mettendoli al centro della relazione insegnamento-apprendimento.

Su *Utilizzo delle tecnologie* la quasi totalità degli intervistati sottolinea che gli studenti mostrano maggior interesse verso modalità multimediali di fruizione e produzione di contenuti che si riverbera anche nel conseguente aumento di occasioni di studio in gruppo tramite le tecnologie. A ogni modo, i docenti evidenziano alcune criticità con riferimento a lettura, comprensione ed elaborazione; da qui partendo, i docenti, si interrogano in termini di riflessione sulle proprie pratiche professionali, in merito alle opportunità didattiche connesse a un uso consapevole delle tecnologie intenzionalmente scelte da un punto di vista educativo. Nella scuola dell’infanzia, si fa riferimento a una domestichezza dei bambini nella fruizione di contenuti per immagini, sebbene i docenti rilevino situazioni problematiche legate, per esempio, alla sfera del linguaggio. Nella primaria, l’interesse per le tecnologie si accompagna, da un lato, allo sviluppo di abilità negli studenti nel padroneggiare dispositivi e linguaggi che concernono la sfera digitale, dall’altro, alla presenza di maggiori criticità riferite alla lettura, comprensione e capacità di continuare ad apprendere. Si rileva, anche in questo ordine, povertà di linguaggio e perdita di curiosità, le quali vengono contrastate nella primaria, nella secondaria di primo e secondo grado, facendo ricorso a pratiche didattiche che utilizzino le

tecnologie al fine di poter sviluppare un metodo di studio. Nella secondaria di primo e secondo grado si evidenzia lo stesso interesse verso le tecnologie ma permangono difficoltà nella lettura e nell'utilizzo corretto dell'ortografia. Come viene ricordato da un docente: "L'approccio alla tecnologia in qualche modo li ehm li rende meno pazienti, li rende meno capaci di soffermarsi sul testo" (Favola, docente donna di italiano in una scuola primaria del Sud a valore aggiunto positivo), e anche "Adesso, i ragazzi ehm non trovano questo interesse nell'ambito scolastico ma sono più interessati ad apprendere attraverso le tecnologie non attraverso ehhh il diretto contatto con il docente a meno che, come dicevo prima, se non si crea motivazione, se non acquistano questa fiducia" (Regolo, docente donna di matematica in una scuola secondaria di I grado del Sud a valore aggiunto negativo).

Sulla *Didattica*, i docenti riferiscono trasversalmente agli ordini scolastici il fatto che essi oggi utilizzano maggiormente metodologie didattiche attive per migliorare coinvolgimento e motivazione ad apprendere degli studenti in ragione dei loro bisogni. Tali tentativi non sono sempre possibili, tuttavia, per ragioni, a loro dire, connesse alla ri-organizzazione della didattica e alla gestione del tempo in classe.

L'analisi del sesto nucleo tematico permette di approfondire le opinioni dei docenti sugli studenti in maniera coerente a quanto precedentemente riportato.

In linea generale, con riferimento alle caratteristiche degli studenti predittive di successo, tutti i docenti evidenziano aspetti quali *curiosità* e *competenze socio-emotive* che risultano trasversali a tutti gli ordini scolastici. Un'altra caratteristica trasversale nei diversi ordini scolastici è la capacità degli studenti di *Fronteggiare il nuovo* che è anche uno dei tre pilastri teorici dell'AaA adottati nel progetto di ricerca. Un altro pilastro teorico tematizzato dai docenti di tutti gli ordini scolastici (ad eccezione dell'infanzia) quale caratteristica predittiva di successo è la *Fiducia in se stessi* da parte degli studenti. A ciò è connessa anche l'*Autonomia*, centrale nelle opinioni dei docenti di primaria e scuola secondaria di primo grado che risulta ricorrentemente abbinata al tema della responsabilità nella scuola secondaria di secondo grado. L'aspetto della *motivazione* rappresenta una caratteristica comune a tutti gli ordini scolastici (ad eccezione dell'infanzia) sebbene, invece, l'*attenzione* rappresenti una caratteristica predittiva di successo in infanzia e in primaria quantunque, in quest'ultimo caso, viene collegata alla *concentrazione*. La *proprietà di linguaggio* è per i docenti di primaria una caratteristica predittiva di successo anche abbinata alla capacità degli studenti di utilizzare differenti *modalità di lettura*. Inoltre, la *metacognizione* è una caratteristica considerata importante dalla maggioranza dei docenti della

scuola secondaria di primo grado mentre la *lettura del contesto* e lo *spirito di iniziativa* risultano peculiari per la SSIIG. In ultimo, tutti i docenti dei vari ordini scolastici concordano sull'importanza sia del ruolo assunto dalla famiglia sia del background di provenienza degli studenti. Quest'ultimo aspetto non è riferito esclusivamente a condizioni economiche delle famiglie bensì ad aspetti relazionali come la qualità del tempo trascorso dai genitori con i figli e il senso di cura nei loro confronti.

4. Discussione e conclusioni

Le caratteristiche degli studenti individuate in tabella 1 e commentate in tabella 2 fanno emergere elementi utili ad approfondire potenzialità e difficoltà connesse al modo in cui gli studenti apprendono e al modo in cui possono continuare ad AaA. In ragione della prima domanda di ricerca, i 14 sottocodici riferiti alle *Caratteristiche degli studenti* evidenziano differenze negli studenti che rimandano essenzialmente al fatto che ciò che è cambiato è il loro modo di apprendere, il quale spesso rimanda alla necessità di ri-adattare le modalità di insegnamento dei docenti. Alcune questioni riferite ai primi 6 sottocodici di questo codice tematico superiore rimandano ad aspetti legati alle modalità di apprendimento ma soprattutto al significato che gli studenti attribuiscono al processo di apprendimento. Emerge costantemente la fragilità emotiva degli studenti nei diversi ordini scolastici, rispetto alla quale le competenze relazionali dei docenti rappresentano le risorse strategiche per coinvolgere e motivare gli studenti.

Rispetto a ciò, i docenti dei 4 ordini scolastici prendono atto del necessario ricorso a metodologie didattiche attive al fine di migliorare la relazione insegnamento apprendimento rispetto ai bisogni e alle caratteristiche degli studenti e per agganciare quindi la motivazione ad apprendere e l'interesse verso la scuola. Secondo gli intervistati, infatti, una caratteristica della generazione attuale di studenti è il minor apprezzamento del ruolo del docente e il valore stesso della scuola in ragione anche di modelli culturali veicolati dalle famiglie. Inoltre, il ricorso intenso a strumenti tecnologici sembra esautorare il ruolo del docente come depositario del sapere. Da questo punto di vista, gli strumenti tecnologici, laddove non intenzionalmente scelti con finalità didattiche, non favoriscono occasioni di apprendimento così come già evidenziato in *Caratteristiche degli studenti*.

In linea con la sintesi presentata per il primo nucleo tematico, per il secondo gli intervistati evidenziano trasversalmente agli ordini scolastici aspetti predittivi di successo quali *curiosità* ma soprattutto *competenze so-*

cio-emotive degli studenti. Rispetto al tema dell'AaA, i docenti evidenziano che un'altra caratteristica distintiva nei 4 ordini scolastici è la capacità degli studenti di *Fronteggiare il nuovo* insieme alla *Fiducia in se stessi*.

In sintesi, le considerazioni dei docenti riconducibili ai due nuclei tematici assumono maggior significato in ragione del cambiamento culturale (oltre che generazionale) tra gli studenti di un tempo e quelli attuali ove, tali differenze, in realtà rappresentano la punta dell'iceberg. In particolare, gli aspetti inerenti la dimensione cognitiva dell'AaA (metodo di studio, ragionamento ed elaborazione, lettura e comprensione ecc.) nonché quelli legati alla dimensione socio-affettiva e motivazionale (motivazione ad apprendere, curiosità di imparare ecc.) possono essere contestualizzati a partire dalle coordinate culturali che definiscono l'importanza attribuita attualmente dagli studenti alla scuola e, nel caso dell'infanzia, da parte dei genitori. Infatti, i due nuclei tematici della traccia d'intervista hanno permesso di restituire delle coordinate euristiche per comprendere come sta cambiando la scuola, nonché le pratiche e il valore a essa attribuita dagli attori che vi prendono parte. Da qui partendo, si evincono aspetti che contraddistinguono l'attuale generazione di studenti: il mutamento delle modalità di apprendimento dovuto in gran parte alla pervasività delle nuove tecnologie; l'affermarsi di nuovi modelli culturali che modificano profondamente l'esperienza di apprendimento; la conseguente necessità dei docenti di dover adeguare le stesse modalità didattiche (Castro, Patera e Fernández, 2020; Limone, Pace e Rivoltella, 2012). Un tema centrale è comunque la presa d'atto da parte dei docenti della trasformazione che sta avvenendo nelle nuove generazioni con riferimento sia ai modelli valoriali per i quali si attribuisce una minore importanza alla scuola sia ai modelli familiari e quindi alle relazioni stesse tra studenti, genitori e docenti.

Da un lato, le differenze emerse ri-configurano il senso attribuito dagli studenti all'apprendimento e all'AaA; dall'altro, favoriscono nei docenti una riflessione sulle modalità attraverso le quali si può effettivamente promuovere l'apprendimento e l'AaA in virtù delle caratteristiche e delle criticità rilevate negli studenti. Se quindi le caratteristiche degli studenti rimandano a differenze culturali e generazionali non solo tra studenti di ieri e di oggi quanto anche tra studenti e docenti, la constatazione dei docenti dei diversi ordini scolastici riguarda la necessità di poter cogliere questa mutazione culturale in termini di sfida educativa per la professione docente (Schön, 1993) al fine di individuare le coordinate contestuali di un dialogo intergenerazionale e culturale con gli studenti. Da questo punto di vista, i docenti dei diversi ordini scolastici per i due nuclei tematici indicano che questi mutamenti tra generazioni di studenti appaiono ancor più visibili e (in)comprensibili, a

causa della loro rapidità e fluidità rispetto alla maggior staticità propria delle generazioni precedenti; a queste ultime si offriva un mondo per certi versi stabile e in un certo senso anche immutabile ma, in fin dei conti, caratterizzato da maggiori certezze. Per altro verso, incertezza verso il futuro, insicurezza e rischio come possibilità di fallimento sono la condizione caratterizzante la contemporaneità. Secondo i docenti, in merito al secondo nucleo tematico, i giovani vanno sostenuti nel continuare ad AaA proprio per potersi meglio orientare in questa insicurezza, per fronteggiarla con fiducia e fornire progressivamente un senso alla propria biografia. Anche in ragione dell'acuirsi delle diseguaglianze, dal punto di vista dei docenti dei 4 ordini scolastici, la sfida educativa odierna è quella di restituire centralità alla scuola in quanto orientata a intercettare i bisogni emergenti degli studenti (Castro, Patera e Fernández, 2020) in relazione ai modelli culturali e quindi ai significati e alle pratiche di cui essi sono portatori (Fullan e Langworthy, 2014; Limone, Pace e Rivoltella, 2012). In tal senso, la capacità degli studenti di AaA, pur nella complessità di tale costrutto, rimanda alla necessità di rinvenire modalità e strategie – *lato docente* – per saper ascoltare e quindi incoraggiare la motivazione verso l'apprendimento. In questo modo è possibile proporre occasioni per migliorare la fiducia in se stessi e quindi fronteggiare l'inedito che la vita presenta per un progetto di vita dotato di senso: perseverando nel continuare ad apprendere. Infine, se si vuole continuare a imparare come apprendere e ancor più insegnare a continuare ad apprendere, occorre ancor più saper leggere le coordinate di un apprendimento profondo. Ciò vuol dire, dal punto di vista dello studente, cogliere una prospettiva di conoscenza condivisa e di un apprendimento da intendersi come processo socialmente connotato a partire da una motivazione intrinseca tutta da esplorare e ricercare (Fullan e Langworthy, 2014). Come sostengono Caena e Redecker, "Teaching strategies need to change, along with the competence profiles teachers need to develop, so as to deploy innovative pedagogies and empower responsible learners. [...] Teacher competence frameworks can be useful means of describing newly emerging teacher profiles in a structured way"¹⁰ (2019, p. 356). In chiusura, si evidenzia per il futuro l'intenzione di svolgere l'analisi su tutte le dimensioni dell'intera traccia, in quanto un'analisi olistica del corpus permetterebbe di arricchire, approfondire e meglio contestualizzare i risultati emersi.

¹⁰ Le strategie di insegnamento devono cambiare, insieme ai profili di competenza che gli insegnanti devono sviluppare, in modo da implementare pedagogie innovative e responsabilizzare gli studenti. [...] I quadri di riferimento delle competenze degli insegnanti possono essere strumenti utili per descrivere i profili degli insegnanti emergenti in modo strutturato.

Terza parte

ISBN 9788835132356

*8. Strategie per la costruzione di una cultura comune per l'insegnamento dell'Apprendere ad Apprendere in Brasile**

di Gláucia Torres Franco Novaes, Claudia Leme Ferreira Davis, Agda Malheiro Ferraz de Carvalho, Marina Muniz Rossa Nunes

Introduzione

Tramite la recente Base Nazionale Curricolare Comune – BNCC, il Brasile ha consolidato l'insegnamento per competenze. Si tratta di un modello molto criticato presso gli ambienti scolastici, in quanto si reputa che imponga, in campo educativo, la logica economica neoliberale, che dà priorità non tanto alla formazione di base, quanto alla domanda del mercato (Demo, 2013). Secondo Ricardo (2010), d'accordo con questa linea di pensiero, i cambiamenti nel campo educativo riverberano all'interno delle scuole una situazione caratterizzata dall'instabilità e dall'imprevedibilità del lavoro, progressivamente precarizzato, così da smantellare i diritti sul lavoro conquistati attraverso innumerevoli e difficili lotte che storicamente hanno contraddistinto il Paese. Da questa prospettiva, è come se l'insegnamento per competenze avesse imposto alle scuole un insegnamento a carattere pragmatico, utilitario e segnato dall'immediatezza, in modo che la formazione generale di base cedesse il passo a saperi scolastici sempre più utilitaristici e superficiali. Contemporaneamente, lo stesso autore reputa che anche gli allievi vivano un processo di "privatizzazione", che converte la costruzione di un progetto collettivo di società nell'elaborazione di infiniti progetti di singoli individui adattabili – che devono "imparare costantemente" – per potersi adattare e sopravvivere alle situazioni lavorative date. Ancora, nella stessa prospettiva, l'apprendimento individuale, che soddisfa le singole necessità di ogni allievo, finisce per avere, per questa ragione, più importanza della conoscenza collettivamente elaborata (Ricardo, 2010).

* La traduzione dal portoghese è di Rene Augusto Negrini con revisioni e adattamenti di Salvatore Patera e Cristina Stringher.

Ma sarà questo l'unico approccio con cui confrontare l'insegnamento per competenze e, soprattutto, la necessità di continuare a imparare nel corso della vita? Queste competenze saranno soltanto un'applicazione automatica di conoscenze, che non implicano la riflessione? Secondo Ricardo (2010), le competenze non esistono senza conoscenze e senza elaborazione intellettuale, nel momento in cui sono intese come possibilità stessa di impiego della conoscenza a proprio beneficio, davanti all'inatteso o davanti a nuove sfide. Le conoscenze senza possibilità di utilizzo servono a poco, nella misura in cui le competenze sono apprendimenti che permettono di disporre e impiegare strategie e metodi atti a perfezionare e modificare forme di sentire, pensare e agire, che vanno insegnate alle nuove generazioni, soprattutto nelle scuole. In questo senso, se le conoscenze senza gli attrezzi che rendano possibile il loro impiego risultano essere vuota erudizione, allo stesso modo gli attrezzi, senza conoscenze, hanno poco valore, nel momento in cui, senza di esse, non c'è nulla da mobilitare, trasporre, generalizzare, creare ecc. Tanto l'uno quanto l'altro aspetto non possono essere considerati come dissociati, poiché entrambi sono altrettanto importanti e necessari.

Secondo Gatti (2013), questa situazione non è riconducibile alla mancanza di volontà o d'impegno da parte dei docenti, ma al fatto che manca loro una buona formazione e buone condizioni di lavoro, ragion per cui la situazione li obbliga a insistere sulle solite formule, così da rendere il processo di scolarizzazione poco motivante per i giovani i quali, sicuramente, affrontano una realtà precedentemente sconosciuta.

1. La scuola e lo sviluppo dell'Imparare a Imparare

Dal 2018, su invito dell'INVALSI, la Fundação Carlos Chagas studia una competenza centrale: l'Apprendere ad Apprendere. In una recente ricerca, Stringher, Davis e Scrocca (2020) hanno verificato che, tra i docenti di San Paolo che insegnano nella rete pubblica dell'educazione di base, questa competenza è ancora praticamente sconosciuta, nonostante il tema sia diffuso già da tempo in Brasile, provocando molte polemiche presso gli ambienti accademici. La BNCC, se da un lato assicura agli allievi "lo sviluppo di dieci competenze generali che sostanziano, in ambiente pedagogico, i diritti all'apprendimento e allo sviluppo" (p. 7), dall'altro lato, non include l'AaA nel novero di queste competenze.

Considerata la scarsa conoscenza iniziale sull'AaA da parte dei docenti della rete pubblica di San Paolo, nonché la carenza di risorse per aiutare i docenti ad affrontare nel modo migliore questa novità, si è pensato ad alter-

native che potessero modificare, nel breve termine, questa situazione, così da ridurre la confusione sul significato di *Apprendere ad Apprendere* e, allo stesso tempo, rendendo disponibile un supporto che potesse tornare utile a docenti e ad allievi. Risulta quindi necessario introdurre l'*Apprendere ad Apprendere* nelle scuole, di modo che questa competenza possa essere integrata nel processo di insegnamento-apprendimento, senza ledere la cultura scolastica, cioè pratiche, valori, atteggiamenti e comportamenti condivisi nel mondo della scuola paulista.

2. La costruzione della rubrica

Per far questo, tra le diverse alternative prese in considerazione per inserire l'AaA nell'ambiente scolastico, l'osservazione e valutazione di questa competenza sembra soddisfare i requisiti necessari (Deakin Crick, Broadfoot e Claxton, 2004), oltre a essere una pratica consolidata nelle scuole.

A tale scopo, si presenta qui un modello di rubrica multidimensionale creata per contemplare le componenti cardine dell'AaA: proattività, dimensione affettivo-motivazionale, cognitiva, metacognitiva e sociale (Caena e Stringher, 2020). Inoltre, le condizioni stabilite nella rubrica possono essere facilmente fatte proprie da insegnanti e studenti, attraverso l'uso iniziale in classe e, parallelamente, anche nelle attività di formazione iniziale e continua dei docenti. Lo scopo del nostro lavoro è quindi di presentare una modalità per promuovere e valutare contenuti disciplinari e competenze per continuare ad apprendere che gli studenti devono acquisire mediante l'azione della scuola.

Questa finalità è stata rilevante nella scelta della rubrica, strumento che consentirebbe di: a) tenere conto delle conoscenze e delle esperienze precedenti di insegnanti e studenti; b) comprendere l'importanza di utilizzare strategie che assicurino una buona interazione tra insegnamento e apprendimento e l'integrazione di conoscenze e abilità; c) incoraggiare insegnanti e studenti a verificare il raggiungimento (o meno) di questi obiettivi, così da accompagnarli a migliorare intenzionalmente le strategie di insegnamento-apprendimento e le capacità di pianificazione, incoraggiando l'adozione di strumenti e metodi da utilizzare non solo a scuola, ma anche al di fuori di essa; d) fare affidamento sui feedback degli insegnanti nonché sulla possibilità di autovalutazione, rendendo questa competenza una risorsa efficace e responsabilizzante; e) promuovere l'uso di una strategia di riflessione e di valutazione, quest'ultima percepita non in modo minaccioso (Barbosa, 2012; Thaler, Kazemi e Huscher, 2009).

Secondo Jönsson e Panadero (2016), una rubrica è strutturata come una matrice: da un lato sono presenti i criteri attesi di apprendimento e i relativi

descrittori e, dall'altro, la scala di valutazione, con valori appropriati per indicare la qualità delle competenze raggiunte dagli studenti. I descrittori forniscono le evidenze che descrivono ogni livello di prestazione, di modo da permettere ai docenti di accompagnare l'apprendimento degli allievi e, in base ai risultati ottenuti, pianificare (o ripianificare) il proprio modo di insegnare, così che tutti comprendano dove si trovano e ciò che ci si aspetta da loro. Dawson (2017) indica l'esistenza di vari tipi di rubriche e di griglie con punteggi da utilizzare in relazione agli obiettivi degli insegnanti. Ai fini di questo studio, si è scelta la rubrica analitica, usualmente impiegata nella valutazione di apprendimenti più complessi, posto che aiuta gli allievi a identificare aspetti che risultano, a volte, troppo astratti, come quelli che coinvolgono l'analisi critica, il pensiero innovativo, la creatività e, in questo caso, la competenza AaA. È stata utilizzata una rubrica analitica per la scuola secondaria considerando che, in Brasile, la scuola secondaria ha la durata di tre anni e si rivolge, principalmente, ad allievi di età dai 15 ai 17 anni.

La scelta di lavorare con la scuola secondaria è giustificata da un insieme di fattori. In questo ordine scolastico si trova una quota significativa di studenti brasiliani in ritardo rispetto all'età¹, dovuta a bocciatura, entrata ritardata nel sistema scolastico o anche per malattia. Nel 2017, in Brasile, la scuola secondaria era frequentata da circa 7,1 milioni di studenti distribuiti su 181.939 scuole pubbliche e private. Il 28% era in ritardo rispetto all'età, con un tasso che toccava il 33% nel primo anno di questo grado scolastico (Brasil MEC/INEP, 2017). Buona parte degli studenti giunge alla scuola secondaria con prestazioni inferiori a quelle attese, portando con sé numerosi problemi di apprendimento irrisolti nella tappa scolastica precedente (quella primaria), con conseguenti tassi elevati di bocciatura (15,4%) già al primo anno. Nello stesso anno, il tasso medio di abbandono è stato del 7% circa nella rete scolastica pubblica, che comprende la quasi totalità (82%) degli studenti iscritti.

Come già detto, l'AaA è poco conosciuto e si sa poco in Brasile in merito alle strategie necessarie alla sua promozione e rispetto a come valutarlo (Stringher, Davis e Scrocca, 2020). La scuola brasiliana è, in questo senso, distante da quanto potrebbe offrire in termini di conoscenze disciplinari e competenze: manca una valutazione che conduca insegnanti e studenti a riflettere sulle competenze durante il percorso scolastico (Stringher *et al.*, 2021).

Il curriculum dell'istruzione secondaria, regolato dalla BNCC, deve essere attuato attraverso l'offerta, da parte delle scuole, di diversi percorsi formativi,

¹ In Brasile, si ritiene in ritardo un allievo che abbia due o più anni sopra l'età attesa per il grado considerato.

che coinvolgono materie scolastiche raggruppate in aree di conoscenza (lingue, matematica, scienze naturali, scienze umane e sociali applicate; formazione tecnica e professionale, tutte accompagnate dalle rispettive tecnologie). È presente una chiara necessità di diversificazione delle situazioni di apprendimento, che devono integrare quattro assi strutturanti: a) ricerca scientifica; b) processi creativi; c) mediazione e interventi socio-culturali; d) imprenditoria. L'articolazione di diversi assi e aree di conoscenza è incoraggiata allo scopo di accrescere, negli studenti, la capacità di indagare la realtà, di ideare e realizzare progetti creativi, di utilizzare conoscenze di diverse aree per intraprendere progetti personali o imprenditoriali, collegati al loro progetto di vita il quale, a sua volta, non può svincolarsi da un progetto più ampio e collettivo di società. Tuttavia, tra queste competenze, l'AaA non è citato.

Rispetto allo schema proposto da Caena e Stringher (2020), come riferimento per l'elaborazione di rubriche per valutare l'AaA, nel presente studio si considerano soltanto le indicazioni riguardanti la scuola secondaria. Secondo le autrici, in questa fase, la complessità di interazione tra le varie dimensioni dell'AaA si amplifica, in ragione della necessità di regolare le emozioni presenti nel processo di costruzione dell'identità. In tal senso, è essenziale adottare strategie didattiche per guidare lo sviluppo di aspetti emotivi e sociali, rivalutando credenze e ruoli sociali, promuovendo la creatività e la partecipazione in attività di apprendimento motivanti, così come l'espressività e il lavoro collaborativo.

Le dimensioni evidenziate dalle autrici nell'ambito dell'educazione secondaria sono le seguenti:

- risorse innate della specie umana, quali: la tendenza all'esplorazione dell'ambiente circostante e ad attribuire senso ai fenomeni osservati mediante la narrazione e la costruzione di storie che stabiliscono connessioni tra eventi ed esperienze diverse;
- dimensione cognitiva, dove si evidenziano, tra le altre: le abilità legate alla conoscenza formale, comprese la capacità rappresentazionale, la formazione di concetti, le loro relazioni e la specializzazione del linguaggio; le abilità fluide, che coinvolgono il ragionamento, le inferenze, lo stabilire relazioni astratte, il pensiero critico e l'uso di metodi adeguati nell'analisi di fatti e condizioni;
- dimensione metacognitiva: coinvolge l'uso di euristiche o di modelli mentali, selezione di strategie e monitoraggio degli effetti, consapevolezza del proprio sviluppo e la flessibilità per modificare la gestione dei processi, nella risoluzione di problemi;
- dimensione affettivo-motivazionale: comprende credenze, emozioni e atteggiamenti verso l'apprendimento e l'orientamento a ricercare l'ap-

profondimento, così come il raggiungimento della fiducia in se stessi, dell'autocontrollo, oltre alla motivazione ad apprendere e a imparare a risolvere problemi, perseverare davanti alle sfide, affrontando fattori contraddittori e/o persone che pensano in maniera diversa;

- dimensione proattiva: riguarda la definizione di piani per perfezionare l'apprendimento e l'autonoma attivazione per metterli in pratica;
- dimensione sociale: coinvolge le abilità per riconoscere le richieste provenienti dal contesto (di apprendimento) in cui si è inseriti, identificare la maniera per usare le risorse disponibili per risolvere i problemi, avere empatia per imparare e insegnare collaborativamente, saper chiedere aiuto quando necessario e agire in base a valori socialmente condivisi.

La rubrica analitica dovrebbe permettere di collocare le prestazioni dell'allievo in categorie crescenti di competenza. Per far ciò, tra le diverse possibilità, si è scelta la tassonomia SOLO – *Structure of the Observed Learning Outcome*, elaborata da Kevin Collis e John Biggs, nel 1982 (Mol e Matos, 2019). Questa scelta è giustificata dal fatto che la tassonomia si può utilizzare per la pianificazione e la valutazione di compiti e anche come strumento di ricerca e di sviluppo di traguardi progressivi di apprendimento in un curriculum. Si tratta di un sistema, di matrice neo-piagetiana, che implica cinque livelli di classificazione, elaborati a partire dalla qualità delle risposte di apprendimento del discente (informazioni, concetti, abilità e competenze).

Nella tassonomia SOLO, i livelli di classificazione delle acquisizioni degli allievi sono:

- 1) **livello prestrutturale**: quando la risposta è inadeguata o non corretta, utilizzando argomenti difettosi e/o irrilevanti per la soluzione del compito così da impedire all'allievo di raggiungere lo sviluppo atteso;
- 2) **livello unistrutturale**: quando è presente la comprensione di un'idea o di un solo aspetto rilevante del compito, ma senza la definizione di connessione con gli altri dati ivi presenti. L'argomentazione è superficiale e limitata;
- 3) **livello multistrutturale**: quando si identificano due o più aspetti rilevanti del compito, ma senza connetterli, trattandoli in modo indipendente e incoerente;
- 4) **livello relazionale**: quando si osserva l'identificazione e la comprensione di vari aspetti del compito, i quali sono valutati e collegati in modo coerente; si osserva l'applicazione di concetti in situazioni o problemi somiglianti, ma con scarsa possibilità di trasferimento delle strategie e conoscenze ottenute ad altri campi;
- 5) **livello astratto**: quando è presente la comprensione di fatti, concetti e tradizioni, con relazioni coerenti tra loro, attraverso diversi tipi di pensie-

ro (induttivo, deduttivo e combinatorio), così come la possibilità di utilizzare la risoluzione del compito in nuovi contesti o di creare soluzioni innovative con le risorse disponibili.

Molto importante, in questa tassonomia, è l'espressione dei livelli mediante verbi che declinano ciò che il discente padroneggia e sa fare. Nella tassonomia SOLO, si presta particolare attenzione a come l'allievo svolge il compito in termini di livello di complessità dimostrato. Occorre inoltre considerare la profondità dell'apprendimento raggiunto dal discente (Ausubel *et al.*, 1978; Gardner, 1978; Marton e Säljö, 1976). Hattie e Brown (2004; in Mol e Mattos, 2019) ritengono che i livelli unistrutturale e multistrutturale siano relativi a un apprendimento superficiale e che non richiedano la definizione di relazioni o astrazioni, dato che si riferiscono più alla quantità di dati che si possono gestire. I livelli relazionale e astratto implicano invece l'apprendimento profondo, poiché esigono ragionamenti più complessi, come stabilire associazioni, creare ipotesi, effettuare generalizzazioni, situazioni che indicano una differenza di qualità nell'elaborazione di informazioni da parte dello studente. Questo non vuol dire che solo l'apprendimento profondo sia desiderabile: è necessario avere un equilibrio tra questi due tipi di apprendimento, visto che quello superficiale funge da supporto per quello profondo. Inoltre, non sempre la profondità e la complessità implicano maggiore difficoltà del contenuto, che è dovuta, per esempio, alla necessità di più tappe per risolvere il compito. L'item di un test con una bassa percentuale di risposte corrette non è necessariamente difficile: può semplicemente riferirsi a contenuti non sufficientemente trattati.

A partire dalle dimensioni dell'AaA (Caena e Stringher, 2020), si presenta una proposta di rubrica per valutare questa competenza, ottenuta incrociando i domini AaA con le categorie di analisi proposte nella tassonomia SOLO. Nella tabella 1 si fornisce un esempio di rubrica per la dimensione *Motivazione ad apprendere*.

I livelli proposti per ogni abilità permettono di verificare se, in riferimento agli aspetti considerati, esiste una progressione nelle acquisizioni del discente lungo un determinato arco di tempo, per esempio, un anno scolastico.

Per applicare il modello SOLO all'AaA, è stato costruito un esempio di compito complesso per studenti di scuola secondaria. Si tratta di un itinerario formativo multidisciplinare, che coinvolge Matematica, Geografia, Storia e Lingua Portoghese. L'argomento è la "Mobilità urbana", per un lavoro che comprende due assi: il primo, intende richiedere agli studenti di effettuare ricerche e produrre contenuti; il secondo, implica riflessioni sul processo di apprendimento e sulla modalità di svolgimento dell'attività. Alcuni compiti saranno dunque sviluppati dal gruppo-classe, mentre altri

richiedono un impegno individuale, in particolar modo quelli legati alla riflessione sull'apprendimento.

Tab. 1 – Esempio di rubrica con livelli per la dimensione “Motivazione ad apprendere”

| <i>Mantenersi orientato e motivato all'apprendimento</i> | |
|--|--|
| Prestrutturale | Non ho interesse a fare il compito |
| Unistrutturale | Ho cercato di identificare quello che c'era di nuovo |
| Multistrutturale | Ho provato a coinvolgermi. Ho subito fatto quello che mi sembrava più difficile |
| Relazionale | Ho stabilito un piano di studi, ho evitato di distrarmi e ho fatto pause di 15 minuti dopo ogni ora di studio, per rilassarmi |
| Astratto | Ho pensato ai miei obiettivi a lungo termine, ho stabilito come il compito mi aiuterebbe a raggiungerli, ho cercato di motivarmi a risolverlo e ho stabilito un piano di studio che in passato avevo seguito anche per altri compiti |

Il compito esemplificativo, concepito come proposta di ricerca per gli studenti, ha la finalità di comparare i dati sulla mobilità degli allievi dalle loro dimore alla scuola, in relazione ai dati sulla mobilità urbana del comune in cui si studia, così da ricercare aspetti convergenti e divergenti e proponendo ipotesi esplicative per i risultati ottenuti. Questo compito richiede anzitutto di pianificare come sarà svolta la ricerca, identificare esperienze similari realizzate precedentemente, verificare possibili fonti e controllare la loro affidabilità, stabilire strategie per la raccolta di dati macro e micro, da interpretare alla luce della realtà del municipio. Si richiede agli studenti di analizzare alcuni indicatori sull'argomento di studio, per esempio: tempo medio impiegato quotidianamente dai cittadini per andare e tornare dalle loro attività principali (lavoro o studio), distanza media percorsa, numero e tipo di mezzi impiegati, presenza e durata di congestionamenti, spese sostenute per i trasporti, presenza di nodi viari legati alle altre vie urbane, razionalizzazione del traffico (giorni e orari); orari flessibili per ridurre le ore di punta del flusso di persone e di merci; situazione e manutenzione dei marciapiedi; punti che concentrano e smistano merci ecc.

Questi indicatori vanno compresi a partire dal contesto sociale, economico e culturale del municipio oggetto di studio. Nello svolgimento del compito si chiede agli studenti di impiegare le loro conoscenze e abilità riguardanti la matematica della mobilità urbana (calcolo di media, deviazione standard, mediana e moda) o di utilizzare le loro conoscenze per una discussione su aspetti geografici, storici, economici e sociali del municipio. Gli studenti propongono e validano le loro ipotesi a partire dai dati raccolti.

Ma cosa differenzia questo lavoro da altri svolti a scuola, per sviluppare la competenza dell'AaA? La differenza essenziale è la riflessione su com'è

stata condotta la raccolta e l'analisi dei dati, nonché sul processo di apprendimento attivato. Per far ciò, gli allievi elaborano individualmente un Diario di Bordo, in cui riportano il processo seguito lungo l'itinerario formativo. Oltre alla riflessione individuale su pianificazione, esecuzione, monitoraggio e soluzione di problemi, il Diario di Bordo serve a raccogliere evidenze sugli altri aspetti dell'acquisizione dell'AaA, come motivazione, fiducia, perseveranza, stili di apprendimento, tolleranza, collaborazione e valori individuali. Nonostante sia possibile indagare un numero considerevole di competenze, il docente ne seleziona soltanto alcune, a seconda del momento in cui si trova nella valutazione della qualità degli apprendimenti degli studenti. Tanto l'allievo quanto il docente devono essere consapevoli di quello che si valuta. Alla fine di ogni tappa valutativa, il progresso dell'allievo sarà valutato dal docente e dall'allievo stesso sui livelli di sviluppo presentati nell'esempio della tabella 1.

Seguendo questo itinerario, è possibile supporre che un docente abbia selezionato quattro abilità principali da indagare tramite il Diario di Bordo, all'inizio della ricerca inerente il tema della mobilità urbana. Ogni abilità dovrà essere vincolata ad almeno due quesiti, che evidenzino agli allievi aspetti rilevanti nella riflessione sull'esecuzione dei compiti. Nonostante l'itinerario formativo coinvolga un gruppo di allievi, l'obiettivo è che il Diario di Bordo venga compilato individualmente, al fine di favorire riflessioni sullo svolgimento e sui percorsi tanto degli allievi quanto del loro gruppo. La valutazione dell'AaA qui proposta parte dal principio per cui l'autonomia dell'allievo nell'apprendimento richiede riflessione, essendo cruciale che si crei un rapporto di fiducia in classe, in modo che gli studenti possano presentare le loro ipotesi, conoscenze e comportamenti, senza paura di essere penalizzati. In base all'esempio proposto, il primo rapporto del Diario di Bordo potrebbe essere elaborato sulla base delle domande sotto esposte, così da poter valutare per esempio le quattro abilità sotto riportate, tramite le risposte fornite dagli allievi.

- *Abilità 1*: mantenersi orientato e motivato all'apprendimento.
 - Domanda 1a: Qual è il tuo interesse nel partecipare alla ricerca sulla mobilità urbana?
 - Domanda 1b: Cosa ti aspetti di imparare, principalmente, con questa ricerca?
- *Abilità 2*: utilizzare euristiche o modelli mentali sviluppati nella soluzione di altri compiti simili.
 - Domanda 2a: Che cosa hai imparato nello svolgimento di altri lavori scolastici che può tornarti utile nel pianificare questa ricerca?
 - Domanda 2b: Che cosa sapevi già sulla mobilità urbana prima di iniziare questo studio?

- *Abilità 3*: pianificare come svolgere o migliorare il proprio apprendimento sugli argomenti del compito.
 - Domanda 3a: Quali fasi pensi siano necessarie per realizzare questo compito?
 - Domanda 3b: Quali fonti di dati e informazioni intendi impiegare nella ricerca?
- *Abilità 4*: anticipare ostacoli alla realizzazione dei compiti.
 - Domanda 4a: Se tu dovessi fare la ricerca da solo, quali ostacoli pensi che si possano presentare durante la ricerca?
 - Domanda 4b: Come pensi che il tuo gruppo debba organizzarsi per fare la ricerca?

A ogni fase valutativa, il docente presenta le rubriche considerate per la valutazione e i livelli di prestazione, come indicato in tabella 2.

Sia il docente sia l'allievo valutano i progressi compiuti (autovalutazione ed etero-valutazione). Questi documenti possono essere messi a confronto anche attraverso feedback più dettagliati.

In una tappa valutativa successiva, si possono verificare le stesse abilità con leggere modifiche alle domande-guida e cercando di osservare se c'è un miglioramento degli apprendimenti. Si possono aggiungere altre abilità, preferibilmente accompagnate da domande dirette, che rendano più facile la riflessione da parte dell'allievo. Il modello fin qui descritto è una proposta che richiede ancora evidenze empiriche e analisi più approfondite per verificare la pertinenza della rubrica proposta rispetto ai livelli di prestazione predefiniti. Per la sua validazione, sarà necessario applicare tecniche psicometriche per studiare la validità di costrutto, la precisione di ciò che si valuta e l'affidabilità tra valutatori diversi che impiegano questa rubrica per valutare l'AaA.

La competenza dell'AaA è necessaria e indispensabile ogniqualevolta si presentino nella società cambiamenti strutturali, anche come quelli che stiamo vivendo durante la pandemia. Tuttavia, è importante osservare che è facile cadere nella trappola di considerare che la progressione delle abilità avvenga in modo automatico, attraverso la scolarizzazione formale. Nonostante tali abilità abbiano un carattere trasversale, è necessario investire nella pianificazione e nell'attuazione di pratiche pedagogiche che le irrobustiscano e, soprattutto, che facciano prendere coscienza agli allievi di come sta avvenendo l'acquisizione e i progressi nell'uso, nella quantità e nella qualità delle abilità che caratterizzano l'AaA. A questo proposito, il feedback facilitato dalla rubrica offre a ogni allievo l'opportunità di assumere una propria posizione in merito alle aspettative riguardo al suo apprendimento, assumendo, così, un indispensabile ruolo proattivo.

Tab. 2 – Esempi di risposte degli studenti inserite nella rubrica per valutare l’AaA (componenti del dominio cognitivo)

| <i>Utilizzare euristiche o modelli mentali sviluppati nella soluzione di altri compiti</i> | |
|--|--|
| Prestrutturale | Non ho compreso qual era l’obiettivo del compito |
| Unistrutturale | Ho identificato il problema |
| Multistrutturale | Ho identificato il problema e i dati rilevanti |
| Relazionale | Ho identificato il problema, ho verificato quanto già ne sapevo e ho stabilito, in base a questo, un piano di azione per risolvere il compito |
| Astratto | Ho identificato il problema, e quanto già ne sapevo; ho elaborato un piano per eseguire il compito; ho attivato il piano; ho verificato se la soluzione trovata aveva senso e ho corretto i problemi trovati. Ho impiegato questa strategia in diversi altri compiti |
| <i>Pianificare come svolgere o potenziare il proprio apprendimento sugli argomenti del compito</i> | |
| Prestrutturale | Non sono riuscito a fare un piano perché non so bene qual è il compito da fare |
| Unistrutturale | Ho cercato varie cose su internet sull’argomento, ma non so come organizzare tutto quello che ho trovato |
| Multistrutturale | Ho identificato quello che dovevo cercare, ho fatto una ricerca su internet e ho provato a dividere i compiti tra i partecipanti del gruppo |
| Relazionale | Ho compreso quello che il compito richiedeva e l’ho collegato con quello che già sapevo; ho fatto un cronogramma per portarlo a termine e ho cercato di chiarire i dubbi che apparivano a ogni fase della ricerca presso compagni e professori |
| Astratto | Ho analizzato cosa andava fatto e, in base a quello che già sapevo e alla data di consegna del compito, ho fatto un cronogramma delle attività di ricerca e di reperimento di fonti affidabili, verificando se lo studio andava nella direzione auspicata, operando correzioni importanti sul cronogramma e sulla sua realizzazione. Ho fatto un piano simile per altre attività scolastiche, e mi è servito da guida per questa ricerca |
| <i>Anticipare ostacoli alla realizzazione del compito</i> | |
| Prestrutturale | Non so quali dovrebbero essere le fasi del compito e non ho valutato quale tra queste è la più difficile per non scoraggiarmi |
| Unistrutturale | Non so come il gruppo dovrebbe organizzarsi, perché non conosco bene i componenti, ma ho cercato di cambiare l’ambiente di studio, affinché non diventasse troppo noioso |
| Multistrutturale | Ho mantenuto la mia ansia a un livello moderato e ho anche cercato di non scoraggiarmi e di non stressarmi, per ascoltare e seguire la proposta del gruppo, dato che non ho pensato a una proposta mia |
| Relazionale | Ho identificato possibili ostacoli (fatica, possibili distrazioni nell’ambiente di studio, mancanza di materiale necessario, disorganizzazione personale ecc.) e ho cercato dei modi per evitarli, per compiere le fasi di lavoro che abbiamo deciso di seguire |
| Astratto | Ho identificato varie difficoltà, ho pensato a modalità per risolverle, cercando di concentrarmi per fare tutto con calma e avere tempo di ripassare durante le fasi che ho suggerito al gruppo; ho analizzato con i miei compagni la modalità che ho utilizzato per capire se il prodotto finale è quello atteso dal professore. Mi è piaciuto: applicherò questo modello ad altri compiti |

Fonte: elaborazione delle autrici da Caena e Stringher (2020)

3. Conclusioni e prospettive

La normativa brasiliana raccomanda l'uso della valutazione formativa in classe, come strategia per sviluppare negli studenti una maggiore consapevolezza e autocritica sul processo di apprendimento. Questo tipo di valutazione, che mira principalmente ad accompagnare le pratiche di insegnamento, non è stato utilizzato per questo scopo, perché è ancora scarsamente conosciuto dai docenti (Santos, 2019). La giustificazione più ricorrente a questa condizione è l'impossibilità del docente di fornire feedback dettagliati e individuali agli studenti in classi numerose². Questa situazione rende rarissima la presenza di forme di discussione su errori e risultati di apprendimento, utili al fine di sostenere la competenza dell'AaA negli studenti. L'impiego di rubriche nelle classi della scuola secondaria è una delle soluzioni che possono contribuire a risolvere questo problema. Si ritiene che l'impiego di rubriche favorisca il feedback e la presa di coscienza su che cosa, perché e come fare in situazioni che coinvolgano lo sviluppo di competenze complesse, come è il caso dell'AaA.

Per il futuro, l'obiettivo è ampliare la discussione riguardo all'impiego della rubrica proposta in questo lavoro e validarla empiricamente nel contesto educativo. Se docenti e studenti acquisiscono familiarità sugli elementi costitutivi dell'AaA, è possibile che stabiliscano un linguaggio e una cultura comuni per lo sviluppo delle abilità che compongono l'AaA. L'auspicio è che si possa proseguire il dibattito scientifico su questa meta-competenza, reso possibile nel nostro caso dagli studi coordinati dall'INVALSI e svolti da gruppi di ricerca in Italia, Brasile, Ecuador, Messico, Spagna, e Uruguay. Ci si attende che la validazione di questo strumento di valutazione formativa possa favorirne la diffusione e l'utilizzo in classe e, in particolare, nei corsi di formazione iniziale e continua dei docenti in Brasile e in altri Paesi interessati allo sviluppo di questa competenza.

² Nel 2017, il numero medio di studenti nelle classi della scuola media pubblica è stato pari a 31, con punte di 33 nel primo anno (Brasil MEC/INEP, 2017).

9. Sumak Kawsay e pratiche dei docenti sull'Apprendere ad Apprendere in Ecuador*

di Fausto Gil Sáenz Zavala, Salvatore Patera**

Introduzione

Il sistema educativo in Ecuador è nato nel 1956 con l'obiettivo politico di avviare la ricostruzione sociale del Paese; la svolta assunta dal Paese dal punto di vista economico ha ridotto tuttavia il ruolo dell'educazione e il suo significato, relegandola a un ambito di scarso interesse nazionale (Madrid e Tamayo, 2019). Muovendo da questa constatazione, la riforma educativa del 2006 (Ecuador, 2006) inizia prendendo in considerazione aspetti quali: l'inclusione, le differenti identità linguistiche e culturali del Paese con le rispettive visioni del mondo, lo sviluppo del pensiero, la cittadinanza e la libertà nell'apprendimento. Questa riforma è stata apertamente biasimata come la rivoluzione educativa da parte di alcuni esponenti del Paese interessati a mantenere lo status quo (Franco Pombo, 2015). Indubbiamente, il percorso di miglioramento intrapreso con questa riforma educativa è stato significativo ma, data la situazione in cui versava e versa ancora il Paese, anche questa riforma è risultata insufficiente. L'educazione ecuadoriana si è trovata ieri, come ancora oggi, in una situazione stagnante dovuta alla rigidità del modello curricolare che uniforma diversi aspetti culturali senza riferimento al complesso contesto sociale del Paese (Díaz e Inclán, 2001). Nonostante questa situazione, si stanno sviluppando negli ultimi anni progetti di ricerca collegati a gruppi internazionali con l'intento di accrescere la riflessione sul sistema educativo del Paese e offrire, al contempo, risultati utili per informa-

* Traduzione da parte dell'Universidad Politécnica Salesiana (Ecuador) con revisione di Salvatore Patera.

** Il capitolo è stato revisionato congiuntamente sebbene l'introduzione sia stata sviluppata da Fausto Gil Sáenz Zavala, i par. 1, 2, 3 siano di Salvatore Patera. Il par. 4 è da attribuirsi a entrambe gli autori.

re e guidare un processo di cambiamento sostanziale del sistema educativo ecuadoriano. Questa valenza demandata alla ricerca è recepita anche nella *Legge Organica dell'Educazione Bilingue Interculturale* – LOEI – (2011), la quale individua nella ricerca un'opportunità per orientare la metodologia educativa e la didattica, affinché queste siano efficaci e l'apprendimento negli studenti possa continuare durante il corso della vita (LOEI, 2011, art. 2 literal g). Con questo intento, l'Università Politecnica Salesiana dell'Ecuador (UPS-E) ha deciso di partecipare al progetto su *Apprendere ad Apprendere* (AaA) promosso dall'INVALSI, recependo le sfide educative e culturali del Paese. Il sistema educativo ecuadoriano si trova ancora in uno status di immobilismo e di conservatorismo anche a causa delle sedimentate politiche pubbliche stabilite dal Ministero; per tale ragione quindi, le iniziative per innovare il sistema educativo sono sporadiche. A partire da queste riflessioni relative alla situazione del Paese, le sfide per la ricerca intesa come motore e promotore del cambiamento sociale, hanno interessato e coinvolto il Consiglio Nazionale dell'Istruzione Salesiana (Rete delle Scuole Salesiane SDB del Paese) con l'intenzione di avviare processi di innovazione educativa a partire dai risultati provenienti dalla ricerca. Negli ultimi mesi, in relazione alla nuova consapevolezza maturata sull'importanza della ricerca e grazie al progetto intrapreso con l'INVALSI, nella UPS-E è nata l'idea di istituire il Gruppo di ricerca “Apprendere ad Apprendere” – con la partecipazione anche di ricercatori esterni – al fine di promuovere studi su questi temi e contribuire a migliorare i processi in ambito educativo. L'intenzione di concorrere alla ricerca educativa nel Paese è indicata nella Carta di navigazione dell'UPS-E, la quale orienta le scelte strategiche dell'Università dal 2019 al 2023¹. Per tale ragione, obiettivo del capitolo è quello di esplorare la caratterizzazione dell'AaA in Ecuador a partire da una lettura trasversale della normativa educativa, basata sui principi del *Sumak Kawsay*, dei curricula vigenti e delle pratiche educative e valutative dei docenti intervistati nelle diverse regioni del Paese e nelle diverse tipologie di scuole.

La locuzione *Sumak Kawsay* rinvia a una concezione – espressa con parola *quechua* corrispondente allo spagnolo *buen vivir*, e all'inglese *wellbeing* – relativa a una visione primordiale della vita. Il *Sumak Kawsay* pone al centro la realizzazione dell'essere umano in termini collettivi in riferimento a una vita armoniosa basata sull'etica della convivenza umana. Si caratterizza come un paradigma alternativo con un valore cosmologico, olistico e politico

¹ Carta de Navegación Ups-E 2019-2023, disponible en: <https://www.ups.edu.ec/documents/10184/14643/Carta+de+Navegaci%C3%B3n+2019+-+2023.pdf/6d05c75f-4f92-4c50-a33c-262ad33344aa>.

in opposizione al liberalismo economico che da più parti cerca di indirizzare le scelte del Paese.

Dalla fine del ventesimo secolo, il *Sumak Kawsay* ha assunto il livello di paradigma epistemico e di proposta politica, culturale e sociale, sviluppata principalmente in Ecuador e in Bolivia e inserita anche nelle rispettive Costituzioni. Da questo punto di vista, nella LOEI è sancito il riconoscimento delle lingue autoctone e primordiali del Paese, come un bene comune da proteggere e da promuovere concretamente, a partire anche dalla produzione di materiale e testi didattici nelle lingue native che possano essere distribuiti gratuitamente nel Paese.

1. Analisi della normativa educativa vigente in Ecuador

Negli ultimi dieci anni, l'Ecuador ha vissuto un radicale processo di trasformazione curricolare e, più in generale, del sistema educativo. Da un punto di vista normativo generale, si è assistito a un processo di decentralizzazione del sistema educativo per la presenza di quattro sub-regioni diverse per molteplici aspetti: l'arcipelago delle Galápagos, la Costa, la Sierra e l'Amazzonia. La loro diversità culturale, economica e sociale rappresenta il principio ispiratore della LOEI (2011) modificata nel 2015. La riforma educativa, infatti, pur nelle difficoltà attuative e data l'eterogeneità del Paese, mette in risalto gli aspetti dell'interculturalità, del rispetto della lingua, della diversità etnica nell'alveo di una pedagogia culturale e situata di stampo costruttivista. La LOEI, infatti, si propone di garantire la definizione di linee guida educative in Ecuador che siano contestualizzate per le popolazioni e nazionalità indigene ecuadoriane. Seppur in forma di dichiarazione di principio e in assenza di strategie e di risorse per tradurlo in pratica, il costrutto di AaA viene menzionato nella LOEI con riferimento alla motivazione ad apprendere quale base per promuovere l'apprendimento permanente durante tutto l'arco della vita e in relazione al contesto sociale (LOEI, 2011, p. 10-11). Entrando nel dettaglio della struttura del sistema educativo dell'Ecuador, si riporta la tabella 1, che permette di confrontare la struttura del sistema educativo ecuadoriano con quello italiano (tab. 1).

Tab. 1 – Comparazione tra i sistemi educativi di Ecuador e Italia

| Paese/ Età studenti | 0 | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | 7 | 8 | 9 | 10 | 11 | 12 | 13 | 14 | 15 | 16 | 17 | 18 |
|------------------------|------|---|-------------------|---|---|--------------------------------|---|---|---|------|----|------|----|------|----|--------------------------------------|----|----|----|
| Ecuador | | | Educación Inicial | | | Educación General Básica (EGB) | | | | | | | | | | Bachillerato General Unificado (BGU) | | | |
| Italia | Nido | | Infanzia | | | Primaria | | | | SSIG | | SIIG | | SIIG | | | | | |

Legenda

| | | |
|--------------------------------|--------------|------------------|
| Ordine scolastico non presente | Obbligatoria | Non obbligatoria |
|--------------------------------|--------------|------------------|

Fonte: elaborazione di S. Patera su modello proposto da C. Stringher in questo progetto

Una prima considerazione rivela che, in Ecuador, l'obbligatorietà del sistema educativo va dai 3 fino ai 18 anni, mentre in Italia è definita dai 6 ai 16 anni sebbene il completamento della scuola secondaria di secondo grado, ai fini dell'ottenimento del titolo, si abbia entro il diciottesimo anno di età. In riferimento alla struttura del sistema educativo ecuadoriano, si rileva che il livello comprendente la fascia di età tra 0 e 2 anni non è normato in alcun modo, non prevede un curriculum e non rientra, pertanto, nel sistema dell'istruzione obbligatoria dell'Ecuador, mentre in Italia per la fascia da 0 a 2 anni è presente il nido, anch'esso non obbligatoria. Il primo livello scolastico normato è la *Educación Inicial*, riferita alla fascia di età tra i 3 e i 5 anni, non obbligatoria. Il secondo livello di istruzione del Paese è la *Educación General Básica* (EGB) per la fascia di età dai 6 ai 15 anni ed è obbligatoria. In ultimo, il *Bachillerato General Unificado* (BGU) riguarda gli studenti di età compresa tra i 16 e i 18 anni. In Ecuador, si rileva inoltre la presenza di tre curricula per i tre livelli di istruzione presenti nel Paese e in particolare: *Curriculo Educación Inicial* (2014), *Curriculo Educación General Básica – EGB* (2016) e *Bachillerato General Unificado – BGU* (2016).

Al fine di comprendere da un punto di vista culturale e contestuale le proposte curriculari vigenti in Ecuador è opportuno evidenziare che la principale riforma curricolare per *Educación Inicial* del 2014 è coerente, nelle finalità, con la LOEI e sottolinea i principi di sviluppo della persona e della sua capacità di apprendimento. Allo stesso modo, la riforma curricolare del 2016 per l'istruzione di base e per quella secondaria sostiene, da un punto di vista delle finalità e in assenza di indicazioni operative concrete, la centralità della qualità del processo di insegnamento-apprendimento a partire dai valori della visione primordiale della vita propri del *Sumak Kawsay* (Patera, Silva e Sáenz, 2020). In ultimo, va messo in risalto che nei curricula ecuadoriani non si fa riferimento a documenti prodotti da organizzazioni internazionali, se non a UNESCO per

ciò che concerne l'importanza nel processo educativo del patrimonio immateriale di tradizioni o espressioni viventi ereditate dagli antenati e trasmesse ai discendenti (UNESCO, 2016). In Ecuador, infatti, ci sono 14 lingue indigene e 8 lingue in imminente rischio di estinzione (ONU, IY 2019).

In questa situazione, da un lato, si trovano i principi costituzionali presenti nella LOEI riferiti al *Sumak Kawsay* e all'importanza di promuovere la motivazione ad apprendere e, dall'altro, le finalità presenti nelle riforme curricolari del 2014 e del 2016, che però non forniscono indicazioni per mettere in pratica queste dichiarazioni. Le scuole ecuadoriane, infatti, stanno provando a ritagliare, seppur a fatica, uno spazio di azione maggiore rispetto ai pochi margini di contestualizzazione presenti nei curricula ministeriali standardizzati. Un ulteriore aspetto di approfondimento riguarda il fatto che, sebbene l'AaA sia citato nella LOEI, i documenti curricolari si riferiscono al costrutto di "competenza" e non è presente alcuna definizione di AaA; non sono pertanto previste risorse per la formazione dei docenti in merito all'AaA.

In riferimento alle componenti dell'AaA utilizzate nella letteratura di riferimento del progetto di ricerca internazionale (Stringher, 2014; Hautamäki e Kupiainen, 2014; Hautamäki *et al.*, 2002), alcune sono indicate nel *Currículo Educación Inicial* (motivazione ad apprendere e apprendimento autonomo), nel *Currículo Educación General Básica – EGB* (apprendimento autonomo; miglioramento dell'apprendimento; motivazione ad apprendere; apprendimento riflessivo; tecniche di studio) e nel Bachillerato General Unificado BGU (apprendimento autonomo; miglioramento dell'apprendimento; motivazione ad apprendere; apprendimento riflessivo; tecniche di studio). Le componenti che caratterizzano l'AaA sono presenti in maggior numero nell'EGB e ancor più nel BGU, perché sembra che siano ritenute maggiormente rilevanti negli ordini di istruzione secondaria. In ultimo, la LOEI dà centralità alla "Valutazione formativa degli studenti"² e ancor più alla "Valutazione partecipativa degli studenti"³ sebbene la seconda, unico caso rilevato nei documenti dei diversi Paesi presi in esame, è circoscritta all'interno di una tradizione culturale secondo la quale la valutazione così intesa diventa uno strumento utile per identificare strategie atte a coinvolgere anche le famiglie nel processo educativo. La Valutazione partecipativa degli studenti assume, pertanto, una valenza olistica nella misura in cui investe l'intero processo di insegnamento-apprendimento dentro e fuori la classe, non riducendosi al solo processo di valutazione degli studenti, ma richiamando altresì la dimensione partecipativa della valutazione quale strumento di consapevolezza per

² Formative Student Assessment (FSA).

³ Participative Student Assessment (PSA).

la comunità (docenti, studenti, famiglie, attori locali). Infine, la discrasia tra quanto sancito nella LOEI e quanto presente unicamente come declaratorie nei curricoli, può esser compresa ancor più nel dettaglio anche a partire dalle interviste realizzate.

2. Metodologia di analisi

Prima di entrare nel dettaglio dell'analisi, occorre precisare che, in ragione dell'eterogeneità territoriale, socio-economica e culturale dell'Ecuador, il campione di convenienza adottato per la scelta dei docenti delle scuole da coinvolgere nello studio ha tenuto conto delle macro-regioni Costa, Sierra, Amazzonia, posta la difficoltà di poter raggiungere le Galapagos. Pertanto, sono state condotte otto interviste in scuole delle prime tre macro-regioni⁴. In particolare, sono state svolte: due interviste nella macro-regione Sierra (una in scuola primaria – EGB e una in scuola secondaria – BGU), due nell'Amazzonia (entrambe nella scuola primaria) e quattro nella macro-regione Costa (nella scuola primaria – EGB). In totale, quindi, sono state realizzate sette interviste per la scuola Primaria (EGB) e un'intervista per la scuola secondaria (BGU). Inoltre, per ciò che concerne le scuole selezionate alle quali appartengono i docenti scelti per le interviste si riportano alcune caratteristiche principali utili a comprendere il contesto ecuadoriano.

Come prima caratteristica, si rileva che le otto scuole sono suddivise in: tre scuole pubbliche per l'ordine scolastico primaria (EGB) e cinque scuole private salesiane e “fiscomisional”, ossia istituzioni che ricevono sostegno dallo Stato ma si finanziano anche con altre forme di sostegno non statale. In queste cinque scuole, sono state realizzate quattro interviste a docenti di primaria e una a un docente di scuola secondaria (BGU).

Rispetto alla caratteristica riferita all'ubicazione della scuola si evidenzia che sei scuole (cinque di primaria e una di secondaria) si trovano in un contesto *urbano centrale* delle regioni Sierra e Costa, mentre una scuola si situa in contesto *urbano-periferico* della regione Sierra e una scuola primaria in *contesto rurale* della regione Amazzonia. In riferimento all'alto o basso status socio-economico delle scuole, per come è stato dichiarato dai docenti intervistati, si evidenzia che quattro scuole (tre di primaria e una di secondaria) sono ricondotte a uno status socio-economico medio-basso,

⁴ In Ecuador sono state svolte complessivamente 9 interviste. Ai fini dell'analisi svolta in questo capitolo sono state considerate 8 interviste mentre la nona è stata scartata in quanto risultava incompleta.

due nella regione Sierra e due nella Costa, mentre tre scuole hanno uno status socio-economico basso, due nella Costa e una nell'Amazzonia. Solo una scuola privata di primaria nella regione Amazzonia viene indicata con uno status socio-economico alto. In sintesi, l'unica scuola secondaria (BGU) è stata definita dai docenti intervistati come appartenente a uno status socio-economico *medio-basso* mentre le sette scuole di primaria (EGB) sono state definite tre di status socio-economico *medio-basso*, tre basso e uno *alto*.

Per ciò che concerne la selezione dei docenti coinvolti nelle interviste sono state prese in considerazione alcune caratteristiche. La prima riguarda il genere dei docenti partecipanti: sei sono di genere femminile afferenti alla scuola primaria e due di genere maschile afferenti rispettivamente una alla primaria e una alla secondaria. Per quanto riguarda l'*età dei docenti*, si rileva che la media è di 47,3 anni (minimo 33 anni e massimo 59 anni) con un valore medio di *anni di servizio come docente* pari a 14,4 anni. Per *titolo di studio più alto conseguito*, sei docenti della primaria possiedono un diploma non universitario e quattro insegnano nella regione Costa, uno nella Sierra e uno nell'Amazzonia. Un docente della secondaria della regione Sierra ha un titolo di studi universitario e un docente di primaria in una scuola privata della regione Amazzonia possiede titolo post-universitario. Infine, è stata considerata la variabile disciplina insegnata, con sei docenti di lingua madre (rispettivamente cinque di primaria e uno di secondaria) e due docenti di Matematica, entrambe di primaria. Oltre alle caratteristiche delle scuole e dei docenti, è possibile indicare gli aspetti metodologici relativi all'analisi delle interviste realizzate in Ecuador; tale analisi è stata condotta secondo un approccio deduttivo a partire dalle categorie analitiche individuate e condivise dal gruppo di ricerca internazionale (Stringher *et al.*, 2021).

Uno specifico approfondimento ha riguardato le risposte alle domande inerenti il modo in cui gli insegnanti valutano i propri studenti. L'analisi di questo tema ha messo in evidenza tecniche e strumenti di valutazione utilizzati dai docenti con riferimento a: "Strumento di valutazione maggiormente utilizzato in classe", "Tecnica di valutazione maggiormente utilizzata in classe", "Soggetto che valuta" (etero-valutazione da parte degli insegnanti, autovalutazione, valutazione tra pari, co-valutazione tra insegnante e studenti, altro soggetto valutatore esterno).

Una seconda analisi ha messo in luce il collegamento tra le rappresentazioni e le pratiche di valutazione di ogni docente rispetto alla propria definizione di AaA fornita nell'intervista. Per quest'analisi sono state prese in considerazione le categorie analitiche condivise con il gruppo di ricerca internazionale (Stringher *et al.*, 2021), prestando particolare attenzione alle risposte inerenti il tema della valutazione con l'intento di individuare possibili componenti

dell'AaA nelle risposte fornite dagli intervistati. In secondo luogo, con riferimento al tema dell'Apprendere ad Apprendere, si è provveduto a verificare se la definizione di AaA (con eventuali componenti) fornita dai docenti potesse essere considerata *ampia* o *ristretta* (Hounsell, 1979)⁵. In tale prospettiva si è approfondita la ricerca di una possibile connessione tra definizioni di AaA fornite dagli intervistati e quanto invece veniva esplicitato rispetto alle attività valutative svolte in classe. La connessione è da considerarsi rispetto al costruito teorico di AaA nella misura in cui le risposte date dagli intervistati sulla valutazione possono avere una totale, parziale o nulla connessione con le definizioni di AaA fornite. Così come concordato all'interno del progetto di ricerca internazionale, in presenza di una totale connessione viene attribuito un punteggio pari a 1, alla parziale connessione un punteggio pari a 0,5 e, nel caso di assenza di connessione tra definizione di AaA e quanto riportato dai docenti sul tema della valutazione, viene attribuito il punteggio 0. I risultati riferiti a questa analisi sono presentati nel paragrafo seguente.

3. Risultati

I risultati emersi dall'analisi delle interviste evidenziano le specifiche caratteristiche delle rappresentazioni dei docenti intervistati.

3.1. Pratiche valutative dei docenti ecuadoriani

L'analisi delle risposte per il primo approfondimento evidenzia in che modo i docenti partecipanti alle interviste valutano i propri studenti e quali siano gli strumenti e le tecniche utilizzate quotidianamente in classe. In linea generale, tutti gli intervistati concordano sul fatto che la valutazione è un'attività svolta in modo continuativo e permanente; la metà dei docenti afferma di svolgere attività valutativa quotidianamente, ma al tempo stesso dichiara di svolgere attività valutativa almeno settimanalmente; ciò fa pensare che vi sia una sovrapposizione tra giudizi costruiti di continuo, nella pratica quotidiana sulla base della propria percezione, e giudizi frutto degli esiti di specifiche prove di profitto.

L'estratto di questo insegnante evidenzia l'idea di valutazione complessivamente espressa anche dagli altri docenti intervistati: "Penso che la valu-

⁵ Si veda il capitolo 2 per la metodologia specifica di operazionalizzazione delle definizioni in ampie e ristrette.

tazione avvenga ogni minuto [...] ciò mi permette di mantenere un controllo quotidiano se quella competenza è stata raggiunta, se [il raggiungimento] è in corso, o se è in fase di sviluppo, quindi questo mi permette di avere la continuità di qual è stato il suo processo, qual è stato il cammino, se è stato affrettato, se è stato lento, se gli è costato” (JC1_Costa_Primary_Matematica). Si allude in queste parole a una pratica valutativa continua e ricorrente svolta durante tutto il ciclo delle attività d’aula. Nell’estratto seguente si allude a un tipo di didattica molto diffusa tra i docenti, che sembra voler sfuggire a rilevazioni troppo vincolate a comportamenti osservabili, ma nello stesso tempo non costruisce criteri coerenti con modalità di elaborazione più articolate negli studenti: “La mia idea di valutazione non è solo quella di attenersi ai contenuti, perché questo cadrebbe nel comportamentismo [...] per indicarci ciò che non è solo strettamente concettuale” (FSZ1_Sierra_Secondaria_Lingua madre).

Un ulteriore elemento che si evince dalle interviste, inoltre, è la valenza prevalentemente partecipativa assegnata alla valutazione. Ecco le parole di un docente: “Stiamo incrementando il progetto ‘lettore’, perché sai che ci sono stati errori negli studenti già diplomandi, perché quando stanno per sostenere l’esame finale, non capiscono cosa dice il testo. [...] Successivamente fanno una socializzazione della lettura [...] raccontano le proprie esperienze, le proprie conoscenze, e poi sono in grado di comprendere la lettura. Quindi, sulla base di queste letture, laboratori, [e attività di] socializzazione che facciamo con loro, verifichiamo che non leggano per leggere, ma che comprendano e capiscano cosa dice il testo” (FSZ1_Sierra_Secondaria_Lingua madre). Da questo punto di vista, la valutazione realizzata in gruppo permette agli studenti di approfondire aspetti non esclusivamente disciplinari, anche con l’elaborazione di contenuti più prossimi alle loro esperienze e al contesto di vita. In questo modo, il docente riesce a rendere maggiormente motivante l’apprendimento per gli studenti, in quanto ciò rappresenta un fattore di inclusione e di partecipazione nel gruppo classe. Inoltre, alla dimensione partecipativa si accompagna una valenza formativa e quindi riflessiva della valutazione, che risulta centrale nelle interviste dei docenti. In particolare, “Dopo alcune attività, analizziamo gli errori che hanno affrontato nel processo, forniamo feedback” (FS1_Amazzonias_Primary_Lingua madre) e ancora: “Lavoro molto con i ragazzi a partire dallo sviluppo del pensiero [...] Io vedo che lui, nel suo pensiero, nella sua comprensione ce l’ha fatta, ha capito” (JC1_Costa_Primary_Matematica). A tal proposito, la valutazione praticata in questa prospettiva risulta importante, in quanto promuove un apprendimento significativo negli studenti. Si tratta quindi di una competenza di pensiero che, dalla prospettiva salesiana, rimanda all’“educare alla speranza”, ossia fornire agli studenti

una prospettiva di speranza quale fiducia nella propria capacità di imparare (Hautamäki e Kupiainen, 2014; Ajello, 2018).

Rispetto agli strumenti e alle tecniche maggiormente utilizzati dai docenti per svolgere le attività valutative, si presenta la tabella 2.

Tab. 2 – Tecniche e rispettivi strumenti utilizzati

| <i>Tecniche</i> | <i>Frequenze in valore assoluto (N.)</i> | <i>Strumenti</i> | <i>Frequenze in valore assoluto (N.)</i> |
|-----------------------|--|--|--|
| Revisione dei compiti | 5 | Lavoro e attività in classe | 5 |
| Prove | 4 | Scala di valutazione di risposte orali | 3 |
| | | Esame scritto | 1 |
| Osservazione | 3 | Rubrica | 3 |
| Metodi cooperativi | 2 | Altri strumenti | 3 |
| Autoriflessione | 1 | | |
| Totale | 15 | | 15 |

Fonte: elaborazione S. Patera

È opportuno segnalare che, data la presenza di una sola intervista per la secondaria (BGU), non è possibile differenziare l’analisi rispetto alle sette interviste di docenti appartenenti alla primaria (EGB). In ogni modo, dalle frequenze totali riportate nella tabella 2 si evince che le tecniche di “Revisione dei compiti”, nonché lo strumento “Lavoro e attività in classe”, sono le più utilizzate anche con valore di autovalutazione e co-valutazione tra pari e tra docente e studenti. Le tecniche di “osservazione”, “metodi cooperativi” e “autovalutazione” sono poco utilizzati dai docenti. Allo stesso modo, gli strumenti “scala di valutazione di risposte orali” e “rubriche” come anche “esame scritto” sono quelli meno utilizzati dai docenti. Con riferimento a chi conduce la valutazione, tutti i docenti utilizzano l’etero-valutazione mentre tre docenti promuovono autovalutazione da parte degli studenti e co-valutazione tra docenti e studenti e tra studenti.

Quanto rilevato nelle interviste dei docenti ecuadoriani sul tema della valutazione trova una legittimazione istituzionale nei curricoli attualmente vigenti. Con riferimento al *Curriculo Educación Inicial*, infatti, oltre a una definizione generale sul termine valutazione nel contesto educativo ecuadoriano, viene specificata la natura partecipativa e attiva della valutazione in quanto svolta congiuntamente tra educatori e studenti rispetto a quanto è stato sviluppato durante le attività didattiche dentro e fuori dalla classe.

In particolare, il carattere riflessivo e formativo della valutazione viene sottolineato con riferimento alle pratiche messe in atto dai docenti: “La valuta-

zione è concepita come un giudizio di valore che consente di sapere quanto sia stato efficiente il lavoro di insegnamento nella formazione dei bambini, conoscere il livello di sviluppo e di apprendimento in cui si trovano e fornire informazioni a coloro che ne hanno bisogno” (*Curriculo Educación Inicial*, 2014, p. 55). Un altro aspetto cruciale presente in questo curricolo ha a che fare con i tempi della valutazione, in riferimento a linee guida generali che rimandano a: Valutazione iniziale diagnostica, Valutazione di processo e Valutazione finale. Per primaria (EGB) e secondaria (BGU) le indicazioni generali sulla valutazione sono sostanzialmente identiche e non rimandano ad aspetti specifici.

3.2. Connessione tra concezioni di AaA e pratiche valutative dei docenti ecuadoriani

Passiamo ora ad approfondire alcuni aspetti emersi dalle interviste che riguardano il tema del collegamento tra la valutazione effettuata dai docenti e la loro definizione di AaA.

In riferimento alle definizioni di AaA formulate dai docenti intervistati, complessivamente, emerge che le loro opinioni rivelano una conoscenza ristretta dell’AaA per come viene intesa nella letteratura considerata nel progetto, nonostante la presenza di pratiche didattiche volte a promuovere l’apprendimento metacognitivo anche attraverso l’utilizzo di mappe mentali e mappe semantiche. Cinque delle otto interviste presentano definizioni ristrette di AaA, mentre tre interviste contengono definizioni ampie e completamente coerenti con le pratiche valutative svolte in classe.

In particolare, si presentano tre estratti di interviste che presentano una definizione ampia di AaA (Hounsell, 1979). Il primo estratto, di intervista a un docente di secondaria (BGU) riporta: “Apprendere ad Apprendere è avere competenze, iniziare ad apprendere, poter continuare ad apprendere in modo sempre più efficace e autonomo, secondo i propri obiettivi e bisogni. [...] in base agli errori si impara” (FSZ1_Sierra_Secondaria_Lingua madre). Inoltre, con riferimento alle componenti che caratterizzano AaA si fa riferimento a: Orientamento e crescita personale, Auto-miglioramento, Autonomia. Per l’ordine scolastico Primaria (EGB) un docente chiarisce che “Imparo come mi piace. Posso imparare a imparare perché prima, per imparare, devo imparare come voglio raggiungerlo. Parte dai loro interessi: i bambini devono amare l’imparare, dal mio punto di vista, non in quanto lo ricevono, ma deve piacere loro, quindi è in quella direzione che si va. [...] Io lavoro molto con i bambini la parte inerente lo sviluppo del pensiero” (JC1_Costa_Primary_Matematica). Rispetto alle componenti dell’AaA, il docente rimanda a:

motivazione e interesse ad apprendere, processi di apprendimento, agentività, auto-coscienza, strategie e meccanismi di apprendimento e infine elaborazione delle conoscenze.

Per l'ordine scolastico Primaria (EGB), si riporta un altro estratto di definizione ampia di AaA: "Apprendere ad Apprendere ci porta al fatto che uno studente sia in grado di risolvere problemi, essere riflessivo, critico, investigativo, creativo" (FS1_Amazzonìa_Primary_Lingua madre). In questo caso, con riferimento alle componenti dell'AaA, il docente fa riferimento a: risoluzione di problema durante l'apprendimento, autoregolazione, pensiero critico, strategie e meccanismi di apprendimento, autonomia, elaborazione della conoscenza.

Quanto presentato in riferimento alle definizioni di AaA fornite dai docenti permette di evidenziare, in sintesi, il fatto che tre docenti utilizzano una definizione ampia e articolata di AaA, la quale risulta essere coerentemente tradotta nelle attività effettivamente svolte quotidianamente in classe da un punto di vista didattico ma soprattutto da un punto di vista valutativo. Sempre in riferimento al rapporto tra AaA e valutazione nelle interviste si è anche indagata la connessione tra le pratiche valutative dei docenti e le definizioni fornite di AaA. In particolare, la prima intervista considerata (FSZ1_Sierra_Secondaria_Lingua madre) offre una definizione ampia con riferimento all'autoconsapevolezza negli studenti dei propri obiettivi e dei propri bisogni in relazione a un apprendimento autonomo. Questo aspetto risulta coerente con l'importanza attribuita alla valutazione all'interno delle attività didattiche svolte in classe; l'esempio di valutazione fornito dal docente riguarda la valutazione formativa tra pari.

Si evidenzia un parallelismo tra l'attività didattica proposta (di tipo socio-costruttivista), l'attività di valutazione (con valenza formativa) e la definizione di AaA indicata altresì con specifico riferimento alla capacità di promuovere la crescita e il miglioramento personale degli studenti in termini di autonomia nella relazione con agli altri.

Per ciò che concerne la seconda intervista con una definizione ampia di AaA e con stretta connessione tra pratiche valutative e definizione AaA, viene evidenziata una valutazione a carattere eminentemente formativo, che tiene conto dello sviluppo delle capacità dei bambini in quanto competenza di pensiero (Ajello, 2018). Questo aspetto è rinvenibile nella presenza di un orientamento didattico proposto dal docente allo scopo di migliorare non solo le strategie di apprendimento degli studenti, ma anche le loro disposizioni e quindi la motivazione ad apprendere. Per ciò che concerne le altre cinque interviste condotte in Ecuador si rileva, in cinque casi, l'assenza di una definizione di AaA.

Per quanto riguarda la connessione tra definizione di AaA e le pratiche valutative svolte effettivamente in classe, in base a quanto dichiarato dai docenti non si trova effettivo riscontro nelle attività valutative realizzate quotidianamente. A fronte di una concezione ristretta di AaA nel parlare di valutazione, questi docenti non fanno alcun riferimento ad attività volte a potenziare negli studenti la conoscenza di sé o l'auto-riflessione, in quanto l'“agente valutatore” risulta essere sempre il docente (FS4_Amazzonìa_Primaria_Lingua madre). In un'altra intervista inoltre, si nota che la valutazione non sembra coinvolgere gli studenti, in quanto il docente, pur parlando di valutazione di gruppo, non articola ulteriormente questo aspetto.

In sintesi, l'analisi svolta su questo aspetto ha permesso di evidenziare la presenza di una connessione stretta tra definizioni fornite di AaA e pratiche valutative effettivamente svolte in classe specificamente in tre interviste con definizioni ampie di AaA.

In linea generale, i docenti con una conoscenza ristretta dell'AaA riferiscono anche concezioni tradizionali delle pratiche valutative svolte in aula, senza connessione con l'AaA.

4. Discussione e conclusioni

I risultati emersi consentono alcune importanti riflessioni rispetto alle interviste svolte in Ecuador. In termini generali, l'analisi della normativa vigente mette in evidenza alcune discrasie riscontrate tra i diversi documenti normativi del Paese con conseguenti impatti anche nelle pratiche didattiche quotidiane dei docenti delle diverse regioni.

In particolare, la prima riflessione concerne la discrasia esistente tra la Costituzione dell'Ecuador (Ecuador, 2008) ispirata ai principi del *Sumak Kawsay* e la LOEI (2011 con revisione nel 2015). Quanto sancito sul piano costituzionale, infatti, risulta declinato nella LOEI solo in termini di principi ispiratori generali in assenza di una cornice organizzativa e metodologica in grado di informare il livello curricolare. Il riferimento è a principi ritenuti centrali nella cultura ecuadoriana che possiamo così sintetizzare: importanza del coinvolgimento della comunità nel processo educativo, centralità dello studente nel processo di apprendimento, dimensione sociale dell'apprendimento, educabilità degli studenti al *buen vivir* intesa come convivenza civile e pacifica, promozione negli studenti della prospettiva di speranza verso il futuro.

Questa prima discrasia si riverbera anche nel rapporto tra LOEI e le normative curricolari. La seconda riflessione concerne il fatto che le disposizioni curricolari non sembrano declinare pienamente e in maniera operativa

i principi menzionati, di modo che essi possano essere in qualche modo tradotti e operazionalizzati dai docenti nelle proprie pratiche didattiche. I principi del *Sumak Kawsay*, infatti, quantunque rappresentino una fonte di orientamento culturale per la vita quotidiana ecuadoriana (non solo dei docenti) non risultano declinati in indicazioni organizzative e metodologiche per le pratiche didattiche dei docenti. Il rimando ai principi del *Sumak Kawsay* e alla legittimazione della prospettiva di speranza quale tensione alla felicità connessa all'imparare a vivere insieme (convivere) non trova infatti alcun riscontro nei documenti curriculari vigenti. L'unico riferimento presente nei curricula è alla dimensione sociale dell'apprendimento declinata in un uso partecipativo e formativo della valutazione.

In riferimento agli strumenti e alle tecniche maggiormente utilizzate dai docenti intervistati, infatti, si rilevano "Revisione dei compiti" e "Lavoro e attività in classe". L'utilizzo di questi strumenti è praticato anche con valore di autovalutazione e valutazione tra pari a carattere partecipativo in relazione allo sviluppo di competenze non solo disciplinari ma legate al saper vivere insieme (convivere).

In riferimento alle definizioni di AaA date dai docenti intervistati, si rileva in tre interviste la presenza di pratiche didattiche volte a promuovere l'apprendimento metacognitivo, inteso come riflessione di second'ordine sulle proprie procedure di elaborazione cognitiva e sul significato attribuito alle proprie scelte. Questa competenza di pensiero, coerente anche con l'accompagnamento proprio della prospettiva salesiana alla quale afferiscono i docenti delle tre interviste, si basa sul fornire agli studenti una prospettiva di speranza quale fiducia nella propria capacità di imparare (Hautamäki e Kupiainen, 2014; Ajello, 2018). Le tre definizioni ampie di AaA, infatti, rimandano alla presenza di un orientamento didattico proposto dai docenti allo scopo di migliorare non solo le strategie di apprendimento degli studenti, ma anche le loro disposizioni e quindi la motivazione ad apprendere.

Questi risultati permettono di presentare la terza riflessione: quantunque i documenti curriculari non incentivino pratiche didattiche coerenti con i principi culturali tradizionali sopra menzionati, i docenti con concezione ampia di AaA realizzano pratiche didattiche e valutative coerenti con questi principi e con l'AaA. Le pratiche didattiche di questi intervistati evidenziano che i docenti hanno interiorizzato i principi culturali del *Sumak Kawsay* come elementi costitutivi del proprio agire didattico quotidiano, incorporandoli nelle pratiche didattiche svolte in classe. Questa riflessione è per noi centrale, in quanto evidenzia il carattere di innovazione delle pratiche docenti considerati rispetto a quanto proposto in maniera più prettamente tradizionale dalle normative curriculari vigenti nel Paese. Così come abbia-

mo riscontrato per le tre definizioni ampie di AaA presenti nelle interviste, infatti, i principi del *Sumak Kawsay* trovano un punto di connessione con l'AaA, in quanto questa competenza contempla una dimensione ascrivibile alla prospettiva di speranza declinabile in termini di capacità degli studenti di affrontare il nuovo, maturando fiducia in se stessi, al fine di imparare a costruire un progetto di vita dotato di senso in funzione di un saper convivere. Appare quindi una specificità culturale di questi docenti, se l'AaA assume questo orizzonte di significato coerente con il *Sumak Kawsay*, ed è possibile affermare che in alcuni di essi è presente quindi la consapevolezza dell'importanza di questa prospettiva di speranza e della promozione, al contempo, di questa competenza (Hautamäki e Kupiainen, 2014).

È bene tuttavia sottolineare che, in ragione della discrasia tra Costituzione e LOEI e tra queste e la normativa curricolare, la prospettiva culturale del *Sumak Kawsay* fa fatica a tradursi in una pratica didattica diffusa, in quanto non opportunamente sostenuta da un punto di vista curricolare. I risultati delle interviste delle regioni Costa e Sierra sono coerenti con la prevalenza della visione dell'establishment in merito alle politiche educative: il sistema propone una concezione pedagogico-didattica tradizionale, ma i docenti individualmente si impegnano a innovare le proprie pratiche di insegnamento, in relazione ai principi culturali del *Sumak Kawsay*, basati sulla sostenibilità⁶, che hanno interiorizzato. Nel caso specifico delle istituzioni salesiane, i docenti fanno riferimento a una valutazione permanente, poiché l'autentico significato del principio salesiano è l'accompagnamento finalizzato a valorizzare le capacità di ogni studente. Nel caso dell'Amazzonia, nella comunità di Guadalupe, a mezz'ora di cammino nella foresta amazzonica, la realtà è diversa. I libri di testo scolastici forniti dal governo sono trascurati e non custoditi in quanto percepiti come poco funzionali e quindi considerati decontestualizzati dai docenti rispetto alla visione culturale della popolazione indigena *Shuar*. In questo senso, la discrasia tra documenti normativi e pratiche didattiche rende ancor più difficile per i docenti la contestualizzazione dei curricula in quest'area del Paese in coerenza con i propri principi culturali.

In linea con gli obiettivi del progetto di ricerca, si evidenzia quindi l'innovazione teorica (e retorica) della normativa educativa vigente in Ecuador, nella quale l'AaA è uno degli aspetti menzionati, in quanto essa contiene la componente libertaria riconosciuta come propria anche dalla pedagogia critica: sono questi gli aspetti caratteristici di un governo che considera l'emancipazione come conquista socialista rivoluzionaria (Ramírez, 2012). Pur

⁶ Chi scrive ha potuto osservare il modo in cui gli insegnanti favoriscono attività di immedesimazione con gli esseri viventi nella foresta amazzonica.

essendo questa conquista ritenuta di grande valore nel contesto ecuadoriano, si corre comunque il rischio che essa resti tra i principi generali, non tradotti effettivamente in un orientamento per la pratica docente. In questo senso, i risultati della ricerca qualitativa mostrano che le metodologie didattiche e di valutazione, ad eccezione di alcuni casi, sono ancora di tipo tradizionale, con un modello centrato sull'educatore, come evidenziato nelle interviste ai docenti di istituti di istruzione pubblica in particolare della Costa. Per certi aspetti, le scuole salesiane sono differenti, dato che, per il principio del loro fondatore, dal 1841, mantengono la centralità della persona, quest'ultima accompagnata verso lo sviluppo autonomo, senza processi formali di valutazione. La visione salesiana, infatti, è finalizzata a promuovere un'educazione alla speranza negli studenti affinché continuino ad apprendere.

In sintesi, gli autori concordano sul fatto che la promozione dell'AaA, al di là delle dichiarazioni di principio presenti nella normativa educativa, richiede che le riforme educative e il miglioramento in ambito educativo siano attuati attraverso un consenso chiaro e sostenuto da parte dei docenti e delle comunità, affinché essi stessi contribuiscano a consolidarli nelle pratiche scolastiche quotidiane. Per il futuro, si intende approfondire, anche con un numero maggiore di interviste, le specifiche concezioni di AaA nelle diverse aree del Paese e per tipologie differenti di scuole. Ciò anche in relazione ai principi del *Sumak Kawsay*, indagando la possibilità di rinvenire le specificità delle connotazioni e delle concezioni rispetto alle definizioni di AaA, attraverso un attento confronto con quelle consolidate in Europa.

*10. Apprendere ad Apprendere in Messico dalla scuola dell'infanzia alla secondaria di secondo grado**

di Víctor Gerardo Cárdenas González, Ma. Irene Silva Silva, Hugo Armando Brito Rivera

Introduzione

L'identificazione degli elementi attraverso i quali i docenti riferiscono di promuovere l'Apprendere ad Apprendere nel contesto delle loro pratiche scolastiche quotidiane richiede una presentazione preliminare delle dimensioni teoriche di questa competenza, delle attività e delle strategie che la letteratura scientifica ha identificato come favorevoli al suo sviluppo. In questo contributo prenderemo in considerazione come le recenti definizioni di AaA e alcune strategie di misurazione di questa competenza hanno fatto emergere delle difficoltà concernenti la definizione di strumenti di valutazione e di strategie pedagogiche a partire dalle diverse concettualizzazioni di AaA. Nel prosieguo del lavoro, discuteremo come il concetto stesso di competenza non sia esente da queste problematiche teoriche e metodologiche.

Dal nostro punto di vista, in accordo con Stringher (2014), l'AaA è un processo esecutivo di controllo dell'apprendimento e un insieme di disposizioni per impegnarsi profondamente in esso. Hoskins e Deakin Crick (2010) sostengono che l'AaA è una competenza complessa, descritta nei termini di potenziamento per l'apprendere (*learning empowerment*); la capacità di dirigere il proprio processo di apprendimento che viene identificato con il concetto *intentional learning* (Bereiter e Scardamalia, 1989) per sottolineare il carattere consapevole e autoregolato, rivolto all'apprendimento dell'AaA.

Caena e Stringher (2020, p. 210) concepiscono l'AaA come "l'agente proattivo che dispiega alcuni o tutti i suoi componenti in un modo sempre

* Traduzione spagnolo-italiano di Hugo Armando Brito Rivera e Daniela Torti, revisione di Salvatore Patera.

diverso, per affrontare l'incertezza"¹ e come sintesi funzionale capace di mobilitare le risorse raggruppate nelle sue dimensioni di fronte a situazioni nuove. Questa concettualizzazione implica il superamento dell'idea di somma o combinazione di elementi per indicare l'esistenza di un cambiamento qualitativo nel livello di complessità. AaA rappresenta l'emergere di una competenza che non può ridursi alle sue componenti originali. Questa complessità rappresenta il cuore del problema nella misura in cui si tratta di trasformare la definizione di AaA in un insieme di azioni, programmi o strategie di valutazione nel contesto della pratica didattica

Una dimensione comune a tutte le definizioni di AaA è quella affettivo-motivazionale. Essa si riferisce alla disposizione ad apprendere (Claxton, 2008; 2018), riconosciuta come un elemento chiave per l'apprendimento lungo l'arco della vita da Dewey (1933) e, tra gli altri, più recentemente da Buckingham e Deakin Crick (2012). Claxton (2012), inoltre, ha proposto 12 indicatori per questa dimensione: tra questi troviamo la fiducia in se stessi degli studenti come discenti, la loro capacità di formulare domande, la resilienza e l'autocontrollo. Questa proposta rappresenta uno sforzo per declinare la definizione di AaA in strumenti utili per la pratica educativa nonché per la sua identificazione in scenari reali.

A partire da alcune ricerche empiriche focalizzate sulla pratica educativa è emerso che alla base delle pratiche realizzate dai docenti vi siano elementi riconducibili a tale dimensione.

I docenti cercano di coinvolgere i propri studenti nell'apprendimento (Diebelius, 2017), vogliono che essi abbiano il desiderio di imparare e cercano di raggiungere questo scopo attraverso diversi atteggiamenti e strategie; tra questi abbiamo la creazione di ambienti favorevoli, lo scopo esplicito di motivare gli studenti (Boekaerts, 2002), il riconoscimento del valore dello sforzo, cercando di ridurre la distanza percepita tra la difficoltà dei compiti richiesti e le abilità percepite (Pintrich, 2001). Teoricamente, questa dimensione fa parte di un insieme di atteggiamenti che può essere descritta con l'aiuto del quadro concettuale di Claxton (2005) in riferimento alle disposizioni e allo sviluppo delle capacità per ottenere il controllo sul proprio processo di apprendimento.

La rilevanza della dimensione sociale è stata ampiamente sostenuta dai teorici della tradizione socioculturale (Claxton, 2008), in particolare Rogoff (2003) per mezzo della teoria dell'apprendimento come partecipazione, la quale permette di concettualizzare l'AaA come partecipazione alle attività

¹ "L2L can be seen as the proactive agent deploying some or all of its components in an ever different way, to face uncertainty" (Caena e Stringher, 2020, p. 210).

di una comunità di pratiche di apprendimento. Lave e Wenger (1991) hanno contribuito a concettualizzare il processo di apprendimento in modo olistico senza distinzione tra cognizione, emozione e azione. Mercer (2013) ha dimostrato che l'AaA e le sue componenti non sono attributi degli individui, ma prodotti della mediazione socioculturale in cui si sviluppano (Vygotskij, 1986).

Oltre alla dimensione affettivo-motivazionale, la dimensione metacognitiva è fondamentale nella maggior parte delle definizioni di AaA: è infatti una delle dimensioni comuni a tutte le definizioni. Alcuni autori hanno concettualizzato questa competenza a partire dall'articolazione della metacognizione e dell'autoregolazione (Martín e Moreno, 2012). Gli studi sulla metacognizione coprono sia lo studio dei processi che permettono di ottenere conoscenze su se stessi, sia i processi di controllo cognitivo, comportamentale ed emotivo. Il modello di autoregolazione di Zimmerman (1995) è di particolare interesse per lo studio dell'AaA in quanto contribuisce a comprendere il legame tra motivazione, pianificazione, esecuzione, monitoraggio, controllo e raggiungimento differenziale dei risultati di apprendimento (Panadero e Tapia, 2014).

Gli studi di matrice psicologica hanno dato importanti contributi alla misurazione di elementi specifici di questa dimensione (Pintrich, Wolters e Baxter 2000), tra le quali la motivazione, le attribuzioni causali di successo o insuccesso, il senso di autoefficacia (Chang, Adams e Little, 2017), gli effetti differenziali degli obiettivi di padronanza o di rendimento scolastico (Harackiewicz *et al.*, 2002).

L'interesse nel valutare lo sviluppo della competenza dell'AaA ha favorito, inoltre, lo sviluppo di studi empirici volti alla costruzione di indicatori delle competenze che si acquisiscono a scuola, includendo la disposizione e la capacità di imparare al di là del contesto scolastico. Questi studi mostrano interesse al di là di ciò che è strettamente riconducibile all'apprendimento di contenuti. L'esperienza finlandese, per esempio, ha enfatizzato le componenti cognitive alla base di alcune competenze che si sviluppano a scuola e l'insieme di costrutti socio-cognitivi utilizzati per misurare la disposizione ad apprendere (Hautamäki *et al.*, 2002; Vainikainen, 2014). Questa esperienza può essere contrapposta a quella riportata da Mannion e Mercer (2016) sul programma *Sea View*, quest'ultimo volto a rafforzare elementi metacognitivi come l'autoconsapevolezza o la riflessione nonché elementi sociali come la collaborazione o il dialogo costruttivo.

1. AaA nelle pratiche scolastiche quotidiane

Al fine di concettualizzare l'AaA come una competenza è necessario considerare le difficoltà che comporta la sua identificazione e valutazione in situazioni reali; il termine competenza fa riferimento a un costrutto legato alla performance degli individui (prestazione) necessaria in situazioni nuove o complesse e non in quelle routinarie o meccaniche. Le competenze sono l'integrazione di disposizioni, abilità e conoscenze che si attivano in situazioni specifiche (Glaesser, 2019). Ai fini della valutazione di queste competenze si rendono necessari criteri espliciti e situazionali.

Secondo un approccio sistemico complesso (Escamilla, 2011; 2015), le competenze sono sostenute da altre competenze e richiedono lo sviluppo di un insieme di abilità legate alla conoscenza dei propri processi e prodotti cognitivi. Diverse competenze sono legate all'autonomia e all'iniziativa personale, all'autoriflessione o alla pianificazione. L'apporto di altre competenze all'AaA richiede un dialogo permanente tra azione e riflessione rispetto ai compiti educativi che il soggetto deve affrontare.

Nel caso della competenza AaA, risulta tuttavia necessario incrementare la ricerca empirica al fine di informare la progettazione di situazioni che mirino allo sviluppo e all'acquisizione di questa competenza.

Nelle pratiche scolastiche quotidiane possono esserci elementi più o meno compatibili messi in atto, implicitamente o esplicitamente, per favorire lo sviluppo di una o più dimensioni dell'AaA. Quando i docenti ricevono una formazione pedagogica specifica, ciò avviene in modo esplicito; in altri casi, i docenti mettono in atto strategie e progettano attività che non sono da loro identificate come favorevoli allo sviluppo dell'AaA, ma sono determinate da diverse credenze, valori o discorsi pedagogici che possono essere articolati per creare contesti di apprendimento favorevoli allo sviluppo di questa competenza. Da una prospettiva culturale, la promozione dell'AaA si può trovare in modo implicito nelle pratiche scolastiche quotidiane.

In altre parole, il sapere dei docenti si integra con i contesti culturali e istituzionali per essere trasformato in azioni che possono essere identificate analiticamente con questa competenza. Comprendere le ragioni per cui i docenti implementano certe attività significa comprendere le credenze, i valori o le conoscenze che guidano culturalmente la loro pratica educativa (Bruner, 1990). Alcuni insegnanti possono sostenere le attività ludiche, per esempio, perché pensano che in questo modo promuovono il piacere per imparare (Hernández e Gómez, 2011). Nella stessa linea di argomentazione, ci possono essere docenti che realizzano attività rappresentative di credenze pedagogiche contrarie all'AaA che possono essere identificate con convin-

zioni o credenze educative vicine al modello di insegnamento tradizionale in cui l'apprendimento di contenuti è considerato l'obiettivo centrale.

In Messico la ricerca concettuale o empirica sull'ambito dell'AaA è scarsa. Díaz-Barriga (2002), da una prospettiva costruttivista, associa l'AaA all'apprendimento strategico, sostenendo l'importanza dell'autoregolazione e degli elementi metacognitivi per il raggiungimento di un apprendimento significativo (Díaz-Barriga, Hernández e Ramírez, 2007; Méndez *et al.*, 2013).

Infine, la promozione implicita o esplicita dell'AaA è legata al modo in cui viene tematizzata nelle normative curriculari nazionali.

2. La politica educativa in Messico rispetto all'AaA

In diversi Paesi sono stati sviluppati aggiornamenti curriculari negli ultimi cinque anni. Diverse ricerche mostrano la presenza dell'AaA nel curriculum di tutti i livelli scolastici, ma principalmente nelle scuole secondarie (Patera, Silva e Sáenz, 2020, p. 237). In Messico, con la *Reforma Integral de la Educación Media Superior* (SEP, 2008), rivolta alla fascia di età 15-17 anni, l'approccio basato sulle competenze è stato integrato al modello educativo ed è stato riconosciuto come uno degli obiettivi educativi il fatto che gli studenti apprendessero ad apprendere, supportando la loro autonomia e la loro capacità decisionale. Nel caso dell'educazione di base², dai 3 ai 14 anni, l'inserimento di elementi riferiti all'AaA può essere chiaramente identificato nel curriculum del 2017. Questo aspetto è comune ai tre livelli secondo cui è organizzata l'educazione di base: prescolare, primaria e secondaria. In questa riforma educativa l'AaA è rappresentato come uno dei pilastri dell'educazione per il XXI secolo (Secretaría de Educación Pública, 2017).

Nel Modello Educativo dell'attuale governo 2018-2024: *La Nueva Escuela Mexicana* (Presidencia de la República, 2019), si evidenzia un allontanamento dall'approccio per competenze al punto che è stato cancellato il senso delle riforme educative dei governi precedenti, di conseguenza, anche l'AaA è stato eliminato dal modello. Tuttavia, nella quotidianità scolastica, l'importanza della riflessione e dell'autonomia, che fanno appello indirettamente all'AaA, sono ancora presenti e rimarcate.

² In Messico l'educazione di base integra da tre ordini scolastici; scuola dell'infanzia (bambini di 3-6 anni), scuola primaria (studenti di 6-13 anni) e scuola secondaria di primo grado (studenti di 13-15 anni). La scuola secondaria di secondo grado è rivolta a studenti di 15-18 anni.

3. Metodo

Per il caso messicano, è stato effettuato un adattamento culturale dell'intervista semi-strutturata sviluppata dall'INVALSI³.

3.1. Obiettivi

Descrivere le attività che favoriscono l'AaA svolte dagli insegnanti messicani intervistati, con particolare riferimento ai contesti svantaggiati.

Identificare le connotazioni culturali della competenza AaA associate alle attività realizzate in classe dagli insegnanti.

3.2. Partecipanti

Complessivamente, hanno partecipato allo studio 15 insegnanti di educazione di base: 4 di scuola dell'infanzia, 3 di scuola primaria, 8 di scuola secondaria di primo grado e 4 di scuola secondaria di secondo grado. Tutti i partecipanti hanno firmato un consenso informato, un accordo di riservatezza e un consenso al trattamento dei dati. Inoltre, 14 partecipanti lavorano in scuole pubbliche mentre un solo docente di scuola dell'infanzia presta servizio in una scuola privata. Le scuole sono situate nella Zona Metropolitana di Città del Messico e 7 degli intervistati hanno riferito di lavorare in aree dove le condizioni di emarginazione e povertà della popolazione generano ulteriori difficoltà nello svolgimento del proprio lavoro. Due di questi insegnanti, inoltre, aggiungono di affrontare ulteriori difficoltà a causa di situazioni di violenza.

3.3. Strumento

L'intervista semi-strutturata utilizzata nello studio ha avuto come asse principale quello di ricostruire le attività quotidiane degli insegnanti partecipanti (Brito, Torti e Malheiro, 2020). Parte di questo obiettivo è consistito nel far emergere, a partire da tale ricostruzione, gli aspetti legati allo stato di sviluppo della competenza AaA.

L'obiettivo è stato quello di identificare la diversità di significati, sensi e rappresentazioni legati alle attività svolte dai docenti (Bruner, 1996). Il

³ Si vedano i capitoli 2 e 3.

potenziale dell'intervista come strumento centrale dello studio, quindi, è associato alla ricerca e alla sistematizzazione degli aspetti sociali e contestuali che sottendono la formazione e l'acquisizione dell'AaA intesa come una competenza culturalmente situata.

3.4. Strategia di analisi

È stata sviluppata un'analisi di categorie, teoricamente guidata, o top-down (Collins e Stockton, 2018; Jackson e Mazzei, 2012) per identificare le attività che favoriscono esplicitamente l'AaA. Inoltre, è stata fatta una distinzione tra le attività che promuovono questa competenza esplicitamente e quelle che la promuovono implicitamente. Per rendere operativa questa distinzione, sono state identificate le domande dell'intervista che si riferiscono esplicitamente all'AaA o all'apprendimento lungo l'arco della vita⁴. Sono state analizzate anche le risposte alle domande⁵, che non fanno riferimento esplicitamente e non menzionano i termini AaA o apprendimento lungo l'arco della vita, pur riferendosi per qualche tratto a questa competenza.

4. Risultati

I risultati sono riassunti nelle tabelle 1 e 2, le quali contengono gli elementi attraverso i quali l'AaA viene promosso esplicitamente e implicitamente. Successivamente, vengono indicate le attività che non promuovono tale competenza e alcuni fattori contestuali che consideriamo rilevanti per comprendere la natura socioculturale e situata della sua promozione. Si presentano estratti significativi per rappresentare il significato delle risposte dei partecipanti.

4.1. Attività che promuovono esplicitamente l'AaA

Tutti i partecipanti hanno riferito di aver svolto attività o strategie che promuovono l'AaA. La tabella 1, organizzata per ordini scolastici e dimensioni di questa competenza, mostra una selezione di segmenti discorsivi che illustrano le attività che promuovono l'AaA esplicitamente.

⁴ Domande 14, 15, 16 e 17. Si veda il capitolo 1 e 3.

⁵ Domande 3, 4, 5, 6, 7 e 10. Si veda il capitolo 3.

Tab. 1 – Attività che promuovono esplicitamente l'AaA per ordine scolastico

| Ordine scolastico | Attività o strategia | Dimensione teorica dell'AaA sulla quale incide | | | |
|------------------------|---|--|----|---|---|
| | | M | AM | C | S |
| Scuola dell'infanzia | Dare loro gli strumenti necessari [...] i giocattoli, che abbiano delle sfide, puzzle, giochi in cui si dice: oh, forse non posso passare quella linea, ma ci proverò! (Ada)* | M | AM | C | S |
| | Che il bambino faccia domande su se stesso e che veda che gli errori ci permettono di imparare e che non li vediamo come qualcosa da etichettare o indicare come qualcosa di brutto (Marsalic) | M | - | - | S |
| | Il docente deve avere la chiarezza di queste domande. dobbiamo fare la domanda cosa hai imparato? e come l'hai imparato?... è il nostro compito di verbalizzare come il contenuto senza spiegare tanto (Marsalic) | M | - | - | - |
| | Filosofia per bambini. È qualcosa che mi permette di apprendere ad apprendere (Marsalic) | M | - | - | S |
| Primaria | Lo faccio con progetti nuovi, mi piace giocare al supermercato, alla corsa delle macchine, uso molto materiale attraente perché i bambini lo richiedono (Wini) | - | AM | C | - |
| | Progetti di vita (Cruz) | M | AM | - | S |
| | Motivarlo a partecipare [...] hanno la capacità di farlo [...] bisogna sempre dirgli che può risolverlo e può farlo sempre che abbia fiducia e se è sbagliato non importa, può rifarlo (Luis) | - | AM | C | S |
| Secondaria di I grado | Attività che siano per loro una sfida intellettuale, ma al loro livello, in modo che lui abbia gli strumenti necessari, [...] quando vedo questo interesse nel bambino posso dirgli di una pagina su internet in modo che possa continuare a cercare (Vicky) | M | AM | C | - |
| | Lecture, giochi, pratiche di ragionamento, di argomentazione (Juventino) | - | AM | C | S |
| | Realizzare giochi perché tutto implica un apprendimento [...] io organizzavo rally [...] creare competizione tra di loro, gare di atletica o di staffette (Tyson) | - | - | - | - |
| | incitarli a questa parte della ricerca, che tutto ha un perché e un perché, risvegliare in loro la curiosità [...] quando si dà al bambino la metà o la linea guida, da soli lo fanno: “voglio sapere cosa c'è dopo”, “voglio sapere cos'è questo”....(Decima Musa) | - | AM | C | - |
| Secondaria di II grado | Dobbiamo imparare a essere autogestiti, autodidatti [...] io credo che far capire o riflettere lo studente (Grillo) | M | - | C | - |
| | L'abitudine di lavorare [...] Apprendere ad Apprendere può essere fatto tra pari, per esempio, tra studenti [...] quando uno studente spiega a un altro studente, a un altro compagno di classe lo aiuta a risolvere un problema (Carlos) | M | - | C | S |
| | Insegniamo loro queste abitudini in modo che in futuro possano applicarle, e anche le conoscenze [...] Per esempio, se parlo loro di un piano inclinato... dobbiamo trasmetterlo alla loro vita quotidiana (Luna) | M | - | C | - |

* Ogni docente ha scelto un suo pseudonimo per tutelare la privacy.

Nota: M = dimensione metacognitiva, AM = dimensione affettivo-motivazionale, C = dimensione cognitiva e S = dimensione sociale.

I docenti partecipanti provenienti dai tre ordini scolastici favoriscono l'AaA attraverso diverse attività e strategie che promuovono una o più dimensioni dell'AaA. Per esempio, nell'attività *filosofia per bambini* in età prescolare, si lavora su elementi metacognitivi e strategie di regolazione emotiva e comportamentale, ma il docente li sviluppa all'interno di scenari partecipativi in cui i bambini devono partecipare, discutere, ascoltare e interrogare: "Ci siamo rese conto [...] come i bambini cominciano a generare, numero uno, la comprensione delle regole di ciò che è la filosofia per i bambini, quelle di base; la comunità di dialogo [...], ma non solo a capirle ma addirittura cominciano a prendere parte attiva nel decidere a chi dare la parola, non all'insegnante ma ai bambini" (Marsalic, docente della scuola dell'infanzia).

Nella scuola primaria, si promuovono elementi che favoriscono la dimensione cognitiva, come il *problem solving*, con un'enfasi ludica e motivazionale. Nella scuola secondaria di primo grado, sono stati menzionati elementi riferibili alla dimensione affettivo-motivazionale, tra i quali, il dare un significato all'azione o progettare attività ludiche e interessanti, nel contesto, per esempio, di pratiche di ragionamento o di *problem solving*. La dimensione meno promossa è quella sociale mentre le dimensioni più implicate in tutti i livelli scolastici sono quella metacognitiva e quella affettivo-motivazionale. Negli estratti selezionati è interessante osservare la presenza di elementi riflessivi sulla pratica docente stessa, come il riferimento alle ragioni per cui si realizzano le azioni didattiche.

4.2. Attività che promuovono implicitamente l'AaA

Nella tabella 2 si può osservare che nelle risposte alle domande che non si riferiscono all'AaA, si possono trovare elementi favorevoli allo sviluppo di questa competenza. Un'analisi più dettagliata del contenuto degli estratti mostra che il riferimento agli elementi affettivo-motivazionali o disposizionali è una costante in tutti e tre gli ordini scolastici, ma è anche evidente che il modo e il senso di riferirsi a questi indicatori cambia probabilmente a seconda dell'ordine scolastico. Abbiamo trovato anche una varietà di elementi metacognitivi. Nella scuola dell'infanzia alcuni elementi sono riconducibili a processi di controllo, come la focalizzazione dell'attenzione e altri alla consapevolezza di sé. La dimensione cognitiva appare più chiaramente nella scuola primaria e permane fino alla scuola secondaria di secondo grado.

Tab. 2 – Attività che promuovono implicitamente l’AaA (codifiche in vivo)

Dimensione metacognitiva

Scuola dell’infanzia

Stabiliamo il nostro ordine del giorno, ... e poi sappiamo cosa stiamo facendo e cosa ci manca (Wini)

Focalizziamo la nostra attenzione, e man mano inseriamo gli apprendimenti fino a diventare più complessi e allungare i tempi di attenzione con la strategia dell’autocontrollo (Wini)

Scuola secondaria di primo grado

Che loro riflettano su cosa succede in un ambiente dove non ci sono regole e dove ognuno fa quello che vuole. Metterli in un contesto in cui possa dire loro: a cosa ti serve un grafico? (Profesora)

Dimensione affettivo-motivazionale (disposizionale)

Scuola dell’infanzia

Cerco di portare attività nuove, stimolanti e interessanti (Manuel)

Attività che abbiano per loro un significato reale, che sia palpabile, che loro lo sperimentino (Vicky)

Attraverso il loro dialogo e la loro interazione, si incoraggiano a vicenda (Manuel)

Attività che abbiano per loro un significato reale, che sia palpabile, che loro lo sperimentino (Ada)

Scuola secondaria di primo grado

Attività ludiche. Che loro manipolino gli oggetti. Origami, matematica applicata ai computer (Carlos)

Il dialogo costante è fondamentale... improvvisamente lo studente porta un sacco di problemi da casa, in un certo modo è come dare loro questa fiducia. “Tu puoi”, incoraggiarli sempre che possono fare le cose (Carlos)

Ah, perché si sentono persone, si sentono capiti, si sentono rispettati e ascoltati (Letras)

Scuola secondaria di secondo grado

È il sostegno, la fiducia e avere la comunicazione, avere la comprensione da parte loro, che le attività sono facili. Vai alla lavagna e troveremo una soluzione (Claudias Angel)

Dimensione cognitiva

Scuola secondaria di primo grado

Se li porto al parco e faccio l’illustrazione dell’argomento con delle misure (Carlos)

Quando vengono dati loro problemi che sono legati alla loro vita quotidiana (Juventino)

Noi lavoriamo per progetti, loro consegnano un prodotto di quel progetto (Profesora)

Faremo un lavoro di ricerca (Profesora)

Giochi poetici attraverso acrostici, calligrammi (Decima Musa)

Scuola secondaria di secondo grado

A loro piace molto la tecnologia, cerco di usare simulatori, software educativi (Luna)

Dimensione sociale

Scuola secondaria di primo grado

lavoro di squadra, lavoro a coppie, a volte cerchiamo di cambiare gli ambienti di apprendimento (Profesora)

Abbiamo trovato una grande variabilità sia nella quantità sia nella ricchezza di alcune attività atte a promuovere simultaneamente diverse dimensioni dell’AaA, sia nell’elaborazione concettuale inerente le ragioni per cui i do-

centi svolgono determinate attività. Queste differenze sono indipendenti dal grado scolastico in cui lavorano gli insegnanti e sembrano essere più associate alla conoscenza pregressa del tema o dei temi affini. Un esempio è rappresentato da una docente di scuola dell'infanzia che sviluppa l'attività *filosofia per bambini*; questa docente si è formata secondo questo approccio e la scuola nel suo insieme lo ha adottato come progetto scolastico. La sua capacità di riflettere sulla logica di certe attività o sulle loro funzioni è legata alla sua formazione. All'altro estremo, c'è l'esempio di un docente di scuola primaria che menziona solo tre attività: giochi, gare e risoluzione di problemi.

4.3. Attività contrarie all'AaA

Due risultati importanti per le loro implicazioni diagnostiche sullo stato attuale dello sviluppo della competenza di AaA sono i seguenti: sono state trovate alcune risposte che possono essere interpretate come indicative di credenze o pratiche scolastiche che sono contrarie all'AaA. Si distingue la convinzione di una docente della scuola primaria secondo la quale lavorare in gruppo significa disordine e pertanto lei preferisce “rinforzare” il lavoro individuale dei suoi studenti. Emerge la percezione del contesto scolastico come negativo e ostile, così da giustificare l'adozione di strategie di lavoro basate sul controllo comportamentale e sul lavoro individuale.

R3: Lavorare con loro in gruppi è complicato, con la riforma educativa che dice che devono lavorare in modo collaborativo e fare tutto l'apprendimento, una critica che abbiamo avuto è stata quella di dire: “beh...e nel nostro contesto come farò, se qui si dicono cose sgarbate l'un l'altro, si mancano di rispetto a vicenda...”

R4: [...] perché avranno problemi di vendetta, questa è un quartiere aggressivo [...] quindi lavorare da soli permette loro di concentrarsi, di finire il loro lavoro in tempo e in forma, perché non c'è più un distrattore. Per loro il distrattore è il loro compagno di classe (Vicky-docente di scuola primaria).

Per quanto riguarda il controllo della condotta o della disciplina in classe, la docente esprime:

R3.1: [...] io sono totalmente comportamentista [...] a causa dell'ambiente in cui mi trovo, lo stare solo. Per esempio, che loro ascoltino quando qualcuno prende i voti, ho preso un 10, ho preso un 8, questo, e fargli mangiare i biscotti, questi sono i modi in cui li coinvolgo, facendoli lavorare individualmente (Vicky-docente di scuola primaria).

I biscotti sono considerati come un rinforzo positivo e sembrano essere la strategia “concordata” per il controllo disciplinare degli studenti. È evidente l’uso del voto anche come forma di controllo comportamentale, il quale implica il confronto e la competizione tra gli studenti adducendo come giustificazione il contesto sociale della scuola che richiede l’uso di una disciplina rigida e di strategie di controllo comportamentale incentrate sull’esecuzione dei compiti.

4.3.1. Influenza del contesto sociale in cui è ubicata la scuola

Un altro risultato rilevante è il riferimento dei partecipanti ai problemi socio-economici e alla violenza che caratterizzano la zona in cui si trova la scuola. Tali problemi generano, dal punto di vista del docente, mancato interesse e problemi comportamentali o di apprendimento. Nello stesso senso, la mancanza di risorse materiali e di strutture adeguate rendono difficile per i docenti intervistati dare la priorità alla promozione dell’apprendimento o dell’AaA i quali, invece, concentrano i loro sforzi sulla regolazione del comportamento o sul dispiegamento di diverse strategie per dare fiducia agli studenti ed essere una fonte di sostegno sociale. Tutto ciò è stato rilevato in un’intervista della scuola dell’infanzia, in un’intervista della scuola primaria, in due interviste della scuola secondaria di primo grado e in un’intervista della scuola secondaria di secondo grado. Benché rappresentino casi molto diversi essi mostrano l’influenza del contesto sociale come fattore chiave per spiegare le strategie e gli atteggiamenti che i docenti privilegiano. Nel caso dell’intervistata della scuola dell’infanzia che lavora in un ambiente con bassi livelli di sicurezza e alti livelli di violenza, ha concluso che regolare il comportamento è importante per creare un ambiente di lavoro affinché i bambini sviluppino un senso di struttura, dell’esistenza di regole con giustificazioni razionali:

R3: Per me, nello specifico, funziona la disciplina positiva, le regole, che gli studenti siano coinvolti nella progettazione e nelle conseguenze delle regole...dopo di che si ritorna in classe con la stessa regola di muoversi in ordine con rispetto.

R7: [...] Ero in una zona molto complicata, nella quale c’erano mamme e bambini da La Merced e Sonora⁶, sono bambini estremamente aggressivi, quindi la nostra

⁶ La Merced è un quartiere vicino al centro storico di Città del Messico dove c’è un’intensa attività commerciale formale e informale. Attualmente, c’è un’alta incidenza di criminalità e violenza. Un antico ed emblematico mercato della zona è La Merced. Sonora è un altro mercato pubblico nella zona (l’intervistata può riferirsi al quartiere o al mercato). Per una descrizione etnografica del quartiere, si veda Paz (2015).

priorità era il comportamento [...] [facendo riferimento a un bambino] un giorno ha fatto un occhio nero all'assistente di un insegnante. [Su un altro caso, aggiunge]: credo che avesse cinque anni e divenne così aggressivo che [...], sollevò la sedia e stava per tirarmela addosso [...] Un altro [...] mi disse: "quando sarò grande verrò a ucciderti" e apparteneva alla comunità di La Merced. Quella era la comunità con la quale abbiamo insistito, con una sana convivenza perché è il loro ambiente (Wini, docente di scuola dell'infanzia).

È importante sottolineare le differenze nelle risposte di Wini, docente della scuola dell'infanzia, e di Vicky, docente della scuola primaria che lavorano entrambe in contesti di violenza: una di loro propone una strategia di convivenza pacifica e fornisce risorse per la regolazione emotiva, comportamentale e cognitiva mentre l'altra docente ricorre a strategie di controllo esterno del comportamento. Questo dimostra che le dimensioni dell'AaA possono anche essere di aiuto per fronteggiare proattivamente altri problemi associati all'apprendimento.

Un esempio che illustra l'importanza delle condizioni materiali di lavoro è il commento di una docente di spagnolo della scuola secondaria di primo grado:

Sento che, nelle condizioni in cui siamo: no? abbiamo molta apertura per implementare nuove strategie, voglio dire ambienti di apprendimento... non ci sono molte opzioni. Non abbiamo una rete, non abbiamo internet, siamo molto limitati ("Professora", docente della scuola secondaria di primo grado).

La risposta si deve comprendere in relazione al contesto: la struttura scolastica è stata danneggiata dal terremoto di Città del Messico avvenuto nel 2017. In seguito a tale evento, le aule sono state allestite con lastre di metallo e in spazi molto ridotti. Attualmente i docenti non hanno laboratori, attrezzature informatiche o connessione internet. Nelle aule c'è inquinamento acustico in quanto sono separate da lastre di metallo e per questo i docenti cercano di mantenere gli studenti in classe, facendo attenzione a non fare rumore per non disturbare la classe adiacente. In queste condizioni, promuovere il lavoro collaborativo o gli interventi degli studenti rappresenta una difficoltà professionale.

5. Discussione e conclusioni

I docenti partecipanti promuovono l'AaA attraverso attività e strategie che corrispondono analiticamente a tutte le componenti della competenza nei tre ordini scolastici analizzati. Nella scuola dell'infanzia abbiamo trovato una

predominanza di elementi metacognitivi e affettivo-motivazionali mentre gli elementi cognitivi appaiono nella scuola primaria e rimangono presenti fino alla scuola secondaria di secondo grado. I risultati ottenuti sono coerenti con il concetto di AaA quale competenza complessa (Hoskins e Deakin Crick, 2010) formata da diverse dimensioni interrelate; le attività che promuovono simultaneamente diverse componenti sono indicative di questo.

La dimensione affettivo-motivazionale è promossa attraverso due tipi di attività che potrebbero indicare l'esistenza di due sotto-dimensioni. Il primo tipo è comune a tutti i gradi scolastici e rappresenta quelle attività che mirano a generare interesse, curiosità e piacere per l'apprendimento negli studenti. Il secondo tipo fa riferimento alle attività volte a sostenere e generare fiducia negli studenti per superare situazioni difficili. Questo è stato trovato nelle scuole secondarie di primo e secondo grado, e può essere associato al contesto avverso in cui lavorano i docenti partecipanti. Tuttavia, i contesti avversi non sono necessariamente contrari alla realizzazione di pratiche che promuovono l'AaA. Dalle risposte dei docenti infatti, si può desumere, che pur lavorando in contesti di povertà o violenza, cercano di motivare i loro studenti aiutandoli a dare valore all'apprendimento e a essere resilienti.

Teoricamente, la componente disposizionale è costitutiva dell'AaA perché aiuta a spiegare la curiosità, la resilienza o il desiderio di imparare (Claxton, 2012). L'enfasi dialogica di alcune di queste attività illustra un elemento dell'AaA connesso alla partecipazione: può essere interpretato come una strategia didattica che permette agli studenti di costruire significato dall'azione, per coinvolgerli come agenti del loro processo di apprendimento. Queste attività promuovono l'AaA in due modi: da un lato, perché è provato che la motivazione è un elemento fortemente associato all'impegno accademico, ai risultati di apprendimento (Pintrich, 2001) e al desiderio di imparare degli studenti; dall'altro perché il discorso motivazionale degli insegnanti può essere uno strumento rilevante per rafforzare le capacità metacognitive degli studenti (Zepeda *et al.*, 2010).

Alcune strategie sono molto potenti nel promuovere l'AaA nella misura in cui implicano componenti di diverse dimensioni. Per esempio, il problem solving influisce su elementi cognitivi; come l'elaborazione delle informazioni, l'attenzione o la memoria; elementi motivazionali come le credenze di autoefficacia; ed elementi metacognitivi come l'identificazione del significato o dello scopo dell'azione (Mayer, 1998). L'attività *filosofia per bambini* coinvolge fortemente il dialogo, il pensiero critico ma anche elementi metacognitivi come la riflessione, la consapevolezza di ciò che si sta facendo o la pianificazione (Topping e Trickey, 2007). Sono attività che si realizzano avendo una conoscenza esplicita delle loro implicazioni educative. Per i do-

centi intervistati, il ruolo che gioca l'aspetto metacognitivo si distingue nel momento in cui entrano in un processo di pratica riflessiva costantemente messo a dura prova dalle difficoltà quotidiane.

Abbiamo anche trovato indicatori di attività svolte per scopi diversi dall'AaA ma che hanno il potenziale di promuoverlo. Confrontando le risposte riportate nelle tabelle 1 e 2, osserviamo che non sono qualitativamente diverse tra loro. Ciò fornisce elementi per suggerire l'esistenza di diverse ragioni e credenze che portano gli insegnanti a realizzare attività favorevoli allo sviluppo dell'AaA.

La constatazione dell'esistenza, anche se poco frequente, di pratiche scolastiche compatibili con un modello di insegnamento tradizionale, può essere interpretata in ragione della valorizzazione socioculturale dell'ordine o della disciplina quali elementi considerati necessari per l'acquisizione da parte dei discenti di conoscenze e abitudini epistemiche negative (Claxton, 2012). In questi casi, gli studenti sono inseriti in strutture di partecipazione che assegnano loro ruoli passivi. Credere che l'apprendimento richieda un lavoro individuale e un atteggiamento passivo è indicativo di come le concezioni dell'apprendimento si trasformino in pratiche scolastiche, in questo caso, contrarie all'AaA. Questo modello di insegnamento comporta che gli studenti imparino informazioni preconfezionate che devono semplicemente riprodurre (Rogoff, 1994). La prospettiva socioculturale fornisce elementi per capire che l'influenza dei contesti sociali in cui lavorano i docenti non può essere interpretata solo come un insieme di limiti ma mostra la sottile linea che separa il contesto scolastico dal più ampio contesto socioculturale. Questo favorisce, dal nostro punto di vista, la messa in discussione delle conoscenze che studenti e insegnanti portano nell'ambiente scolastico nonché le loro posizioni asimmetriche come *apprendisti dei loro contesti socio-culturali* (Rogoff, 2003). Tali aspetti sono ignorati da alcuni studi sulle pratiche docenti in classe concependo la scuola come un'entità a sé stante. In questo senso, l'AaA si riferisce a forme di partecipazione in contesti socialmente connotati in cui l'apprendimento di primo e secondo grado si incrociano (Bateson, 1972), sempre nei termini di un processo socio-cognitivo culturalmente situato (Lave e Wenger, 1991). Questo implica porre l'AaA come parte integrante delle pratiche sociali del mondo reale.

Un'ultima riflessione è il riconoscimento della complessità della pratica educativa che articola elementi spesso discordanti che hanno modellato storicamente l'istituzione scolastica, processi istituzionali come il curriculum attuale e processi interattivi che collegano costantemente la scuola con i contesti sociali e materiali in cui lavorano i docenti. Per quanto riguarda l'AaA, ciò implica tensioni costanti all'interno dell'attività docente; l'obbligo di ri-

spettare i programmi di studio, conciliando le avversità percepite, ma anche l'identificazione e il riconoscimento dell'importanza dei discorsi emergenti in campo educativo, i quali forniscono idee per riconsiderare e riflettere sul senso più generale dell'educazione.

5.1. Limiti dello studio e prospettive future

Il ridotto numero di partecipanti nello studio, sebbene si tratti di uno studio qualitativo in profondità, rende necessario considerare i risultati come indicativi dell'esistenza di elementi favorevoli all'AaA. Ciò che emerge indubbiamente non può essere generalizzato in riferimento ai docenti messicani. L'aver individuato la presenza di attività che promuovono implicitamente l'AaA nelle risposte dei docenti rimanda alla necessità di indagare le ragioni secondo cui gli insegnanti le attuano, ovvero, è necessario approfondire il pensiero del docente e determinare l'interazione tra le pratiche docenti e la loro intenzionalità.

In riferimento ai passi da sviluppare in futuro si evidenzia la necessità di raccogliere un insieme più ampio di dati e di avanzare nell'identificazione degli aspetti culturali che caratterizzano la competenza AaA nei contesti educativi messicani. Consideriamo che tale caratterizzazione sia necessaria per comprendere meglio le pratiche scolastiche quotidiane e per sviluppare esperienze formative coerenti con le realtà educative nel Messico. Il nostro studio rappresenta un primo passo verso questa direzione fornendo evidenze empiriche legate all'esplorazione dell'AaA da un punto di vista culturale.

*11. Apprendere ad Apprendere nell'infanzia: concezioni e pratiche pedagogiche dei docenti di scuola dell'infanzia in Cantabria (Spagna)**

di Ana Castro Zubizarreta**

Introduzione

Importanza e necessità di Apprendere ad Apprendere nella scuola dell'infanzia

L'Apprendere ad Apprendere (AaA) viene presentata attualmente come una competenza chiave per l'educazione del XXI secolo (CE, 2018; UNESCO, 2015). Tale competenza è essenziale affinché i cittadini possano districarsi nell'odierna società liquida (Bauman, 2006), che esige l'adattamento delle persone a una realtà che cambia velocemente. Per questo motivo è stata descritta addirittura come una strategia indispensabile per la sopravvivenza degli esseri umani (Knowles, 1990a), una competenza che, come sottolineava Martín (2008), può rappresentare la risposta a molte delle sfide della scuola di oggi. Infatti, l'AaA è stata definita da Caena e Stringher (2020, p. 200) *l'abilità più importante di tutte*, per il *disapprendimento* e il *riapprendimento* costanti.

Stringher, per quanto riguarda la prima infanzia, fa riferimento alla competenza AaA denominandola "la capacità olistica di imparare che costituisce la base per l'apprendimento permanente e che media i futuri risultati di apprendimento. Questa capacità viene costruita in modo graduale nel corso dei primi anni di vita mediante l'interazione della dotazione genetica dei bambini (che determina il livello di maturazione cerebrale), con il loro immediato ambiente sociale (in particolare, la famiglia e i servizi per l'infanzia). Questo potenziale di apprendimento è composto da conoscenze, abilità e comportamenti, tra cui le risorse mentali di tipo cognitivo, metacognitivo e

* Traduzione dallo spagnolo di Francesca Balzan e revisione di Cristina Stringher.

** I miei ringraziamenti vanno all'INVALSI e soprattutto a Cristina Stringher per avermi invitato a prendere parte a questo progetto e a María Huerta per i suoi commenti e suggerimenti.

socio-affettivo-motivazionale” (Stringher, 2016, p. 112)¹. La stessa linea viene seguita dalla CE (2018) quando afferma che l’AaA si sviluppa dalla prima infanzia fino all’età adulta, mediante l’apprendimento formale, non formale e informale in tutti i contesti. La scuola dell’infanzia costituisce, pertanto, una struttura capace di promuovere la competenza dell’Apprendere ad Apprendere, che diventa la base per il successivo sviluppo di altre competenze.

L’avvicinamento all’Apprendere ad Apprendere nell’infanzia prevede una riflessione sull’importanza e necessità di favorire lo sviluppo di questa competenza sin da questo ordine scolastico, superando le concezioni erronee che sottovalutano le potenzialità dello sviluppo dell’AaA a partire dai primi anni di vita. Un errore di partenza descritto da Martín (2008), è quello di considerare che l’Apprendere ad Apprendere viene promosso e raggiunto solo a partire da un certo momento dello sviluppo e ciò implica sottovalutare le potenzialità del periodo della scuola dell’infanzia. Salmerón e Ortiz (2002) sostengono, in merito, che l’Apprendere ad Apprendere può iniziare molto presto e, di conseguenza, anche l’insegnare come apprendere. Sulla stessa linea si posizionano Sáiz, Carbonero e Flores (2010) i quali sostengono che nella prima infanzia cominciano a emergere strategie cognitive e metacognitive. A sua volta, Martín (2008) afferma che i bambini nella scuola dell’infanzia cominciano a sviluppare la capacità di presa di coscienza dei propri processi mentali e di quelli degli altri. L’autrice sottolinea che nei primi anni si può iniziare a stabilire l’abitudine dei bambini a interrogarsi su quali sono gli obiettivi, quali passi bisogna fare per portare a termine un lavoro, se abbiamo agito bene o male, che altro possiamo fare, che cosa ci piace imparare di più e che cosa ci sembra più difficile. Saiz, Flores e Román (2010) rimandano a lavori come quelli elaborati da Muñoz (2004), Pramling e Pramling (2009) e Páramo (2017) sullo sviluppo dei dialoghi metacognitivi nelle classi della scuola dell’infanzia che facilita l’acquisizione di capacità metacognitive.

D’altronde, in questo stadio dello sviluppo è particolarmente importante per i bambini esprimere come si sentono e scoprire come si sentono gli altri, dato che la scuola dell’infanzia è considerata per eccellenza il primo contesto per la socializzazione dell’individuo. Questa è la fase in cui si imparano ad affrontare i problemi, a gestire la frustrazione e anche a convivere con gli altri.

Ricerche ed esperienze in sezione con i bambini della scuola dell’infanzia dimostrano che si può realizzare un primo approccio verso l’apprendimento cooperativo, mediante il quale i più piccoli mettono in atto azioni strategiche (Lacasa e Herranz, 1995; Mérida, 2003; Páramo 2017). Inoltre, come sostengono D’Ángelo e Medina (2010, p. 333), “è proprio durante la fase

¹ La traduzione è nostra.

della scuola dell'infanzia che i bambini vengono condotti alla conquista di una certa autonomia e ciò presuppone l'interazione tra la conoscenza di sé, l'autostima e l'autoregolazione”.

Questa concezione si appoggia indubbiamente sulla visione di un'infanzia ricca di capacità, competenze e diritti (Dalhbergh, Moss e Pence, 2005), un'infanzia che ha molto da dire, da conoscere e da offrire al processo stesso di insegnamento-apprendimento. Pertanto, si concorda con Páramo, Martínez-Figueira e Raposo-Díaz (2015, p. 66) quando affermano che “i bambini nella scuola dell'infanzia possono conoscere i propri punti di forza per imparare e anche quelli degli altri, e possono indagare sull'utilità di tali capacità e anche sui vantaggi dell'apprendimento e della conoscenza. Ciò significa dare un senso a quello che si apprende: a quale scopo, per quale motivo e in che modo. In questi termini, sin dalla tenera età si apprende ad apprendere partendo da un livello iniziale di conoscenza, che, nelle fasi successive, raggiungerà la piena consapevolezza e la regolazione”². Tuttavia, parlare dell'importanza e della necessità di affrontare l'Apprendere ad Apprendere nella scuola dell'infanzia, presuppone sapere come si impara oggi durante l'infanzia e come sono i bambini che frequentano attualmente le scuole, vale a dire, le nuove generazioni.

L'infanzia oggi: generazione Alpha nelle sezioni di scuola dell'infanzia

Diversi autori hanno stabilito una tassonomia generazionale nel corso del tempo (Gilburg, 2007; Kotler e Keller, 2012; Vilanova e Ortega, 2017). Associamo il termine generazione a una coorte che condivide, durante la propria storia, un insieme di esperienze formative che la distinguono dalle precedenti. La generazione Alpha comprende i nati dall'anno 2010 all'anno 2025, cioè i nativi 100% digitali.

La generazione Alpha è costituita da bambini che attualmente frequentano la scuola dell'infanzia e la scuola primaria. Nonostante l'esistenza di studi che descrivono le caratteristiche della generazione Z³ (Pérez-Escoda, Castro e Fandos, 2016; Álvarez, Heredia e Romero, 2019), la generazione Alpha deve ancora essere studiata in modo approfondito. Una delle caratteristiche fondamentali di questa generazione è quella di essere la prima nata nel XXI secolo, a differenza della generazione Z, e che cresce giocando con

² La traduzione è nostra.

³ Comprende i nati dall'anno 1995 all'anno 2010

la tecnologia, la stessa che i genitori utilizzano per lavorare: cellulari, tablet e computer (Ensinck, 2013).

A livello socio-cognitivo, potrebbe essere difficoltà a mantenere un'attenzione costante, si evidenzia la mancanza di attenzione, la capacità ridotta di dedicare un certo tempo a un compito assegnato, il bisogno continuo di cambiare attività, una bassa tolleranza alla frustrazione, così come la poca supervisione dei genitori per quanto riguarda l'uso di mezzi e dispositivi tecnologici (McCrinkle, 2014).

L'accesso agli schermi sin dalla più tenera età ha spinto Culala (2016) a definire i bambini di questa generazione *bambini dai pollici tecnologici*. Carter (2016) precisa che questa generazione preferisce comunicare attraverso immagini e audio, piuttosto che scrivere messaggi. Questo autore sottolinea anche che le abilità personali sono meno sviluppate e che i bambini hanno bisogno di molta più attenzione, poiché i genitori li viziano e sono iperprotettivi, lasciando che crescano in un ambiente caratterizzato dal consumo esagerato. Ciò nonostante, ci sono anche autori che riscontrano delle abilità positive in questa generazione, come Berkowitz (2016), che definisce la Generazione Alpha creativa, in possesso di un'elevata competenza digitale e dotata di una grande capacità di multitasking.

Apaydin e Kaya (2020) hanno analizzato le caratteristiche di questa generazione dal punto di vista delle docenti di scuola dell'infanzia. Nel loro studio contestualizzato in Turchia, le docenti sottolineano che i bambini presentano difficoltà maggiori nelle relazioni sociali, e anche una tendenza alla frustrazione più rapida quando le cose non riescono bene. Gli autori sostengono che si tratta di bambini con un accesso più rapido al sapere proprio a causa della loro dipendenza marcata dalla tecnologia, e questo li rende individui più liberi e creativi. Nello studio si riferisce che le docenti ammettono, nella gestione della sezione, di introdurre l'utilizzo della tecnologia nell'insegnamento per l'interesse che essa suscita nei bambini. Similmente, Castro, Patera e Fernández (2020) evidenziano il fatto che le docenti di scuola dell'infanzia di diversi Paesi (Spagna, Italia e Uruguay) sostengono che i bambini frequentanti questo ordine scolastico sono più nervosi, più irrequieti, possiedono una minore competenza sociale, presentano più difficoltà nel gestire le emozioni e anche una bassa tolleranza alla frustrazione.

Sebbene, come abbiamo precisato, la conoscenza della generazione Alpha è ancora emergente, abbiamo ritenuto opportuno segnalare alcune caratteristiche che iniziano a essere ricorrenti in diversi studi e che condizionano le pratiche didattiche in questo ordine scolastico. Tale contesto offre anche lo spunto per riflettere e individuare assi prioritari per lo sviluppo della competenza Apprendere ad Apprendere nei più piccoli (Castro, Patera e Fernández,

2020), partendo dall'analisi di come sono e come imparano i bambini di oggi. Si tratta di assi prioritari che i docenti devono supportare con una conoscenza approfondita dell'Apprendere ad Apprendere, che consenta loro di strutturare e definire le pratiche pedagogiche più adatte a promuovere l'AaA in sezione.

Contestualizzazione: quadro teorico e normativo

Il periodo della scuola dell'infanzia in Spagna rappresenta una tappa educativa non obbligatoria e costituita da due cicli. Il primo ciclo va da 0 a 3 anni d'età e il secondo è rivolto ai bambini dai 3 ai 6 anni. La scolarizzazione dei bambini 0-3 non segue un modello educativo specifico, sebbene esistano numerosi nidi con progetti validi. In questo lavoro prenderemo in esame il secondo ciclo della scuola dell'infanzia, per la sua omogeneità, l'orientamento educativo e la gratuità in tutto il territorio spagnolo.

La letteratura riguardante l'Apprendere ad Apprendere in Spagna parte dal Quadro Europeo delle competenze chiave per l'apprendimento permanente (EU Parliament, 2006) che ha portato all'introduzione delle competenze di base nel curriculum spagnolo. Nel curriculum della scuola dell'infanzia non viene esplicitato il lavoro per competenze come avviene nelle altre fasi del sistema educativo. Così come sostengono Ramos e Aguilar (2017), il lavoro per competenze riguarda principalmente la scuola dell'obbligo (primaria e secondaria). Ciò nonostante, nell'Allegato del *Real Decreto* 1630/2006, che stabilisce gli insegnamenti minimi del secondo ciclo della scuola dell'infanzia (3-6 anni), si specifica che in questi anni si gettano le basi per lo sviluppo personale e sociale, mediante apprendimenti che costituiranno il punto di partenza per il successivo sviluppo delle competenze di base. Il *Real Decreto* specifica che i contenuti educativi della scuola dell'infanzia corrispondono agli ambiti specifici dell'esperienza e dello sviluppo dei bambini e sono organizzati in tre aree di attività globali, dotate di interesse e significato per i bambini: 1) conoscenza di sé e autonomia 2) conoscenza dell'ambiente circostante 3) linguaggi: comunicazione e rappresentazione.

Tab. 1 – Elementi caratterizzanti il percorso di insegnamento-apprendimento per l’AaA nella scuola dell’infanzia spagnola

| <i>Obiettivi generali della scuola dell’infanzia</i> | | |
|---|--|--|
| Conoscere le proprie possibilità d’azione. Acquisire un’autonomia progressiva nelle attività quotidiane | | |
| Aree di conoscenza, obiettivi, blocchi e contenuti | | |
| Insegnamenti minimi del secondo ciclo della scuola dell’infanzia | | |
| <i>Conoscenza di sé e autonomia personale</i> | | |
| Obiettivi | Elaborare un’immagine corretta e positiva di sé attraverso i rapporti con gli altri e l’individuazione graduale delle proprie caratteristiche, possibilità e limiti, sviluppando sentimenti di autostima e autonomia. | |
| | Scoprire le possibilità di azione ed espressione – Individuare i propri sentimenti, emozioni, necessità o preferenze – Realizzare in modo sempre più autonomo, attività abituali e compiti semplici della vita quotidiana, aumentando il sentimento di autoefficacia e la capacità di iniziativa, sviluppando strategie per soddisfare i bisogni di base | |
| Blocchi e contenuti | Il proprio corpo e l’immagine di sé | Individuazione, manifestazione, regolazione e controllo dei bisogni di base. Fiducia nelle proprie capacità di soddisfarli. Individuazione, espressione e controllo progressivo di sentimenti, emozioni, esperienze, preferenze e interessi propri e altrui Accettazione e valutazione equilibrata e positiva di sé, dei propri limiti e possibilità. Valutazione positiva e rispetto delle differenze, accettazione dell’identità e delle caratteristiche degli altri, evitando atteggiamenti discriminatori |
| | L’attività e la vita quotidiana | Iniziativa e autonomia progressiva nella realizzazione. Regolazione del proprio comportamento, soddisfazione nello svolgimento di compiti e consapevolezza della propria competenza. Pianificazione in sequenza dell’azione per risolvere compiti assegnati. Accettazione dei propri limiti e possibilità nella realizzazione dei medesimi. Abitudini elementari di organizzazione, costanza, attenzione, iniziativa e sforzo. Valutazione e soddisfazione di un lavoro ben fatto |
| <i>Conoscenza dell’ambiente circostante</i> | | |
| Obiettivi | Osservare ed esplorare attivamente l’ambiente circostante, dando luogo a interpretazioni e mostrando interesse per la sua conoscenza | |
| Blocchi e contenuti | Ambiente fisico: elementi, relazioni e misura | Interesse per la sua esplorazione |
| | Cultura e vita in società | Introduzione progressiva di modelli di dialogo in modo sempre più autonomo |
| <i>Linguaggi: comunicazione e rappresentazione</i> | | |
| Obiettivi | Utilizzare la lingua come strumento di comunicazione, apprendimento, piacere e regolazione | |
| Blocchi e contenuti | Linguaggio verbale | Utilizzo e valutazione progressiva del linguaggio per esplorare conoscenze e come sostegno per regolare la propria condotta |

Fonte: elaborazione dell’autrice su *Real Decreto* 1630/2006, *Legge Organica* 2/2006 e Páramo (2017)

Autori come Viso (2011), Ponce de León e Alonso (2012) e Páramo (2017) hanno individuato in diversi studi le connessioni esistenti tra queste

aree di conoscenza ed esperienza e le competenze chiave. Sembra rilevante il contributo di Páramo (2017) quando afferma che il quadro legislativo spagnolo difende lo sviluppo delle competenze e abilità sin dalla tenera età, e i curricoli precedenti all'attuale facevano già leva sulla psicologia cognitiva e sul bisogno dei bambini di conoscere come si impara, puntando sullo sviluppo delle potenzialità e delle capacità dei bambini in un percorso di insegnamento-apprendimento attivo, in cui viene messo in evidenza il carattere trasversale dell'Apprendere ad Apprendere, come asse centrale di tale percorso. Siamo dunque d'accordo con questa autrice, la quale sostiene che "non c'è da stupirsi se troviamo allusioni alla competenza Apprendere ad Apprendere nel contesto curricolare" (Páramo, 2017, p. 34). C'è da dire, tuttavia, che queste allusioni non sono esplicite nel curriculum spagnolo di scuola dell'infanzia, come invece avviene nelle tappe educative successive, motivo per cui si devono dettagliare come illustrato nella tabella 1.

1. La Spagna nel progetto su Apprendere ad Apprendere

La partecipazione spagnola al progetto coordinato dall'INVALSI, è iniziata nel maggio 2019. L'Università della Cantabria ha raccolto e analizzato la prospettiva di ventinove docenti della Regione Cantabria (situata nel nord della Spagna): 10 della scuola dell'infanzia, 10 della scuola primaria e 9 della scuola secondaria⁴.

Nel caso della Cantabria è stato deciso un campionamento casuale di scuole nelle cinque aree geografiche della regione cantabra. Hanno partecipato due scuole per ogni area geografica (area 1: Santander; area 2: Orientale; area 3: Territorio del Besaya; area 4: Reinosa; area 5: Occidentale). Il contatto con i partecipanti è avvenuto tramite la dirigenza scolastica delle scuole riportate nella lista fornita dalla Segreteria dell'Educazione Cantabra. Durante un primo colloquio telefonico è stato presentato il progetto ai dirigenti delle scuole e, ricevuta la loro approvazione, si è proceduto a informare singolarmente ogni partecipante riguardo le finalità della ricerca. È stato richiesto il loro consenso informato mediante audio-registrazione e per iscritto, tenendo sempre presente in questo lavoro, le considerazioni etiche che devono orientare ogni ricerca educativa durante tutto il processo di ricerca, raccolta delle informazioni e diffusione dei risultati (Regolamento Europeo 2016/679).

⁴ Si veda il capitolo 2.

1.1. Obiettivi dello studio

Nello studio si indaga la concezione dell'AaA nelle docenti di scuola dell'infanzia in Cantabria (Spagna). Si individuano altresì le attività sviluppate dalle docenti per favorire l'Apprendere ad Apprendere in sezione.

1.2. Partecipanti

Ci si concentra pertanto sulle dieci docenti di scuola dell'infanzia. La prevalenza della donna nella professione docente viene messa in risalto soprattutto nella scuola dell'infanzia e le intervistate sono tutte di sesso femminile. La loro età media è di circa 42 anni e hanno un'esperienza come docenti superiore a dieci anni (minimo 10 e massimo 19). Il 90% delle docenti intervistate lavora in una scuola statale. Una docente insegna in una scuola paritaria, vale a dire, un istituto scolastico che si sostiene anche grazie ai finanziamenti statali.

1.3. Tecnica

Lo strumento per la raccolta delle informazioni è stato l'intervista semi-strutturata di taglio socioculturale elaborata dall'INVALSI e opportunamente adattata al contesto spagnolo⁵.

1.4. Metodologia dello studio

Per dare risposta agli obiettivi formulati in questo lavoro, allo scopo di comprendere come le docenti di scuola dell'infanzia definiscono l'AaA, sono state analizzate diverse parti dell'intervista, in particolare le risposte alla domanda 17 e i relativi approfondimenti. Per questo, è stata scelta l'opzione della codifica iniziale in vivo. Si tratta di un approccio *bottom-up* che consente di considerare le parole stesse delle docenti. Il processo di categorizzazione è stato effettuato separatamente da due ricercatori, per poi essere discusso e confrontato, con l'obiettivo di determinare un elenco di codici unico e rappresentativo delle interviste realizzate. Successivamente, ogni definizione di AaA delle docenti è stata valutata in base a Hounsell (1979) in

⁵ Si veda il capitolo 3.

ampia o ristretta, seguendo il procedimento sviluppato da Stringher, Davis e Scrocca (2020).

Il secondo obiettivo di questo lavoro è presentare le attività che le docenti di infanzia dichiarano di utilizzare per favorire l'Apprendere ad Apprendere. A questo proposito, sono state analizzate le domande 18 e 19 dell'intervista, attraverso un lavoro analitico con un approccio misto, descrittivo *bottom-up* e *top-down*, basato su quadro teorico e dimensioni dell'AaA. Tale approccio è descritto in un precedente studio comparativo nell'ambito del progetto internazionale (Huerta, Cárdenas e De León, 2020).

1.5. Risultati

1.5.1. Concezioni delle docenti della scuola dell'infanzia riguardo l'Apprendere ad Apprendere

Di seguito si presentano i risultati dell'analisi della domanda 17 e relativo approfondimento, rispettando gli interventi letterali del discorso delle docenti riguardo al significato per loro di Apprendere ad Apprendere. La codifica in-vivo realizzata ha prodotto come risultato i seguenti codici, che nella tabella 2 si riportano in ordine decrescente di frequenza, con la descrizione del contenuto che rappresentano.

Autori come Viso (2011), Ponce de León e Alonso (2012) e Páramo (2017) hanno individuato in diversi studi le connessioni esistenti tra queste aree di conoscenza ed esperienza e le competenze chiave. Sembra rilevante il contributo di Páramo (2017) quando afferma che il quadro legislativo spagnolo difende lo sviluppo delle competenze e abilità sin dalla tenera età, e i curricula precedenti all'attuale facevano già leva sulla psicologia cognitiva e sul bisogno dei bambini di conoscere come si impara, puntando sullo sviluppo delle potenzialità e delle capacità dei bambini in un percorso di insegnamento-apprendimento attivo, in cui viene messo in evidenza il carattere trasversale dell'Apprendere ad Apprendere, come asse centrale di tale percorso. Siamo dunque d'accordo con questa autrice, la quale sostiene che "non c'è da stupirsi se troviamo allusioni alla competenza Apprendere ad Apprendere nel contesto curricolare" (Páramo, 2017, p. 34). C'è da dire, tuttavia, che queste allusioni non sono esplicite nel curriculum spagnolo di scuola dell'infanzia, come invece avviene nelle tappe educative successive, motivo per cui si devono dettagliare come illustrato nella tabella 1.

Tab. 2 – Concettualizzazione dell’AaA delle docenti della scuola dell’infanzia in Spagna

| Codice | Descrizione del contenuto | N. segmenti |
|--|--|-------------|
| Processi cognitivi e metacognitivi | Capacità di autoregolare i processi di apprendimento. In quanto tale, comprende un insieme di operazioni intellettuali associate alla conoscenza, controllo e regolazione dei meccanismi cognitivi che intervengono nel momento in cui una persona ricava, valuta e produce informazioni | 17 |
| Motivazione, interesse, curiosità | Piacere di apprendere, interesse, approfondimento o ampliamento dei contenuti | 8 |
| Ruolo da protagonista dell’alunno | L’alunno come punto centrale dell’apprendimento, attore principale e costruttore di significati | 7 |
| Autoconoscenza | Creazione di un’immagine equilibrata e positiva di sé, individuando in modo graduale le proprie caratteristiche, le potenzialità e i propri limiti, sviluppando autonomia e autostima. Riconoscere i propri sentimenti, emozioni, necessità o preferenze | 5 |
| Autonomia | Capacità della persona di agire autonomamente e a propria discrezione, indipendentemente dall’opinione o dalla volontà altrui. Svolgere in modo sempre più autonomo attività abituali e compiti semplici della vita quotidiana, sviluppando il sentimento di fiducia in se stessi e lo spirito di iniziativa ed elaborando strategie per soddisfare le proprie necessità di base | 5 |
| Risoluzione di situazioni e problemi della vita quotidiana | Destreggiarsi in modo efficace nella vita | 5 |
| Sviluppo personale e sociale | Crescita, superamento e arricchimento personale. Progetto di vita e sviluppo sociale | 4 |
| Abilità | Capacità di svolgere in modo corretto e con facilità un compito o una determinata attività. In questi termini, si tratta di una forma di attitudine specifica a una singola attività, che può essere di tipo fisico, mentale o sociale | 3 |
| Apprendimento lungo l’arco della vita | Apprendimento permanente | 1 |

Fonte: elaborazione dell’autrice

I codici ottenuti sono legati a quelli indicati da Stringher, Davis, Scrocca (2020) nell’analisi da loro realizzata sulle definizioni dei docenti italiani e brasiliani. Tuttavia, ci sembra degno di nota il fatto che nei codici delle docenti cantabre compaiano la conoscenza di sé (autoconoscenza) e l’autonomia come codici specifici appartenenti a questo gruppo, elementi che costituiscono una delle aree di esperienza del curriculum cantabro di scuola dell’infanzia. Data questa particolarità, per la descrizione dei codici sudetti è stato deciso di scegliere la definizione contenuta nel *Real Decreto*

1630/2006 che stabilisce gli insegnamenti minimi del secondo ciclo della scuola dell'infanzia.

Il codice che presenta il maggior numero di segmenti assegnati corrisponde ai processi cognitivi-metacognitivi. La frequenza di questo contenuto nelle definizioni delle docenti partecipanti sembra indicare che, nella scuola dell'infanzia in Cantabria, sin dalla più tenera età si avvia lo sviluppo delle capacità dei bambini di essere consapevoli dei propri processi mentali e di quelli degli altri, nel quadro normativo della scuola dell'infanzia che, nonostante le diverse leggi educative promulgate nel tempo, continua ad avere come punto di riferimento importante per l'identità di questa tappa educativa, la Legge di Organizzazione Generale del Sistema Educativo (LOGSE, 1990; Marchesi, 2020) che risente della prospettiva costruttivista.

Nelle risposte si osserva altresì che le docenti associano l'Apprendere ad Apprendere a determinati termini come curiosità, interesse o desiderio di porre domande e sottolineano che tale associazione è collegata all'obiettivo di mantenere vivo l'interesse di imparare nel bambino, cosa che per una docente intervistata è considerata basilare nonché facile nella scuola dell'infanzia: "quell'interesse che in queste fasi è così semplice perché i bambini piccoli possiedono tutte queste curiosità, ti fanno tantissime domande" (SP_03_INF).

Il terzo codice con il maggior numero di segmenti codificati è quello che lega l'AaA al ruolo attivo degli alunni, considerati come costruttori di conoscenza. In altre parole, il bambino dà un senso e un significato a ciò che accade e si guarda intorno dando luogo a un processo di co-costruzione continua che favorisce l'apprendimento significativo e permanente. Altri codici che emergono dal discorso delle docenti sono la *Conoscenza di sé* e l'*Autonomia*. Come è stato indicato in precedenza, questi elementi sono collegati all'area della *Conoscenza di sé e Autonomia*, contenuta nel curriculum del secondo ciclo della scuola dell'infanzia. Questi elementi sono altresì in relazione con la teoria dell'auto-determinazione di Deci e Ryan (1985) che postula l'esistenza di tre bisogni psicologici di base (autonomia, relazionalità e competenza) la cui soddisfazione è associata alla motivazione intrinseca a imparare, la quale esalta il piacere di apprendere, l'interesse, l'esplorazione e l'incessante desiderio di conoscenza.

Infine, la risoluzione di situazioni e problemi della vita quotidiana viene individuata associando l'AaA a un apprendimento dalla vita (esperienziale) e per la vita (applicazione delle conoscenze) e allo sviluppo personale e sociale degli alunni.

Sebbene l'analisi delle definizioni delle docenti nel loro insieme suggerisca una concettualizzazione piuttosto estesa dell'AaA nella scuola dell'infanzia, l'analisi di ogni singola definizione secondo Hounsell (1979) evidenzia che solo il 20% ha fornito definizioni ampie. Dato il numero di intervisti

ste realizzate, non si possono stabilire tendenze né generalizzazioni, si può tuttavia condividere la definizione ampia fornita da una delle docenti e che sembra piuttosto illustrativa: “La capacità di essere consapevole di quello che sai, applicarlo e metterlo in relazione con la conoscenza che acquisisci gradualmente. Non lo fai però da solo, secondo me, a volte o molte volte devi farlo in gruppo, non cooperativo ma collaborativo e inoltre mi sembra che abbia a che vedere con lo sviluppo personale di ogni persona, il fatto di scoprire le proprie emozioni, sviluppare la propria autostima. Credo che questo modo di coinvolgere sia anche connesso alla scoperta del fatto che tu puoi, hai le capacità di provare, e ciò migliora il tuo modo di posizionarti nel mondo e di conoscere te stessa” (SP_21_INF).

1.5.2. Attività utilizzate dalle docenti per favorire l'Apprendere ad Apprendere nelle sezioni cantabre di scuola dell'infanzia

Di seguito si presentano le attività che le dieci docenti affermano di utilizzare per favorire l'AaA, mettendole in relazione con le dimensioni e i domini dell'AaA attivati per mezzo di tali attività (Stringher, 2014) e seguendo la procedura proposta da Huerta, Cárdenas e De León (2020).

Le docenti intervistate indicano un gran numero di attività destinate a promuovere l'Apprendere ad Apprendere. L'insieme delle attività esposte nella tabella favorisce il ruolo attivo dell'alunno nella costruzione dell'apprendimento. In questo senso, c'è una corrispondenza tra una delle categorie emerse nella concettualizzazione dell'AaA da parte delle docenti (ruolo da protagonista dell'alunno) e l'attività docente. Il ruolo attivo dei bambini nella costruzione dell'apprendimento viene evidenziato nell'uso di attività esperienziali/manipolative, nella didattica per progetti, negli angoli gioco e nelle sfide didattiche. È interessante osservare come, per mezzo della didattica per progetti e attraverso le sfide didattiche, vengano coinvolte le famiglie, potenziali alleate per stimolare l'Apprendere ad Apprendere. Una docente faceva riferimento a questo nel modo seguente: “Penso inoltre che il coinvolgimento delle famiglie sia molto importante. In qualsiasi progetto che portiamo a termine le famiglie vengono e collaborano” (SP_08_INF).

Tab. 3 – Pratiche utilizzate dalle docenti per sviluppare l'AaA per tipo di dominio attivato

| Attività | Dominio | | | |
|--|----------------|------------|-----------------------------|---------|
| | Metacognizione | Cognizione | Affettivo- motivazionale | Sociale |
| Apprendimento attivo/esperienziale o attività di vita quotidiana | ✓ | ✓ | ✓ | ✓ |
| Didattica per progetti | ✓ | ✓ | ✓ | ✓ |
| Proposte aperte | ✓ | ✓ | ✓ | ✓ |
| Sviluppare curiosità/interesse | ✓ | ✓ | | |
| Collaborazione/lavoro di gruppo | | | | ✓ |
| Attività di ricerca | ✓ | ✓ | ✓ | ✓ |
| Lavoro negli angoli gioco | ✓ | ✓ | ✓ | |
| Organizzazione delle attività | ✓ | | | |
| Gioco libero | ✓ | | ✓ | |
| Psicomotricità | ✓ | | ✓ | |
| Attività manipolative/creative | ✓ | | ✓ | |
| Educazione emotiva | | | ✓ | |

Fonte: adattato da Huerta, Cárdenas e De León (2020)

La maggior parte delle attività è connessa alla dimensione metacognitiva e ciò è anche in linea con la concettualizzazione di AaA delle docenti partecipanti. Allo stesso modo, il gioco costituisce per le docenti una strategia o uno strumento essenziale per l'apprendimento in questa fase evolutiva e le attività che favoriscono l'espressione in tutte le forme (artistica, linguistica, corporea) sono considerate mezzi per promuovere un'infanzia competente, capace, creativa e che impara ad autoregolarsi. Partendo dai propri interessi, dalla scoperta, i bambini sono avviati alla ricerca, mediante la non direttività della docente e la formulazione di proposte aperte.

Una docente ha espresso questo concetto, facendo riferimento all'attività della valigia viaggiatrice, che consiste in una strategia di motivazione e avviamento alla lettura che cerca di coinvolgere bambini, docenti e famiglie, presentando loro diversi oggetti, tra cui i libri che si vuol far leggere. La valigia viaggia per un periodo determinato di famiglia in famiglia per la gioia di tutti: "La storia della valigia, un giorno appare in aula un oggetto e non sappiamo com'è apparso, da dove è arrivato, sono coseee, maaa cos'è successo? Cos'è questo? Dobbiamo scoprirlo" (SP_03_INF).

Un'altra docente si concentra sugli angoli gioco e commenta in questo modo: "Attività negli angoli gioco, diverso grado di realizzazione, presa di decisioni, il bambino decide in ogni momento in che angoli giocare. Per me è un modo per far progredire il bambino in maniera significativa e attraverso la presa di decisioni si stimola anche la sua autonomia" (SP_04_INF).

Per concludere, presentiamo altri esempi di proposte aperte sulla linea dell'apprendimento basato sulle proposte aperte o progetti di ricerca: "Una delle cose che amo è presentare proposte aperte, che non abbiano un'unica finalità e dove non tutti siano tenuti a raggiungere lo stesso risultato. Penso che si impari moltissimo attraverso le sperimentazioni e si apprende da soli perché si lavora anche autonomamente" (SP_20_INF).

"Allora guarda, nel corso di tutto l'anno scolastico, abbiamo presentato ai bambini diversi Paesi del mondo, Kenia, Giappone, adesso siamo a Parigi. Ebbene sì, è un argomento che è piaciuto molto e ci ha permesso di affrontare molte cose [...] abbiamo lasciato liberi i bambini di scegliere come affrontare l'argomento, hanno cercato informazioni, hanno lavorato molto con i loro genitori, hanno portato a scuola un sacco di cose, abbiamo realizzato laboratori con i genitori, abbiamo assaggiato alimenti di Parigi. Poi è successo che la cattedrale di Notre Dame che si è incendiata [...] e ciò ha suscitato un grande interesse nei bambini" (SP_21_INF).

2. Discussione e conclusioni

L'importanza che la competenza *Apprendere ad Apprendere* riveste attualmente nella formazione alla cittadinanza è indubbia. Tuttavia, il suo sviluppo sin dalla tenera età continua a costituire una sfida da affrontare. La partecipazione delle docenti nella realizzazione di questo studio ha permesso di conoscere come concettualizzano questa competenza e di individuare le attività utilizzate dalle docenti per sviluppare l'AaA in sezione.

Sebbene la concettualizzazione delle docenti di AaA sia ristretta nell'80% dei casi (Hounsell, 1979), il contenuto fornito dall'analisi in-vivo dell'insieme delle definizioni suggerisce un'approssimazione concettuale abbastanza completa, in linea con le varie attività pratiche di cui le docenti fanno uso per sostenere l'*Apprendere ad Apprendere*. In tal senso, nell'analisi comparativa di Huerta, Cárdenas e De León (2020) sulle attività riferite da docenti di scuola dell'infanzia in tre Paesi (Italia, Spagna e Uruguay), è stato rilevato che le docenti del contesto spagnolo (Cantabria) presentano un insieme più ampio di attività per favorire l'AaA rispetto ai colleghi degli altri Paesi. Detto questo, ci si chiede: perché le pratiche pedagogiche per lo sviluppo dell'AaA delle docenti della scuola dell'infanzia del caso spagnolo sono ampie e ricche, mentre la concettualizzazione che esse realizzano rispetto a questa competenza è ristretta?

Un fattore importante per capire questa apparente incoerenza è il quadro normativo che regola la scuola dell'infanzia spagnola. Come evidenziato nella prima parte del capitolo, nella scuola dell'infanzia la didattica per competenze non si esplicita nel curriculum, come invece avviene per le altre fasi del percorso scolastico, in cui essa è inclusa sin dal 2006. Nell'ambito della scuola dell'infanzia, l'AaA possiede un carattere trasversale non delineato con chiarezza nel curriculum, motivo per cui le docenti tendono a non dare definizioni ampie.

L'AaA nel curriculum della scuola dell'infanzia spagnola tende a essere invisibile agli occhi dei non esperti in materia. Ciò evidenzia la necessità di incidere sulla formazione in servizio e anche iniziale dei docenti riguardo alla competenza AaA, in quanto è un contenuto formativo attualmente poco affrontato. Tale azione formativa consentirà una conoscenza approfondita di tale competenza che aiuti a esplicitare la sua presenza nel curriculum di scuola dell'infanzia e a orientare pratiche pedagogiche efficaci per la promozione dell'AaA. Si ritiene inoltre che la formazione possa essere utile per rendere le docenti più consapevoli del fatto che le proprie pratiche pedagogiche sono già di per sé orientate all'*Apprendere ad Apprendere* e quindi, se affrontassero la competenza intenzionalmente, la loro efficacia migliorerebbe. Date

le caratteristiche della generazione Alpha segnalate in questo capitolo, promuovere una formazione all'AaA è elemento chiave per fornire ai docenti gli strumenti necessari per sviluppare nei bambini curiosità, interesse e passione per imparare ad apprendere.

Nonostante i limiti sopra evidenziati, il curriculum della scuola dell'infanzia spagnola, organizzato in campi di esperienza e concretizzato tramite attività globali, dotate di interesse e significato per i bambini, costituisce un quadro curricolare favorevole all'Apprendere ad Apprendere, come dimostrano i lavori di autori quali Viso (2011), Ponce de León e Alonso (2012) e Páramo (2017). Motivo per cui le pratiche utilizzate dalle docenti sono ricche, come è stato osservato in questo studio. Il ruolo attivo dei bambini, che si evince dalle definizioni di AaA fornite dalle docenti spagnole, invita all'applicazione del modello di scuola dell'infanzia basato sulla ricerca (Tonucci, 1997 citato da D'Angelo e Medina, 2010), dove viene potenziata la crescita autentica del bambino per mezzo della gestione delle proprie conoscenze e dove il bambino, a contatto con i compagni e con gli adulti, conosce l'ambiente circostante, sperimenta, scopre, si appropria del suo contesto, lo fa conoscere agli altri e si riconosce negli altri.

Dalle attività pedagogiche raccontate dalle docenti, emerge la necessità di analizzare l'ambiente di apprendimento come variabile della pratica educativa che incide sull'AaA, in accordo con Páramo (2017). Si ritiene che questa possa essere una linea di ricerca futura, insieme alla conoscenza del ruolo docente nella promozione dell'AaA. Considerare l'alunno protagonista, comporta che il docente sia in grado di assumere il ruolo di facilitatore di questo processo. In tutto ciò, sembrano elementi chiave la preparazione dell'ambiente di apprendimento e lo sviluppo di strategie che partono dal modello adulto.

Il coinvolgimento delle famiglie nei progetti, come descritto dalle docenti che hanno preso parte a questo studio, può costituire una risorsa di grande qualità, poiché la loro partecipazione facilita sempre il coordinamento tra i due contesti (familiare e scolastico) in cui si muovono i bambini e questo indubbiamente favorisce la coerenza educativa e il transfer di apprendimento da un contesto all'altro. Nel quadro dei rapporti scuola-famiglia, sarebbe da capire quali azioni dei docenti definiscono la dinamica dei rapporti con le famiglie per favorire l'Apprendere ad Apprendere nella generazione Alpha. Secondo Arnaiz (1999, p. 35), "per alcuni docenti, le famiglie costituiscono un elemento di minaccia alla dinamica scolastica e all'autostima degli studenti, mentre per altri si tratta di interlocutori con i quali condividere il progetto educativo". In tal senso, una futura linea di lavoro potrebbe essere l'elaborazione di una nuova intervista focalizzata su questi aspetti, per aiuta-

re i docenti a riflettere e esprimere il proprio pensiero e la propria esperienza riguardo alla competenza *Apprendere ad Apprendere*, includendo elementi che enfatizzino l'etica professionale nel contesto dei rapporti docenti-alunni e scuola-famiglia, i fattori ambientali e la propria concezione dell'infanzia. Un'altra domanda di ricerca da considerare è in che modo i docenti si accorgono che i bambini stanno sviluppando questa competenza.

Secondo chi scrive, queste future linee di ricerca possono rappresentare contesti interessanti di esplorazione e innovazione educativa non solo per la scuola dell'infanzia, ma anche per nei gradi successivi, data l'importanza trasversale di fattori quali il ruolo dell'insegnante, della famiglia e dell'ambiente di apprendimento per l'AaA in tutti gli ordini scolastici. Nonostante il numero di interviste realizzate non ci consenta di effettuare generalizzazioni, crediamo che i risultati riportati in questo lavoro possano favorire la riflessione della comunità educativa e ampliare i punti di vista, condividendo prospettive diverse sul medesimo oggetto di studio.

*12. Apprendere ad Apprendere in Uruguay: concezioni e pratiche valutative dei docenti**

di Salvatore Patera, Francesca Scrocca, Darío De León, Daniela Fernández**

Introduzione

Questo capitolo è il risultato di un lavoro congiunto tra l'Istituto nazionale per la valutazione del sistema educativo di istruzione e di formazione (INVALSI), l'Instituto Nacional de Evaluación Educativa dell'Uruguay (INEEd) e la Facoltà di Psicologia dell'Universidad de la República (UdeLaR). La collaborazione tra INVALSI e INEEd inizia nel 2017 con l'obiettivo di condividere reciproche esperienze di ricerca sul tema delle competenze trasversali e dell'Apprendere ad Apprendere (AaA). La Facoltà di Psicologia dell'UdeLaR aderisce al progetto internazionale su Apprendere ad Apprendere nel 2018, anche grazie a scambi accademici organizzati in Uruguay nel 2017 con l'INVALSI. I tre enti sono accomunati dall'attività di ricerca in campo educativo e valutativo, che può sfociare in indicazioni utili alla definizione delle politiche sull'istruzione nei rispettivi Paesi. Il tema dell'AaA introduce molti aspetti comuni alle tematiche affrontate da queste istituzioni, motivo per cui questo capitolo nasce come contributo concettuale, metodologico e analitico a una questione complessa, qual è la relazione tra AaA e valutazione, convinti che la promozione di tale competenza possa favorire lo sviluppo complessivo degli studenti. In particolare, in riferimento agli interessi di ricerca istituzionali dei partner in Uruguay, obiettivo di questo capitolo è l'esplorazione della competenza AaA in riferimento alle pratiche valutative quotidiane adottate dai docenti intervistati nell'ambito del progetto, prendendo in considerazione il modo in cui que-

* Traduzione dallo spagnolo di Salvatore Patera.

** Il capitolo è stato revisionato da tutti gli autori. L'introduzione è stata scritta da Darío De León; i parr. 1 e 2 sono di Salvatore Patera; il par. 3 è stato scritto da Francesca Scrocca; il par. 4 è stato scritto congiuntamente dai quattro autori.

sta competenza è tematizzata nella normativa per l'istruzione obbligatoria del Paese.

1. La normativa in ambito educativo in Uruguay: una contestualizzazione

L'analisi della normativa sull'istruzione obbligatoria e dei curricoli in uso in Uruguay è utile in quanto fornisce elementi di sfondo per comprendere come vengono tematizzati il costrutto di valutazione e di AaA nel Paese. Da un punto di vista normativo, il principale riferimento in Uruguay è la *Ley General de Educación* (LGE, 2008) nella quale si specificano le finalità generali, gli ambiti e i domini principali dell'istruzione uruguaiana. In particolare, la LGE presenta le finalità generali della politica educativa nazionale con riferimento all'acquisizione di apprendimenti da parte delle persone (e non solo degli studenti), affinché possano raggiungere uno sviluppo integrale rispetto a: apprendere a essere, apprendere ad apprendere, apprendere a fare e apprendere a vivere insieme. Da un punto di vista culturale e contestuale, il riferimento generale alle persone, e non solo agli studenti in obbligo scolastico, conferisce un respiro ampio alla LGE anche in relazione agli apprendimenti possibili nell'età adulta (LGE, 2008, p. 3). Un ulteriore aspetto rilevante, comprensibile in ragione del contesto culturale uruguaiano, risiede nell'importanza assegnata all'*apprendere a vivere insieme*, aspetto riscontrabile anche in altre normative educative vigenti in America Latina, orientate a promuovere la dimensione comunitaria del vivere collettivo. Inoltre, la normativa educativa uruguaiana conferisce centralità alla formazione di persone riflessive, autonome e solidali, quali protagonisti della costruzione della comunità locale, della cultura, dell'identità nazionale e, più in generale, di una società basata su uno sviluppo sostenibile ed equo (LGE, p. 3). Questa specificazione, rimanda al valore attribuito da tale normativa alla relazione persona-comunità quale fulcro essenziale per costruire la società. Anche i temi della giustizia sociale e dello sviluppo sostenibile presenti nella normativa vigente rappresentano un tratto culturale comprensibile in virtù delle dinamiche storico-politiche e sociali che hanno caratterizzato il Paese nel Novecento (Aguerre *et al.*, 2019). Entrando nel dettaglio della struttura dei sistemi educativi, si riporta la tabella 1, utile al lettore, al fine di poter comparare i sistemi educativi di Uruguay e Italia.

Tab. 1 – Comparazione tra i sistemi educativi di Uruguay e Italia

| Paese/ Età studenti | 0 | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | 7 | 8 | 9 | 10 | 11 | 12 | 13 | 14 | 15 | 16 | 17 | 18 |
|------------------------|---|------|---|----------|-------------------|----------|--------------------|---|---|------|----|------------------------|----|-------------------------|----|----|----|----|----|
| Uruguay | | | | | Educación Inicial | | Educación Primaria | | | | | Educación Media Básica | | Educación Diversificada | | | | | |
| Italia | | Nido | | Infanzia | | Primaria | | | | SSIG | | SIIG | | SIIG | | | | | |

Legenda

| | | |
|--------------------------------|--------------|------------------|
| Ordine scolastico non presente | Obbligatoria | Non obbligatoria |
|--------------------------------|--------------|------------------|

Fonte: elaborazione di S. Patera su modello proposto da C. Stringher per questo progetto

Una prima considerazione riguarda il fatto che, in Uruguay, l’obbligatorietà del sistema educativo va dai 4 fino ai 17 anni mentre, in Italia, è compresa tra 6 e 16 anni, sebbene il completamento della scuola secondaria di secondo grado, ai fini dell’ottenimento del titolo, avvenga entro il diciottesimo anno di età.

Con riferimento ai curricula per l’istruzione obbligatoria vigenti in Uruguay si evidenzia che tutti gli ordini scolastici presentano un curriculum secondo la definizione UNESCO (2013, p. 13). In linea generale, l’orientamento complessivo della proposta curricolare uruguayana, pur prendendo in considerazione i riferimenti curriculari internazionali, allo stesso tempo reputa “necessario che questi siano coniugati con le tradizioni educative nazionali” (MCRN, 2019, p. 19)¹.

Questa considerazione è utile in quanto rimanda all’importanza di far dialogare le politiche internazionali e le tradizioni normative, epistemologiche e culturali del Paese. In riferimento alla proposta curricolare, un aspetto contestuale è il fatto che in Uruguay si sono registrate, già solo negli ultimi cinque anni, numerose modifiche e aggiornamenti ai documenti curriculari, in ragione di diversi cambiamenti politici che hanno comportato processi di revisione normativa anche attraverso il ricorso a campagne partecipative di tipo consultivo e deliberativo.

A partire da questa prima considerazione generale, il documento MCRN, aggiornato nel 2019 rispetto alla versione iniziale del 2016, definisce il quadro curricolare nazionale di riferimento. Questo documento, frutto di un processo di negoziazione e co-costruzione con gli attori sociali, è il riferimento principale sul quale si innestano i documenti curriculari degli ordini scolastici uruguayani. Il *Marco curricular para la atención a y educación de niñas y niños uruguayos desde el nacimiento a los seis años* – MCAE06, del

¹ MCRN: *Marco curricular de referencia nacional, una construcción colectiva*.

2014, rappresenta la base curricolare per i primi due ordini scolastici altrimenti denominato *Programa de Educación Inicial y Primaria* del 2008, con un recente aggiornamento nel 2017. Nell'odierna edizione del *Marco Curricular Básico de niños y niñas de 0 a 6* (CCEPI, 2017), l'AaA si distingue nel quadro della transizione all'istruzione dall'*Educación Inicial* alla *Primaria*, risultando tematizzata in termini di sviluppo delle capacità dei bambini e delle bambine di avviare le proprie ricerche, così da ottenere informazioni che possano essere successivamente elaborate e utilizzate in nuove situazioni. Per ciò che concerne la *Educación Media Básica y Media Superior*, sono vigenti anche i *Planes y programas* del *Consejo de Educación Secundaria* (CES) e del *Consejo de Educación Técnico-Profesional* (CETP). Questi documenti contemplano in termini molto generali il costrutto di competenza e di AaA, quantunque non si riscontri una definizione propriamente esplicita di quest'ultimo costrutto, né la presenza di strategie atte a promuovere tale competenza in termini didattici e valutativi. L'unica definizione di AaA è presente nel curriculum di *Educación Inicial* del 2014: "l'Apprendere ad Apprendere implica, tra le altre cose, sviluppare la capacità di avviare le proprie ricerche in mezzi diversi, attraverso i quali i bambini e le bambine ottengono informazioni, le elaborano e le usano in nuove situazioni" (MCAE06, 2014, p. 36).

In riferimento alle componenti dell'AaA considerate ai fini del progetto di ricerca internazionale (Stringher, 2014), alcune di esse sono presenti nel curriculum di *Educación Inicial* e, in particolare, *motivazione ad apprendere*, *apprendimento autonomo*, *apprendimento riflessivo*, *motivazione ad apprendere* e *apprendimento autoregolato*. Un altro aspetto interessante in riferimento al caso uruguayano è il fatto che nei curricula analizzati sono state rinvenute risorse per la formazione dei docenti, ma non specificamente per la formazione all'AaA. Le disposizioni normative sulla valutazione in Uruguay contemplano, inoltre, aspetti metodologici e operativi inerenti alla *Valutazione formativa degli studenti* e all'*Autovalutazione degli studenti*.

2. Metodologia

In questo paragrafo si presenta la metodologia utilizzata per l'analisi delle interviste svolte in Uruguay.

2.1. Partecipanti

Sono state condotte 11 interviste esclusivamente in scuole pubbliche della zona metropolitana di Montevideo: quattro interviste a docenti di *Educación Inicial* svolte da UDELAR, tre a docenti di *Educación Primaria* e quattro a docenti della scuola secondaria (*Educación Media Básica* frequentata da studenti tra i 13 e i 15 anni), queste ultime sette condotte da INEED.

Con riferimento all'afferenza dei docenti, sul totale di 11 interviste svolte, si presentano le caratteristiche delle scuole degli intervistati: 6 scuole si trovano in contesto urbano (2 per ogni ordine scolastico) e 5 in contesto periferico di cui 2 di *Educación Inicial*, 1 di *Educación Primaria* e 2 in *Educación Media Básica*. I docenti riferiscono che 5 scuole hanno uno status socio-economico ritenuto alto (2 di *Educación Inicial*, 1 di *Educación Primaria* e 2 di *Educación Media Básica*) e 6 basso (2 di *Educación Inicial*, 2 di *Educación Primaria* e 2 di *Educación Media Básica*).

In riferimento alle caratteristiche dei docenti intervistati, sono state considerate alcune variabili. Per il genere, si riscontra che gli intervistati sono quasi tutte donne, ad eccezione di un uomo nell'*Educación Primaria*. Per ciò che concerne la variabile età dei docenti, non si dispone di queste informazioni per l'*Educación Inicial*. Per gli altri ordini scolastici, si riscontra che l'età media dei docenti è di 42 anni, con un minimo di 33 e un massimo di 62. Gli *anni di servizio come docente* sono in media 14, sebbene per l'*Educación Inicial* non sia stato possibile recuperare questa informazione. Con riferimento a queste ultime due variabili, si riscontra che i docenti con un'età media più alta e con maggiore esperienza professionale lavorano in *Educación Primaria*. Riguardo al titolo di studio, otto intervistati su 11 hanno conseguito una formazione terziaria non universitaria e di questi, tre hanno la laurea magistrale. Per tre docenti non è stato possibile recuperare questa informazione.

In ultimo, nel caso degli ordini *Educación Primaria* e *Educación Media Básica* si riscontra un'articolata distribuzione degli insegnamenti dei docenti intervistati: matematica e scienze; lingua madre e scienze sociali.

2.2. Domande di ricerca

La prima domanda di ricerca ha inteso esplorare in che modo gli insegnanti valutano i propri studenti in ragione delle risposte degli intervistati inerenti i temi della valutazione dei propri studenti, delle modalità e dello strumento ritenuto maggiormente utile e usato più frequentemente.

La seconda domanda di ricerca ha inteso esplorare la presenza di un even-

tuale collegamento tra le pratiche di valutazione di ciascun docente intervistato rispetto alla definizione di AaA fornita nell'intervista. In questo caso, lo scopo è stato di verificare come i docenti definiscono l'AaA, specificando eventuali differenze tra apprendimento e Apprendere ad Apprendere.

2.3. Metodologia di analisi dei dati

Come primo aspetto è opportuno evidenziare che l'analisi è stata svolta in maniera deduttiva coerentemente con quanto concordato dal gruppo di ricerca internazionale (Stringher *et al.*, 2021)². Inizialmente è stata svolta una lettura ricorsiva e in profondità delle interviste realizzate, cui ha fatto seguito la ricerca nel *corpus* testuale degli estratti di interviste maggiormente significativi rispetto alle categorie analitiche utilizzate nell'ambito del gruppo di ricerca internazionale.

In riferimento alle tecniche e agli strumenti di valutazione utilizzati dai docenti intervistati, le categorie di analisi formulate sono: *Strumento di valutazione maggiormente utilizzato in classe*, *Tecnica di valutazione maggiormente utilizzata in classe*, *Soggetto che valuta* (etero-valutazione da parte degli insegnanti, autovalutazione, valutazione tra pari, co-valutazione tra insegnante e studenti, altro soggetto valutatore esterno).

Sulla base delle categorie analitiche condivise con il gruppo di ricerca internazionale, il collegamento tra valutazione e AaA ha inteso esplorare la possibile connessione (esplicita, totale o parziale) tra questi due costrutti a partire da quanto enunciato dagli intervistati. Da un punto di vista metodologico-procedurale questa analisi è stata condotta in tre fasi concatenate: nella prima fase si è proceduto alla lettura approfondita delle risposte alle aree delle domande suindicate al fine di individuare alcuni aspetti riferibili all'AaA all'interno delle risposte fornite dagli intervistati sul tema della valutazione (per esempio: autovalutazione, feedback del docente, autonomia del discente, valutazione tra pari, autoconsapevolezza di sé come discente); nella seconda fase, si è provveduto a verificare se la definizione di AaA fornita dai docenti potesse essere considerata ampia o ristretta a partire dal riferimento teorico offerto da Hounsell (1979). Per stabilire se una definizione era ampia o ristretta, è stata adottata una procedura specifica³. Il terzo passaggio ha riguardato la ricerca di connessione tra il contenuto delle definizioni di AaA fornite dagli intervistati e le loro dichiarazioni rispetto alle pratiche valutative svolte

² Si veda il capitolo 2.

³ Si veda il capitolo 2.

in classe, verificando se nelle definizioni vi fossero aspetti riconducibili alla valutazione, quali l'autovalutazione, l'autoanalisi o la consapevolezza degli studenti. La connessione tra le definizioni di AaA e le pratiche valutative riportate dai docenti viene sintetizzata con un punteggio pari a 1 nel caso di *totale connessione*, pari a 0,5 nel caso di *parziale connessione* e pari a 0 nel caso di *assenza di connessione* tra definizione di AaA e valutazione.

Alla procedura di codifica dei dati delle interviste hanno preso parte i ricercatori dell'UDELAR e dell'INVALSI, i quali, in maniera indipendente, hanno svolto il lavoro di lettura e codifica procedendo successivamente a un confronto per poi pervenire a un accordo rispetto a quanto elaborato.

3. Risultati

Dall'analisi delle 11 interviste svolte in Uruguay emerge che, per più della metà dei docenti intervistati, la valutazione è un'attività svolta in modo continuativo e quotidiano. La valutazione viene effettuata durante tutte le attività che i docenti mettono in pratica in aula nella loro lezione, sebbene essa risponda a un approccio tradizionale anche in ragione degli strumenti e delle tecniche maggiormente utilizzati. Per quanto riguarda l'agente valutatore, complessivamente 6 docenti dichiarano di effettuare una valutazione di tipo tradizionale, ovvero essi stessi valutano lo studente seguendo una prospettiva di etero-valutazione. Si riscontra, inoltre, che in un solo caso il docente svolge anche attività di valutazione in modalità *peer review*, in cui gli studenti valutano i compiti dei propri compagni, dandone un primo giudizio poi discusso con il docente.

Le considerazioni riportate in merito alla valutazione di tipo tradizionale si riferiscono anche alla scuola dell'infanzia (*Educación Inicial*), i cui docenti affermano che le tecniche di valutazione più frequentemente utilizzate sono strettamente correlate a quelle previste in modo obbligatorio dai documenti curricolari. Si fa riferimento all'osservazione e all'applicazione di diverse tecniche di tipo proiettivo, come anche a quelle inerenti la valutazione dello sviluppo del bambino. Nello specifico, le tecniche di valutazione più utilizzate sono osservazione, rubriche, test e revisione delle attività. L'osservazione consente agli insegnanti di avere un'idea più generale in merito ai progressi dei bambini, mentre la rubrica consente la valutazione attraverso il ricorso a indicatori specifici.

Per ciò che concerne la scuola primaria e la secondaria, 4 intervistati su 7 dichiarano un uso diversificato di strumenti, tecniche e modalità di valutazione, così da poterle adattare agli stili di apprendimento degli studenti. Quasi

la metà degli insegnanti di questi due ordini scolastici concorda sul fatto di considerare rilevante il processo di apprendimento continuo degli studenti, attraverso il ricorso a una valutazione quotidiana. In ogni modo, la tecnica più utilizzata in questi due ordini scolastici risulta essere il test. Più nello specifico, per la scuola secondaria, i docenti intervistati utilizzano anche la revisione dei compiti a casa, mentre per la primaria è parimenti utilizzata l'osservazione. Quanto agli strumenti maggiormente utilizzati, nella primaria e nella secondaria si fa riferimento a compiti e attività in classe e a prove orali o scritte.

Prima di analizzare la connessione tra valutazione e AaA, si presentano i risultati inerenti le risposte fornite dai docenti sulle domande relative alla loro concezione dell'AaA. È emerso che 7 docenti intervistati su 11 forniscono una definizione ristretta di AaA. Un esempio di definizione ristretta è riscontrabile in un docente di primaria, il quale menziona come componente dell'AaA solo gli strumenti che possono aiutare gli studenti: “Come sviluppo completo di tutte le aree, sia delle aree della conoscenza che [...] della vita, occorre insegnare loro gli strumenti che possono essere utili in futuro. Perché non importa quanto insegno chimica, fisica e matematica, se per loro risulta inutile rispetto al futuro, non lo applicheranno mai nella loro vita. Allora, va bene quando dai loro strumenti che possano aiutarli a risolvere problemi nella loro vita quotidiana e in futuro” (Martin, docente di primaria di Montevideo).

Hanno fornito una definizione ampia e ancorata alla teoria dell'AaA 4 docenti su 11. Nelle loro risposte sono presenti alcune componenti dell'AaA. Un esempio di definizione ampia è stata osservata nella risposta di un docente polivalente di primaria: “strategie per insegnare al bambino che sta imparando, [...] valorizzando il suo apprendimento, la sua crescita. Stai insegnando che può avere strumenti per imparare cose nuove. [...]. Se insegno loro una materia, ma poi ho difficoltà a cercare, dammi un'altra strategia per risolverlo, li sto insegnando come imparare a imparare. Non sto solo insegnando il contenuto, ma sto chiedendo di andare oltre il contenuto e risolverlo e portarlo avanti da solo. Dargli autonomia nell'apprendimento” (Rosario, docente donna, polivalente, in una scuola primaria di Montevideo)⁴. Nella definizione sono presenti alcune componenti fondamentali dell'AaA, come per esempio: *Ricerca di strategie per risolvere problemi, Utilizzo di strumenti per imparare cose nuove, Orientamento alla crescita e Autonomia*.

Per quanto riguarda, invece, la presenza di una possibile connessione tra

⁴ Per polivalente, intendiamo una docente che insegni più materie, senza una particolare specializzazione, come accade nella scuola primaria in Uruguay.

le pratiche valutative e l'AaA, dalle interviste è emerso che in 4 interviste su 11 non è stata riscontrata alcuna connessione tra valutazione e AaA. Una connessione parziale è stata riscontrata in 4 risposte fornite dai insegnanti, mentre la connessione totale è osservabile nelle risposte di 3 docenti. Abbiamo ritenuto altresì utile verificare il tipo di connessione a seconda del tipo di definizione (ampia/ristretta) di AaA. C'è da evidenziare che le definizioni ampie hanno sempre una connessione almeno parziale tra pratiche valutative e AaA, mentre nel caso delle definizioni ristrette, solo in un caso si osserva una connessione totale.

L'estratto 1 rappresenta l'esempio di connessione totale tra valutazione e AaA per un caso di *Educación media básica* con definizione ampia.

Estratto 1 – Esempio di connessione tra valutazione e AaA per definizione ampia

Valutazione: Hai ottantamila modi per valutare. Uso un po' tutto. Con tutti valutati in modo diverso. Il tipico: lo scritto, l'orale, le domande, il modo di rispondere, [...] di fare i compiti, [...] di gestire se stessi. I lavori che correggo, è il modo di valutare, tipico. Oltre a quello, guardo il quaderno. Valutare che non sono in grado di prendere appunti dalla lavagna [...]. Oltre a valutare un esercizio risolto o irrisolto. Il saper copiare dalla lavagna. Questo capita non tanto con il terzo anno ma con il primo anno ed è tipico di tutti i giorni. Non sanno come copiare le note, quindi è impossibile per loro sapere come comportarsi perché non hanno chiare le istruzioni in quanto non copiano nemmeno (...il) problema completo.

Stai facendo un esercizio del genere e (...vedi) quanti studenti più o meno ti seguono, [...] quelli che chiedono, [...] quelli che non copiano, quelli che [...] non osano chiedere. Quando do qualcosa e loro copiano dalla lavagna, [...] vedo che riassunto fanno di quello che ho dato. [...]

[...] quando si perdono, si arrabbiano con se stessi e smettono di copiare. Ecco, dico loro: “non hai finito di copiare”, [e loro] “Oh sì l'ho lasciato” [e ancora io] “E perché l'hai lasciato?” [e in ultimo loro] “Perché lì non ho capito”. Quindi quando non hanno capito [...] sono (...come) bloccati e dicono: non copio più. [...]. Quando hanno copiato tutto, fanno un altro passo e li segniamo con i colori e vediamo, lentamente, passo dopo passo, cosa non era stato compreso. È una fase che richiede tempo.

Definizione AaA: Per imparare, ho bisogno di certe abilità, strategie [...]. Questo è il motivo per cui imparano a metà [...], poiché non dispongono di quegli strumenti di base che consentono loro di concentrarsi direttamente sul problema. [...] Andare nella direzione giusta o divagare [...] è perché non hanno abbastanza strumenti. Imparare a gestire te stesso per essere in grado di affrontare le cose.

Penso alle capacità formali che non sono così consolidate, come se si fossero persi in se stessi, io ho la coscienza di quello che sto facendo, lo faccio così ogni giorno [...]. Penso che questo sia ciò che non funziona (Teresita, docente di matematica in

una scuola di *Educación media básica* di Montevideo).

Dall'estratto 1, come esempio di connessione "totale" e definizione ampia, si evince che nella parte valutativa l'intervistato menziona aspetti rilevanti per l'AaA, quali il modo di auto-gestirsi del discente e il feedback puntuale del docente, così come nella definizione sono presenti componenti dell'AaA, quali *le strategie per apprendere, saper affrontare le cose, auto-consapevolezza e autogestione*.

Nell'estratto 2, invece, si riportano le risposte di una intervistata di scuola primaria con definizione ristretta di AaA e nessuna connessione tra le pratiche valutative e l'AaA.

Estratto 2 – Esempio di non connessione tra valutazione e AaA per definizione ristretta

Valutazione: Una valutazione è quella che si deve presentare in numeri [...]. L'altra valutazione è [...] quando elabori il giudizio del tuo studente ed è quello che conta di più per me, è quello che vedi [...] ciò che lui può o non può ottenere, ma vedendolo da diversi aspetti. Se non può essere raggiunto attraverso lo scritto, se può essere raggiunto oralmente o se può essere raggiunto, non lo so [...].

In realtà guardo il bambino ogni giorno. All'improvviso posso dirti "guarda, ha lavorato alla grande" e la prossima settimana non lavora affatto, ma forse dipende anche nella proposta che ho portato [in classe] [...].

A volte nel registro quotidiano, [...] scrivo cose che alcuni bambini hanno fatto o non hanno raggiunto. Un po' perché quando vai a dare un giudizio generico puoi vedere come si evolve in corsa [...].

Definizione AaA: In realtà, imparare a imparare è precisamente cercare di imparare a continuare a imparare e da altri; apprendere per ottenere un altro apprendimento. Non è un concetto facile per noi, quindi è difficile anche per loro, giusto? Una ricerca, [...] un po' di modellizzazione in modo che vedano come si realizza. Non so se è esattamente quello che mi stai chiedendo (Adriana, docente polivalente in una scuola primaria di Montevideo).

Nell'estratto 2 non c'è connessione tra valutazione e AaA, in quanto nelle risposte sulla valutazione non emergono componenti dell'AaA e non si citano l'autovalutazione o la consapevolezza degli studenti. Inoltre, non sono presenti strategie o modalità di valutazione che permettano agli studenti di autovalutarsi. In ultimo, la definizione non contiene elementi di autovalutazione, autoriflessione o altri aspetti riferibili alla valutazione coerenti con l'AaA.

4. Discussione e conclusioni

I risultati presentati evidenziano che nel quadro normativo e nei programmi curriculari uruguaiani l'AaA non è una competenza chiaramente identificata, studiata e promossa, né è inserita nelle iniziative a favore della formazione dei docenti. Nella recente edizione del curriculum uruguaiano (CCEPI, 2017), l'AaA si distingue nel quadro degli approcci alla transizione verso la scuola primaria, in quanto capacità degli studenti di ricercare informazioni, da elaborare e utilizzare in nuove situazioni.

Il riferimento normativo a cui rimanda la definizione di AaA riscontrata nel curriculum di *Educación Inicial* è coerente con la concettualizzazione di Delors (1996), secondo la quale tale competenza si realizza in relazione al momento in cui si impara a conoscere, a essere, a fare e a convivere con gli altri.

Nonostante il fatto che nelle risposte degli intervistati non ci sia alcuna relazione tra le definizioni di AaA e gli strumenti che ne consentano la valutazione, si evidenzia che i docenti intervistati hanno concettualizzato tale competenza a partire dalla riflessione sulle proprie pratiche valutative messe in atto in classe. Le pratiche valutative che emergono dalle risposte degli intervistati rientrano in una prospettiva di valutazione tradizionale, sebbene vi siano riferimenti parziali ad alcune componenti dell'AaA, quali: autovalutazione, feedback del docente per gli studenti, autonomia dello studente, valutazione tra pari (*peer review*), autoconsapevolezza di sé come studente, autocoscienza.

A tal proposito, le disposizioni normative sulla valutazione in Uruguay contemplano aspetti metodologici e operativi inerenti alla valutazione formativa degli studenti e all'autovalutazione degli studenti sebbene, come già visto per le tecniche e gli strumenti maggiormente in uso, la pratica prevalente sia di tipo etero-valutativo, così come riferito dai docenti riguardo all'agente valutatore.

Questa visione tradizionale della valutazione è coerente con l'utilizzo di strumenti di valutazione utilizzati in ragione di modalità prescritte dai curricula vigenti. Nel caso dell'*Educación Inicial*, ricorre l'utilizzo dell'*Inventario de Desarrollo Infantil* (INDI), uno strumento sviluppato dalla Facoltà di Psicologia (Universidad de la República) volto a valutare le disposizioni alla scolarizzazione dei bambini in *Educación Inicial*. INDI si basa su una concezione multidimensionale della prontezza scolastica e permette di indagare quattro dimensioni dello sviluppo: cognitiva, motoria, socio-emotiva e di apprendimento (Vásquez, 2020).

A partire da queste considerazioni e in riferimento specifico all'AaA, emerge che i docenti intervistati non conoscono puntualmente questa com-

petenza, tanto da evidenziare, nella maggior parte dei casi, una definizione ristretta e un'assenza di un chiaro ancoraggio teorico all'AaA se non quello riportato nei curricoli in riferimento alla concettualizzazione di Delors (1996). Nel curriculum di *Educación Inicial*, infatti, l'AaA è menzionato solo in termini generali e senza alcun riferimento operativo in merito a come promuovere e valutare tale competenza.

In sintesi, l'analisi delle 11 interviste svolte in Uruguay, evidenzia che i docenti intervistati non hanno una definizione esplicita e/o ancorata alla teoria di questa competenza tenendo conto anche dell'assenza di connessione tra pratiche valutative e AaA come nel caso dell'*Educación Inicial*.

Sulla scorta di questi risultati, per il futuro, si intende effettuare un numero maggiore di interviste, al fine di approfondire e ampliare i risultati raggiunti, anche in funzione delle diverse aree del Paese. Un ulteriore aspetto da sviluppare in futuro potrebbe essere quello di approfondire maggiormente il nesso tra AaA e lo strumento INDI, in ragione del fatto che questo strumento permette di tenere traccia della progressione dell'apprendimento degli studenti appartenenti ai primi due ordini scolastici. Questo aspetto potrebbe altresì essere utile per comprendere come le pratiche valutative e le definizioni dell'AaA possano eventualmente mutare in relazione ai diversi ordini scolastici, considerando che l'AaA è risultato rilevante nella transizione dalla scuola dell'infanzia alla primaria (Stringher, 2019a), come dichiarato anche nel curriculum di *Educación Inicial*.

ISBN 9788835132356

Bibliografia*

- Abramson L.Y., Seligman M.E., Teasdale J.D. (1978), “Learned helplessness in humans: critique and reformulation”, *Journal of Abnormal Psychology*, 87, 1, pp. 49-74.
- Amministrazione Nazionale de Educación Pública (2008), *Programa Educación Inicial y Primaria 2008*, disponibile all’indirizzo: <http://www.anep.edu.uy/>.
- Amministrazione Nazionale de Educación Pública (2017), *Programa Educación Inicial y Primaria 2017*, disponibile all’indirizzo: https://www.gub.uy/ministerio-educacion-cultura/sites/ministerio-educacion-cultura/files/inline-files/marco_curricular_reedicion_2017_3.pdf.
- Aguerre T., Politti S., Bruzesse M., Ingold C. (2019), “Reestructuración neoliberal, regionalización y desigualdad educativa en la educación primaria del Uruguay de los Noventa”, in T. Aguerre, M. Amorós, I. Tuñón (a cura di), *Viejos y nuevos clivajes de la desigualdad educativa en Iberoamérica*, Clacso, Argentina, pp. 191-222.
- Ajello A. (1999), “La motivazione ad apprendere”, in C. Pontecorvo (a cura di), *Manuale di psicologia dell’educazione*, il Mulino, Bologna.
- Ajello A. (2009), “Fronteggiare la dispersione: prevenzione e intervento”, in C. Bertazzoni (a cura di), *La scuola della seconda occasione. Riprendere a educare*, Erickson, Trento, pp. 137-160.
- Ajello A. (2018), “L’imparare a imparare come competenza chiave nella società globale”, *ValueEnews*, 7, pp. 3-5, disponibile all’indirizzo <http://adiscuola.it/limparare-a-imparare-come-competenza-chiave-nella-societa-globale/>.
- Ajello A., Torti D. (2019), “Imparare a imparare come competenza chiave di cittadinanza e come soft skill”, *Scuola democratica, learning for democracy*, 1, pp. 63-82.
- Ajello A.M. (2010), “L’apprendistato degli alunni, le pratiche professionali degli insegnanti”, in A.M. Ajello (a cura di), *Psicologia e scuola, una prospettiva socioculturale*, Infantiae.org, Roma, pp. 99-111.

* Ogni autore o gruppo autoriale ha fornito la lista bibliografica relativa al proprio capitolo. La cura della bibliografia finale, con riferimenti corretti e integrati, al netto delle duplicazioni, è stata di Francesca Scrocca e Cristina Stringher.

- Ajello A.M. (2012), “La valutazione tra controllo e accountability: una sperimentazione a Trento”, *Scuola democratica, learning for democracy*, 3, pp. 117-127.
- Alberici A. (2008), *La possibilità di cambiare. Apprendere ad Apprendere come risorsa strategica per la vita*, FrancoAngeli, Milano.
- Alberici A., Di Rienzo P. (2014), “Learning to learn for the individual and society”, in R. Deakin Crick, C. Stringher, K. Ren (eds.), *Learning to learn. International perspectives from theory and practice*, Routledge, Abingdon, pp. 87-104.
- Aliverinini F., Lucidi F., Manganelli S., Ricciardi I. (2007), “Una valutazione della motivazione allo studio nella scuola di base attraverso domande aperte e analisi del contenuto computer assistita”, *Rivista di Psicologia dell’Educazione e della Formazione*, 9, 1, pp. 43-65.
- Álvarez E., Heredia H., Romero M. (2019), “La Generación Z y las Redes Sociales. Una visión desde los adolescentes en España”, *Revista Espacios*, 40, 20, pp. 1-13.
- Anders Y. (2015), *Literature review on pedagogy. For a review of pedagogy in Early Childhood Education and Care (ECEC) in England (United Kingdom)*, OECD, Paris.
- Angelini C. (2010), *Apprendere ad Apprendere e capacità di comprensione della lettura: il caso degli studenti adulti della facoltà di scienze della formazione dell’Università Roma Tre*, Nuova Cultura, Roma.
- Anolli L. (2006), “Origini ed evoluzione della cultura”, *Giornale italiano di psicologia*, 33, 2, pp. 253-300.
- Apaydin Ç., Kaya F. (2020), “An Analysis of the Preschool Teachers’ Views on Alpha Generation”, *European Journal of Education Studies*, 6, 11, pp. 123-141.
- Archer M.S. (2006), *La conversazione interiore. Come nasce l’agire sociale*, Erickson, Trento.
- Argos J., Ezquerro M.P., Castro Zubizarreta A. (2011), “Metáforas de la transición: la relación entre la escuela infantil y la escuela primaria y la perspectiva de futuros docentes de educación infantil”, *E_d_u_c_a_c_i_ó_n_X_X_I*, 14, 1, pp. 135-156.
- Arnáiz V. (1999), “Los padres en la escuela infantil, ¿clientes o cooperadores?”, *Cuadernos de pedagogía*, 282, pp. 35-39.
- Assessment Reform Group (ARG) (2002), *Assessment for Learning: 10 Principles*, disponibile all’indirizzo: http://assessmentreformgroup.files.wordpress.com/2012/01/10principles_english.pdf.
- Ausubel D.P., Novak J.D., Hanesian H. (1978), *Educational Psychology: a cognitive view*, Holt, Rinehart and Winston, New York, 2nd ed.
- Baas D.M., Castelijn J., Vermeulen M., Martens R., Segers M.S.R. (2015), “The Relation between Assessment for Learning and Elementary Students’ Cognitive and Metacognitive Strategy Use”, *British Journal of Educational Psychology*, 85, 1, pp. 33-46.
- Baird J.-A., Andrich D., Hopfenbeck T., Stobart G. (2017), “Assessment and Learning: Fields Apart?”, *Assessment in Education*, 24, 3, pp. 317-350.
- Baker R. (2021), “Artificial intelligence in education: Bringing it all together”, in OECD, *Digital Education Outlook 2021: Pushing the frontiers with AI, blockchain, and robots*, OECD Publishing, Paris.

- Barbieri G., Cipollone P. (2007), “I poveri in istruzione”, in A. Brandolini, C. Saraceno (a cura di), *Povert  e benessere. Una geografia delle disuguaglianze in Italia*, il Mulino, Bologna.
- Barbieri G., Stringher C. (2008), *Learning to learn pre-pilot study – Italy’s national report*, Ministero della Pubblica Istruzione, Direzione Generale Studi e Programmazione, Ufficio II Servizio statistico I, Roma.
- Barbosa M.B. (2012), *Rubrics: presente e futuro nas avalia es da aprendizagem*, dissertazione del Master in Scienze dell’Educazione, Specializzazione in Supervisione Pedagogica, Escola Superior de Educa o Paula Frassinetti, Porto.
- Bateson G. (1976), *Verso un’ecologia della mente*, Adelphi, Milano (ed. or.: *Steps to an ecology of mind*, Chandler, San Francisco, 1972).
- Batini F. (a cura di) (2012), *Verso le competenze chiave. Cittadinanza e Costituzione*, Pensa Multimedia, Lecce.
- Battilocchi G.L. (2020), “Educational poverty in Italy: concepts, measures and policies”, *Central European Journal of Educational Research*, 2, 1, pp. 1-10.
- Bauman Z. (2006), *Modernidad l quida*, FCE, Buenos Aires.
- Bauman Z. (2014), *La societ  dell’incertezza*, il Mulino, Bologna.
- Bauman Z., Mazzeo R. (2012), *Conversazioni sull’educazione*, Erickson, Trento.
- Bay M., Grz dział D., Pellerey M. (2010), *Promuovere la crescita nelle competenze strategiche che hanno le loro radici nelle dimensioni morali e spirituali della persona – Rapporto di ricerca*, CNOS-FAP, Roma.
- Beck U. (1999), *Che cos’  la globalizzazione: rischi e prospettive della societ  planetaria*, Carocci, Roma.
- Bekele T.A. (2018), “Context in Comparative and International Education Studies”, *Annual Review of Comparative and International Education 2017. International Perspectives on Education and Society*, 34, pp. 275-299.
- Bellomo L. (2013), “Il processo di valutazione nel contesto scolastico: uno studio esplorativo sulle credenze e le pratiche didattico-valutative in un gruppo di insegnanti di scuola primaria”, *Formazione & Insegnamento*, 11, 1, pp. 167-174.
- Bellomo L. (2016), “Assessment for learning: solo teoria o anche pratica? Rappresentazioni della valutazione negli insegnanti e pratiche valutative”, *Formazione & Insegnamento*, 14, 3, pp. 231-242.
- Benadusi L. (2014). “Perch  mai dovrei diventare insegnante?”, *Il Mulino*, 63, 6, pp. 968-974.
- Benadusi L., Molina S. (a cura di) (2018), *Le competenze. Una mappa per orientarsi*, il Mulino, Bologna.
- Bennett R. (2011), “Formative Assessment: A Critical Review”, *Assessment in Education*, 18, 1, pp. 5-25.
- Bereiter C., Scardamalia M. (1989), “Intentional learning as a goal of instruction”, in L.B. Resnick (ed.), *Knowing, learning and instruction. Essays in honor of Robert Glaser*, Lawrence Erlbaum Associates, Hillsdale.
- Bergen N., Labont  R. (2020), “‘Everything Is Perfect, and We Have No Problems’”: Detecting and Limiting Social Desirability Bias in Qualitative Research”, *Qualitative Health Research*, 30, 5, pp. 783-792.

- Berger P.L., Luckmann T. (1969), *La realtà come costruzione sociale*, il Mulino, Bologna.
- Berkowitz D. (2016), *13 Things to know about the alpha generation*, disponibile all'indirizzo: <https://adage.com/article/digitalnext/13-things-alpha-generation/302366>.
- Berry J.W. (1969), "On cross-cultural comparability", *International Journal of Psychology*, 4, pp. 119-128.
- Besozzi E., Colombo M. (2019), *Metodologia della ricerca sociale nei contesti socioeducativi*, Guerini Scientifica, Milano.
- Bianchi P. (2020), *Nello specchio della scuola. Quale sviluppo per l'Italia*, il Mulino, Bologna.
- Bingham A., Dean S., Castillo J. (2019), "Qualitative comparative analysis in educational policy research: Procedures, processes, and possibilities", *Methodological Innovations*, May-August, pp. 1-13.
- Bingham S., Whitebred D. (2012), *School Readiness. A critical review of perspectives and evidence. Full Report*, Tactyc Publication.
- Biolcati F., Rovati G., Segatti P. (2020), *Come cambiano gli italiani. Valori e atteggiamenti dagli anni Ottanta a oggi*, il Mulino, Bologna.
- Black P. (2001), "Dreams, Strategies, and Systems: portraits of assessment past, present and future", *Assessment in Education*, 8, 1, pp. 75-85.
- Black P., Harrison C., Lee C., Marshall B., William D. (2004), "Working inside the black box: Assessment for learning in the classroom", *Phi Delta Kappan*, 86, 1, pp. 8-21.
- Black P., McCormick R., James M., Pedder D. (2006), "Learning How to Learn and Assessment for Learning: a theoretical inquiry", *Research Papers in Education*, 21, 2, pp. 119-132.
- Black P., William D. (1998), *Inside the black box: raising standards through classroom assessment*, King's College London School of Education, London.
- Black P., William D. (2009), "Developing the theory of formative assessment", *Educational Assessment Evaluation Accountability*, 21, pp. 5-31.
- Blair C. (2002), "School Readiness: Integrating Cognition and Emotion in a Neurobiological Conceptualization of Children's Functioning at School Entry", *American Psychologist*, 57, 2, pp. 111-127.
- Boekaerts M. (2002), *Motivar para aprender*, Ceneval, México.
- Bolasco S. (1999), *Analisi multidimensionale dei dati. Metodi, strategie e criteri d'interpretazione*, Carocci, Roma.
- Bortolotti I. (2021), *Formazione e docenti in ambito TEL: Implementazione e sperimentazione di un modello di formazione*, Armando, Roma.
- Boud D. (2000), "Sustainable assessment: rethinking assessment for the learning society", *Studies in Continuing Education*, 22, 2, pp. 151-167.
- Boud D., Cressy P., Docherty P. (eds.) (2006), *Productive reflection at work: Learning for changing organizations*, Routledge, London.
- Brandmo C., Panadero E., Hopfenbeck T. (2020), "Bridging classroom assessment and self-regulated learning", *Assessment in Education*, 27, 4, pp. 319-331.
- Brasil MEC/INEP. (2017), *Censo Escolar da Educação Básica*, MEC/INEP, Brasília, disponibile all'indirizzo: <http://portal.inep.gov.br/resultados-e-resumos>.

- Brasil MEC/INEP (2018), *Base Nacional Comum Curricular*, MEC, Brasília, disponibile all'indirizzo: http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_20dez_site.pdf.
- Braun V., Clarke V. (2006), "Using thematic analysis in psychology", *Qualitative Research in Psychology*, 3, 2, pp. 77-101.
- Brito Rivera H.A., Torti D., Malheiro A. (2020), "Diseño, traducción y adaptación de una entrevista socio-cultural a docentes sobre Aprender a Aprender"; "Design, translation and adaptation of a socio-cultural interview with teachers on Learning to Learn", *Aula Abierta*, 49, 3, pp. 245-261.
- Broadfoot P., Black P. (2004), "Redefining assessment? The first ten years of 'Assessment in Education'", *Assessment in Education*, 11, 1, pp. 7-27.
- Bronfenbrenner U., Morris P.A. (2006), "The Bioecological Model of Human Development", in R.M. Lerner, W. Damon (eds.), *Handbook of Child Psychology: Theoretical Models of Human Development*, John Wiley & Sons, New York, pp. 793-828.
- Brown G.T. (2011), "Teachers' conceptions of assessment: Comparing primary and secondary teachers in New Zealand", *Assessment Matters*, 3, pp. 45-70.
- Bruner J.S. (1992), *La ricerca del significato: per una psicologia culturale*, Bollati Boringhieri, Torino (ed. or.: *Acts of meaning*, Harvard University Press, Cambridge, 1990).
- Bruner J.S. (1997), *La cultura dell'educazione*, Feltrinelli, Milano (ed. or.: *The culture of education*, Harvard University Press, Cambridge, 1996).
- Bruschi A. (1996), *La competenza metodologica*, NIS, Roma.
- Buckingham S.S., Deakin Crick R. (2012), "Learning dispositions and transferable competencies: pedagogy, modelling and learning analytics", in *2nd International Conference on Learning Analytics and Knowledge*, 29 Apr.-2 May 2012, Vancouver, Canada, disponibile all'indirizzo: <http://oro.open.ac.uk/32823/>.
- Buzzi C. (2019), "La questione giovanile in Italia", *Giovani e comunità locali*, 0, pp. 13-20.
- Caena F., Redecker C. (2019), "Aligning teacher competence frameworks to 21st century challenges: The case for the European Digital Competence Framework for Educators (DigcompeDu)", *European Journal of Education*, 54, pp. 356-369.
- Caena F., Stringher C. (2020), "Hacia una nueva conceptualización del Aprender a Aprender"; "Towards a new conceptualization of learning to learn", *Aula Abierta*, 49, 3, pp. 199-216.
- Candy P. (1990), "How people learn to learn", in R.M. Smith and Associates (eds.), *Learning to learn across the lifespan*, Jossey Bass, San Francisco, pp. 30-73.
- Capperucci D. (2020). "Strumenti per valutare l'apprendere ad apprendere: un percorso di ricerca-formazione realizzato con gli insegnanti del primo ciclo", *Ricerche pedagogiche*, LIV, 214, pp. 121-144.
- Cardano M. (1999), "Un singolare dialogo. L'intervista nella ricerca sociale", *Quaderni di sociologia*, 19, pp. 147-157.
- Carr M. (2002), "Emerging learning narratives: A perspective from early childhood education", in G. Wells, G. Claxton (eds.), *Learning for life in the 21st Century. Sociocultural perspectives on the future of education*, Blackwell, Oxford, pp. 99-110.

- Carr M., Claxton G. (2002), "Tracking the Development of Learning Dispositions", *Assessment in Education*, 9, 1, pp. 9-37.
- Carter C.M. (2016), "The complete guide to Generation Alpha, the children of Millennials", *Forbes*, disponibile all'indirizzo: <https://www.forbes.com/sites/christinecarter/2016/12/21/the-complete-guide-to-generation-alpha-the-children-of-millennials/#49b12e303623>.
- Castells M. (2004), *The Network Society A Cross-cultural Perspective*, Edward Elgar Publishing, Northampton.
- Castoldi M. (2012), "La valutazione degli apprendimenti, dell'insegnamento e del funzionamento del sistema scolastico: linee evolutive, teorie, metodi, strumenti e criticità in atto", in L. Lelli, N. Serio (a cura di), *Scuola e professionalità docente*, Armando, Roma.
- Castoldi M., Martini M. (2011), *Verso le competenze: una bussola per la scuola. Progetti didattici e strumenti valutativi*, FrancoAngeli, Milano.
- Castro Zubizarreta A., Patera S., Fernández D. (2020), "¿Cómo aprenden las generaciones Z y Alpha desde la perspectiva docente? Implicaciones para desarrollar la competencia aprender a aprender"; "How do Generations Z and Alpha learn from a teaching perspective? Implications for developing the learning to learn competence", *Aula Abierta*, 49, 3, pp. 279-292.
- Cavalli A. (a cura di) (2000), *Gli insegnanti nella scuola che cambia. Seconda indagine IARD sulle condizioni di vita e di lavoro nella scuola che cambia*, il Mulino, Bologna.
- Cavalli A. (2001), *Incontro con la sociologia*, il Mulino, Bologna.
- Cavalli A., Argentin G. (2010), *Gli insegnanti italiani: come cambia il modo di fare scuola*, il Mulino, Bologna.
- Cavioni V., Clouder C. (2014), "Oltre la valutazione degli apprendimenti scolastici. Un'esperienza pilota per lo sviluppo della 'scuola efficace'", *Psicologia dell'Educazione*, 8, 1, pp. 127-136.
- Chang R., Adams N., Little T.D. (2017), "Action-control beliefs and agentic actions", in M.L. Wehmeyer, K. Shogren, T.D. Little, S.J. López (eds.), *Development of Self-Determination Through the Life-Course*, Springer Science, New York.
- Chapple A., Ziebland S. (2018), "Methodological and Practical Issues in Cross-National Qualitative Research: Lessons From the Literature and a Comparative Study of the Experiences of People Receiving a Diagnosis of Cancer", *Qualitative Health Research*, 28, 5, pp. 789-799.
- Chen P., Bonner S. (2020), "A framework for classroom assessment, learning, and self-regulation", *Assessment in Education*, 27, 4, pp. 373-393.
- Chernyshenko O., Kankaraš M., Drasgow F. (2018), "Social and emotional skills for student success and wellbeing: Conceptual framework for the OECD study on social and emotional skills", *OECD Education Working Papers*, 173, OECD Publishing, Paris.
- Cipollone P. (2014), "Forward", in R. Deakin Crick, C. Stringher, K. Ren (eds.), *Learning to learn. International perspectives from theory and practice*, Routledge, Abingdon, pp. XIV-XV.

- Ciucci F. (2012), *L'intervista nella valutazione e nella ricerca sociale. Parole di chi non ha voce*, FrancoAngeli, Milano.
- Claxton G. (2005), "Aprendiendo a aprender: objetivo clave en el currículum del siglo XXI", *Cuadernos de Información y Comunicación*, 10, pp. 259-265.
- Claxton G. (2006), *Learning to learn, the fourth generation: making sense of personalised learning*, TLO Ltd., Bristol.
- Claxton G. (2008), "Education for the Learning Age: A Sociocultural Approach to Learning to Learn", in G. Wells, G. Claxton, *Learning for Life in the 21st Century: Sociocultural Perspectives on the Future of Education*, Blackwell Publishing, Oxford, pp. 21-32.
- Claxton G. (2012), "School as an epistemic apprenticeship: the case of building learning power", *The Education Section of The British Psychological Society*, Vernon-Wall Lecture, 32nd, disponibile all'indirizzo: https://www.education.sa.gov.au/sites/default/files/school_as_an_epistemic_apprenticeship.pdf?acsf_files_redirect.
- Claxton G. (2013), *Learning to Learn: A key goal in 21st Century education*, QCA.
- Claxton G. (2014), "La escuela como aprendizaje epistémico: el caso de construyendo el poder para el aprendizaje", *Infancia y Aprendizaje*, 37, 2, pp. 227-247.
- Claxton G. (2018), "Deep rivers of learning", *Phi Delta Kappan International*, 99, 6, pp. 45-48.
- Clifford J. (1987), *I frutti puri impazziscono. Etnografia, letteratura e arte nel XX secolo*, Bollati Boringhieri, Torino.
- Clifford J. (2005), *Scrivere le culture. Poetiche e politiche dell'etnografia*, vol. 10, Meltemi, Roma.
- Clifford J., Marcus G.E. (eds.) (1986), *Writing culture: the poetics and politics of ethnography: a School of American Research advanced seminar*, University of California Press, Berkeley.
- Cole M. (1996), *Cultural Psychology: A once and future discipline*, Harvard University Press, Cambridge.
- Collett D. (1990), "Learning to learn needs for adult basic education", in R.M. Smith and Associates (eds.), *Learning to learn across the lifespan*, Jossey Bass, San Francisco, pp. 247-266.
- Collins C.S., Stockton C.M. (2018), "The central role of theory in qualitative research", *International Journal of Qualitative Methods*, 17, 1, pp. 1-10, disponibile all'indirizzo: <https://journals.sagepub.com/doi/pdf/10.1177/1609406918797475>.
- Collins P.H. (1986), "Learning from the outsider within", *Social Problems*, 33, 6, pp. 14-32.
- Commissione Europea, EACEA, Eurydice, CEDEFOP (2014), *Tackling Early Leaving from Education and Training in Europe: Strategies, Policies and Measures. Eurydice and Cedefop Report*, Publications Office of the European Union, Luxembourg, disponibile all'indirizzo: https://www.researchgate.net/publication/281624820_School-to-work_transition_of_young_individuals_what_can_the_ELET_and_NEET_indicators_tell_us.
- Commissione Europea (CE) (2015), *Education and training. Monitor 2015*, Publications Office of the European Union, Luxembourg.

- Commissione Europea (CE) (2018), “Proposal for a council recommendation on key competences for lifelong learning”, *Official Journal of the European Union*, C 189/7.
- Commissione Europea (CE) (2018), *Anexo de la Propuesta de Recomendación del Consejo relativa a las competencias clave para el aprendizaje permanente*, disponibile all’indirizzo: <https://goo.gl/YD9pDw>.
- Consejo Coordinador de la educación en la primera infancia (2014), *Marco curricular para la atención a y educación de niñas y niños uruguayos desde el nacimiento a los seis años*, disponibile all’indirizzo: https://www.ceip.edu.uy/documentos/2017/bibliotecaweb/marco_curricular_primera_infancia_digital_opti.pdf.
- Consejo de Educación Secundaria (2010), *Plan reformulación ciclo básico*, disponibile all’indirizzo: <https://www.ces.edu.uy/index.php/propuesta-educativa/20099>.
- Consiglio Europeo (2018), “Raccomandazione del Consiglio del 22 maggio 2018 relativa alle competenze chiave per l’apprendimento permanente”, *Gazzetta ufficiale dell’Unione europea*, C 189/1, disponibile all’indirizzo: [https://eur-lex.europa.eu/legal-content/IT/TXT/PDF/?uri=CELEX:32018H0604\(01\)&from=EN](https://eur-lex.europa.eu/legal-content/IT/TXT/PDF/?uri=CELEX:32018H0604(01)&from=EN).
- Corbetta P. (2003), *Ricerca sociale: teoria, metodi e tecniche. Le tecniche qualitative*, il Mulino, Bologna.
- Cornfold J. (2002), “Learning-to-learn strategies as a basis for effective lifelong learning”, *Int. J. of Lifelong Education*, 21, 4, pp. 357-368.
- Cornoldi C., De Beni R., Gruppo M.T. (2001), *Imparare a studiare 2 – Strategie, stili cognitivi, metacognizione e atteggiamenti nello studio*, Erickson, Trento.
- Cornoldi C., De Beni R., Gruppo MT (2015), *Imparare a studiare. Strategie, stili cognitivi, metacognizione e atteggiamenti nello studio, 10-15 anni*, Erickson, Trento.
- Costa M. (2011), *Pedagogia del lavoro e contesti di innovazione*, FrancoAngeli, Milano.
- Creswell J.W. (2013), *Qualitative inquiry & research design. Choosing among five approaches*, Sage, Thousand Oaks.
- Creswell J.W. (2014), *Research Design: Qualitative, Quantitative and Mixed Methods Approaches*, Sage Publications, Los Angeles, 4th ed.
- Creswell J.W. (2015), *30 Essential Skills for the Qualitative Researcher*, Sage Publications, London.
- Creswell J.W., Poth C.N. (2016), *Qualitative inquiry and research design. Choosing among five approaches*, Sage Publications, Thousand Oaks.
- Csapó B. (2007), “Research into Learning to Learn through the Assessment of Quality and Organization of Learning Outcomes”, *Curriculum Journal*, 18, 2, pp. 195-210.
- Cuche D. (2006), *La nozione di cultura nelle scienze sociali*, il Mulino, Bologna.
- Culala H.J.D. (2016), *Educating generation alpha: What are the demands of the 21st century workforce?*, disponibile su: https://www.academia.edu/24526330/Educating_generation_alpha_What_are_the_demands_of_the_21st_century_workforce.
- D’Angelo E., Medina A. (2011), *Aprender a aprender en los contextos cotidianos del aula de educación infantil*, Ediciones de la Torre, Madrid.
- Dahlberg G., Moss P., Pence A. (2005), *Más allá de la calidad de la educación infantil*, Graó, Barcelona.

- Davidson P.M., Taylor C.S., Park M., Dzotsenidze N., Wiseman A.W. (2018), “Reflecting on trends in comparative and international education: A three-year examination of research publications”, *Annual review of comparative and international education 2017*, Emerald Publishing Limited, pp. 1-27, disponibile all’indirizzo: <https://www.emerald.com/insight/content/doi/10.1108/S1479-367920180000034001/full/html>.
- Dawson P. (2017), “Assessment rubrics: towards clearer and more replicable design, research and practice”, *Assessment and Evaluation in Higher Education*, 42, 3, pp. 347-360.
- De Beni R. et al. (2014), *AMOS Nuova Edizione. Abilità e motivazione allo studio: Prove di valutazione e orientamento per la scuola secondaria di secondo grado e l’università*, Erickson, Trento.
- de Haan A., De Pauw S., van den Akker A., Deković M., Prinzie P. (2017), “Long-term developmental changes in children’s lower-order Big Five personality facets”, *Journal of Personality*, 85, 5, pp. 616-631.
- De Min Tona G., Fabris M., Meneghetti C., Zamperlin C. (2014), “Le abilità di studio”, *DdA – Difficoltà di Apprendimento e Didattica Inclusiva*, 2, 1, pp. 57-64.
- Deakin Crick R. (2007), “Learning how to learn: The dynamic assessment of learning power”, *The Curriculum Journal*, 18, 2, pp. 135-153.
- Deakin Crick R. (2014), “Learning to learn. A complex systems perspective”, in R. Deakin Crick, C. Stringher, K. Ren (eds.), *Learning to Learn. International Perspectives from Theory and Practice*, Routledge, Abingdon, pp. 41-65.
- Deakin Crick R., Broadfoot P., Claxton G. (2004), “Developing an Effective Lifelong Learning Inventory: The ELLI Project”, *Assessment in Education*, 11, 3, pp. 248-272.
- Deakin Crick R., Huang S., Shafi A.A., Goldspink C. (2015), “Developing resilient agency in learning: the internal structure of learning power”, *British Journal of Educational Studies*, 63, 2, pp. 121-160.
- Deakin Crick R., Stringher C., Ren K. (eds.) (2014), *Learning to learn. International perspectives from theory and practice*, Routledge, Abingdon.
- Deci E., Ryan R. (2002), *Handbook of Self-Determination Research*, The University of Rochester Press, Rochester.
- Deci E.L., Ryan R.M. (1985), *Intrinsic motivation and self-determination in human behavior*, Plenum Press, New York.
- Dei M. (1994), *Colletto bianco grembiule nero*, il Mulino, Bologna.
- Del Zotto M. (1988), “I testimoni qualificati in sociologia”, in A. Marradi (a cura di), *Costruire il dato*, FrancoAngeli, Milano.
- Delfino M., Dettori G., Persico D. (2009), “Imparare a imparare con le tecnologie”, *Tecnologie didattiche*, 17, 1, pp. 51-57.
- Della Porta D. (2014), *L’intervista qualitativa*, Laterza, Roma-Bari.
- Delors J. (1996), *Learning: The Treasure Within*, UNESCO, Paris.
- Demetriou A. (2014), “Learning to learn, know, and reason”, in R. Deakin Crick, C. Stringher, K. Ren (eds.), *Learning to learn. International perspectives from theory and practice*, Routledge, Abingdon, pp. 41-65.

- Demetriou A. (2015), *Educating the developing mind: Bridging research with educational practice*, Keynote presentato alla conferenza EARLI, Limassol, Cipro.
- Demo P. (2013), “Aprender a aprender: neoliberal?”, *Revista de Ciências Humanas Educação*, 14, 22, pp. 25-53.
- Denzin N.K., Lincoln Y.S. (1994), *Handbook of Qualitative Research*, Sage Publications, Thousand Oaks.
- Dewey J. (1933), *How We Think: A Restatement of the Relation of Reflective Thinking to the Educative Process*, Heath and Co., Boston.
- Díaz A., Inclán C. (2001), “El docente en las reformas educativas: Sujeto o ejecutor de proyectos ajenos”, *Revista Iberoamericana de Educación*, 25, pp. 17-41.
- Díaz-Barriga F. (2002), “Estrategias para el aprendizaje significativo: fundamentos, adquisición y modelos de intervención”, in F. Díaz-Barriga, R.G. Hernández, *Estrategias docentes para un aprendizaje significativo. Una interpretación constructivista*, McGraw-Hill, México.
- Díaz-Barriga F., Hernández R.G., Ramírez A.M. (2007), *Aprender a aprender*, Ángeles Editores, México.
- Diebelius J. (2017), “Diebelius: how can I develop an ‘expandable intelligence’ using Lucas and Claxton’s ‘expansive talking framework’ in maths?”, *The STEP Journal. Student Teacher Perspectives*, 4, 4, pp. 105-117.
- Domenici G. (2003), *Manuale della valutazione scolastica*, Laterza, Bari.
- Domenici G. (2007), *La valutazione come volano della crescita formativa*, *Annali della Pubblica Istruzione. Rivista bimestrale Ministero Pubblica istruzione*, 4-5, pp. 57-69.
- Duarte N. (2001), “As pedagogias do aprender a aprender e algumas ilusões da assim chamada sociedade do conhecimento”, *Revista Brasileira de Educação*, 18, pp. 35-40.
- Dubois J., Dehaene-Lambertz G., Kulikova S., Poupon C., Hüppi P. (2014), “The early development of brain white matter: A review of imaging studies in fetuses, newborns and infants”, *Neuroscience*, 276, pp. 48-71.
- Dunlap J. (1997), “Preparing students for lifelong learning: a review of instructional methodologies”, *Proceedings National Convention of the Association for Educational Communications and Technology*, Albuquerque, pp. 35-46.
- Dweck C. (2015), “Growth Mindset, Revisited”, *Education Week*, 35, 5, pp. 20-24.
- Earl L. (2003, 2013), *Assessment as learning: Using classroom assessment to maximize student learning*, Corwin Press, Thousand Oaks.
- Eco U. (2012), *Dire quasi la stessa cosa. Esperienze di traduzione*, Bompiani, Milano.
- Ecuador – Ministerio de Educación (2006), *Plan Decenal de Educación*, Imprenta del Mineduc, Quito, disponibile all’indirizzo: https://educacion.gob.ec/wp-content/uploads/downloads/2012/08/Rendicion_2007.pdf.
- Ecuador (2008), *Constitución de la República del Ecuador*, publicada en el Registro Oficial 449 de 20 oct. 2008, Quito, disponibile all’indirizzo: <https://www.registroficial.gob.ec/index.php/registro-oficial-web/publicaciones/registro-oficial/item/4864-registro-oficial-no-449.html>.

- Ecuador (2011), *Ley Orgánica de Educación Intercultural*, publicada en el Segundo Suplemento del Registro Oficial No. 417 de 31 de marzo de 2011, disponible all'indirizzo: <https://educacion.gob.ec/wp-content/uploads/downloads/2017/05/Ley-Organica-Educacion-Intercultural-Codificado.pdf>.
- Ecuador (2014), *Curriculo Educación Inicial*, disponible all'indirizzo: <https://educacion.gob.ec/wp-content/uploads/downloads/2014/06/curriculo-educacion-inicial-lowres.pdf>.
- Ecuador (2015), *Ley Orgánica Reformatoria a la Ley Orgánica de Educación Intercultural*, publicada en el Suplemento del Registro Oficial No. 572 de 25 de agosto de 2015, disponible all'indirizzo: <https://educacion.gob.ec/wp-content/uploads/downloads/2018/02/Reformas-a-la-LOEI.pdf>.
- Ecuador (2016), *Curriculo Educación general básica (EGB) y Bachillerado General Unificado (BGU)*, disponible all'indirizzo: <https://educacion.gob.ec/wp-content/uploads/downloads/2016/03/Curriculo1.pdf>.
- Engeström Y. (1995), “Non scholae sed vitae discimus: come superare l'incapsulamento dell'apprendimento scolastico”, in C. Pontecorvo, A.M. Ajello, C. Zuccheromaglio, *I contesti sociali dell'apprendimento. Acquisire conoscenze a scuola, nel lavoro, nella vita quotidiana*, LED, Milano, pp. 155-179.
- Ensinnck M. (2013), *Generación Z: La vida a través de una pantalla*, disponible all'indirizzo: <https://www.lanacion.com.ar/lifestyle/generacion-z-la-vida-a-traves-de-una-pantalla-nid1547175/>.
- Escamilla A. (2011), *Las competencias en la programación de aula de Secundaria (12-18 años)*, Graó, Barcelona.
- Escamilla A. (2015), “La teoría de las inteligencias múltiples: inspiración para un nuevo enfoque educativo”, *Revista Aula de Innovación Educativa*, 239, pp. 33-37.
- European Communities (2007), *Key competences for Lifelong Learning- European Reference Framework, Annex of the Recommendation of the European Parliament and of the Council of 18 December 2006 on key competences for lifelong learning*, Office for Official Publications of the European Communities, Luxembourg, disponible all'indirizzo: http://ec.europa.eu/dgs/education_culture/publ/pdf/II-learning/keycomp_en.pdf.
- European Council (2006), *Recommendation 18 December 2006 on Key Competences for Lifelong Learning*, OJEU L 394 of 30.12.2006, European Council, Brussels.
- European Council (2018), *Commission Staff Working Document Accompanying the document Proposal for a Council Recommendation on Key Competences for LifeLong Learning*, disponible all'indirizzo: <https://data.consilium.europa.eu/doc/document/ST-5464-2018-ADD-2/EN/pdf>.
- Eurostat (2020), *Early leavers from education and training*, disponible all'indirizzo: https://ec.europa.eu/eurostat/statistics-explained/index.php/Early_leavers_from_education_and_training.
- Fabbri L. (2007), *Comunità di pratiche e apprendimento riflessivo. Per una formazione situata*, Carocci, Roma.

- Fabbri L. (2018), “La costruzione dei contenuti core come pratica scientifica condivisa. Metodologie per la trasformazione della progettazione dell’offerta formativa”, *Form@re*, 18, 3, pp. 63-78.
- Fabbri V. (2019), “Differenziare per includere. L’e-portfolio come strumento di autovalutazione e autoregolazione dell’apprendimento”, *Topologik: Rivista Internazionale di Scienze Filosofiche, Pedagogiche e Sociali*, 19, 2, Microsoft Word – ISSUE_25 (topologik.net).
- Fernández-Cruz F.J., Fernández-Díaz J. (2016), “Generation Z’s Teachers and their Digital Skills”, *Comunicar*, 46, 24, pp. 97-105.
- Fideli R., Marradi A. (1996), “Intervista”, in *Enciclopedia delle Scienze Sociali*, Istituto dell’Enciclopedia Italiana, Roma, vol. V, pp. 71-82.
- Fletcher R., Hattie J. (2011), *Intelligence and Intelligence Testing*, Routledge, London, 1st ed.
- Flick U. (1998), *Un’introduzione alla ricerca qualitativa*, Sage Publications, London.
- Flick U. (2002), “Qualitative research-state of the art”, *Social Science Information*, 41, 1, pp. 5-24.
- Franco Pombo M. (2015), “Reforma educativa en Ecuador y su influencia en el clima organizacional de los centros escolares”, *Observatorio Economía Latinoamericana*, Ecuador, disponibile all’indirizzo: <https://www.eumed.net/cursecon/ecolat/ec/2015/reforma-educativa.html>.
- Fredriksson U., Hoskins B. (2007), “The development of learning to learn in a European context”, *Curriculum Journal*, 18, 2, pp. 127-134.
- Fredriksson U., Hoskins B. (2007), *Learning to learn network meeting. Report from the second meeting of the network. ISPRA, Italy, 23 – 24 November 2006*, ISPRA, JRC.
- Fullan M., Langworthy M. (2014), *A rich seam. How pedagogies find deep learning*, Pearson, London.
- Galliani L. (2011), “I fondamenti pedagogici della valutazione educativa”, in L. Galliani, V. Bonazza, U. Rizzo, *Progettare la valutazione educativa*, Pensa Multimedia, Lecce, pp. 13-92.
- Galliani L., Bonazza V., Rizzo U. (2011), *Progettare la valutazione educativa*, Pensa Multimedia, Lecce.
- Gardner H. (1978), *Developmental Psychology: an introduction*, Little Brown & Co., Boston.
- Gardner H. (1983), *Frames of mind, the theory of multiple intelligences*, Basic Books, New York; trad. it. *Formae mentis*, Feltrinelli, Milano, 1987.
- Gargallo López B., Pérez-Pérez C., Garcia-Garcia F.J., Giménez Beut J.A., Portillo Poblador N. (2020), “The skill of learning to learn at university. Proposal for a theoretical model”, *Educación XXI*, 23, 1, pp. 19-44.
- Gatti B.A. (2013), “Educação, escola e formação de professores: políticas e impasses”, *Educar em Revista*, 50, pp. 51-67.
- Geertz C. (1988), *Interpretazione di culture*, il Mulino, Bologna.
- Gilburg D. (2007), Brecha de Liderazgo, disponibile all’indirizzo: <http://www.sun.com/emrkt/boardroom/newsletter/latam/0407expertinsight.html>.

- Giovannini M.L., Boni M. (2010), “Verso la valutazione a sostegno dell’apprendimento. Uno studio esplorativo nella scuola primaria”, *Journal of Educational, Cultural and Psychological Studies (ECPS Journal)*, 1, 1, pp. 161-178.
- Glaesser J. (2019), “Competence in educational theory and practice: a critical discussion”, *Oxford Review of Education*, 45, 1, pp. 70-85.
- Gobierno de Uruguay (2008), *Ley General De Educación n. 18.437 (LGE)*, disponibile su: <https://www.ineed.edu.uy/images/pdf/-18437-ley-general-de-educacion.pdf>.
- González E., Lincoln Y. (2006), “Decolonizing Qualitative Research: Non-traditional Reporting Forms in the Academy”, *FQS Forum: Qualitative Social Research*, 7, 4, Art, 1, pp. 1-14.
- Gordon J., O’Toole L. (2015), “Learning for well-being: creativity and inner diversity”, *Cambridge Journal of Education*, 45, 3, pp. 333-346.
- Griswold W. (1997), *Sociologia della cultura*, il Mulino, Bologna.
- Habók A. (2015), “Learning to learn in Years 1 and 2 of Hungarian primary schools”, *Education 3-13*, 43, 2, pp. 153-163.
- Haddon L. (2011), “Methodological Issues in the Cross-national Analysis of Contextual Data”, in L. Haddon (ed.), *The Contemporary Internet: National and Cross-National European Studies*, Peter Lang, Frankfurt, pp. 176-189.
- Hammersley M. (2007), “The issue of quality in qualitative research”, *International Journal of Research & Method in Education*, 30, 3, pp. 287-305.
- Harackiewicz J.M., Barron K.E., Pintrich P.R., Elliot A.J., Thrash T.M. (2002), “Revision of achievement goal theory: necessary and illuminating”, *Journal of Educational Psychology*, 94, 3, pp. 638-645.
- Harkness J. et al. (2016), *Questionnaire Design. Guidelines for Best Practice in Cross-Cultural Surveys*, University of Michigan, disponibile all’indirizzo: <http://www.ccsgr.isr.umich.edu/>.
- Harlen W., Deakin Crick R. (2003), “Testing and motivation for learning”, *Assessment in Education*, 10, 2, pp. 169-207.
- Harrison J.R., Bunford N., Evans S.W., Sarno J. (2013), “Educational Accommodations for Students With Behavioral Challenges: A Systematic Review of the Literature”, *Review of Educational Research*, 83, 4, pp. 551-597.
- Hattie J. (2009), *Visible learning. A synthesis of over 800 meta-analyses relating to achievement*, Routledge, Abingdon.
- Hattie J., Yates G.C.R. (2014), *Visible Learning and the Science of How We Learn*, Routledge, London.
- Hattie J.A.C., Brown G.T.L. (2004), “Cognitive processes in asTTle: the SOLO taxonomy”, *asTTle Technical Report*, 43, University of Auckland/ Ministry of Education, Wellington.
- Hautamäki J. et al. (2002), *Assessing learning-to-learn: A framework*, Centre for Educational Assessment, University of Helsinki, National Board of Education in Finland.
- Hautamäki J., Kupiainen S. (2014), “Learning to learn in Finland. Theory and policy, research and practice”, in R. Deakin Crick, C. Stringher, K. Ren (eds.), *Learning to learn International perspective from theory and practice*, Routledge, Abingdon, pp. 170-195.

- Heckman J., Stixrud J., Urzúa S. (2006), “The effects of cognitive and noncognitive abilities on labor market outcomes and social behavior”, *Journal of Labor Economics*, 24, 3, pp. 411-482.
- Heitink M.C., Van der Kleij F., Veldkamp B.P., Schildkamp K., Kippers W.B. (2016), “A systematic review of prerequisites for implementing assessment for learning in classroom practice”, *Educational Research Review*, 17, pp. 50-62.
- Heller A. (1989), “From an hermeneutics in social science toward a hermeneutics of social science”, *Theory and Society*, 18, 3, pp. 291-322.
- Hernández M.G., Gómez A.P. (2011), *Propuesta “Iudoteca interactiva de matemáticas secundaria”*, XI National Congress of Educational research, COMIE, México.
- Holliday W. et al. (2015), “An Information Literacy Snapshot: Authentic Assessment across the Curriculum”, *College & Research Libraries*, 76, 2, pp. 170-187.
- Hoskins B., Deakin Crick C.R. (2010), “Competences for learning to learn and active citizenship: different currencies or two sides of the same coin?”, *European Journal of Education*, 45, 1, pp. 121-137.
- Hoskins B., Fredriksson U. (2008), *Learning to learn: What is it and can it be measured?*, Office for Official Publications of the European Communities, Luxembourg.
- Hounsell D. (1979), “Learning to learn: research and development in student learning”, *Higher Education*, 8, 4, pp. 453-469.
- Hudesman J. et al. (2013), “Using formative assessment and metacognition to improve student achievement”, *Journal of Developmental Education*, 37, 1, pp. 2-13.
- Huerta M., Cárdenas González V.G., De León D. (2020), “Prácticas para fomentar el Aprender a Aprender en la educación infantil: hallazgos descriptivos de un proyecto internacional de investigación cualitativa”; “Practices to Foster Learning to Learn in Early Childhood Education: descriptive findings from a qualitative international research project”, *Aula Abierta*, 49, 3, pp. 261-278.
- Hunt E. (2001), “Intelligence: Historical and conceptual perspectives”, in N.J. Smelser, P.B. Baltes (eds.), *International Encyclopedia of the Social & Behavioral Sciences*, Pergamon, Oxford, pp. 7658-7663.
- Ikeda A.A., Veleeduto-de-Oliveira T.M. (2005), “A essência do aprender no marketing educacional à luz da teoria de cadeias meios-fim”, *Revista de Economia e Administração*, 4, 2, pp. 197-228.
- Inghilleri P., Riva E. (2009), “I fondamenti della psicologia culturale”, in P. Inghilleri (a cura di), *Psicologia culturale*, Raffaello Cortina, Milano, pp. 3-48.
- Inglehart R. (1997), *Modernization and Postmodernization*, Princeton University Press, Princeton.
- Inglehart R. (1998), *La società postmoderna. Mutamenti, valori e ideologie in 43 Paesi*, Editori Riuniti, Roma.
- Inglehart R., Welzel C. (2005), *Modernization, Cultural Change and Democracy: The Human Development Sequence*, Cambridge University Press, Cambridge.
- Inglehart R., Welzel C. (2020), *The Inglehart-Welzel World Cultural Map – World Values Survey 7 (2020) [Provisional version]*, disponibile all’indirizzo: <http://www.worldvaluessurvey.org/>.

- International Bureau of Education (UNESCO-IBE) (2013), *Glossary of Curriculum Terminology*, Geneve, disponibile all'indirizzo: http://www.ibe.unesco.org/file-admin/user_upload/Publications/IBE_GlossaryCurriculumTerminology2013_eng.pdf.
- INVALSI (2014), *Rapporto di Autovalutazione – Guida all'autovalutazione*, Roma.
- INVALSI (2016), *Le Rubriche del RAV – Prime analisi, validità e affidabilità, uso da parte delle scuole delle Rubriche del Rapporto di Autovalutazione*, Roma.
- INVALSI (2017), *Rilevazioni nazionali degli apprendimenti 2016-17. Rilevazione degli apprendimenti nelle classi II e V primaria, nella classe III (Prova nazionale) della scuola secondaria di primo grado e nella II classe della scuola secondaria di secondo grado. Rapporto Risultati*, Roma.
- INVALSI (2019), *Il Rapporto INVALSI 2019*, disponibile all'indirizzo: <https://www.invalsiopen.it/risultati/rapporto-prove-nazionali-invalsi-2019/>.
- Istituto Giuseppe Toniolo (2019), *Rapporto Giovani 2019*, il Mulino, Bologna.
- Jackson A.Y., Mazzei L.A. (2012), “Thinking with theory. A new analytic for qualitative inquiry”, in A.Y. Jackson, L.A. Mazzei, *Thinking with theory in qualitative research: viewing data across multiple perspectives*, Routledge, New York, pp. 717-737.
- James M. et al. (2007), *Improving Learning How to Learn: Classrooms, Schools and Networks*, Routledge, Abingdon.
- Jönsson A., Panadero E. (2016), “The use and design of rubrics to support assessment for learning”, in D. Carless, S.M. Bridges, C.K.Y. Chan, R. Glofcheski (eds.), *Scaling up assessment for learning in higher education*, Springer, Singapore, pp. 99-111.
- Kankaraš M., Suarez-Alvarez J. (2019), “Assessment framework of the OECD Study on Social and Emotional Skills”, *OECD Education Working Papers*, 207, OECD, Paris.
- Kaplan M., Silver N., Lavaque-Manty D., Meizlish D. (2013), *Using reflection and metacognition to improve student learning*, Stylus, Sterling.
- Kloosterman P., Taylor M.E. (2012), *Handbook for facilitators. Learning To Learn In Practice*, disponibile all'indirizzo: <https://educationaltoolsportal.eu/educationaltoolsportal/en/handbook-facilitators-learning-learn-practice>.
- Knowles M.S. (1990a), “Fostering Competence in self-directed learning”, in M.R. Smith and Associates (eds.), *Learning to learn across the lifespan*, Jossey Bass, San Francisco, pp. 123-136.
- Knowles M.S. (1990b), *The adult learner. A neglected species*, Gulf Publishing Company, Houston, 4th ed.
- Koller W. (2005), “Il concetto di equivalenza e l'oggetto della traduttologia”, in M. Agorni (a cura di), *La traduzione. Teorie e metodologie a confronto*, LED, Milano.
- Kotler P., Keller K. (2012), *Dirección de Marketing*, Pearson Educación, México.
- Kuckartz U. (2014), *Qualitative Text Analysis. A Guide to Methods, Practice and Using Software*, Sage Publications, London.
- Kupiainen S., Hautamäki J., Rantanen P. (2008), *Eu Pre-Pilot On Learning to learn – Report on the compiled data*, Centre for Educational Assessment – University of Helsinki, Helsinki.
- Kvale S. (2008), *Doing interviews*, Sage, London.

- Kvale S. (2011), *Las entrevistas en investigación cualitativa*, Ediciones Morata, Madrid.
- Lacasa P., Herranz P. (1995), *Aprendiendo a aprender: resolver problemas entre iguales*, Ministerio de Educación y Ciencia, CIDE, Madrid.
- Larkin P.J., Dierckx de Casterlé B., Schotsmans P. (2007), “Problemi di traduzione multilingue nella ricerca qualitativa: riflessioni su un processo metaforico”, *Ricerca sanitaria qualitativa*, 17, 4, pp. 468-476.
- Laukkonen R., Biddell H., Gallagher R. (2019), *Preparing humanity for change and artificial intelligence. Learning to learn as a safeguard against volatility, uncertainty, complexity, and ambiguity*, <https://doi.org/10.31234/osf.io/g5qwc>.
- Lave J., Wenger E. (1991a), *Situated learning: Legitimate peripheral participation*, Cambridge University Press, Cambridge.
- Lave J., Wenger E. (1991b), “Legitimate peripheral participation”, in *Situated Learning. Legitimate peripheral participation*, Cambridge University Press, Cambridge.
- Le Boterf G. (2008), *Repenser la compétence. Pour dépasser les idées reçues: 15 propositions*, Eyrolles, Paris.
- Lee V., Coombe L., Mahoney R., Allen C., Robinson P. (2018), “Incorporating indigenous and non-indigenous worldviews through innovative text analysis: An evaluation of indigenous public health curricula”, *International Journal of Qualitative Methods*, 17, 1, pp. 1-11.
- Legewie N. (2013), “An Introduction to Applied Data Analysis with Qualitative Comparative Analysis (QCA)”, *FQS Forum: Qualitative Social Research*, 14, 3, Art. 15, pp. 1-45, disponibile all’indirizzo: <http://nbn-resolving.de/urn:nbn:de:0114-fqs1303154>.
- Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación (LOE), *BOE*, 106, 04 mayo 2006, pp. 4-107, disponibile all’indirizzo: <https://www.boe.es/buscar/pdf/2006/BOE-A-2006-7899-consolidado.pdf>.
- Limone P., Pace R., Rivoltella P.C. (2014), “La community degli insegnanti. Dal clinic al Web”, in P.C. Rivoltella (a cura di), *Smart Future. Didattica, Media Digitali e Inclusione*, FrancoAngeli, Milano.
- Lobe B., Livingstone S., Haddon L. (2007), *Researching children’s experiences online across countries: issues and problems in methodology. EU Kids Online, Deliverable D4.1*, EU Kids Online Network, London.
- Long A., Godfrey M. (2004), “An evaluation tool to assess the quality of qualitative research studies”, *Int. J. Social Research Methodology*, 7, 2, pp. 181-196.
- Losito G. (1996), *L’analisi del contenuto nella ricerca sociale*, FrancoAngeli, Milano, vol. 1.
- Losito G. (2015), *L’intervista nella ricerca sociale*, Laterza, Roma-Bari.
- Madrid Tamayo T. (2019), “El sistema educativo de Ecuador: un sistema, dos mundos”, *Revista Andina de Educación*, 2, 1, pp. 8-17.
- Mannion J., Mercer N. (2016), “Learning to learn: improving attainment, closing the gap at Key Stage 3”, *The Curriculum Journal*, 27, 2, pp. 246-271.
- Marchesi A. (2020), “La LOGSE en la educación española. Breve relato de un cambio histórico”, *Avances en Supervisión Educativa*, 33.

- Marcuccio M. (2009), “L’imparare a imparare: da priorità strategica a pratica didattica. Una ricerca empirica nei percorsi professionalizzanti dell’obbligo formativo”, in G. Domenici, R. Semeraro (a cura di), *Le nuove sfide della ricerca didattica tra saperi, comunità sociali e culture. Atti del VI Congresso Scientifico*, Monolite, Roma, pp. 171-185.
- Marcuccio M. (2015), “La formazione degli insegnanti a una didattica dell’imparare a imparare. Tra scelte per l’innovazione ed elementi di problematicità”, *Giornale italiano della ricerca educativa*, 14, pp. 13-34.
- Marcuccio M. (2016), *Imparare a imparare nei contesti scolastici. Prospettive e sfide per l’innovazione didattica*, Armando, Roma.
- Margottini M. (2017), *Promuovere competenze strategiche a scuola e all’università. Esiti d’indagine empiriche e interventi formativi*, LED, Milano.
- Marradi A. (1980), “Strategie per l’elaborazione elettronica dei dati nelle scienze sociali”, *Rassegna Italiana di Sociologia*, 21, 1, pp. 117-132.
- Marradi A. (1996), “Metodo come arte”, *Quaderni di Sociologia*, 15, 10, pp. 71-92.
- Martin A.J., Marsh H.W. (2009), “Academic Resilience and Academic Buoyancy: Multidimensional and Hierarchical Conceptual Framing of Causes, Correlates and Cognate Constructs”, *Oxford Review of Education*, 35, 3, pp. 353-370.
- Martín E. (1999), “Enseñar a pensar a través del currículo”, in A. Marchesi, C. Coll, J. Palacios, *Desarrollo psicológico y educación*, Alianza, Madrid, pp. 98-124.
- Martín E. (2008), “Aprender a aprender: clave para el aprendizaje a lo largo de la vida”, *CEE. Participación Educativa*, 9, pp. 72-78.
- Martín E., Moreno A. (2012), *Competencia para aprender a aprender*, Alianza Editorial, Madrid.
- Marton F., Säljö R. (1976), “On qualitative differences in learning: I – Outcome and process”, *British Journal of Educational Psychology*, 46, pp. 4-11.
- Marzano R. (2003), *What works in schools – Translating research into action*, ASCD, Alexandria.
- Massa R. (2002), “Ricerca teorica, ricerca empirica e clinica della formazione”, in G. Sola (a cura di), *Epistemologia pedagogica*, Bompiani, Milano.
- Mauceri S. (2018), “Mixed survey research. Le funzioni delle tecniche qualitative nella ricerca standard”, *Sociologia e ricerca sociale*, 116, pp. 90-102.
- Maxwell J. (2011), “Paradigms or toolkits? Philosophical and methodological positions as heuristics for mixed methods research”, *Mid-Western Educational Researcher*, 24, 2, pp. 27-30.
- Mayer R. (1998), “Cognitive, metacognitive and motivational aspects of problem solving”, *Instructional Science*, 26, 1, pp. 49-63.
- Mayring P. (2015), “Qualitative content analysis: Theoretical background and procedures”, in A. Bikner-Ahsbahr, C. Knipping, N.C. Presmeg (eds.), *Approaches to qualitative research in mathematics education*, Springer, Dordrecht, pp. 365-380.
- McCombs B.L. (2014), “Using a 360 degree assessment model to support learning to learn”, in R. Deakin-Crick, C. Stringher, K. Ren (eds.), *Learning to learn. International perspectives from theory and practice*, Routledge, Abingdon, pp. 241-270.

- McCordle M. (2014), *The ABC of XYZ: understanding the global generations*, UNSW Press, Sydney.
- Meijer J., Elshout-Mohr M.E., Van Hout-Wolters B.H.A.M. (2001), “An instrument for the assessment of cross curricular skills”, *Educational Research and Evaluation*, 7, 1, pp. 79-108.
- Melucci A. (1998), *Verso una sociologia riflessiva. Ricerca qualitativa e cultura*, il Mulino, Bologna.
- Méndez P., Hernández F., Canseco A., Cortés Z., Vargas G. (2013), “Aprendizaje para la vida y el trabajo con personas jóvenes y adultas”, in S. De Agüero (a cura di). *Aprendizaje y desarrollo 2002-2011*, ANUIES, México.
- Mercer N. (2013), “The social brain, language, and goal-directed collective thinking: a social conception of cognition and its implications for understanding how we think, teach and learn”, *Educational Psychologist*, 48, 3, pp. 148-168.
- Mérida R. (2003), “Los mapas preconceptuales como estrategias de aprendizaje cooperativo en Educación Infantil”, *Revista de Educación*, 331, pp. 421-441.
- Merton R.K., Fiske M., Kendall P.L. (1956), *The Focussed Interview: a Manual of Problems and Procedures*, Free Press, New York.
- Milani P., Pegoraro E. (2011), *L'intervista nei contesti socio-educativi: una guida pratica*, Carocci, Roma.
- Miles M.B., Huberman A. M. (1984), *Qualitative data analysis: a sourcebook of new methods*, Sage Publications, Thousand Oaks.
- Ministerio de Educación de Uruguay (2019), *Marco curricular de referencia nacional – MCRN 2019 – (Reedición 2019)*, disponibile all'indirizzo: <https://mcrn.anep.edu.uy/>.
- MIUR (2010), *Indicazioni nazionali riguardanti gli obiettivi specifici di apprendimento concernenti le attività e gli insegnamenti compresi nei piani degli studi previsti per i percorsi liceali di cui all'articolo 10, comma 3, del decreto del Presidente della Repubblica 15 marzo 2010, n. 89, in relazione all'articolo 2, commi 1 e 3, del medesimo regolamento*, Roma.
- MIUR (2012), *Indicazioni nazionali per il curricolo della scuola dell'Infanzia e del primo ciclo di istruzione*, Roma.
- MIUR (2018), *Indicazioni nazionali 2018 – Indicazioni nazionali e nuovi scenari*, Roma, disponibile all'indirizzo: <http://www.indicazioninazionali.it/2018/02/18/documento-indicazioni-nazionali-e-nuovi-scenari/>.
- MIUR (2020), *Ordinanza n. 172 del 4 dicembre 2020, Linee guida per la formulazione dei giudizi descrittivi nella valutazione periodica e finale della scuola primaria*, disponibile all'indirizzo: <https://www.istruzione.it/valutazione-scuola-primaria/allegati/Linee%20Guida.pdf>.
- Mol S.M., Matos D.A.S. (2019, set./dez.), “Uma análise sobre a taxonomia solo: aplicações na avaliação educacional”, *Estudos em Avaliação Educacional*, 30, 5, pp. 722-747.
- Montalbetti K. (2018), “Assessment for learning in higher education”, *Giornale italiano della ricerca educativa*, 2, pp. 111-124, disponibile all'indirizzo: <http://hdl.handle.net/10807/125010>.

- Montalbetti K. (2020), “Apprendere la competenza valutativa a scuola: un asset strategico per la vita”, *Italian Journal of Educational Research*, 24, pp. 54-66.
- Montesperelli P. (1998), *L'intervista ermeneutica*, FrancoAngeli, Milano, vol. 9.
- Montessori M. (1999), *La scoperta del bambino*, Garzanti, Milano.
- Montessori M. (2000), *L'Autoeducazione*, Garzanti, Milano.
- Montessori M. (2009), *Dall'infanzia all'adolescenza*, FrancoAngeli, Milano.
- Moreno A. (2002), “La evaluación de las habilidades metacognitivas”, in A. Marchesi, E. Martín (a cura di), *Evaluación de la educación secundaria*, Fundación Santa María, Madrid, pp. 119-136.
- Moreno A., Martín E. (2014), “The Spanish approach to learning to learn”, in R. Deakin Crick, C. Stringher, K. Ren (eds.), *Learning to Learn. International Perspectives from Theory and Practice*, Routledge, Abingdon, pp. 196-213.
- Morselli D. (2011), “Il laboratorio di attraversamento dei confini per mobilitare la competenza tra scuola e lavoro”, *Formazione & Insegnamento*, IX, 3, pp. 157-165.
- Moscarelli R. (2014), *La competenza-chiave “imparare a imparare” tra valutazione per l'apprendimento e orientamento: una sfida per la scuola del futuro*, relazione presentata al XXVII Congresso Nazionale Associazione Italiana di Valutazione.
- Moseley D. et al. (2005), *Frameworks for thinking. A handbook for teaching and learning*, Cambridge University Press, Cambridge.
- Muñoz A. (2004), *Enseñanza-aprendizaje en estrategias metacognitivas en niños de Educación Infantil*, Universidad de Burgos, Burgos.
- Murillo J., Martínez-Garrido C., Belavi G. (2017), “Sugerencias para Escribir un Buen Artículo Científico en Educación”, *REICE – Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 15, 3, pp. 5-34.
- Murray M. (2008), “Narrative psychology”, in J. Smith (ed.), *Qualitative Psychology. A Practical Guide to Research Methods*, Sage Publications, London, pp. 111-132.
- Nagy Á., Kölcsey A. (2017), “Generation Alpha: Marketing or Science?”, *Acta Technologica Dubnicae*, 7, 1, pp. 107-115.
- Nasir N.S., Lee C.D., Pea R.D., McKinney de Royston M. (eds.), *Handbook of the cultural foundations of learning*, Routledge, London.
- Natriello G. (1996), “Evaluation processes and student disengagement from high school”, *Research in Sociology of Education and Socialization*, 11, p. 147-172.
- Nguyen T.T., Walker M. (2016), “Sustainable assessment for lifelong learning”, *Assessment & Evaluation in Higher Education*, 41, 1, pp. 97-111.
- Novi P., Caputo B. (2014), “Learning to Learn, from Transfer Learning to Domain Adaptation: A Unifying Perspective”, *IEEE Conference on Computer Vision and Pattern Recognition*, pp. 1442-1449.
- OECD (2020), *What Students Learn Matters: Towards a 21st Century Curriculum*, OECD Publishing, Paris.
- OECD (2021), *OECD Digital Education Outlook 2021: Pushing the Frontiers with Artificial Intelligence, Blockchain and Robots*, OECD Publishing, Paris.
- ONU (2019), *The year of Indigenous Languages (IY2019)*, disponibile all'indirizzo: <https://en.iyil2019.org/>.

- Organización de Estados Iberoamericanos para la Educación, la Ciencia y la Cultura (OEI) (2016), *Miradas sobre la educación en Iberoamérica – Avance en las Metas Educativas 2021*, OEI, Madrid.
- Packer M., Cole M. (2020), “The institutional foundations of human evolution, ontogenesis, and learning”, in N.S. Nasir, C.D. Lee, R.D. Pea, M. McKinney de Royston (eds.), *Handbook of the cultural foundations of learning*, Routledge, London, pp. 3-20.
- Panadero E., Tapia J.A. (2014), “¿Cómo autorregulan nuestros alumnos? Revisión del modelo cíclico de Zimmerman sobre estrategias de aprendizaje”, *Anales de Psicología*, 30, 2, pp. 450-462.
- Páramo M.B. (a cura di) (2017), *Conociendo el aprender a aprender y su metamorfosis en Educación Infantil*, La Muralla, Madrid.
- Páramo M.B., Martínez-Figueira M.E., Raposo-Rivas M. (2015), “Instrumentos de una investigación en desarrollo sobre el aprender a aprender: descripción y posibilidades”, *Revista de Estudios e Investigación en Psicología y Educación*, 06, pp. 66-71.
- Parlamento Europeo (2006), *Raccomandazione del Parlamento Europeo e del Consiglio del 18 dicembre 2006 relativa a competenze chiave per l'apprendimento permanente*, Gazzetta ufficiale dell'Unione Europea, Lussemburgo.
- Pastore S. (2012), “Silent assessment? Cosa pensano della valutazione gli studenti universitari”, *Giornale Italiano della Ricerca Educativa*, V, numero speciale, pp. 62-73.
- Patera S. (2019), “Learning to Learn. A Quali-Quantitative Comparative Analysis of Curricula and Education Systems for Mandatory Education in Italy, Spain and Latin America”, *Proceedings of the 1st International Conference of the Journal Scuola Democratica Education And Post-Democracy (5-8 June 2019 Cagliari Italy)*, vol. I: *Politics, Citizenship, Diversity and Inclusion*, pp. 82-89.
- Patera S. (2020), “Gli studenti di ieri e di oggi secondo i loro docenti. Evidenze qualitative dal progetto Apprendere ad Apprendere in Italia, Europa e in America Latina”, *Collana Working Papers INVALSI*, 54, pp. 1-42.
- Patera S., Silva Silva I., Sáenz Zavala F. (2020), “Aprender a aprender en documentos normativos de los seis países participantes en un estudio internacional. Una profundización crítica desde Ecuador y México”; “Learn to learn in normative documents from the six countries participating in an international study. A critical deepening from Ecuador and Mexico”, *Aula Abierta*, 49, 3, pp. 225-244.
- Paz Z.E. (2015), *El barrio de la Merced. Una memoria desde la experiencia de sus habitantes*, tesi di master, Centro de Investigaciones y Estudios Superiores en Antropología Social, México.
- Pellerey M. (1996), *QSA. Questionario sulle strategie di apprendimento*, LAS, Roma.
- Pellerey M. (2010), “Promuovere la crescita delle competenze strategiche che hanno le loro radici nelle dimensioni morali e spirituali della persona”, *Rassegna CNOS*, 1, pp. 77-90.
- Pellerey M. (2016), “Orientamento come potenziamento della persona umana in vista della sua occupabilità: il ruolo delle soft skills, o competenze professionali personali generali”, *Rassegna CNOS*, 32, 1, pp. 41-50.

- Pellerey M. (2017), *Soft skill e orientamento professionale*, CNOS-FAP, Roma.
- Pellerey M., Grządziel D., Margottini M., Epifani F., Ottone E. (2013), *Imparare a dirigere se stessi*, CNOS-FAP, Roma.
- Peredaryenko M.S., Krauss S.E. (2013), “Calibrating the human instrument: Understanding the interviewing experience of novice qualitative researchers”, *Qualitative Report*, 18, 85, pp. 1-17, disponibile all’indirizzo: <https://search.proquest.com/docview/1505320978..>
- Pérez-Escoda A., Castro Zubizarreta A., Fandos M. (2016), “Digital Skills in the Z Generation: Key Questions for a Curricular Introduction in Primary School”, *Comunicar*, 49, pp. 71-79.
- Pérez-Pérez C., García F.J., Vázquez V., García E., Riquelme V. (2020), “La competencia “aprender a aprender” en los grados universitarios”, *Aula Abierta*, 49, 3, pp. 309-315.
- Peterson C.P., Maier S.F.M., Seligman M.E.P. (1993), *Learned helplessness: A theory for the age of personal control*, Oxford University Press, New York.
- Pettenati M.C., Cicognini M.E. (2009), “Designing e-tivities to increase learning-to-learn abilities”, *eLearning Papers*, 12, pp. 1-13.
- Piech C., Bumbacher E., Davis R. (2020), “Measuring ability-to-learn using parametric learning-gain functions”, *International Educational Data Mining Society*, disponibile su: <http://search.ebscohost.com/login.aspx?direct=true&db=eric&AN=ED608001&site=ehost-live&scope=site>.
- Pignato C. (1981), “Tecniche escussive e questioni di metodo in alcuni indirizzi dell’etnoscienza”, *La ricerca folklorica*, 4, pp. 59-68.
- Pinto G., Bigozzi L., Vettori G., Vezzani C. (2018), “The relationship between conceptions of learning and academic outcomes in middle school students according to gender differences”, *Learning, Culture and Social Interaction*, 16, pp. 45-54.
- Pintrich P.R. (2001), “The role of goal orientation in self-regulated learning”, in M. Boekaerts, P.R. Pintrich, M. Zeidner (eds.), *Handbook of self-regulation*, Academic Press, San Diego, pp. 451-502.
- Pintrich P.R., Wolters C., Baxter G. (2000), “Assessing metacognition and self-regulated learning”, in G. Schraw, J.C. Impara, *Issues in the measurement of metacognition*, Buros Institute of Mental Measurements, Lincoln, pp. 43-97.
- Ponce de León A., Alonso R.A. (2012), “Fundamentación y sustento de la programación”, in A. Ponce de León, R.A. Alons (a cura di), *La programación de aula en Educación Infantil paso a paso*, CCS, Madrid, pp. 27-74.
- Pontara G. (2003), “Metodo di studio e strategie di apprendimento”, *L’Educatore*, 20, pp. 7-10.
- Pontecorvo C. (1995), “L’apprendimento tra culture e contesti”, in C. Pontecorvo, A.M. Ajello, C. Zucchermaglio (a cura di), *I contesti sociali dell’apprendimento. Acquisire conoscenze a scuola, nel lavoro, nella vita quotidiana*, LED, Milano, pp. 13-42.
- Pontecorvo C., Ajello A.M., Zucchermaglio C. (1995), *I contesti sociali dell’apprendimento. Acquisire conoscenze a scuola, nel lavoro, nella vita quotidiana*, LED, Milano.

- Pramling N., Pramling I. (2009), “The prosaics of figurative language in preschool: some observations and suggestions for research”, *Early Child Development and Care*, 179, 3, pp. 329-338.
- Presidencia de la República (2019), *Plan Nacional de Desarrollo de México 2019-2024*, Diario Oficial de la Federación, México, disponible all’indirizzo: https://www.dof.gob.mx/nota_detalle.php?codigo=5565599&fecha=12/07/2019.
- Rädiker S., Kuckartz U. (2020), *Análisis de datos cualitativos con MAXQDA: Texto, audio, video*, MAXQDA Press, Berlin.
- Ramírez R. (2012), *Socialismo del Sumak Kawsay o Biosocialismo Republicano*, SENPLADES, Secretaría Nacional de Planificación y Desarrollo, Quito, Ecuador, disponible all’indirizzo: <https://www.planificacion.gob.ec/wp-content/uploads/downloads/2012/08/Socialismo-del-Sumak-Kawsay.pdf>.
- Ramos M.J., Aguilar A. (2017), “La metamorfosis y las nuevas posibilidades de la competencia de Aprender a Aprender”, in B. Páramo (a cura di), *Conociendo el aprender a aprender y su metamorfosis en Educación Infantil*, La Muralla, Madrid, pp. 181-198.
- Rateau P., Moliner P., Abric J., Moliner P. (2012), “Social representation theory”, in P.A. Van Lange, A.W. Kruglanski, E.T. Higgins, *Handbook of theories of social psychology*, Sage Publications, London, vol. 2, pp. 477-497.
- Real Decreto 1630/2006, de 29 de diciembre, por el que se establecen las enseñanzas mínimas del segundo ciclo de Educación infantil, *BOE*, 4, enero 2007, p. 474-482, disponible all’indirizzo: https://www.boe.es/diario_boe/txt.php?id=BOE-A-2007-185.
- Reinke de Buitrago S. (2019), “Conducting Qualitative Content Analysis Across Languages and Cultures”, *FQS Forum: Qualitative Social Research*, 20, 3, Art. 19, pp. 1-7.
- Ren K. (2014), “Learning to learn from a Confucian perspective”, in R. Deakin Crick, C. Stringher, K. Ren (eds.), *Learning to learn. International perspectives from theory and practice*, Routledge, Abingdon, pp. 105-123.
- Resnick L.B. (1987), “Instruction and the cultivation of thinking”, in E. De Corte, H. Lodewijks, R.P. Parmentier, P. Span (eds.), *Learning and instruction: European research in an international context*, Leuven University Press/Pergamon Press, Oxford, pp. 415-442.
- Ricardo E.C. (2010), “Discussão acerca do ensino por competências: problemas e alternativas”, *Cadernos de Pesquisa*, 40, 140, pp. 605-628.
- Richards L. (2005), *Handling Qualitative Data. A Practical Guide*, Sage Publications, London.
- Ritchie S.J., Tucker-Drob E.M. (2018), “How Much Does Education Improve Intelligence? A Meta-Analysis”, *Psychological Science*, 29, 8, pp. 1358-1369.
- Rockwell E. (1997), “La dinámica cultural de la escuela”, in A. Álvarez (a cura di), *Hacia un curriculum cultural. La vigencia de Vygotsky en educación*, Fundación Infancia y Aprendizaje, Madrid, pp. 21-38.
- Rogoff B. (1994), “Developing understanding of the idea of communities of learners”, *Mind Culture and Activity*, 1, 4, pp. 209-229.

- Rogoff B. (2003), *The Cultural Nature of Human Development*, Oxford University Press, New York.
- Roth W. (2013), “Translation in Qualitative Social Research: The Possible Impossible”, *FQS Forum Qualitative Sozialforschung*, 14, 2, Art. 13, disponibile all’indirizzo: <http://nbnresolving.de/urn:nbn:de:0114-fqs1302132>.
- Rychen D.S., Salganik L.H. (eds.) (2003), *Key Competencies for a Successful Life and a Well-Functioning Society*, Hogrefe & Huber Publishers, Göttingen.
- Sáiz M.C., Carbonero M.Á., Flores V. (2010), “Análisis del procesamiento en tareas tradicionalmente cognitivas y de teoría de la mente en niños de 4 y 5 años”, *Psicothema*, 22, 4, pp. 772-777.
- Sáiz M.C., Flores V., Román J.M. (2010), “Metacognición y competencia de “aprender a aprender” en Educación Infantil: Una propuesta para facilitar la inclusión”, *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 13, 4, pp. 123-130.
- Sala A., Punie Y., Garkov V., Cabrera Giraldez M. (2020), *LifeComp: The European Framework for Personal, Social and Learning to Learn Key Competence*, EUR 30246 EN, Publications Office of the European Union, Luxembourg.
- Salmerón H., Rodríguez S., Ortiz L. (2002), “Identificación de Estrategias de Aprendizaje en Educación Infantil y Primaria: Propuesta de Instrumentos”, *Revista Española de Orientación y Psicopedagogía*, 13, 1, pp. 89-106.
- Sánchez Puerta M.L., Alexandria V., Gutiérrez Bernal M. (2016), *Taking Stock of Programs to Develop Socioemotional Skills: A Systematic Review of Program Evidence. Directions in Development*, World Bank, Washington.
- Santos L. (2019), “Reflexões em torno da avaliação pedagógica”, in A.C. Lopes, E. Macedo (a cura di), M.I.R. Ortigão, D. Fernandes, T.V. Pereira, L. Santos (orgs.), *Avaliar para aprender no Brasil e em Portugal: perspectivas teóricas, práticas e de desenvolvimento*, Série Temas em Currículo, Docência e Avaliação, Editora CRV, Curitiba, vol. 6.
- Sassen S. (2007), *Una sociologia della globalizzazione*, Piccola Biblioteca Einaudi, Bologna.
- Save the Children (2014), *La lampada di Aladin*, Roma.
- Save the Children (2020), *L’impatto del Coronavirus sulla povertà educativa*, disponibile all’indirizzo: https://s3.savethechildren.it/public/files/uploads/publicazioni/limpatto-del-coronavirus-sulla-poverta-educativa_0.pdf.
- Schön D.A. (1993), *Il professionista riflessivo: per una nuova epistemologia della pratica professionale*, Dedalo, Bari.
- Schreier M., Stamann C., Janssen M., Dahl T., Whittal A. (2019), “Qualitative Content Analysis: Conceptualizations and Challenges in Research Practice — Introduction to the FQS Special Issue ‘Qualitative Content Analysis I’”, *FQS Forum: Qualitative Social Research*, 20, 3, Art. 38, pp. 1-26.
- Scriven M. (1967), “The methodology of evaluation”, in R. Tyler, R. Gagne, M. Scriven, *Perspectives on Curriculum Evaluation*, AERA Monograph Series – Curriculum Evaluation, Rand McNally and Co., Chicago.

- Secci C. (2013), “L’apprendimento in età adulta: visioni storiche e prospettive teoriche”, *Studi sulla formazione*, 1, pp. 239-263.
- Secretaría de Educación Pública (2008), *La reforma integral de la educación media superior en México: La creación de un sistema nacional de bachillerato en un marco de diversidad*, Subsecretaría de Educación Media Superior, México.
- Secretaría de Educación Pública (2017), *Aprendizajes clave para la educación integral Plan y programas de estudio para la educación básica*, SEP, México, disponibile all’indirizzo: https://www.planyprogramasdestudio.sep.gob.mx/descargables/APRENDIZAJES_CLAVE_PARA_LA_EDUCACION_INTEGRAL.pdf.
- Semeraro R. (2011), “L’analisi qualitativa dei dati di ricerca in educazione”, *Giornale italiano della ricerca educativa*, 4, 7, p. 97-106.
- Sen A. (1999), *Development as freedom*, A. Knopf, New York.
- Serranò F., Fasulo A. (2011), *L’intervista come conversazione. Preparazione, conduzione e analisi del colloquio di ricerca*, Carocci, Roma.
- Silverman D. (2002), *Come fare ricerca qualitativa*, Carocci, Roma.
- Smith R.M. (1990), “The Promise of Learning to Learn”, in R.M. Smith (ed.), *Learning To Learn across the Life Span*, Jossey-Bass, San Francisco.
- Soto C. (2016), “The little six personality dimensions from early childhood to early adulthood: Mean-level age and gender differences in parents’ reports”, *Journal of Personality*, 84, pp. 409-422.
- Sternberg R., Grigorenko E. (2002), “Guilford’s Structure of Intellect Model and Model of Creativity: Contributions and Limitations”, 13, *Creativity Research Journal*, 3-4, pp. 309-316.
- Stringher C. (2007), *Imparare ad apprendere e valutazione. Studio esplorativo in classi primarie tradizionali e Montessori*, Università degli Studi Roma Tre, Dipartimento di Scienze dell’Educazione, tesi dottorale non pubblicata.
- Stringher C. (2008a), “Definizioni e modelli dell’apprendere ad apprendere per il lifelong learning”, in A. Alberici, *La possibilità di cambiare. Apprendere ad Apprendere come risorsa strategica per la vita*, FrancoAngeli, Milano, pp. 81-98.
- Stringher C. (2008b), “Una mappa di navigazione per l’apprendere ad apprendere”, in A. Alberici, *La possibilità di cambiare. Apprendere ad Apprendere come risorsa strategica per la vita*, FrancoAngeli, Milano, pp. 99-118.
- Stringher C. (2008c), “Imparare ad apprendere: teoria, valutazione e didattica nella scuola secondaria”, *Riforma & Didattica tra Formazione e Ricerca*, XI, 3, pp. 31-44.
- Stringher C. (2014a), “What is learning to learn? A learning to learn process and output model”, in R. Deakin Crick, C. Stringher, K. Ren (eds.), *Learning to Learn. International Perspectives from Theory and Practice*, Routledge, Abingdon, pp. 9-32.
- Stringher C. (2014b), “School improvement for learning: principles for a theoretically oriented practice”, in R. Deakin Crick, C. Stringher, K. Ren (eds.), *Learning to Learn. International Perspectives from Theory and Practice*, Routledge, Abingdon, pp. 214-240.
- Stringher C. (2016), “Assessment of Learning to learn in early childhood: an Italian framework”, *Italian Journal of Sociology of Education*, 8, 1, pp. 101-128.

- Stringher C. (2017), INVALSI's position paper on the 2006 revision of the European key competences framework.
- Stringher C. (2019a), "Aprender a aprender en la transición desde la educación inicial a la primaria", in C. Mels (a cura di), *Infancia, adolescencia y juventud: oportunidades claves para el desarrollo*, UNICEF Uruguay, pp. 149-163.
- Stringher C. (2019b), "Imparare a imparare nella scuola dell'infanzia", *Bambini*, settembre, pp. 50-54.
- Stringher C. *et al.* (2019), "Aprender a aprender en Latino América. Una reseña sistemática de la literatura", in R. Deakin Crick, C. Stringher, K. Ren (*eds.*), *Aprende a aprender hoy*, Spanish Edition for Latin America, Editorial Trillas, Mexico, pp. 358-369.
- Stringher C. *et al.* (2021), "Learning to learn and assessment: Complementary concepts or different worlds?", *Educational Research*, 63, 1, pp. 26-42.
- Stringher C., Davis C., Scrocca F. (2020), "La concepción de Aprender a Aprender en Brasil e Italia: una exploración cualitativo-comparativa"; "Teachers' conception of Learning to learn in Brazil and Italy: a qualitative comparative exploration", *Aula Abierta*, 49, 3, pp. 293-308.
- Sylvest J. (2017), *Support of the stakeholder consultation in the context of the Key Competences Review. Report 1: Comparative Analysis*, Danish Technological Institute and Ecorys.
- Taylor E.W. (2008), "Transformative learning theory", *New Directions for Adult and Continuing Education*, 119, pp. 5-15.
- Teddlie C., Tashakkori A. (2006), "A General Typology of Research Designs Featuring Mixed Methods", *Research in the Schools*, 13, 1, pp. 12-28.
- Teddlie C., Tashakkori A. (2012), "Common "Core" Characteristics of Mixed Methods Research: A Review of Critical Issues and Call for Greater Convergence", *American Behavioral Scientist*, 56, 6, pp. 774-788.
- Terry G., Hayfield N., Clarke V., Braun V. (2017), "Thematic analysis", in *The Sage Handbook of qualitative research in psychology*, Sage Publications, London, pp. 17-36.
- Tessaro F. (2012), "Lo sviluppo della competenza. Indicatori e processi per un modello di valutazione", *Formazione & Insegnamento*, 10, 1, pp. 105-120.
- Testolin A., Stoianov I., Zorzi M. (2017), "Letter perception emerges from unsupervised deep learning and recycling of natural image features", *Nature Human Behaviour*, 1, pp. 657-664.
- Thaler N., Kazemi E., Huscher C. (2009), "Developing a rubric to assess student learning outcomes using a class assignment", *Teaching of Psychology*, 36, 2, pp. 113-116.
- Thoutenhoofd E.D., Pirrie A. (2015), "From self-regulation to learning to learn: Observations on the construction of self and learning", *British Educational Research Journal*, 41, 1, pp. 72-84.
- Tomasello M. (2005), *Le origini culturali della cognizione umana*, il Mulino, Bologna.
- Tong A., Sainsbury P., Craig J. (2007), "Consolidated criteria for reporting qualitative research (COREQ): a 32-item checklist for interviews and focus groups", *International Journal for Quality in Health Care*, 19, 6, pp. 349-357.

- Tonucci F. (1997), “La verdadera reforma empieza a los tres años”, *Investigación en la escuela*, 33, pp. 5-16.
- Topping K.J., Trickey S. (2007), “Collaborative philosophical enquiry for school children: cognitive effects at 10-12 years”, *British Journal of Educational Psychology*, 77, pp. 271-288.
- Torti D. (2019), “Building a semi-structured interview aimed to approach teacher representations on learning to learn in different cultural contexts”, *Proceedings of the Journal Scuola Democratica*, 1, pp. 90-93.
- Torti D. (2021a), “Didattica innovativa e valutazione tramite portfolio digitale nel contesto universitario: il punto di vista degli studenti”, *IUL Research*, 2, 3, pp. 33-53, disponibile all’indirizzo: <https://iulresearch.iuline.it/index.php/IUL-RES/article/view/110>.
- Torti D. (2021b), “Le opinioni degli insegnanti sulla valutazione e le sue implicazioni con il concetto di ‘Apprendere ad Apprendere’: un’analisi preliminare su interviste svolte in alcune scuole italiane”, in P. Falzetti (a cura di), *I dati INVALSI come strumento per migliorare e valutare le competenze trasversali – IV seminario i dati INVALSI: uno strumento per la ricerca e la didattica*, FrancoAngeli, Milano, pp. 31-48, disponibile all’indirizzo: https://ojs.francoangeli.it/_omp/index.php/oa/catalog/book/515.
- Trincherò R. (2012), *Costruire, valutare, certificare competenze. Proposte di attività per la scuola*, FrancoAngeli, Milano.
- Trincherò R. (2018), “Valutazione formante per l’attivazione cognitiva. Spunti per un uso efficace delle tecnologie per apprendere in classe”, *Italian Journal of Educational Technology*, 26, 3, pp. 40-55.
- Tusini S. (2006), *La ricerca come relazione: l’intervista nelle scienze sociali*, vol. 9, FrancoAngeli, Milano.
- UIS/2019/ED/FS/56, *Fact Sheet no. 56 September 2019*, disponibile all’indirizzo: <http://uis.unesco.org/sites/default/files/documents/new-methodology-shows-258-million-children-adolescents-and-youth-are-out-school.pdf>.
- UIS-UNESCO (2020), *Out-of-School Children and Youth*, disponibile all’indirizzo: <http://uis.unesco.org/en/topic/out-school-children-and-youth>.
- UNESCO (2013a, 2013b, 2014), *Toward Universal Learning: What Every Child Should Learn. Reports N. 1-3*, UNESCO Institute for Statistics and the Center for Universal Education at the Brookings Institution.
- UNESCO (2015), *Transversal Competencies in Education Policy and Practice (Phase I)*, Asia-Pacific Education Research Institutes Network (ERI-NET), UNESCO, Paris and Bangkok.
- UNESCO (2016), *¿Qué es el patrimonio cultural inmaterial?*, Unesdoc Digital Library, disponibile all’indirizzo: <https://ich.unesco.org/doc/src/01851-ES.pdf>.
- UNESCO Commissione Italiana (2020), *Il ruolo dell’educazione per il rilancio sociale ed economico italiano*, disponibile all’indirizzo: <https://unesclublob.blob.core.windows.net/pdf/UploadCKEditor/II%20ruolo%20dellEducazione%20per%20il%20rilancio%20sociale%20ed%20economico%20italiano1.pdf>.
- UNICEF (2012), *School Readiness and Transitions*, New York.

- UNICEF (2020), *Impact of COVID-19 on multidimensional child poverty*, disponibile all'indirizzo: <https://data.unicef.org/resources/impact-of-COVID-19-on-multidimensional-child-poverty/>.
- Universidad Politécnica Salesiana del Ecuador (2018), *Plan Estratégico – Carta De Navegación 2019-2023*, Editorial Don Bosco, Centro Gráfico, Cuenca, disponibile all'indirizzo: <https://www.ups.edu.ec/documents/10184/14643/Carta+de+Navegaci%C3%B3n+2019+-+2023.pdf/6d05c75f-4f92-4c50-a33c-262ad33344aa>.
- Vainikainen M.P. (2014), *Finnish primary school pupil's performance in learning to learn assessment: a longitudinal perspective on educational equity*, tesi dottorale, Università di Helsinki, <https://core.ac.uk/download/pdf/33725056.pdf>.
- Valéry P. (1931), *Ouvres*, Tome II: *Regards sur le monde actuel*, Collection Pléiade, Gallimard, Paris.
- Van Nes F., Abma T., Jonsson H., Deeg D. (2010), “Differenze linguistiche nella ricerca qualitativa: il significato si perde nella traduzione?”, *Giornale europeo dell'invecchiamento*, 7, 4, pp. 313-316.
- Vannini I. (2012), *Come cambia la cultura degli insegnanti. Metodi per la ricerca empirica in educazione*, FrancoAngeli, Milano.
- Vansteenkiste M., Sheldon K.M. (2006), “There's nothing more practical than a good theory: Integrating motivational interviewing and self-determination theory”, *British Journal of Clinical Psychology*, 45, pp. 63-82.
- Vansteenkiste M., Sierens E., Soenens B., Luycks K., Lens W. (2009), “Motivational profiles from a Self-Determination perspective: the quality of motivation matters”, *Journal of Educational Psychology*, 101, 3, pp. 671-688.
- Vásquez-Echeverría A. (2020), *El Inventario de Desarrollo Infantil y la evaluación sistemática del desarrollo en contextos educativos. Teoría, creación e implementación*, disponibile all'indirizzo: <https://doi.org/10.31234/osf.io/xg2hj>.
- Vertecchi B. (2003), *Manuale della valutazione*, FrancoAngeli, Milano.
- Vettori G., Bigozzi L., Miniati F., Vezzani C., Pinto G. (2019), “Identifying Pre-service Teachers' Profiles of Conceptions of Learning: A Cluster Analysis”, *Social Psychology of Education*, 22, pp. 1131-1152.
- Vettori G., Vezzani C., Bigozzi L., Pinto G. (2018), “The mediating role of conceptions of learning in the relationship between metacognition and academic outcomes among middle school students”, *Frontiers in Psychology*, 9, pp. 1-13.
- Vilanova N., Ortega I. (2017), *Generación Z: Todo lo que necesitas saber sobre los jóvenes que han dejado viejos a los millennials*, Plataforma Editorial, Barcelona.
- Villas Boas B.M.F. (2017), *Avaliação: interações com o trabalho pedagógico*, Campinas, Papirus.
- Viso J. (2011), *Cómo programar por competencias*, vol. II, EOS, Madrid.
- Vygotskij L.S. (1986), *Thought and language*, Massachusetts Institute of Technology Press, Cambridge.
- Vygotskij L.S. (1998), *Pensiero e linguaggio*, Laterza, Roma-Bari (ed. or.: *Myšlenie I rech Gosudarstvennoe Social'no-Ekonomičescoe Izdalt'stvo*, Moskva-Leningrad, 1934).

- Wachelke J. (2011), “Social Representations: A Review of Theory and Research from the Structural Approach”, *Universitas Psychologica*, 11, 3, pp. 729-741.
- Waeytens K., Lens W., Vandenberghe R. (2002), “Learning to learn: Teachers’ conceptions of their supporting role”, *Learning and Instruction*, 12, 3, pp. 305-322
- WBG – World Bank Group (2016), *Taking Stock of Programs to Develop Socioemotional Skills A Systematic Review of Program Evidence*, disponibile all’indirizzo: <https://openknowledge.worldbank.org/bitstream/handle/10986/24737/9781464808722.pdf?sequence=2&isAllowed=y>.
- Weinstein C.E., Meyer D.K. (1996), “Learning strategies: Teaching and assessing”, in E. de Corte, F.E. Weinert (eds.), *International Encyclopedia of developmental and instructional psychology*, Elsevier Science, Oxford, pp. 423-428.
- Wells G., Claxton G. (eds.) (2002), *Learning for life in the 21st Century: Sociocultural perspectives on the future of education*, Blackwell, Oxford.
- Wenger E. (1998), *Comunità di pratica: apprendimento, significato e identità*, Cambridge University Press, Boston.
- WHO (1997), *Lifeskills Education in Schools (WHO/MNH/PSF/93.7A.Rev2)*, disponibile all’indirizzo: https://apps.who.int/iris/bitstream/handle/10665/63552/WHO_MNH_PSF_93.7A_Rev.2.pdf?sequence=1&isAllowed=y.
- World Bank (2011), *Learning for all: Investing in people’s knowledge and skills to promote development*, World Bank, Washington.
- World Value Survey*, disponibile all’indirizzo: <http://www.worldvaluessurvey.org>.
- Yanchar S.C., Williams D. (2006), “Reconsidering the Compatibility Thesis and Eclecticism: Five Proposed Guidelines for Method Use”, *Educational Researcher*, 35, 9, pp. 3-12, disponibile all’indirizzo: <http://www.jstor.org/stable/4124797>.
- Yang J., Tlili A., Huang R., Zhuang R., Bhagat K.K. (2021), “Development and validation of a digital learning competence scale: A comprehensive review”, *Sustainability*, 13, 10, 5593, pp. 1-14.
- Yin R. (2003), *Case study research: design and methods*, Sage Publications, Thousand Oaks.
- Zepeda C., Hlutkowsky C.O., Partika A.C., Nokes-Malach T.J. (2010), “Identifying teacher’s supports of metacognition through classroom talk and its relation to growth in conceptual learning”, *Journal of Educational Psychology*, 111, 3, pp. 522-541.
- Zimmerman B. (1995), “Self-regulation involves more than metacognition: a social cognitive perspective”, *Educational Psychologist*, 30, 4, pp. 217-221.

Gli autori

Hugo Armando Brito Rivera, PhD in Psicologia dell'interazione, della comunicazione e della socializzazione, Università di Roma La Sapienza. Già collaboratore INVALSI nel progetto su Apprendere ad Apprendere.

Víctor Gerardo Cárdenas González, psicologo sociale, professore ordinario presso il Dipartimento di Sociologia dell'Universidad Autónoma Metropolitana (Messico). Filoni di ricerca: psicologia sociale dell'educazione, violenza contestualizzata, analisi delle reti sociali.

Ana Castro Zubizarreta, PhD in psicologia, laureata in psicopedagogia e maestra. Professore ordinario dell'area di Teoria di Storia dell'Educazione nella facoltà di Educazione dell'Università di Cantabria (Spagna). La sua traiettoria come docente e ricercatrice è legata all'educazione dell'infanzia.

Claudia Leme Ferreira Davis, dottore di ricerca in Educazione, Ricercatrice Senior della Fundação Carlos Chagas (San Paolo, Brasile), già professore ordinario del Programma Post Laurea in Psicologia dell'Educazione della Pontificia Università Cattolica di San Paolo.

Darío De León Siri, psicologo della Facoltà di Psicologia dell'UdelaR, Master in diritti dei bambini e politiche pubbliche. Attualmente è professore e ricercatore dell'Istituto di Psicologia, Educazione e Sviluppo Umano, Programma per la Prima Infanzia e l'Educazione Iniziale. È ricercatore principale del Centro di Sperimentazione e Innovazione Sociale.

Daniela Fernández, laureata in Psicologia presso UdelaR. Sta svolgendo un master in Psicologia ed Educazione nella stessa università, con una ricerca sull'educazione alla diversità nei centri per l'infanzia. Lavora anche come

supervisore di centri privati di educazione della prima infanzia nel Ministero dell'Educazione e della Cultura – Uruguay.

María del Carmen Huerta, Phd, ricercatrice su questioni legate al benessere dei bambini. Già collaboratrice dell'INVALSI, ha lavorato su progetti relativi alla prima infanzia e competenze chiave come imparare a imparare. In precedenza, ha lavorato presso l'OCSE, su diversi temi, compreso lo sviluppo di abilità socio-emotive dei bambini.

Agda Malheiro Ferraz de Carvalho, dottore di ricerca in Educazione, ricercatrice collaboratrice della Fundação Carlos Chagas (San Paolo, Brasile).

Marina Muniz Rossa Nunes, dottore di ricerca in Educazione, Ricercatrice Senior della Fundação Carlos Chagas (San Paolo, Brasile).

Salvatore (Toto) Patera, sociologo, PhD in Education. Professore associato di Didattica, pedagogia speciale e ricerca educativa all'Università degli Studi Internazionali di Roma. Già assegnista di ricerca INVALSI dal 2017 al 2020, Visiting professor alla Universidad Politécnica Salesiana (Ecuador) e alla Pontificia Universidade Católica do Rio Grande do Sul (Brasile).

Fausto Sáenz Zavala, dottore di ricerca in Scienze Pedagogiche (Università dell'Avana). Master in Politiche sociali (Save The Children, Svezia). Docente universitario e Direttore del gruppo di ricerca Mentoring e Change Management all'Università Politecnica Salesiana. Membro fondatore della medesima università. Già Direttore dell'Istruzione della Provincia di Azuay-Ecuador. Esperto in Pedagogia Salesiana.

Francesca Scrocca, laureata magistrale in Pedagogia e Scienze dell'Educazione e Formazione presso l'Università "La Sapienza", Roma. Svolge attività di ricerca, formazione e insegnamento in nidi e scuole comunali di Roma. Già collaboratore INVALSI, afferente all'Area Valutazione Scuole, si occupa di ricerca negli ambiti Infanzia, IeFP e Apprendere ad Apprendere.

Ma. Irene Silva Silva, Phd, Professore ordinario presso l'Universidad Autónoma Metropolitana, Città del Messico. Divisione di Scienze Sociali e Umane, Dipartimento di Sociologia, Area di Psicologia Sociale. Le sue tematiche di ricerca riguardano educazione, lavoro, salute, violenza e metodi di ricerca nelle scienze sociali.

Cristina Stringher, PhD, ricercatore INVALSI responsabile del settore infanzia. Già presidente del Data Development Group nell'OECD ECEC Network, componente dell'Advisory Board OECD Study on Social and Emotional Skills ed esperta invitata dalla Commissione Europea su: indicatori di qualità nell'infanzia; competenze chiave; competenza Personale, Sociale e Apprendere ad Apprendere.

Gláucia Torres Franco Novaes, dottore di ricerca in Educazione, ricercatrice Senior della Fundação Carlos Chagas (San Paolo, Brasile).

Daniela Torti, laureata magistrale in Psicologia dello Sviluppo, Educazione e Benessere (Università la Sapienza, Roma). Dottoranda di ricerca all'Università di Genova con borsa di ricerca INVALSI con tesi nell'ambito della valutazione degli apprendimenti. Si occupa di monitoraggio e valutazione di progetti, programmi e interventi in ambito educativo e sociale.

Nel discorso educativo globale, l'Apprendere ad Apprendere (AaA) si inquadra nell'ambito delle *soft skills*, competenze trasversali e socio-emotive. Apprendere ad Apprendere è concetto complesso che implica autonomia, consapevolezza e motivazione del discente per apprendere, aggiornare le conoscenze e creare un senso da ciò che viene appreso, con il fine di continuare ad apprendere tutta la vita. Implica anche una costante connessione con gli altri (*relatedness*). È una delle otto competenze chiave del quadro europeo per l'apprendimento permanente, che il sistema scolastico italiano intende sostenere a partire dall'infanzia.

Recentemente, questo concetto ha attratto l'attenzione di ricercatori e decisori politici, anche grazie alla consultazione europea sulle competenze chiave, sfociata nel quadro teorico della competenza Personale, Sociale e dell'Apprendere ad apprendere (PSL2L *key competence*). Sono relativamente scarsi gli studi empirici in Italia e la maggior parte di essi, a carattere locale, si concentra prevalentemente su alcuni aspetti cognitivi e metacognitivi del concetto. È quindi necessario studiare questa competenza nella sua dimensione socioculturale e secondo una visione psicopedagogica che, a partire dalle concettualizzazioni multidisciplinari discusse nella letteratura scientifica, restituisca concretezza pragmatica a chi, docenti in particolare, voglia sostenerne lo sviluppo. Per questo, è utile conoscere la sua connotazione in contesti diversi.

Nel volume si presentano i primi risultati di uno studio qualitativo internazionale, coordinato dall'INVALSI, sul tema dell'Apprendere ad Apprendere, con la partecipazione di ricercatori in Brasile, Ecuador, Italia, Messico, Spagna e Uruguay. La finalità del progetto quadro è duplice: a) comprendere quali caratteristiche assume l'Apprendere ad Apprendere in culture diverse; b) tener conto di tali caratteristiche per operationalizzare e misurare il concetto e per poterne sostenere lo sviluppo. È il primo studio di questo genere al mondo, per quanto a nostra conoscenza, volto a comprendere come l'AaA emerga dalle rappresentazioni e dalle pratiche di un campione di 127 docenti, dalla scuola dell'infanzia alla secondaria. Lo strumento di indagine è un'intervista semi-strutturata trilingue.

Il volume è diviso in tre parti: la prima di taglio teorico-metodologico; la seconda con i principali risultati italiani; la terza con i contributi internazionali. Nel volume, docenti, decisori politici e ricercatori interessati troveranno considerazioni teoriche e pratiche volte a sostenere e non deprimere l'acquisizione di questa iper-competenza negli studenti di ogni ordine e grado.

Cristina Stringher, PhD, è ricercatore INVALSI responsabile del Settore Infanzia. Già presidente del Data Development Group nell'OECD ECEC Network, componente dell'Advisory Board OECD Study on Social and Emotional Skills ed esperta invitata dalla Commissione Europea su: indicatori di qualità nell'infanzia; competenze chiave; competenza Personale, Sociale e Apprendere ad Apprendere.