

*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 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.

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.