



PROVINCIA AUTONOMA DI TRENTO

DIPARTIMENTO DELLA CONOSCENZA
SERVIZIO INFANZIA E ISTRUZIONE DEL PRIMO GRADO
UFFICIO INFANZIA

Sviluppare competenze

LA PROGRAMMAZIONE MODULARE NELLA SCUOLA DELL'INFANZIA



Berta Martini - Rossella D'Ugo

ITINERARI

Strumenti e riflessioni pedagogiche

2.1 L'ARCHITETTURA MODULARE DEL CURRICOLO

La programmazione modulare ha avuto negli ultimi decenni larga diffusione nella scuola primaria e secondaria.¹⁵ Al contrario, essa è rimasta per lo più estranea al contesto della scuola dell'infanzia nonostante nel frattempo crescesse anche all'interno di essa l'esigenza di una più precisa e fondata progettazione curricolare. Tuttavia, i tratti di flessibilità, componibilità e interdisciplinarietà caratteristici di questo approccio lo rendono efficace, dal nostro punto di vista, anche per la costruzione del curricolo della scuola dell'infanzia.

La scelta di dare al curricolo un'organizzazione di tipo modulare si giustifica prioritariamente in rapporto all'esigenza di valorizzare le diverse forme di programmazione già esistenti nelle scuole. Questo poiché essa è in grado di recepire una pluralità di "stili programmatori". L'organizzazione del curricolo in moduli, infatti, anziché costituire una forma di programmazione che si sostituisce ad altre, offre l'*architettura* entro la quale collocare e ri-organizzare le componenti del percorso formativo. Ciò significa che se, ad esempio, si è soliti programmare per "sfondi integratori", una volta scelto lo sfondo, lo si può articolare entro la struttura modulare del curricolo ricollocando entro i moduli i contenuti e le situazioni didattiche previste dallo sfondo per una certa unità di tempo. Unico vincolo, il riferimento, nell'uno e nell'altro caso, ai medesimi criteri di scelta dei contenuti e delle metodologie didattiche.

Il percorso curricolare modulare può essere pensato come un insieme di 'segmenti' (che chiamiamo *moduli*) connessi l'uno con l'altro. In questo senso, il modulo costituisce un elemento "molare"

¹⁵ Per una discussione sulla programmazione modulare si veda: BALDACCI M. (2000) *La didattica per moduli*, Laterza, Roma-Bari, 2003; DOMENICI G., *Manuale dell'orientamento e della didattica modulare*, Laterza, Roma-Bari.



del percorso curricolare. A sua volta ciascuno di questi segmenti sarà composto da alcuni elementi “molecolari” più circoscritti (che chiamiamo *unità di lavoro*), anch’essi in relazione tra loro. Il percorso formativo si articola dunque secondo un duplice livello di organizzazione: *moduli didattici* e *unità di lavoro* interne ai moduli.

Un duplice livello di organizzazione del curricolo consente di tradurre operativamente l’articolazione *tra lavoro a lungo termine e lavoro a breve termine*, attraverso la distinzione tra *obiettivi di lungo periodo* e *di breve periodo*.

Qualsiasi percorso formativo teso allo sviluppo delle diverse dimensioni della personalità del bambino è costituito infatti da attività più minute e circoscritte nel tempo e da attività più ampie e complesse che occupano uno spazio temporale più lungo. Ed è ragionevole che le prime consentano il controllo di apprendimenti anch’essi più specifici e di più breve periodo, mentre le seconde siano rivolte ad apprendimenti più complessi conseguibili nel lungo periodo.

I traguardi di lungo periodo a cui sono dedicati i moduli possono essere identificati nelle *competenze* (un modulo infatti può estendersi temporalmente anche tutto l’anno scolastico), mentre gli obiettivi specifici rappresentano le mete di breve periodo a cui sono destinate le unità di lavoro.

Discuteremo più precisamente nel seguito la nozione di *competenza*, tuttavia ci interessa evidenziare che essa si riferisce ad un apprendimento di lungo periodo che sottende la padronanza di più conoscenze e abilità. Il modulo, inteso come segmento curricolare esteso nel tempo e costituito da più unità di lavoro può essere intitolato pertanto alle competenze.

Da un punto di vista operativo questo richiede di articolare il controllo del raggiungimento degli obiettivi su due livelli: scelta dei traguardi finali (*competenze*, per esempio quelle previste in uscita dell’anno scolastico); scelta dei traguardi che caratterizzano le singole unità di lavoro (*obiettivi specifici*).

2.1.1 Moduli e Unità di lavoro

Affinché i moduli concorrano a definire un'architettura ad un tempo solida e flessibile del curriculum, devono essere caratterizzati da alcune proprietà¹⁶. Tra queste segnaliamo, in particolare:

- la *segmentalità*: ogni modulo rappresenta un segmento autonomo del curriculum, ossia qualche cosa di compiuto. Esso contribuisce a strutturare il percorso formativo ma non lo compromette nel caso in cui, per esempio, la rimodulazione del percorso richiedesse la sua riduzione o la sua eliminazione. Questa proprietà sottolinea, da un lato, che il modulo è un segmento autosufficiente di un percorso formativo, trattabile in maniera indipendente e, dall'altro lato, che ha comunque l'attitudine ad entrare a far parte di una struttura organica più ampia;
- la *specificità*: ogni modulo è caratterizzato da propri obiettivi generali (le competenze cui è dedicato). Ciò significa che lo svolgimento di un certo modulo assicura, almeno in linea teorica, il raggiungimento di un certo livello delle competenze cui quel modulo è stato finalizzato. Indica l'aspetto per cui ogni modulo è indirizzato a precisi obiettivi formativi relativi a nuclei di competenze funzionalmente unitari, nonostante attingano a ambiti e campi di esperienza differenti;
- la *componibilità*: è la caratteristica strutturale distintiva del modulo didattico, cioè il suo presentarsi come combinabile in varie maniere con altri moduli, in ragione di esigenze formative specifiche. I moduli, in quanto elementi molari del curriculum, sono cioè tra loro componibili, fatta salva una certa propedeuticità che può sussistere tra questi. Questo conferisce flessibilità e ri-programmabilità del percorso formativo, sia durante l'anno scolastico, sia in anni scolastici diversi.

¹⁶ BALDACCI M., *La didattica per moduli*, op. cit., p.5.



In particolare, la caratteristica di componibilità dei moduli consente di progettare percorsi di tipo più lineare (*sequenza semplice*) o più reticolare (*sequenze in parallelo o reti*). Un curriculum sequenziale consiste della giustapposizione di più moduli logicamente e temporalmente consecutivi. Questa rappresenta la soluzione più semplice, ma anche la meno flessibile e la meno efficace dal punto di vista di un'adeguata distribuzione dei contenuti. Essendo i moduli finalizzati al raggiungimento di competenze, infatti, una loro organizzazione sequenziale comporta un corrispondente sviluppo sequenziale delle competenze, come se queste fossero completamente disgiunte le une dalle altre e questo contrasta con il fatto che esse costituiscono, come vedremo, uno specifico tipo logico di apprendimento.

Una soluzione più adeguata consiste nel prevedere più moduli in parallelo. In questo caso, infatti, le competenze di ciascun modulo sono sviluppate nel corso di un arco temporale esteso e contemporaneamente (cioè parallelamente) ad altre (quelle previste dai moduli paralleli).

La reticolarità, infine, presuppone un'articolazione dei moduli come in una 'rete', come se fosse possibile, idealmente, realizzare il percorso formativo andando da un modulo a qualsiasi altro. In questo senso si conferisce al percorso il più elevato grado di flessibilità. Tuttavia, sebbene teoricamente possibile, questa soluzione va a scapito della necessità di considerare alcune esperienze propedeutiche ad altre e di controllare costantemente l'avanzamento del percorso formativo. Pertanto, l'opzione più auspicabile è quella "in parallelo" in quanto caratterizzata da un grado sufficiente di flessibilità e, allo stesso tempo, vincolata al rispetto dei rapporti di propedeuticità normalmente imposti dalla progressività di ogni percorso formativo.

Veniamo ora alla struttura del modulo.

Ogni modulo, abbiamo detto, è composto da un certo numero variabile di *unità di lavoro*. Ciascuna unità di lavoro, tuttavia, non deve essere pensata come una singola attività (questo infatti costringerebbe ad una frammentazione eccessiva del modulo), bensì

come un insieme di attività il cui comune denominatore è la coerenza rispetto alle competenze a cui mira il modulo nel quale sono contenute. In altre parole, con unità di lavoro si devono intendere più attività che si danno sia come contesto di acquisizione di conoscenze e abilità sia come contesto di esercizio di un certo livello delle competenze previste dal modulo. L'organizzazione interna al modulo di queste unità può avere anch'essa una struttura di tipo più sequenziale (unità di lavoro giustapposte linearmente le une alle altre) o più reticolare (unità di lavoro alcune delle quali si svolgono in parallelo o che costituiscono una rete).

In sintesi, lavorare per moduli permette di organizzare il percorso formativo secondo un'architettura curriculare a due livelli: *moduli* e *unità di lavoro*. Ad ognuno dei due livelli corrispondono due livelli di generalità dei traguardi di sviluppo (*competenze* e *obiettivi specifici*).



2.2 CRITERI PER LA COSTRUZIONE DI UN CURRICOLO MODULARE

Formulare un'ipotesi metodologica di programmazione didattica richiede l'esplicitazione dei criteri che la giustificano da un punto di vista teorico. Tali criteri, qualunque sia l'ipotesi progettuale, riguardano, in ultima analisi, la selezione dei contenuti di insegnamento, le finalità e le strategie di mediazione didattica.

In generale, operare scelte su *che cosa insegnare*, *come farlo* e *in funzione di quali obiettivi formativi* richiede, dal nostro punto di vista, il rispetto di un principio di "aderenza epistemologica" al sapere e l'individuazione di *condizioni di possibilità dell'apprendimento*.

Il primo principio allude alla necessità di salvaguardare la specifica natura di un certo sapere e, di conseguenza, il suo potere formativo. Il secondo riguarda invece la necessità di adeguare il sapere da insegnare alle caratteristiche dei bambini in modo che esso risulti adeguato ad essere insegnato e appreso. Tutto ciò equivale a interrogare i saperi in chiave epistemologica e formativa: quali sono gli elementi fondamentali che ne costituiscono lo "scheletro" o la "struttura"?; quali le specifiche forme di pensiero a cui formano?; quali i problemi che li contraddistinguono?; quali i metodi caratteristici per la loro soluzione?; quale, infine, il loro significato per l'esperienza dei bambini? Non solo. Occorre individuare "contesti didattici" capaci di dare senso alle conoscenze implicite nei diversi saperi e tali da permettere l'esercizio di specifiche forme di pensiero da parte dei bambini.

Ora ci chiediamo: nella scuola dell'infanzia, come possiamo, da un punto di vista metodologico, procedere in questa direzione? Dobbiamo, ancora una volta, ricondurre questi principi a *criteri procedurali* che ne permettano la traduzione operativa. Pertanto, nel seguito individueremo quattro criteri di progettazione curricolare modulare: il criterio di *essenzializzazione*, di *problematizzazione*, di *progressività* e di *completezza*. Osserviamo tuttavia che tali criteri svolgono una funzione regolativa e selettiva non essendo né univoci né esaustivi.

Per quanto concerne la progettazione del curricolo i criteri individuati guidano le scelte che riguardano la composizione dei moduli e delle unità di lavoro componenti. Essi sono riferibili alle istanze poste dal soggetto che apprende (il/i bambino/i) e dall'oggetto di apprendimento (le conoscenze/le abilità proprie di un certo ambito di attività/le competenze). Le prime fanno capo alle variabili individuali dell'apprendimento, le seconde alle condizioni della trasposizione didattica del sapere. In particolare, i criteri di *essenzializzazione* e *completezza* si danno come criteri riferiti all'oggetto) mentre i criteri di *progressività* e *problematizzazione* si danno come criteri riferiti al soggetto. Descriviamo ciascuno dei quattro criteri.

2.2.1 Il criterio di essenzializzazione

L'assunzione di questo criterio permette l'esplicitazione degli "oggetti" caratteristici di un campo di attività o di esperienza (quello che a livelli scolastici più avanzati identifichiamo come disciplina), ma anche dei suoi metodi di indagine e dei suoi linguaggi specifici (siano essi verbali, iconici o simbolici). L'assunto implicito è che, in ragione del potenziale formativo intrinseco ad ogni ambito di sapere, i suoi elementi essenziali debbano costituire anche i nuclei di passaggio fondamentali del percorso didattico. Si dovrà, in altre parole, ricostruire la "morfologia" di un certo ambito di sapere, ossia la forma secondo la quale possono essere organizzati i suoi elementi costitutivi (oggetti, linguaggi e metodi) e le loro reciproche relazioni. È evidente che l'individuazione degli elementi essenziali di un certo ambito viene fatta anche in riferimento agli Orientamenti vigenti.

Individuati tutti gli elementi essenziali relativamente ai diversi ambiti di sapere e di sviluppo, è necessario definire le *competenze* alle quali finalizzare significativamente il percorso di insegnamento e apprendimento, almeno nel suo sviluppo annuale.

In generale, le competenze proprie di ciascun ambito si traducono nella capacità di servirsi di un sapere come strumento di indagine e di interpretazione della realtà. Ossia come capacità di assumere



un *habitus* (o una *forma mentis*) che si dà come modalità specifica di interazione con l'ambiente esterno. Operativamente, possiamo far dipendere la formulazione di tali traguardi dalle occorrenze individuate durante il processo di analisi del campo di esperienza, compiuto secondo il criterio della essenzializzazione. Essendo quest'ultimo teso ad esplicitare gli elementi e le attività costitutivi del sapere a cui esso rinvia, ciò consisterà nel tradurre tali elementi e tali attività nei termini di padronanze di conoscenze e di abilità.

Per quanto questo repertorio vada necessariamente integrato con la formulazione di obiettivi non strettamente disciplinari (per esempio, relazionali, affettivi e metacognitivi), esso fornisce un orizzonte imprescindibile entro il quale orientare l'azione didattica, pena il rischio di genericità della programmazione o, ancora peggio, di una sostanziale incoerenza tra il tipo di competenze che vorremmo far raggiungere ai bambini e il tipo di situazioni didattiche che ne dovrebbero consentire la promozione e l'esercizio.

Il repertorio di competenze individuato funziona come un *frame* all'interno del quale inscrivere le diverse situazioni didattiche. Tuttavia, benché costituisca il necessario orizzonte verso il quale tendere, esso è troppo generale per consentire il controllo empirico del raggiungimento del livello atteso per ciascuna competenza. Le competenze, infatti, alludono ad un sistema coordinato di *conoscenze*, *abilità* e *disposizioni interne* che si acquisisce nel lungo periodo. Non solo. Una competenza non è osservabile 'in astratto', ma solo attraverso i comportamenti dei bambini che assumiamo ad indizio di quella. Ciò significa, per esempio, che un certo livello di produzione linguistica non è di per sé rilevabile se non attraverso l'osservazione di una particolare narrazione, racconto o spiegazione che sia richiesta al bambino e assunta dall'insegnante come indizio di quella competenza.

Analogamente, la competenza relativa alla capacità di orientarsi nello spazio non è rilevabile tout court. Ciò che si può invece rilevare è, per esempio, la capacità di eseguire un certo percorso seguendo

alcune indicazioni date. In altre parole, ciò che si può osservare sono i particolari comportamenti (mentali o concreti) che si danno come esercizio di un certo livello di competenza all'interno di contesti specifici. Occorre dunque individuare situazioni didattiche significative (per esempio situazioni problematiche) che consentano l'esercizio, per così dire, "contestualizzato", delle competenze individuate.

Allora, come già l'architettura modulare a due livelli suggerisce, una volta individuato il repertorio delle competenze è necessario porsi ad un livello di generalità più ristretto e individuare per ciascuna competenza un repertorio di obiettivi più specifici (che potremmo far corrispondere agli *obiettivi specifici di apprendimento*) desumibili dalle situazioni didattiche scelte per far agire le competenze e convergenti rispetto al livello di generalità più ampio individuato da queste ultime.

In sintesi, nella elaborazione della programmazione modulare ogni *competenza* è espressione di un *sapere* e di un *saper fare*, derivati dal processo di *analisi dell'ambito di sviluppo*. Per ciascuna di esse occorre allestire un numero variabile di situazioni didattiche che ne consentano l'esercizio. Tali situazioni, facendo riferimento a contesti specifici di attività (natura dei compiti, modalità di lavoro, tempi, ecc.) rimandano ad *obiettivi specifici* ed *osservabili* che contribuiscono all'acquisizione di quelle competenze per le quali quei contesti di attività sono stati attivati.

2.2.2 Il criterio di completezza

Questo criterio risponde alla domanda: il percorso formativo contiene tutto ciò che è importante insegnare e apprendere? Il percorso, cioè, permette ai bambini di sviluppare tutte le abilità caratteristiche dei diversi domini conoscitivi e degli ambiti di sviluppo di riferimento? In assenza di una progettazione curricolare rigorosa e, soprattutto, di strumenti che in sede di programmazione didattica consentano di controllare nel tempo l'effettiva realizzazione del curriculum, infatti, questo aspetto rischia di essere trascurato. In tal caso il percorso formativo annuale potrebbe non essere 'completo'



ossia potrebbe non garantire un insieme adeguato di occasioni di apprendimento per ciascuna delle dimensioni caratteristiche dello sviluppo. La programmazione per moduli consente di prevedere e controllare nel tempo l'occorrenza e l'effettiva entità di attività rappresentative di ciascuno degli ambiti di interesse.

Come vedremo meglio nel terzo capitolo, da un punto di vista operativo il controllo della completezza del percorso formativo può essere operato attraverso l'utilizzazione di uno strumento che chiameremo *Tavola delle occorrenze*. Esso consiste in una tabella a doppia entrata che visualizza in maniera intuitiva e immediata la distribuzione nei moduli curricolari degli elementi caratteristici di ogni ambito e delle dimensioni di sviluppo ad esso relative. Si potrà così agevolmente controllare, nel corso dell'anno scolastico, la presenza di eventuali sbilanciamenti del curriculum a vantaggio di alcuni ambiti in modo da poter provvedere a riequilibrare il percorso curricolare, attraverso interventi di programmazione didattica.

Sebbene la distribuzione non debba essere necessariamente uniforme (alcuni ambiti e le relative competenze possono infatti essere considerati più presenti di altri), essa deve essere tuttavia abbastanza articolata da permettere una promozione adeguata delle conoscenze e delle abilità relative a ciascuno dei tre ambiti di sviluppo.

2.2.3 Il criterio di progressività

Questo criterio risponde all'esigenza di calibrazione delle attività in rapporto all'età evolutiva e alle caratteristiche dei bambini. Da questo punto di vista, la progressività è un criterio implicito in ogni percorso formativo. Anche in questo caso, la difficoltà non è condividere questa esigenza, di fatto unanimemente riconosciuta, bensì controllarla empiricamente, ossia metterla in corrispondenza con l'allestimento di situazioni didattiche progressivamente più articolate e complesse e con le formulazioni di livelli più elevati di competenza.

Lavorare per moduli consente di adottare questo criterio sia attraverso la corretta definizione della sua estensione nel tempo, sia attraverso la definizione delle unità di lavoro ad esso interne, le quali possono prevedere attività analoghe ma di diverso livello di complessità. Tale criterio si riflette, in particolare, sulla formulazione dei livelli di competenza attesi e degli obiettivi specifici a cui mirano le unità di lavoro interne ai moduli. Ciò può essere realizzato o formulando obiettivi specifici per età, oppure individuando soglie di padronanza diverse per ciascun binomio attività-obiettivo. Una stessa attività, infatti, può prevedere diverse “azioni” adatte rispettivamente a bambini di diverso livello di sviluppo.

2.2.4 Il criterio di problematizzazione

Il criterio consente di circoscrivere intorno a “problemi” lo specifico modo di pensare e di agire di un certo dominio di sapere; di costruire intorno ad esso *contesti semantici* assimilabili a “campi di attività e di esperienza” nei quali possono essere collocati gli elementi essenziali di quel sapere attraverso processi di “genesì artificiale” della conoscenza. Ciò significa che nella costruzione del curriculum è di fondamentale importanza prevedere situazioni “sfidanti” che offrano ai bambini la possibilità di costruzione personale del sapere. Non tutti gli apprendimenti, evidentemente, sono suscettibili di essere trasposti in una situazione problematica sfidante, ma occorre che ciò accada per quegli elementi di conoscenza e per quelle abilità che consideriamo essenziali e che concorrono, a nostro giudizio, a strutturare la competenza in un certo ambito. Il carattere “sfidante” della situazione è in antitesi, concettualmente, con una situazione “di sicuro successo”.

Tendenzialmente, mentre la prima è generativa di nuovi apprendimenti, la seconda consolida apprendimenti già esistenti. E poiché la costruzione di nuova conoscenza e la stabilizzazione di quella già acquisita sono processi entrambi necessari all'apprendimento, anche il curriculum dovrà risentire di questa duplice tipologia di



situazioni didattiche, attraverso una loro opportuna alternanza. Non bisogna dimenticare inoltre che le situazioni sfidanti sono anche quelle che intercettano in maniera più forte le dimensioni affettive e motivazionali amplificando in tal modo il valore dell'esperienza. Questo contribuisce a stabilizzare la disposizione ad apprendere del bambino anche quando questo si trova ad agire in situazioni più routinarie.

Infine, il carattere problematico delle situazioni didattiche, oltre ad evocare un approccio di tipo costruttivo alla conoscenza individuale è coerente con il costrutto di competenza. Questa corrisponde infatti ad un "saper agire" in situazioni aperte e inedite, ossia in situazioni per affrontare le quali non siano disponibili procedure comportamentali predefinite.

2.3. TRASPOSIZIONE DIDATTICA: DAL SAPERE AL SAPERE DA INSEGNARE

Da un punto di vista concettuale, fare scelte relativamente a *che cosa, come, quando e perché* insegnare significa operare una *trasposizione didattica* dei saperi¹⁷, questi ultimi intesi come campi specifici di attività e di esperienza. Alla scuola dell'infanzia, infatti, i saperi rinunciano a costituirsi come sistemi formali di conoscenze per acquisire la forma pragmatica di ambiti caratterizzati da modalità di pensiero e di azione specifici. Il sapere matematico, per esempio, è ricondotto ad operazioni di quantificazione, classificazione, misurazione, orientamento, localizzazione ecc.; quello linguistico ad azioni comunicative, narrative, di ascolto ecc.; quello scientifico ad attività di osservazione, valutazione, sperimentazione ecc.; quello artistico, ad attività espressive e rappresentazionali di tipo grafico, musicale ecc.

Tutti questi ambiti, assimilabili a saperi, sollecitano i bambini a compiere alcune operazioni mentali e materiali dominanti sviluppando in questo modo abilità e abitudini che sono specifiche per ambito. La specificità di ciascun dominio di sapere si risolve dunque in un'opportunità didattica per l'accrescimento di particolari dimensioni di sviluppo dei bambini. In altri termini, ogni sapere può essere idealmente pensato come la risposta razionale ad alcuni interrogativi che l'uomo si è posto nel corso della storia.

Ciò significa che l'elaborazione delle conoscenze ha, tanto nella storia dello sviluppo umano quanto nella storia individuale di chi apprende, un'origine pragmatica che le rende accessibili a patto di essere ricreata nel contesto didattico da ciascun allievo. In breve, poiché in ogni sapere concepito come un ambito di attività c'è il seme delle abilità e delle conoscenze che lo hanno costituito nel tempo, affinché questo sapere sia veicolo di crescita e sviluppo occorre che si ricostruisca, in sede didattica, una sua "genesì fittizia" capace

¹⁷ MARTINI B.(2005) *Formare ai saperi*, FrancoAngeli, Milano.



di ricreare le condizioni per una sua emergenza di tipo pragmatico presso ciascun bambino.

Secondariamente, il sapere è, ancora in un senso ideale, un prodotto umano o, meglio, il *prodotto di una mente che funziona come la nostra*. Ciò dovrebbe convincerci della non estraneità del sapere rispetto alle modalità del suo apprendimento. Ciascun sapere, cioè, è portatore di un progetto conoscitivo e, quel che più conta, è un mezzo per lo sviluppo della nostra mente. In particolare, per lo sviluppo di quelle abilità mentali a cui esso più immediatamente e più frequentemente sollecita, nell'ambito delle attività mentali e materiali che gli sono proprie. Se infatti l'acquisizione di un sapere può essere tradotta nei termini di un *saper pensare* e *saper agire* in un certo ambito di attività, allora è plausibile che questa specificità di pensiero e di azione realizzi una particolare *forma mentis* che, insieme ad altre, garantisce lo sviluppo plurale della mente.

In sintesi, il potenziale formativo del sapere richiede che si allestiscano situazioni didattiche significative, specifiche per ambito e tali da 'far agire' le abilità mentali caratteristiche di questo. È allora fondamentale che il curriculum sia articolato organicamente sui diversi ambiti del sapere.

Come caratterizzare però questi ultimi in maniera che assolvano efficacemente al proprio specifico progetto conoscitivo?

A questo scopo è utile il costrutto di *trasposizione didattica*. Con questo termine si intende l'insieme dei processi che realizzano la "messa in forma didattica del sapere". Benché i saperi alla loro origine siano tutti espressi in forma pragmatica (la genesi di una conoscenza è infatti sempre legata al tentativo di risolvere un problema o di rispondere ad una domanda) essi non si danno in questa forma se non dopo aver operato una trasposizione in questa direzione. Più precisamente, la *trasposizione didattica* corrisponde alla *formazione di una forma didattica* dei saperi in rapporto ad una loro possibile *forma scientifica*. In questo senso, la trasposizione operata dagli insegnanti può essere concepita anche come un lavoro di adattamento che rende i saperi adeguati ad essere insegnati e appresi.

E in realtà la messa in forma didattica del sapere avviene a due livelli: nell'intreccio di relazioni sociali e culturali che il sistema formativo intrattiene con i propri sottosistemi e con il mondo esterno (*trasposizione didattica esterna*); e all'interno del sistema didattico insegnante-allievo-sapere (*trasposizione didattica interna*). Le elaborazioni dei programmi scolastici, il lavoro delle associazioni disciplinari, le sperimentazioni didattiche, per esempio, si situano al primo livello, mentre la costruzione di curricula, l'elaborazione di situazioni didattiche, la scelta di strategie o di materiali didattici si situano al secondo livello. Benché distinti, i due livelli sono assolutamente interdipendenti e convergono verso un repertorio di scelte su *che cosa, come e a che scopo* insegnare.

Nel lavoro quotidiano degli insegnanti tutto ciò corrisponde ad operazioni di selezione e organizzazione dei contenuti d'insegnamento, nonché all'allestimento di situazioni didattiche finalizzate al raggiungimento di determinati obiettivi. In questo quadro il modello modulare rappresenta un'opzione metodologica di costruzione del curriculum limitatamente alla componente 'esplicita' del curriculum, ossia relativa all'individuazione e all'organizzazione dei saperi.



2.4. I TRAGUARDI FINALI DEL CURRICOLO: LE COMPETENZE

La pervasività del concetto di competenza nella riflessione attuale sui diversi ambiti dell'educazione e della formazione, ad opera delle diverse scienze dell'educazione (la pedagogia, la didattica, la psicologia) è, da una parte, testimonianza della rilevanza di questa idea ai fini della progettazione di percorsi formativi e, dall'altra, indizio di una pluralità di concettualizzazioni che rischia, ben oltre il tentativo opportuno di una lettura "ad ampio spettro", di risolversi in opacità concettuale. E ciò rischia di ostacolare l'individuazione dei principi teorici su cui fondare l'idea di competenza e, di conseguenza, la elaborazione dei dispositivi didattici per il suo sviluppo presso gli allievi.¹⁸

Pertanto, riferiremo qui del significato che oggi il termine 'competenza' prevalentemente assume negli studi di Didattica generale nell'ambito dei quali, peraltro, il dibattito su questo concetto e sui temi ad esso collegati è tutt'altro che univoco e compiuto. Successivamente, cercheremo di dedurre dalla semantica del concetto alcune indicazioni per la individuazione delle condizioni didattiche per la costruzione delle competenze attraverso la progettazione del curriculum.

Se partiamo dall'uso che se ne fa nel dibattito culturale sulla scuola, nei contesti istituzionali, nei testi normativi e, non da ultimo, nelle pratiche didattiche, il termine *competenza* si pone al crocevia di polarità che sono espressione – a loro volta – di problemi e tensioni ricorrenti e non del tutto risolte.¹⁹ Ne segnaliamo tre.

¹⁸ MARTINI B. (2009) *La dimensione progettuale del curriculum*. Saperi, competenze e pratiche, *Pedagogia più Didattica*, 1, 117-122.

¹⁹ BALDACCINI M. (2008) *Il concetto di competenza nelle nuove indicazioni per il curriculum*, *Pedagogia più Didattica*, 3, pp. 51-54; DAMIANO E., "Il sapere della competenza", in Baldaccini M. e Corsi M. (a cura di) (2009) *Un'opportunità per la scuola: il pluralismo e l'autonomia della pedagogia*, Napoli, Tecnodid, pp. 126-156.

In primo luogo, quella tra *conoscenza teorica* e *conoscenza pratica*. Problema altrimenti posto nei termini della contrapposizione tra “sapere” (inteso come *know what*, o conoscenza dichiarativa) e “saper fare” (inteso come *know-how*, o conoscenza procedurale): il termine competenza si pone oltre questa dicotomia assumendo uno status di conoscenza che include sia quella di tipo dichiarativo sia quella di tipo procedurale, ma con il concorso di un altro tipo di conoscenza, quella *condizionale*, che definisce dove, quando, con quale pertinenza, attraverso quali adattamenti si esercita una certa competenza.

In secondo luogo, quella tra *cognizione* e *metacognizione* (quest'ultima intesa estesamente come conoscenza dei propri processi di pensiero e del loro controllo, ma anche delle proprie disposizioni motivazionali e affettive): l'esercizio della competenza richiede oltre al lavoro cognitivo sugli oggetti della conoscenza, anche una riflessione, che comporta autodeterminazione e autoregolazione, sui modi dell'azione cognitiva.

In terzo luogo, quella tra *contestualità* e *trasversalità* delle conoscenze: benché la competenza si sviluppi in maniera contestualizzata, almeno nel senso di farla dipendere dalla sua attivazione in un contesto specifico, essa è al contempo suscettibile di essere esercitata in un contesto inedito, seppur entro certi limiti. Essa è cioè trasferibile a prezzo di adattamenti più o meno consistenti in rapporto al grado di familiarità del compito.

Probabilmente, proprio nella problematicità semantica della competenza risiedono le ragioni del suo “successo” o della sua “irresistibile ascesa” in molti campi contemporaneamente, da quello della formazione professionale a quello dell'insegnamento scolastico²⁰. Le polarizzazioni che abbiamo segnalato, infatti, permettono, se non di risolvere, almeno di porre in termini più pertinenti, e probabilmente più produttivi, alcuni problemi didattici di carattere generale.

²⁰ ROMAIVILLE M. (1996) L'irrésistible ascension du terme “competence” en éducation, *Enjeux*, nn.37-38, 1996, pp. 132-142.



Per esempio, si tende ad affidare alla competenza la ricomposizione della dicotomia tra una didattica impegnata a costruire *teste ben fatte* piuttosto che *teste piene*. Ben oltre il riferimento a due opposte metafore dell'apprendimento, quella di stampo behaviorista e quella di stampo costruttivista, infatti, la competenza impone un'opzione a favore di un sapere che "vale per me" e "vale per la vita". Il che, didatticamente, significa permettere la costruzione di competenze che servono per vivere.

Un altro esempio. La competenza viene assunta come chiave di volta dell'opzione tra una didattica centrata sul *rapporto intensivo e critico con gli oggetti culturali* e una didattica centrata prevalentemente sulle *pratiche sociali*. Ora, sebbene la competenza rimandi essenzialmente ad una conoscenza "pratica", non significa che essa non possa essere sorretta anche da una cultura "disinteressata". Piuttosto, essa si riferisce a saperi "vivi", anche quando incarnati dagli oggetti culturali, capaci di farsi strumenti per pensare ed agire.

Come avverte Romainville, non si tratta in alcun modo di girare le spalle al sapere, ma, al contrario, di ritrovare il senso principale del sapere e della cultura come costruzione sociale in risposta alle domande che l'umanità si pone²¹.

Osserviamo, tra l'altro, che questo modo di intendere la competenza ci affranca dalla tentazione di concepirla semplicemente come "conoscenza in uso", differenziandola così dalla *performance* come azione situata e osservabile: pur essendo la *performance* un possibile indizio "esterno" della competenza, quest'ultima si riferisce a ciò che la *performance* sottende, alle conoscenze, alle abilità e alle disposizioni interne del soggetto.

Dunque, più che suggerire un'opzione esclusiva tra cultura disinteressata e non, la competenza si riferisce prevalentemente ad una diversa forma del sapere del soggetto, come *disposizione durevole costruita all'interno delle pratiche sociali*. Gli esempi

²¹ ROMAIVILLE M. (1996) L'irrésistible ascension du terme "competence" en éducation, op. cit.

potrebbero continuare. Le considerazioni fatte fin qui dovrebbero tuttavia convincerci delle potenzialità del concetto di competenza per provare a gettare luce, da una diversa prospettiva, sulle ombre e le opacità della scuola, dalla questione curricolare alle pratiche di insegnamento.

Quanto abbiamo detto finora – il porsi della competenza al crocevia tra istanze contrapposte e il farsi tramite di problematiche didattiche ricorrenti – ci ha permesso, seppur indirettamente, di far emergere lo status, per così dire, “attivo” delle conoscenze (dichiarative o procedurali) e delle disposizioni interne che essa implica. In altri termini, di interpretarle essenzialmente come “risorse” da utilizzare in rapporto ad una situazione specifica. Ed è forse proprio per affermare quest’idea che molti autori definiscono la competenza facendo ricorso, per esempio, alle metafore del *transfer*²², dell’*orchestrazione*²³ o della *mobilitazione*.²⁴ È opportuno precisare che queste metafore, seppur interscambiabili semanticamente dal punto di vista dell’oggetto cui si riferiscono (insistono tutte su una conoscenza, per così dire, “in azione”), differiscono dal punto di vista del soggetto che apprende. Alludono infatti con accenti diversi alla sua attività individuale.

Più precisamente, nelle metafore dell’orchestrazione e della mobilitazione sembra più forte il riferimento all’attività cosciente e intenzionale del soggetto di ri-adattamento delle proprie conoscenze, abilità e disposizioni interne, laddove quella del *transfer* pare far dipendere dalla situazione la necessità d’uso (intesa propriamente

²² TARDIF J. (2001) “Le transfert de compétences analysé à travers la formation de professionnels”, in MEIRIEU PH. et al. (1996) *Le concept de transfert de connaissance en formation initiale et continue*, Lyon, CRDP, pp. 31-46; J-P. Cazzaro, G. Noël, F. Pourbaix e P. Tilleuil (2001), *Structurer l’enseignement secondaire des mathématiques par des problèmes*, De Boeck Bruxelles.

²³ PELLERREY M. (2004) *Le competenze individuali e il portfolio*, RCS Libri, Milano.

²⁴ LE BOTERF G. (1994) *De la compétence. Essai sur un attracteur étrange*, Paris, Les éditions d’Organisation.



come traslazione nel tempo e nello spazio) delle conoscenze e delle abilità.

È di quest'avviso Perrenoud: «Mobilitare, non è soltanto “utilizzare” o “applicare”, è anche adattare, differenziare, integrare, generalizzare o specificare, combinare, orchestrare, coordinare, in breve, dirigere un *insieme di operazioni mentali complesse* che, una volta connesse alle situazioni, *trasformano* le conoscenze, piuttosto che trasferirle». ²⁵

Al di là dei diversi accenti che queste metafore pongono rispetto al soggetto, ai fini del nostro discorso possiamo comunque ritenere che tutte e tre alludono alla capacità dell'allievo di adattarsi a situazioni nuove. La competenza viene così intesa come la capacità di un soggetto, sostenuto da disposizioni motivazionali e affettive positive, di trasferire, orchestrare, mobilitare le proprie conoscenze, le proprie abilità e le proprie attitudini per affrontare efficacemente un compito.

In particolare, queste metafore insistono su tre fattori fondamentali:

1. la disponibilità di un corpus sufficientemente organizzato e stabilizzato di conoscenze e abilità da far agire;
2. la necessità di un adattamento delle proprie risorse al compito;
3. l'esistenza di una situazione sufficientemente inedita tale da affrancare il soggetto dalla ripetizione, ma abbastanza familiare da consentirgli l'utilizzazione delle conoscenze e delle abilità possedute.

Come è facile intuire, ciascuno di questi fattori suggerisce anche indicazioni sulle condizioni di possibilità di sviluppo e di esercizio della competenza a scuola. Ciò a patto di giustificare teoricamente l'incidenza di questi fattori sull'apprendimento.

²⁵ PERRENOUD PH. (2000) *Construire des compétences dès l'école*, ESF, Paris.

2.4.1 La competenza come mobilitazione dell'apprendimento

Supponiamo di accettare di descrivere la competenza come mobilitazione. Per rendere operativa questa descrizione, tuttavia, dovremmo disporre di una teoria cognitiva della mobilitazione dalla quale dedurre le condizioni per insegnare agli allievi a “saper mobilitare”. Sebbene non disponiamo di una simile teoria, l'evidenza empirica ci induce a ritenere che non esista un “saper mobilitare” universale, o astratto, indipendente dalle determinazioni specifiche della situazione e del soggetto che agisce al suo interno, o tale da configurarsi come la risposta ad una situazione-stimolo.

Se così fosse, per ottenere comportamenti competenti sarebbe sufficiente allestire didatticamente situazioni che ne richiedano l'esercizio. In altre parole, la mobilitazione non corrisponde, per così dire, ad un'abilità intrapsichica, essa deve invece essere “educata” e questa considerazione ci obbliga a formulare un'ipotesi plausibile circa la sua educabilità.

La domanda allora è: come si costruisce la competenza?

Facciamo l'ipotesi che imparare a “mobilitare le proprie risorse” riguardi la possibilità del soggetto di costituire *schemi d'azione* progressivamente più ampi e complessi. Una tale ipotesi è coerente con l'assimilazione del concetto di competenza a quello di *habitus*. In questo senso, essere competenti significa avere la capacità di assumere un abito mentale o, come si dice, una *forma mentis*, che si dà come modalità specifica di interazione con l'ambiente esterno.

Ora, se ci riferiamo alla concezione di *habitus* proposta da Bourdieu nel saggio *Per una teoria della pratica*, esso è concepito come «sistema di disposizioni durature e trasferibili che, integrando tutte le esperienze passate, funziona in ogni momento come *matrice delle percezioni, delle valutazioni e delle azioni*, e rende possibile il compimento di compiti infinitamente differenziati, grazie al trasferimento analogico di schemi che permettono di risolvere



i problemi aventi la stessa forma»²⁶ (2003, p. 211). Dunque, è nei termini dell'assemblaggio di schemi d'azione in rapporto alla pratiche che è possibile concepire la mobilitazione di risorse individuali a cui affidare l'esercizio della competenza.

Potremmo anche dire, allora, che *una competenza è un'orchestrazione tacita di schemi*. Gli schemi cui si fa riferimento sono "schemi di azione" nel senso definito da Piaget (per il quale uno schema è la struttura invariante dell'azione; esso permane nel caso delle ripetizioni, si consolida con l'esercizio e si applica a situazioni che si riferiscono alla stessa struttura).

Vergnaud²⁷ rielabora l'idea piagetiana e definisce uno schema operatorio come un'organizzazione invariante dell'attività per una classe di situazioni date. Non si tratta, dunque, di un'azione, ma di un "modello di azione" capace di sostenere e di guidare ogni altra azione particolare. Costruire competenza implica pertanto, in questo caso, un progressivo organizzarsi e stabilizzarsi di "schemi di azione".

Questa concezione sembra rispondere efficacemente anche ad un'altra evidenza empirica della competenza. Durante le prassi didattiche, infatti, siamo soliti interpretare il comportamento competente di un bambino sia come padronanza rapida e sicura nelle situazioni più ricorrenti, sia come coordinamento e differenziazione delle sue risorse personali per fronteggiare situazioni nuove. In altri termini, siamo soliti riconoscere la competenza tanto in una mobilitazione rapida e immediata, pressoché automatica, quanto in una mobilitazione che, al contrario, richiede tempo, sforzo, valutazione, decisione.

²⁶ BOURDIEU P. (2003, ed. or. 1972) *Per una teoria della pratica*, Raffaello Cortina, Milano.

²⁷ VERGNAUD G., La théorie des champs conceptuels, in *Recherches en didactique des mathématiques*, n. 10, 1990, pp. 133-169; Id., Le rôle de l'enseignant à la lumière des concepts de schème et de champ conceptuel, in Artigue M. et al. (1994), *Vinght ans de didactiques en France*, Grenoble, La Pensée Sauvage, pp. 177-191.

Questa circostanza corrisponde al fatto che nel processo di assemblaggio di schemi più semplici in schemi più complessi, i primi si stabilizzano progressivamente dando luogo a comportamenti automatici, ossia a mobilitazioni riflesse, mentre i secondi devono essere via via ri-costruiti. Di più. Anche le azioni suscettibili di ragionamenti espliciti, decisioni, prove ed errori, possono gradualmente divenire automatiche trasformandosi in schemi più complessi.

Un esempio per chiarire. La capacità di conteggio di un bambino della scuola dell'infanzia si configura come una competenza in quanto richiede il coordinamento di conoscenze (il carattere ricorsivo dei numeri, i nomi dei numeri ecc.) e di abilità (l'associare a ciascun oggetto una e una sola parola numero, applicare il principio di invarianza dell'ordine ecc.), cioè un'azione suscettibile di percezioni, valutazioni, prove ed errori. Già in seconda elementare la stessa capacità di conteggio si configura invece come una competenza stabilizzata e riflessa pronta ad essere inglobata in una competenza più complessa. Per esempio, la risoluzione di semplici situazioni problematiche di tipo aritmetico.

In altre parole, ciò che in un certo momento corrisponde ad uno schema complesso, compiuto e stabilizzato e che dà luogo ad una mobilitazione riflessa, in un momento precedente (o futuro) dell'apprendimento corrisponde (o corrisponderà) ad un insieme di schemi non ancora organizzati in un modello d'azione.

In sintesi, la competenza assume l'andamento di uno schema complesso che dà luogo ad una mobilitazione istantanea, quando è compiuto e stabilizzato; mentre richiede riflessione, deliberazione interiore, consultazione di riferimenti o di persone quando non lo è.



2.4.2 Le situazioni didattiche per lo sviluppo della competenza

Un'ulteriore considerazione riguarda la tipologia di situazioni didattiche alle quali affidare lo sviluppo della competenza. Alla luce di quanto abbiamo detto, poiché gli schemi per la mobilitazione di differenti risorse cognitive si sviluppano e si stabilizzano mediante la pratica, anche la competenza si caratterizza essenzialmente come “sapere pratico”, nel senso di un'organizzazione che emerge dall'esperienza e per la quale sono necessari elementi conoscitivi e procedurali. Dal punto di vista didattico, è ragionevole supporre che tale organizzazione si costruisca grazie a due elementi: la ripetizione delle stesse azioni in diverse situazioni (che, come tali, presuppongono conoscenze diverse); una sorta di “riflessione” che si traduce in inferenze, valutazioni, decisioni ecc. (che si danno come indizi esterni di mobilitazioni interne).

In breve, non solo situazioni a forte valenza pratica, ma anche aperte, sfidanti, ridondanti e sovrabbondanti. In altri termini, e in analogia all'interpretazione della competenza come orchestrazione di schemi di azione, le pratiche connesse al suo sviluppo implicano *l'orchestrazione di esperienze di concettualizzazione, di acquisizione di conoscenze, di esercizio di abilità, di riflessione critica*.

Non solo. Il carattere reiterato e “orchestrato” delle esperienze didattiche suggerisce il riferimento, anziché a situazioni a sé stanti, a “famiglie di situazioni.” Questa nozione, vicina a quella di *campo concettuale* introdotta da Vergnaud²⁸, consente, dal punto di vista didattico, di disporre di criteri per la progettazione curricolare delle attività: in particolare, quello di rete semantica e quello dell'analogia.

Immaginiamo di costruire una serie di situazioni afferenti al medesimo campo concettuale. Ciò comporta la connessione di concetti (ma anche di conoscenze, costrutti, procedure), come in una rete di significati. In quanto appartenenti alla stessa “famiglia”, tali situazioni identificano un medesimo spettro conoscitivo all'interno del

²⁸ VERGNAUD G. (1990) *La théorie des champs conceptuels*, op. cit., pp. 133-169.

quale mobilitare le risorse e possono essere organizzate secondo gradi diversi di analogia: da situazioni che presentano una sostanziale identità di struttura logica a situazioni del tutto inedite. Se le situazioni sono simili, per il bambino sarà più facile riconoscerle e più facile l'adattamento dello schema; se invece sono diverse, esigeranno una più profonda trasformazione dello schema.

In sintesi, l'analogia fra situazioni induce sia la ripetizione degli schemi d'azione in contesti noti, sia l'adattamento e l'invenzione in contesti sufficientemente inediti da non rendere disponibile la ripetizione. Inoltre, questo adattamento, nel quale rintracciamo la trasversalità del sapere della competenza, è tanto più probabile quanto più la situazione presenta una difficoltà o un ostacolo. Il che rinvia, non solo a famiglie di situazioni, ma a *famiglie di situazioni sfidanti*, progressivamente più complesse e inedite. La questione è cruciale.

Se, com'è ovvio, le nostre competenze sono il risultato delle situazioni in cui ci capita più sovente di trovarci, allora il problema riguarda prioritariamente la messa in forma didattica dei saperi. In linea con una prospettiva di stampo costruttivista, le situazioni didattiche saranno tanto più adeguate quanto più funzioneranno da "sistemi antagonisti", ossia quanto più agiranno come contesti che impongono aleatoriamente la coniugazione di ripetizione e variazione. In senso formale ciò significa optare per una didattica che lavora regolarmente "per problemi" e nella quale, anziché a saperi formalizzati, il riferimento è a saperi intesi come sistemi che "coagulano" intorno a problemi. A questo proposito, più in dettaglio, si può distinguere tra il lavoro *su problemi aperti*²⁹ e il lavoro *per situazioni-problema*³⁰.

²⁹ ARSAC G., GERMAIN G. e MANTE M. (1998) *Problème ouvert et situation-problème*, Lyon, IREM de l'Académie de Lyon.

³⁰ TARDIF J. "Le transfert de compétences analysé à travers la formation de professionnels", en MEIRIEU Ph. et al. (1996) *Le concept de transfert de connaissance en formation initiale et continue*, CRDP, Lyon, pp. 31-46.



Nel primo caso si formulano problemi con enunciati brevi che non inducano né al metodo né alla soluzione. Per esempio: “misuriamo la lunghezza del tavolo”. Risolvere problemi di questo tipo esige la familiarità con il campo concettuale corrispondente, ma non rimanda all'applicazione di un algoritmo. Al contrario, la soluzione va ricercata, costruita. Nel secondo caso, più estesamente, ci si riferisce a situazioni organizzate intorno al superamento di un ostacolo. È infatti la resistenza a questo ostacolo che induce l'allievo ad investire le proprie risorse e, soprattutto, a riadattarle o, addirittura, ad elaborare nuove idee.

All'insegnante spetta il compito di regolare questo processo, sia attraverso un approccio che la competenza reclama più collaborativo e partecipato; sia attraverso la costruzione di situazioni didattiche di complessità crescente. Situazioni che inducano il bambino a mobilitare le proprie risorse interne per l'acquisizione di una conoscenza significativa, flessibile e duratura.

2.5 LE COMPETENZE DEL CURRICOLO MODULARE

Nell'ipotesi di lavoro che abbiamo proposto, la costruzione del curricolo implica l'individuazione delle competenze a cui finalizzare i diversi moduli. Chiudiamo, pertanto, questo capitolo con una tabella contenente un elenco di competenze, differenziate per ambito e relative dimensioni di sviluppo. Pur non costituendo un insieme esaustivo, l'elenco è tuttavia indicativo del sistema di competenze a cui può essere finalizzato un percorso formativo nella scuola dell'infanzia.

A questo proposito, nel quarto capitolo sarà presentato un repertorio di competenze e obiettivi al solo scopo di prospettare un insieme ampio e articolato di traguardi possibili che possano rendere più agile il lavoro delle scuole nella individuazione delle competenze.

Un elenco analogo dovrebbe essere costruito da ogni scuola (o da ogni circolo) all'inizio dell'anno scolastico in modo da condividere le finalità del percorso formativo. Tale scelta, una volta effettuata, dovrà, salvo poche eccezioni, rimanere invariata durante tutto l'anno scolastico mentre, come vedremo, la distribuzione delle competenze all'interno dei moduli potrà subire variazioni più sensibili. È invece sconsigliabile individuare eventuali obiettivi specifici di apprendimento in riferimento alle diverse attività didattiche che caratterizzano le unità di lavoro interne ai moduli.

Questa considerazione, per certi versi inattesa, caratterizza il lavoro per competenze. Lavorare per competenze, infatti, significa assumere queste come le finalità ultime in funzione delle quali compiere la trasposizione didattica.



2.5.1 La Tavola delle competenze

AMBITO	DIMENSIONE	
C Comunicazione	Linguaggi verbali	
	Linguaggi del suono e della musica	
	Linguaggi del corpo	
	Linguaggi visivi, grafico-pittorici-plastici, audiovisivi multimediali	
A Azione e Conoscenza	Il corpo: movimento e conoscenza	
	Intervento sul reale: manipolare e progettare	
	Il pensiero e la realtà: strutturazione e organizzazione	
I Identità Personale e Relazionale	Costruzione dell'identità	
	Identità e socialità	
	Identità e senso morale	
	Identità, domanda di senso ed educazione religiosa	

COMPETENZE	
C1	Capacità di comprensione linguistica (ascoltare e comprendere messaggi e testi)
C2	Capacità di produzione linguistica (dialogare, narrare, raccontare, descrivere, spiegare, regolare, argomentare)
C3	Capacità di comprendere e di riconoscere le caratteristiche dei suoni: lontananza/vicinanza, durata, altezza, intensità
C4	Capacità di produrre suoni, canti, brani musicali
C5	Capacità di comprendere il linguaggio del corpo
C6	Capacità di utilizzare il linguaggio del corpo: imitare, mimare, drammatizzare
C7	Capacità di analizzare e comprendere i vari strumenti visivi, grafico-pittorico-plastici, audiovisivi e multimediali (il segno grafico, il colore, il materiale plastico, le immagini fisse ed in movimento)
C8	Capacità di rappresentare l'ambiente fisico e sociale attraverso l'uso dei linguaggi visivi, grafico-pittorico-plastici, simbolici, audiovisivi e multimediali
A1	Capacità di organizzare, regolare e padroneggiare i propri comportamenti motori e conoscenza del proprio corpo (schema corporeo)
A2	Capacità di osservare, ricercare, esplorare, congetturare, progettare e sperimentare
A3	Capacità di raggruppare ordinare, contare, misurare, stabilire relazioni, risolvere problemi e riconoscere eventi casuali/aleatori
A4	Capacità di comprendere e di organizzare lo spazio
A5	Capacità di comprendere e di organizzare il tempo
I1	Costruzione della propria identità personale (corporea e psicologica) e capacità di percepire ed esprimere bisogni, emozioni e stati d'animo propri ed altrui
I2	Sviluppo e rafforzamento dell'autonomia e dell'autostima
I3	Capacità di interagire positivamente con i compagni, di collaborare e cooperare con loro e di sentirsi parte di un gruppo
I4	Capacità di comprendere e di accettare le regole della scuola e della vita sociale in genere
I5	Apertura ai valori della solidarietà, del dialogo e della pace, sia attingendo ai valori specifici della comunità di appartenenza, sia attraverso esperienze di confronto con culture diverse
I6	Conoscenza di alcuni aspetti della religione cristiano-cattolica e di altre religioni presenti sul territorio



Per l'insegnante ciò implica un cambio di prospettiva che va, idealmente, dalle competenze alle attività didattiche anziché dalle attività didattiche alle competenze. In altre parole, il lavoro per competenze, anziché concentrarsi prioritariamente sulla scelta dei temi e dei contenuti sui quali allestire le diverse attività didattiche per poi, secondariamente, individuarne gli obiettivi formativi (generalisti o specifici), induce l'insegnante a concentrarsi prioritariamente sui comportamenti competenti che egli vuole far acquisire in un certo momento scolastico e, in un secondo momento, a costruire le situazioni didattiche che fanno agire quei comportamenti.

In questa seconda prospettiva è evidente che i contenuti e i temi delle attività didattiche, benché non del tutto irrilevanti, non rivestono un ruolo prioritario, giacché le medesime competenze, in quanto si riferiscono a schemi comportamentali ampi e complessi, possono essere sviluppate su temi e contenuti diversi tra loro.

Berta Martini è Professore associato in Pedagogia generale e sociale presso l'Università degli Studi di Urbino dove insegna Pedagogia dei saperi. È responsabile scientifico del "Centro di Pedagogia Montessoriana" (CePeM) e co-direttore della Collana "Didattica generale e disciplinare" dell'editore Franco Angeli. Ha pubblicato saggi e volumi sulla Pedagogia dei saperi, la Didattica generale e le Didattiche disciplinari.

Rossella D'Ugo è assegnista di ricerca presso l'Università degli Studi di Urbino, dove insegna Docimologia. La sua ricerca è orientata prevalentemente allo studio di metodologie e strumenti di valutazione e autovalutazione per la qualità dei contesti scolastici ed extrascolastici (tra i contributi: "La qualità della didattica nella scuola dell'infanzia - Il PraDISI: uno strumento di valutazione", Franco Angeli, 2013).