



## CAMPI DI ESPERIENZA O CAMPO DELL'ESPERIENZA?

**Campos de experiência ou campo da experiência?**

**Fields of experience or field of the experience?**

Danilo **RUSSO**  
Maestro di scuola dell'infanzia  
Roma, Itália  
ilnoassurdo58@gmail.com

Mais informações da obra no final do artigo ●

### RIEPILOGO

Oggetto di questo articolo sono i campi d'esperienza, che già dal 1991, e ancora nelle "Indicazioni nazionali...", articolano in forma originale l'offerta di saperi della scuola dell'infanzia italiana. Si vorrebbe mostrare che le Indicazioni sono l'esito provvisorio di una tendenza lunga e potente a *didatticizzare* la scuola dell'infanzia, a conformarla alle logiche valutative della scuola che segue. I campi d'esperienza, coi loro 30 anni di vita e la loro centralità, registrano in modo esemplare il procedere di questa tendenza, leggibile nelle successive declinazioni, soprattutto operative, che essi hanno via via ricevuto in testi ministeriali comparabili, fino alle Indicazioni in vigore. La provocazione linguistica del titolo allude alla *torsione* cui il concetto dei campi d'esperienza è sottoposto, alle aporie cui essa conduce; a un modo diverso e possibile, infine, di pensarlo e di usarlo. Chiudono, a titolo di *post scriptum* reso urgente dalle circostanze, alcune considerazioni ancora acerbe su come il *covid-19*, chiudendo le scuole come luogo fisico, strappi il velo dal quadro, e costringa problematicamente tutti a ripensare le proprie opzioni.

**PAROLE CHIAVE:** Esperienza/condotte; Ambiguità; Gioco/curricolo; Indeterminazione.

### RESUMO

O tema deste artigo são os campos de experiência, que, já desde 1991, e ainda nas "Indicações nacionais...", articulam, de forma original, a oferta de saberes da escola de educação infantil italiana. Pretende-se mostrar que as "Indicações" são o resultado provisório de uma tendência longa e potente de didatizar a escola de educação infantil, adequando-a às lógicas avaliativas da escola que segue. Os campos de experiência, com os seus 30 anos de vida e a sua centralidade, registram, de modo exemplar, o proceder dessa tendência, legível em versões posteriores, sobretudo, operacionais, que eles foram recebendo, aos poucos, em textos oficiais referentes ao mesmo tema, até chegarem às Indicações em vigor. A provocação linguística do título refere-se à *torção* à qual o conceito de campos de experiência é submetido, às aporias às quais ela conduz, e, enfim, a um modo diferente e possível de pensá-lo e usá-lo. Encerram o artigo, a título de *post scriptum* que se tornou urgente pelas circunstâncias, algumas considerações preliminares sobre como a COVID-19, fechando as escolas como lugar físico, desanuvia a situação e obriga, problemáticamente, todos a repensarem as próprias opções.

**PALAVRAS-CHAVE:** Experiência/conduitas; Ambiguidade; Brincadeira/currículo; Indeterminação.

### ABSTRACT

The theme of this article is the fields of experience, which, since 1991, and also in the "National indications ...", argue, in an original way, about the offering of knowledge from the Italian early childhood school. It intends to show how the "Indications" are the provisional result of a long and potent tendency to didacticize the early childhood school, shaping it to the evaluative logics of the school that follows. The fields of experience, with their 30 years of life and their centrality, register, in an exemplary fashion, the realization of this trend, legible in later versions, mainly operational, that have been received little by little in ministerial texts, until they have reached the "Indications" in effect. The linguistic provocation of the title refers to the *twist* to which the concept of fields of experience is submitted, the aporias to which it leads, and finally, to a different and possible way to think about it and use it. The article ends, as a *post-scriptum* that has

become urgent due to the circumstances, with some preliminary considerations about how the COVID-19, shutting down the schools as a physical place, along with its unveiling character, problematically obliges everyone to rethink their own options.

**KEYWORDS:** Experience/conduct; Ambiguity; Play/curriculum; Indeterminacy.

## CAMPI DI ESPERIENZA O CAMPO DELL'ESPERIENZA?

Dovrei scrivere qualcosa sui "campi d'esperienza", e vorrei farlo ragionando intorno a un'ambiguità, che *prenoto* in qualche modo nel titolo.

Ma vorrei contestualizzare, prima, anche perché queste note erano state sollecitate e pensate, in una prima versione in/edita, cinque anni fa, in occasione dell'edizione brasiliana delle "**Indicazioni per il curricolo della scuola dell'infanzia e del primo ciclo d'istruzione**"<sup>1</sup>.

Sono passati 5 anni, là in Brasile è cambiato il mondo intero, qua dove vivo e lavoro io un po' meno (oddio, *covid-19* a parte, cui infatti dedico un poscritto che vorrebbe non essere banale...), e dunque a maggior ragione un "riassunto delle puntate precedenti" aiuta il lettore brasiliano a seguire, se non altro e se vuole, il filo del ragionamento che propongo<sup>2</sup>.

Quelle Indicazioni<sup>3</sup>, che in Italia sono in vigore da 8 anni, da **settembre 2012**, sono le prime che pretendono di *abbracciare* 3 ordini di scuola, e 11 anni (più eventuali *malus...*) di vita scolastica di bambini/e. Sono le prime dunque che pensano la scuola dell'infanzia come il più *basso* di tre scolastici scalini "incardinati" fra loro.

---

<sup>1</sup> DECRETO 16 novembre 2012, n. 254. "**Indicazioni per il curricolo della scuola dell'infanzia e del primo ciclo d'istruzione**" Informazioni sono disponibili a questo link: <https://www.gazzettaufficiale.it/eli/id/2013/02/05/13G00034/sg>. Em Português ver: ITÁLIA. Ministério da Instrução e da Universidade e da Pesquisa. Indicações nacionais para o currículo da escola da infância e do primeiro ciclo de instrução. Itália, 2012. In: FINCO, Daniela; BARBOSA, Maria Carmen Silveira; FARIA, Ana Lúcia Goulart de (orgs). **Campos de Experiência na escola da infância**: contribuições italianas para inventar um currículo de educação infantil brasileiro. Campinas: Edições Leitura Crítica, 2015. p.15-183.

<sup>2</sup> Nota da Editora: Convidamos os/as leitores/as a ampliar o diálogo com o autor por meio de suas três publicações, já disponíveis em língua portuguesa, em que nos instiga a pensar: **De como ser professor sem dar aulas na escola da infância**: Russo (2007); Russo (2007); Russo (2008).

<sup>3</sup> DECRETO 16 novembre 2012, n. 254. "**Indicazioni per il curricolo della scuola dell'infanzia e del primo ciclo d'istruzione**" Informazioni sono disponibili a questo link: <https://www.gazzettaufficiale.it/eli/id/2013/02/05/13G00034/sg>.

Quelle precedenti, erano durate il tempo dell'*alternanza* di governi di segno politico/culturale piuttosto diverso. Prima di loro, infatti, già le Indicazioni del **2007**<sup>4</sup>, che "vissero" dunque 5 anni, intervenivano a contraddire e rettificare le più effimere, quelle del **2004**<sup>5</sup>, di epoca – per chi ricorda il soggetto – *berlusconiana*<sup>6</sup>.

Prima ancora, non Indicazioni, ma "Orientamenti dell'attività educativa".

"Orientamenti" furono quelli del **1969**<sup>7</sup>, i primi, che davano forma a una "scuola materna" (nome *di battesimo*) appena istituita e che lo Stato mirava a generalizzare. E quelli del **1991**<sup>8</sup>, anno palindromo, anche quelli (beh, dopo più di 20 anni...!) fortemente innovativi, diciamo così, rispetto ai precedenti. [tutti i testi richiamati sono facilmente reperibili in rete, in italiano, in pdf, *nda*]

Ho creduto di dover proporre questa puntigliosa ricostruzione perché i **campi di esperienza** di cui qui si parla, e che tuttora sono l'ordito cui viene ricondotto il lavoro di noi insegnanti di scuola dell'infanzia in Italia, compaiono fra gli atti ministeriali italiani appunto nel '91: 29 anni fa.

**Essi nascono, cioè, nel limbo degli "Orientamenti dell'attività educativa"**, prima di essere *assunti* nel cielo delle "Indicazioni per il curriculum" del 2007 (le Indicazioni del 2004, quelle, invece li ignorarono, puntando dritte al sodo degli "obiettivi specifici di apprendimento").

Ma il fatto è che se si vuole – per ragionarci su – una definizione istituzionale, "autentica", dei **campi d'esperienza**, è inutile cercarla nelle Indicazioni (e del resto, anche nelle scuole "concrete" qui in Italia è da tempo che l'espressione la si dà per scontata: è nel gergo, la si usa, è cogente, ma – com'è destino comune dei concetti – senza ricordarsi più cosa significa/va...).

---

<sup>4</sup> Nuove indicazioni per il curriculum della scuola dell'infanzia e del primo ciclo di istruzione: Informazioni sono disponibili a questo link: [https://archivio.pubblica.istruzione.it/news/2007/indicazioni\\_nazionali.shtml](https://archivio.pubblica.istruzione.it/news/2007/indicazioni_nazionali.shtml)

<sup>5</sup> Indicazioni Nazionali per i Piani Personalizzati delle Attività Educative nelle Scuole dell'Infanzia. Informazioni sono disponibili a questo link: [https://archivio.pubblica.istruzione.it/ministro/comunicati/2004/allegati/all\\_a.pdf](https://archivio.pubblica.istruzione.it/ministro/comunicati/2004/allegati/all_a.pdf)

<sup>6</sup> Di Berlusconi, uomo politico italiano, liberale di destra, all'epoca capo del governo.

<sup>7</sup> **Decreto Presidente Repubblica 10 settembre 1969, n. 647. Orientamenti dell'attività educativa nelle Scuole Materne Statali.** Orientamenti del 1969. Informazioni sono disponibili a questo link: [https://www.edscuola.it/archivio/norme/decreti/dpr647\\_69.html](https://www.edscuola.it/archivio/norme/decreti/dpr647_69.html)

<sup>8</sup> **DECRETO 3 giugno 1991.** Informazioni sono disponibili a questo link: 1991: <https://www.gazzettaufficiale.it/eli/id/1991/06/15/091A2596/sg>. Em Português ver: ITALIA. As novas orientações para a nova escola da infância. Ministério da Instrução Pública, Itália, 1991. In: FARIA, Ana Lúcia Goulart de (org) Grandes políticas para os pequenos. **Cadernos cedes.** Campinas: Papirus, n. 37. p. 68-100, 1995.

Cosa debba intendersi per “**campi di esperienza educativa**” (così, in *atto di nascita*) ce lo spiegano dunque gli Orientamenti del '91, gli unici a prendersi tanto disturbo:

Con questo termine si indicano i diversi ambienti del fare e dell'agire del bambino e quindi i settori specifici ed individuabili di competenza nei quali il bambino conferisce significato alle sue molteplici attività, sviluppa il suo apprendimento, acquisendo anche le strumentazioni linguistiche e procedurali, e persegue i suoi traguardi formativi, nel concreto di una esperienza che si svolge entro confini definiti e con il costante suo attivo coinvolgimento (ITALIA, 1991).

Ed è su questa definizione, qui trascritta integralmente, e fin dove arrivo a sapere non decaduta, che vorrei soffermarmi.

Nella locuzione non tanto, ma nella sua definizione è chiaro che il termine “*esperienza*” è usato nel verso del suo significato “solido”, esteriore: di *conoscenza pratica* che, facendo pratica, si “acquisisce”; nel senso di farsi esperto, “competente”, in qualcosa. Tale significato è, beninteso, perfettamente legittimo sia in italiano che, ancor più correntemente, in portoghese. Così, l'espressione “campi di esperienza educativa” può definire a buon diritto linguistico “*i diversi ambienti*” di un fare, ovvero (ma già con qualche azzardo in più) i “*settori specifici e individuabili di competenza...*” (già, la “competenza”, nel '91...). Inoltre quell'aggettivo, “*educativa*”, sembra *sottrarre*, soavemente, l'esperienza al *soggetto*: **chi la fa non lo sa se/che la sua esperienza è “educativa”; è chi gliela organizza in “campi” che ne è convinto al posto suo.**

E tuttavia a me, con la mia formazione anni '70, per di più da psicologo mancato, la parola *esperienza* rinvia irresistibilmente alla **polarità esperienza/comportamento**. Che già non è una polarità perfetta: si può fare esperienza anche *di/senza* fare nulla (un tetraplegico, all'estremo, ne è l'emblema dolente); e viceversa facciamo (e i bambini fanno) un sacco di cose che *non* radicano esperienza alcuna.

In questa accezione, “*esperienza*” significa sempre qualcosa di “interno”, *invisibile*, corrisponda o meno a un esterno *fattuale*. Il suo “ambiente” è uno e “interiore” (*psichico, o psico-somatico*), al limite *intimo*. E normalmente (salvo casi di dissociazione patologica...) anche “il” **campo dell'esperienza** è unico per ciascuno/a: conosce *oggetti*, ha *dimensioni*, tonalità. Ma non so figurarmelo come qualcosa che si cristallizza docile in “settori”, tantomeno “specifici ed individuabili”.

Non avrei sollevato questa questione “semantica” se non perché mi pare che ci consenta di cogliere **un'ambiguità teorica voluta**: che ha che fare non tanto col

dibattito dell'accademia (un approccio cognitivo-comportamentale *versus* uno fenomenologico/umanistico), quanto col fatto che essa ricorre all'interno di un testo "ordinamentale", che intende(va) fornire "Orientamenti dell'attività educativa" a migliaia di scuole, sia pur *pre-scolari* e "materne".

Se ci si chiede com'è possibile che il concetto stesso dei "**campi di esperienza educativa**", e quella sua definizione mai revocata né rimpiazzata, abbiano attraversato (quasi) indenni il cambio di secolo, la staffetta di scuola materna con scuola dell'infanzia, di Orientamenti con Indicazioni, lo spostamento (un po' strisciante un po' *per strappi*) del baricentro della scuola pre-scolare dall'"attività educativa" al curriculum verticale, dall'educativo (che infatti, vittima sacrificale, sparirà dal nome ufficiale) al didattico, la risposta è forse già nella premessa.

Non è perché sia *ideologicamente* "behaviorista" che la scuola ragiona in termini di fare e agire. È l'inverso: **è perché è scuola**, che attinge con riconoscenza a una *cassetta degli attrezzi* più o meno compiutamente comportamentale. È perché è istituzionalmente votata a occuparsi della produzione di condotte apprese: di "competenze", come oggi ha da dirsi. È perché quelle le può certificare, e dunque di quelle (e non del loro "interno" esperienziale, di problematica accessibilità...) si mette in grado di offrire, a suo modo, evidenza: tale bambino/a, tale classe, tale scuola, ecco, hanno raggiunto o fatto raggiungere tali "traguardi per lo sviluppo della competenza", e/o non hanno raggiunto tali altri. [per inciso: le Indicazioni introducono, acutamente, una sfumatura fra "traguardi per lo sviluppo della competenza", alla scuola dell'infanzia; e "... delle competenze", alla primaria e secondaria: con il che, lo iato fra la prima e le altre due si intenderebbe servito e pagato..., *nda*]

Il concetto di "competenza" è infatti molto più piano, maneggevole, per nulla ambiguo (cade tutto sul versante cognitivo-comportamentale), ed anche a questo deve il suo successo internazionale. Vengo detto "competente" (in un "*campo*", in un "*settore specifico e individuabile*", in ogni sotto-campo e sotto-settore) se sono bravo a far uso di ciò che ho appreso (conoscenze) e di ciò che ho imparato a fare (abilità), in modo efficace, e nelle situazioni che lo richiedono. Competenza è ogni sapere e saper-fare... dacché li si metta "utilmente" *in produzione*: è l'unità di conto ideale di una scuola che prefigura il lavoro e *disciplina* ad esso. Di una "competenza", o meglio, del taglio del corrispondente "traguardo", chi insegna può (e quindi, dovrà) per definizione certificare di averlo osservato: oggettivo, *pubblico* e verificabile da altri.

Tipicamente, nella scuola non pre-scolare, questo si fa con i test, le "verifiche", gli esami. Una volta essi misuravano gli "apprendimenti scolastici"; al tempo delle

competenze li si riformula, come *simulazione scolastica* delle situazioni emergenti cui alunni/studenti dovranno saper far fronte in modo efficace: chi li supera, è competente. Ovvero: la "verifica" di matematica in 1° elementare girerà sempre intorno a caramelle o uova, che sono state mangiate o rotte per strada, ma – potenza dei gerghi specialistici – ciò che essa accerta, oggi, lo si deve chiamare competenza.

E la scuola dell'infanzia, invece? Su di essa continua ad aleggiare, intera, una *doppiezza* che la concerne in quanto tale, e che discende da come, precariamente, si risponda alla domanda: si può, in che senso e fino a che punto, fare "scuola" a 3 anni, a 4, a 5? Ovvero: in che senso e fino a che punto la pre-scuola è scuola *tout court*?

Succede, almeno in Italia, che da un lato la scuola dell'infanzia (pur frequentata ormai da quasi il 100% della platea) non è *ancora* qualcosa cui lo Stato si senta di obbligare le famiglie a mandare i figli (come avviene da quando compiono 6 anni). Inoltre non boccia, non può. E soprattutto: **frequentandola, bambini e bambine non si aspettano di essere valutati, né capirebbero perché.**

Essa sarebbe il luogo (l'ambiente...), diciamo, *naturalmente sperimentale* di un'elaborazione pedagogica autonoma e semmai, senza offesa, "esportabile".

In realtà invece, dato che essa dimora e opera ormai in "Istituti Comprensivi" condivisi con la primaria e la secondaria inferiore, *titolari* e destinatarie ciascuna del proprio segmento delle medesime Indicazioni, c'è "campo" perché si affermi prepotentemente l'idea (meno pedagogica che istituzionale) del "curricolo verticale dai 3 ai 14 anni": cui siamo, a quel punto, tutti/e chiamati come un sol uomo a versare il nostro obolo.

E di conseguenza, entra in conto che anche da noi alla scuola dell'infanzia si accerti, magari blandamente, magari in modo "non giudicante" (?!) e amabilmente dissimulato (cioè a dire, in termini di relazione fra soggetti: falso), la nostra dose di competenze sapientemente insegnate. Con qualche "cautela", qualche sfumatura di linguaggio, certo. Ma **manca, nelle Indicazioni, una vera problematizzazione del "salto" fra scuola dell'infanzia e primaria.** Si preferisce guardarle con la lente della "continuità", applicandola però *dall'alto*: dal "punto di vista" della scuola di destinazione. Transitivamente, la primaria subisce del resto lo stesso trattamento quando viene resa tributaria della secondaria inferiore, che "risponde" dell'ultimo (ma *strategico*) segmento del tale curriculum. È la logica stringente degli "esiti": sei, come scuola, nient'altro che quel che hai *prodotto* "alla fine"; e anche anni *dopo*, se è possibile (com'è ormai possibile) *tracciare* i percorsi.

Si capisce allora – e torniamo alla questione promessa nel titolo, per non più lasciarla – **l'operazione di ripescare in chiave "didattica" un concetto, quello dei campi di esperienza, nato in un brodo primordiale educativo**: lasciandogli tuttavia l'ambiguità originaria, e anzi torcendola ulteriormente.

Apriamola dunque, la scatola dei **campi di esperienza**, e ci troviamo, ripartiti nei 5 "campi", i seguenti 10 *oggetti* che qui invece schiero in fila indiana con l'iniziale maiuscola: il **Sé, l'Altro, il Corpo, il Movimento**, le **Immagini**, i **Suoni**, i **Colori**, i **Discorsi**, le **Parole**, la **Conoscenza del Mondo**. Le penultime Indicazioni – solo per dare un'idea – nel 2007 proponevano un *menu* leggermente differente, e ci aggiungevano una sorta di "sottotitoli": "Il sé e l'altro (grandi domande, senso morale, vivere insieme)"; "Il corpo *in* movimento (identità, autonomia, salute)"; "Linguaggi, creatività, espressione (gestualità, arte, musica, multimedialità)"; "I discorsi e le parole (lingua, comunicazione, cultura)"; "La conoscenza del mondo (ordine, misura, spazio, tempo, natura)" (ITÁLIA, 2012, p.1<sup>9</sup>).

Non c'è dubbio che l'insieme dei campi di esperienza così nominati, come meglio mostra questa versione più dettagliata, definisce un "tutto", un *corpus enciclopedico* di cui è difficile immaginare il bordo esterno: la scuola dell'infanzia vuole *avere a che fare* con tutto ciò. E in effetti, di che altro (ci) si potrebbe voler occupare? Sia l'esperienza qualcosa di *irriducibile* al fare e alle competenze, o venga *schacciata* su di essi, non c'è ragionevolmente né esperienza infantile (infantile?) capace di darsi altri spunti, né un fare o una "bravura" che possa cadere fuori da questo spettro.

Allora, la suggestione che a me viene dai "campi di esperienza" è soprattutto quella di *ruminare* questi "nomi", questi vasti domini sia dell'esperienza come la intendo io, sia di ogni "fare" possibile, sia dell'apprendimento basico di un sapere culturalmente situato (occidentale, moderno).

A un estremo, intendo dire, a un estremo che è il mio, la suggestione potente di quella decina di titoli, di quei 18 sottotitoli, listati in un ordine qualsivoglia, magari attaccati al muro con una puntina, può essere raccolta come un *incitamento*, come una larga "autorizzazione" a **dilatare l'ordine del discorso**: è *di* questa materia tutta, che c'è da trovare qualcosa da dire, da illustrare, da far immaginare, da far intuire, da far sperimentare (e perché no, trovare anche il modo di farci un pizzico di *filosofia*, su tutte quelle succulente cose...).

---

<sup>9</sup> (si parla delle Indicazioni del 2012, citate: vedi pg. 1 rigo 32).

La mia agenda di maestro, se esiste, se ne lascia influenzare, forse non nel senso che le Indicazioni vorrebbero. Il mio problema è/diventa come costruire, con ogni gruppo classe, condizioni di relazione, di convivenza e di discorso per cui mi sia possibile, **anche**, "stare alto" su tutti quei "campi": *dire il difficile* di ognuno, e di ogni combinazione di essi (ma purché *valga* un senso).

L'Indicazione che prendo è quella tematica: che mi dice tutto-ciò-di-cui posso *ambire* a essere maestro. [vedi poscritto, *nda*]

Però, per i **campi di esperienza** ci sono *mire* differenti, e quei dieci "titoli" ricevono per questo un trattamento assai diverso. Nelle Indicazioni, ognuno dei 5 "campi" è corredato da un breve testo di statuto promiscuo: cenni (definizioni, per lo più) *culturali* sulla musica, i numeri, l'arte, la lingua, il corpo ecc.; schegge di psicologia dello sviluppo, che abbozzano la descrizione – come dire, *componibile* – di un/a bambino/a dei nostri tempi, italiano/a o migrante. È una descrizione che, quando uscì, qualcuno trovò "ottimistica" e un po' agiografica (ma anche nei testi precedenti non si andava al risparmio...): un/a bambino/a così ognuno lo/a vorrebbe, come figlio/a o come alunno/a! Infine, poche righe (Indicazioni, queste sì) su come la scuola dell'infanzia può attrezzarsi a *intercettare* questo/a bambino/a presuntamente (già) curioso, interrogante, profondo, creativo, *apprendista* e sperimentatore: per applicargli un bel "curricolo verticale".

Immediatamente dopo, collocati in appositi riquadri, vengono infatti i "traguardi per lo sviluppo della competenza". Essi – chiariscono le Indicazioni già nelle pagine introduttive, rivolgendosi ecumenicamente a me come alle colleghe della secondaria – "*rappresentano dei riferimenti ineludibili per gli insegnanti*". Cioè, non c'è da scherzare: più sei un/a insegnante giovane, inesperto o solo ligio, più devi sentire tutto il peso di quell'"ineludibili". O almeno così desidera l'estensore.

I "traguardi", sono pochi *items* (da 5 a 7) per ciascun "campo", però ognuno di essi descrive e assembla "competenze" diverse. Prendiamo il primo del primo campo (il sé e l'altro): "Il bambino gioca in modo costruttivo e creativo con gli altri, sa argomentare, confrontarsi, sostenere le proprie ragioni con adulti e bambini" (ITALIA, 2012); o il primo dell'ultimo (la conoscenza del mondo): "Il bambino raggruppa e ordina oggetti e materiali secondo criteri diversi, ne identifica alcune proprietà, confronta e valuta quantità; utilizza simboli per registrarle; esegue misurazioni utilizzando strumenti alla sua portata." (ITALIA, 2012). Quanti "traguardi" da tagliare sono distinguibili qui in due frasi? E nelle altre 30? E quanti *fotofinish* dovrei di conseguenza attivare, e tenere d'occhio, se volessi, per zelo o per *forma mentis*, dar conto di tutti,

bambino per bambino? [Con le Indicazioni del 2007 lo feci perfino, l'esercizio maniacale di *contare* i traguardi, però "disaggregandoli": ne enumerai **168**! Stavolta, più o meno siamo lì, ma lascio il piacere ad altri/e..., *nda*].

È evidente – a parte rari (quattro) accenni all'"interesse", alla "curiosità", addirittura al "piacere" – anche lo sforzo di formulare tutti i "traguardi" in modo tale che descrivano condotte, più o meno complesse, ma condotte, obiettive. Una mega-griglia di verifica con centinaia di quadratini, SÌ, NO, PARZIAMENTE, sarebbe in teoria possibile (anche se, a onor del vero, quella griglia-*monstre* nessuno me l'ha ancora proposta...).

E l'"esperienza", la Padrona dei campi, su cui sono stati piazzati i traguardi di tanta competenza? Riceve l'onore di ben 4 citazioni: la prima, per dire che "la musica è un'esperienza universale"; la seconda per accennare a "l'esperienza della multimedialità"; la terza per alludere a certa "esperienza concreta" non meglio definita; e la quarta per dire che "macchine e meccanismi fanno parte della loro (dei bambini, nota) esperienza"! (ITALIA, 2012.)

Però, allora, perché tenersi il simulacro del nome, "**campi di esperienza**", se poi è per imbottirlo di traguardi "ineludibili"? Chiamarli "discipline", come dalla primaria in su, è sembrato troppo? È questo? Ma non si dissimula una sostanziale ipocrisia, sotto questa giusta "prudenza"? Non c'è comunque un tentativo lampante di *con/formare* la scuola-pre-scolare alla scuola-scuola, in nome del Dio Curricolo Verticale?

Più avanti le Indicazioni, all'atto di prender congedo da noi maestre/i di scuola dell'infanzia per cominciare a parlare a quelle/i della primaria, lo dicono in un altro modo cosa vogliono da noi, le "*competenze di base*" che al termine della scuola dell'infanzia "*è ragionevole attendersi che ogni bambino abbia sviluppato*" (ITALIA, 2012, sottolineatura mia).

Lo dicono in soli 11 *items* (ma pure questi, *plurimi* e scomponibili): che, intanto, identificano un profilo più *slim*, e perciò più "ragionevole", delle tali "competenze". Ma lo fanno, soprattutto, con un linguaggio tanto *altro* che sembra pensato e scritto da un diverso estensore.

In questo caso, la pretesa di descrizione "obiettiva" di condotte osservabili allenta la sua presa, e per descrivere le "competenze di base ecc." vengono *reclutate* in cambio, e in un colpo solo, cose come (in ordine di apparizione): "emozioni", "desideri", "paure", "stati d'animo", "fiducia in sé", "curiosità", "voglia", "creatività", "partecipazione", e attributi come "consapevole", "attento (alle consegne)", "sensibile"...

È il tipo di cose ("attenzione alle consegne" esclusa!) con cui a me piace confrontarmi, e credo di sapere quanto sono importanti. Sono *l'interno*, la faccia

nascosta delle condotte competenti, senza cui quelle non si danno e non possono essere insegnate. Sono i moventi possibili. Sono le forme e le tonalità che assume l'esperienza che uno/a fa non solo del proprio *apprendere*, ma della scuola stessa (e della vita, si può anche dire). Ci aggiungerei infatti tutta quella "famiglia" di esperienze che bambini/e fanno – *mentre* sono a scuola in un ambiente (detto *all'inglese*) "favorevole all'apprendimento" – *intorno* ai nodi della relazione, coi pari e col/la maestro/a: cose come amicizia, timidezza, timore, delusione, impotenza, rancore, orgoglio, sudditanza, ribellione, amore, prestigio, complicità... Cose, quelle e queste, che possono essere anche loro *pensate*, nominate, portate alla luce della coscienza; e in un certo *strano* senso perfino "insegnate", dentro i canoni larghi con cui la nostra cultura le *ricosce* nei bambini. Si tratta però di capirsi sul *come*: perché **una competenza, una condotta, le si può scientemente "produrre"; la curiosità o il desiderio, NO.**

Quasi un secolo fa, un tipo che si occupava non di infanzia ma di scrutare particelle, Heisenberg, mostrò perché l'ossessione *misurativa* sua e dei suoi colleghi si destinava a restare delusa. Quelle cose piccole che si volevano osservare e misurare si "alteravano", letteralmente, *sentendosi* osservate: la luce dei microscopi, quanto più potente, più *gli prendeva male*. Sotto i riflettori non erano *naturali*: re/agivano (anche se non imparavano nulla, né di nulla facevano esperienza...). Gli osservatori finivano in parte per osservare gli effetti della loro osservazione. E in particolare: alcune coppie di variabili (dette significativamente *osservabili incompatibili*), che si pretendeva misurare con precisione "allo stesso tempo", non vi si conformavano: si coglieva *in flagrante* una massa, ad esempio, e nel farlo, e per farlo, si alterava una velocità; o viceversa. È lo scempio che mi permetto di fare del celebre "principio di indeterminazione", col pretesto che nei suoi termini generali *scempiati* abbia qualcosa da dire anche a noi. Ancora un passaggio, però.

Per scrivere, ho dovuto riguardarmi un po' di testi ministeriali polverosi. Noia, e qualche sorpresa.

Per esempio queste 2 frasi (indicazioni in senso proprio) riferite al gioco:

È importante che esso mantenga il carattere di gioco spontaneo senza finalizzazioni che lo volgano ad altro, per cui cesserebbe di essere gioco."; e l'altra: "Il bambino sia lasciato libero nel gioco, s'inserisca o no la sua attività nell'attività dei compagni. L'educatrice eviti nel modo più assoluto di cercare di regolare e di coordinare il gioco individuale e collettivo dei bambini dall'esterno, e di distrarre i piccoli da quel che stanno facendo,

per richiamarli ad altre attività che essa reputi più importanti" (ITALIA, 1969)<sup>10</sup>.

Rigorosa la prima, nel fornire del gioco una *definizione implicita* che a me tocca ogni anno difendere, essendo un altro di quei concetti che l'uso scolastico tende parecchio a usurare. Quasi *estremista* la seconda: che neanche io riuscirei a rispettare... fosse essa vigente.

Già, perché sono prese entrambe dagli Orientamenti del '69: più di 50 anni fa. Chi disegnava la "scuola materna statale" nascente disegnava anche, ancora, un'*idea idealizzata* di bambino: molto "affettivo", relativamente poco "cognitivo", e *perciò* affidato a "educatrici", rigorosamente donne, formate poco e male, cui si davano poche consegne e pochi "traguardi" (e io, che ho cominciato con la prima leva maschile, nell'80, ho poi lavorato "sotto" quegli Orientamenti per altri 11 anni).

Era forte in quel testo la tradizione pedagogica nostrana, provinciale, *umanista-per-via-cattolica* (e infatti, ad esempio, sull'"educazione religiosa" sono scritte lì delle cose inguardabili, al limite del fondamentalismo!): capace, in quanto ancora *vuota* di ansie "produttivistiche", di vederci chiaro su alcune cose essenziali; semmai, *idealisticamente* incapace di intravedere il seguito della storia.

Ma oggi, è pensabile che un'insegnante formata "a pane e competenze", con a rimorchio la sua brava valigia di 150 "traguardi della competenza", ineludibili, si trattenga dal distrarre i bambini dai loro giochi, pur di non "*richiamarli ad altre attività che essa reputi più importanti*"? Certo che no: per convinzione o per forza lo farà: transitivamente, tenderà a rendere "ineludibile" per loro ciò che tale è per lei. Bambini e bambine sono diventati (un po' realmente, un po' sulla carta dei documenti) *soggetti da/i apprendimenti*. Occasioni per ansie produttivistiche ci piovono dall'alto (ministero, capi); o ci *circondano*, soprattutto se lavoriamo in quartieri *classe media* o più.

La pedagogia della/e competenza/e è un dispositivo sottile e pervasivo, e obiettivamente egemone.

Come un microscopio potente, "vede" sempre meglio ciò che le interessa. Poi però si accorge, dando Indicazioni a chi fa la maestra o il maestro, di non bastare a se stessa, di non riuscire a dar conto di tutto col pre/scrivere in modo "oggettivo" una centocinquantina di traguardi: e in quel passo citato, con una mossa che appare

---

<sup>10</sup> Pare un quiz alla TV... Il documento sono gli "Orientamenti dell'Attività Educativa nelle Scuole Materne Statali" del 1969. Quanto alla pagina, nel testo che io ho trovato non c'è paginazione. Entrambi i passi citati si trovano comunque nella "Parte Seconda" del testo, al capitolo "Attività educative", sotto il numero 3, "Gioco e attività costruttive e di vita pratica", rispettivamente al 3° e 4° paragrafo.

strumentale e *incoerente*, recupera *in extremis* i moventi di cui si era fin lì disinteressata, la curiosità, la voglia, la creatività, i desideri, le paure, gli stati d'animo ecc.

Solo che lo fa nell'unico modo che conosce: pensandoli e scrivendoli come *funzioni accessorie*, "allegate", fra altre, ad alcune (e chissà perché solo ad alcune) "competenze di base". Verifica le competenze obiettive, ma *tratta* come competenze anche ciò che "obiettivo" proprio non è. Ci sono ora tutti gli estremi per *importare* fra noi i termini del principio/paradosso/dilemma di Heisenberg.

Tutto non si può stringere. Lo direi così: quanto più un/a maestro/a si considera legato (d)a una specie di "programma", multidisciplinare e blando quanto si vuole, ma *invadente*, tanto più sarà lontana/o dal capire *davvero* se bambini/e che gli sono andati dietro erano/sono curiosi e di che, cosa desiderino, di cosa hanno paura, qual è il loro *stile*, cosa li appassiona, a cosa sono sensibili...

O invece: quanto più si concentra sulla vicenda umana, sulla situazione di cui è parte, sui motivi per cui i bambini fanno quello che fanno, qualunque cosa facciano, allora, il suo impegno col curricolo verticale non si rompe, ma certo si affievolisce, diventa meno sistematico, meno zelante; aleatorio come il gioco dei moventi, forse incompleto, forse pretenzioso...

*Cerco* dentro questa seconda opzione, quella che sento più congeniale. È una ricerca *a levare*, a dare per scontato il meno possibile, a prendere meno impegno/i possibile *per conto* dei bambini. Facile non è, è una posizione che va/andrà difesa, e bisogna/erà saperlo fare: con la pratica e con buone ragioni.

In quel vecchio testo un po' vieto da cui ho preso le ultime citazioni c'era quest'altra, sulla libertà d'insegnamento (che in Italia è in Costituzione). Mi piace usarla per chiudere:

I criteri e i metodi dell'attività educativa non possono essere prefigurati. La libertà d'insegnamento riconosciuta dallo Stato ad ogni educatore nella scuola si sostanzia, fra l'altro, nella autonomia delle scelte didattiche. Ma è conforme al carattere morale di tale libertà, al significato di responsabilità che la completa nel cittadino e nell'educatore di una società e di una scuola democratica, che essa si concreti in scelte consapevoli e chiaramente motivate (ITALIA, 1969)<sup>11</sup>.

---

<sup>11</sup> Siamo sempre negli Orientamenti del 1969. In assenza di paginazione, il passo citato lo si trova nella "Parte Prima" del documento, sotto il titolo "Indirizzi Generali", al numero 2, "Libertà e responsabilità didattica", primo capoverso.

\*\*\*\*\*

**Post scriptum.** Così finiva, finisce, finirebbe, quanto avevo da dire, aggiornato a oggi, marzo 2020.

Senonché, è cronaca e (purtroppo) storia dell'Italia e del mondo, questa è l'epoca del covid-19.

Capita allora che io revisioni e scriva queste righe in una situazione surreale: tutte le scuole d'Italia sono chiuse (e in Europa vanno chiudendo, e laggiù da voi chissà...), e sempre più riesce difficile immaginare che qualcuno si prenda la responsabilità di riaprirle entro giugno. Sono chiuse le scuole ma l'anno scolastico, sia come finzione/realtà giuridica che come finzione/realtà didattica, o educativo-didattica, non è chiuso: esso è in corso, in forme inedite e del tutto "sperimentali".

DaD è l'acronimo di "didattica a distanza", con cui si vorrebbe magicamente salvare, a partire dal giorno dopo la chiusura delle scuole come luogo fisico di (pericoloso) incontro di corpi, una certa continuità delle cose, compresi soprattutto – è l'assunto esplicito – le valutazioni finali, gli esami, la validità dei titoli di studio che sono in gioco quest'anno.

È così partita nelle scuole italiane di ogni ordine e grado, su tutti i canali dell'*online*, e chiedendo aiuto a tutti i *devices* possibili, una gara anche nobile di *tutorials* didattici, videoconferenze, videochiamate, compiti *online*, verifiche *online*... fino alle tesi universitarie discusse via *smartphone*! È il "didattico" *in purezza*, scremato da tanta fastidiosa zavorra relazionale...

Solo che cosa succede (sempre che si voglia *vedere il problema*)? Succede che nel fatto che le scuole sono chiuse, e nel fatto che questo avvenga *all'interno* di un clima sociale plumbeo, da piccola fine del mondo, **è cambiata radicalmente e – ciò che non è un particolare – da un giorno all'altro l'esperienza della scuola di bambini e bambine, ragazzi e ragazze.**

L'esperienza, ancora lei. L'esperienza, qualunque cosa significhi: abbia essa un "campo" unico entro cui, intimamente, si dà, o "campi" predefiniti in cui possa essere fattivamente incanalata.

Per dirne solo una, **la dimensione domestica del quotidiano, dove domestica vuol dire anche, immediatamente, familiare, ridiventa non solo prevalente ma totalizzante.** Per bambini/e grandicelli, o ragazzi/e in età preadolescenziale, questo fatto ha tutto uno spettro di risvolti (che cosa vuol dire stare connessi, e solo connessi, senz'altra forma di socialità fisica consentita...).

Per bambini/e in età prescolare, che hanno guadagnato a scuola, e *per i quali* si sono guadagnati a scuola, dei gradi di autonomia rispetto a dinamiche familiari per ciascuno/a diverse, il tuffo (all'indietro?) è immediato e completo: la scuola, in certo senso, *svanisce*, giorno dopo giorno.

Per me e per chi fa il mio mestiere, significa banalmente (banalmente?) che ogni virgola io possa oggi pensare di condividere con loro a scuola chiusa sarà inevitabilmente intermediata dai rispettivi genitori, con tempi e in forme che altrettanto inevitabilmente prevarranno, e di gran lunga, su quelle che scolasticamente, e faticosamente, avevamo conquistato e assestato come "nostre".

Questa cosa, nel solco di tutto il ragionamento che precede, può essere minimizzata, o viceversa assunta come "il" fattore che dà senso a tutto il resto, e a cui tutto il resto è *appeso*.

Nel piccolo mondo della scuola dell'infanzia, minimizzarla significa continuare ad aderire alla logica della "programmazione" (che è, per inciso, quanto ci chiede il mio Capo, e immagino tanti altri come lei, con le rispettabili eccezioni di qualcuno/a più illuminato...): la si adegui, certo, ma si continui a ragionare, *come nulla fosse*, in termini di *routines*, compiti e "lavoretti" da ottenere, solo che *da casa* e non più *in presenza*. E si diano a bambini/e, nelle forme che le circostanze concedono, i soliti vieti *input* "di stagione" (la festa del papà, la primavera, pasqua...).

Personalmente, refrattario a tutto ciò già in tempi normali, mi sono posto un problema diverso. Cosa pensano, i bambini e le bambine con cui 15 giorni fa ci siamo detti "a domani", di questa stranissima situazione estenuata, dei discorsi che captano per frammenti dai grandi, di qualche spiegazione che qualcuno/a di loro, i più *âgées* e maturi, ha richiesto e/o si è sentito fare?

E dunque: ce l'ho io qualcosa da dirgli "in proposito", nei modi miei e ormai "nostri"? Così, fin qui, gli ho mandato, in parole: un sogno mio dove ci sono loro, una favola strana, ascoltata e ritradotta, un menu di cose speciali *catturate* in rete a scuola

negli ultimi anni; poi, una prima, mia, spiegazione di cosa sta succedendo intorno a noi. Messaggi in bottiglia... E infine, a staffetta con la revisione di questo testo, sto provando addirittura a spiegargli cos'è un virus e come opera *in* noi.

Quest'ultima impresa è a metà, e sarebbe già un successo darle una forma compiuta e *credibile*; poi, quali genitori gliela riporterebbero, e soprattutto che ricezione (differenziata) avrebbe, sono cose che mi premono ovviamente molto, ma che non mi saranno *davvero* disponibili: le antenne già aleatorie che mi soccorrono *in presenza*, quando voglio capire cosa arriva loro di una cosa difficile che gli ho spiegato, qui non valgono e devo assumerlo.

Però, e concludo: quando più indietro nel testo facevo riferimento all'ambizione di "dilatare l'ordine del discorso", di "dire il difficile" a proposito degli Oggetti dei **campi d'esperienza**, era esattamente a tentativi del genere che mi stavo riferendo. Possono o meno avere successo, tanto più se mediati da altri adulti, ma è nella reiterazione e nell'accumulo di tentativi andati a buon fine e di altri meno felici che si sedimenta forse qualcosa: una modalità, un'aspettativa, una condizione di possibilità che prima non era data. E che altrimenti non si dà mai.

## REFERÊNCIAS

ITALIA. Decreto Presidente Repubblica 10 settembre 1969, n. 647. **Orientamenti dell'attività educativa nelle Scuole Materne Statali**. 1969.

ITÁLIA. Ministério da Instrução Pública. "Campos de experiência educativa" do documento "As novas orientações para a nova escola da Infância". Itália, 1991. In: FINCO, Daniela; BARBOSA, Maria Carmen Silveira; FARIA, Ana Lúcia Goulart de (org.). **Campos de experiências na escola da infância**: contribuições italianas para inventar um currículo de educação infantil brasileiro. Campinas: Edições Leitura Crítica, pp. 247-271. 2015.

ITÁLIA. Ministério da Instrução Pública. "Campos de experiência educativa" do documento "As novas orientações para a nova escola da Infância". Itália, 1991. In: FARIA, Ana Lúcia Goulart (Org.). **Grandes políticas para os pequenos. Cadernos Cedex**. Campinas: Papyrus, no 37, 1995. p. 68- 100.

ITALIA. Ministério da Instrução Pública. **Indicazioni Nazionali per i Piani Personalizzati delle Attività Educative nelle Scuole dell'Infanzia**. 2004.

ITALIA. Ministero della Pubblica Istruzione. **Nuove indicazioni per il curriculum della scuola della infanzia e del primo ciclo di istruzione**. 2007.

ITÁLIA. Ministério da Instrução e da Universidade e da Pesquisa. Indicações nacionais para o currículo da escola da infância e do primeiro ciclo de instrução. Itália, 2012. In: FINCO, Daniela; BARBOSA, Maria Carmen Silveira; FARIA, Ana Lúcia Goulart de (orgs). **Campos de Experiência na escola da infância**: contribuições italianas para inventar um currículo de educação infantil brasileiro. Campinas: Edições Leitura Crítica, 2015. p.15-183.

RUSSO, Danilo. De como ser professor sem dar aulas na escola da infância. In: FARIA, Ana Lúcia Goulart (Org.). **O coletivo infantil em creches e pré-escolas**: falares e saberes. São Paulo: Cortez, 2007, p. 67-93.

RUSSO, Danilo. De como ser professor sem dar aulas na escola da infância (II). In: FARIA, Ana Lúcia Goulart de e MELLO, Suely Amaral (org). **Territórios da Infância**: linguagens, tempos e relações para uma pedagogia para as crianças pequenas. Araraquara: Junqueira e Marin editores, 2007. p. 57-83.

RUSSO, Danilo. De como ser professor sem dar aula na escola da infância (III). **Revista eletrônica de Educação** - Reveduc. São Carlos, Ufscar: v 2, n. 2, 2008. p.149-174.

## NOTAS

### CAMPI DI ESPERIENZA O CAMPO DELL'ESPERIENZA?

**Danilo Russo**  
Roma, Itália  
ilnoassurdo58@gmail.com

**Endereço de correspondência do principal autor**  
ilnoassurdo58@gmail.com

### AGRADECIMENTOS

À Ana Lúcia Goulart de Faria que me instiga e convida a escrever.

### CONTRIBUIÇÃO DE AUTORIA

Danilo Russo.

### CONJUNTO DE DADOS DE PESQUISA

Não se aplica.

### FINANCIAMENTO

Não se aplica.

### CONSENTIMENTO DE USO DE IMAGEM

Não se aplica.

### APROVAÇÃO DE COMITÊ DE ÉTICA EM PESQUISA

Não se aplica.

### CONFLITO DE INTERESSES

Não se aplica.

**LICENÇA DE USO** – uso exclusivo da revista

Os autores cedem à **Zero-a-Seis** os direitos exclusivos de primeira publicação, com o trabalho simultaneamente licenciado sob a [Licença Creative Commons Attribution](#) (CC BY) 4.0 International. Esta licença permite que **terceiros** remixem, adaptem e criem a partir do trabalho publicado, atribuindo o devido crédito de autoria e publicação inicial neste periódico. Os **autores** têm autorização para assumir contratos adicionais separadamente, para distribuição não exclusiva da versão do trabalho publicada neste periódico (ex.: publicar em repositório institucional, em site pessoal, publicar uma tradução, ou como capítulo de livro), com reconhecimento de autoria e publicação inicial neste periódico.

**PUBLISHER** – uso exclusivo da revista

Universidade Federal de Santa Catarina. Núcleo de Estudos e Pesquisas da Educação na Pequena Infância - NUPEIN/CED/UFSC. Publicação no [Portal de Periódicos UFSC](#). As ideias expressadas neste artigo são de responsabilidade de seus autores, não representando, necessariamente, a opinião dos editores ou da universidade.

**EDITORES** – uso exclusivo da revista

Márcia Buss-Simão e Kátia Agostinho.

**HISTÓRICO** – uso exclusivo da revista

Recebido em: 27-03-2020 – Aprovado em: 05-04-2020