

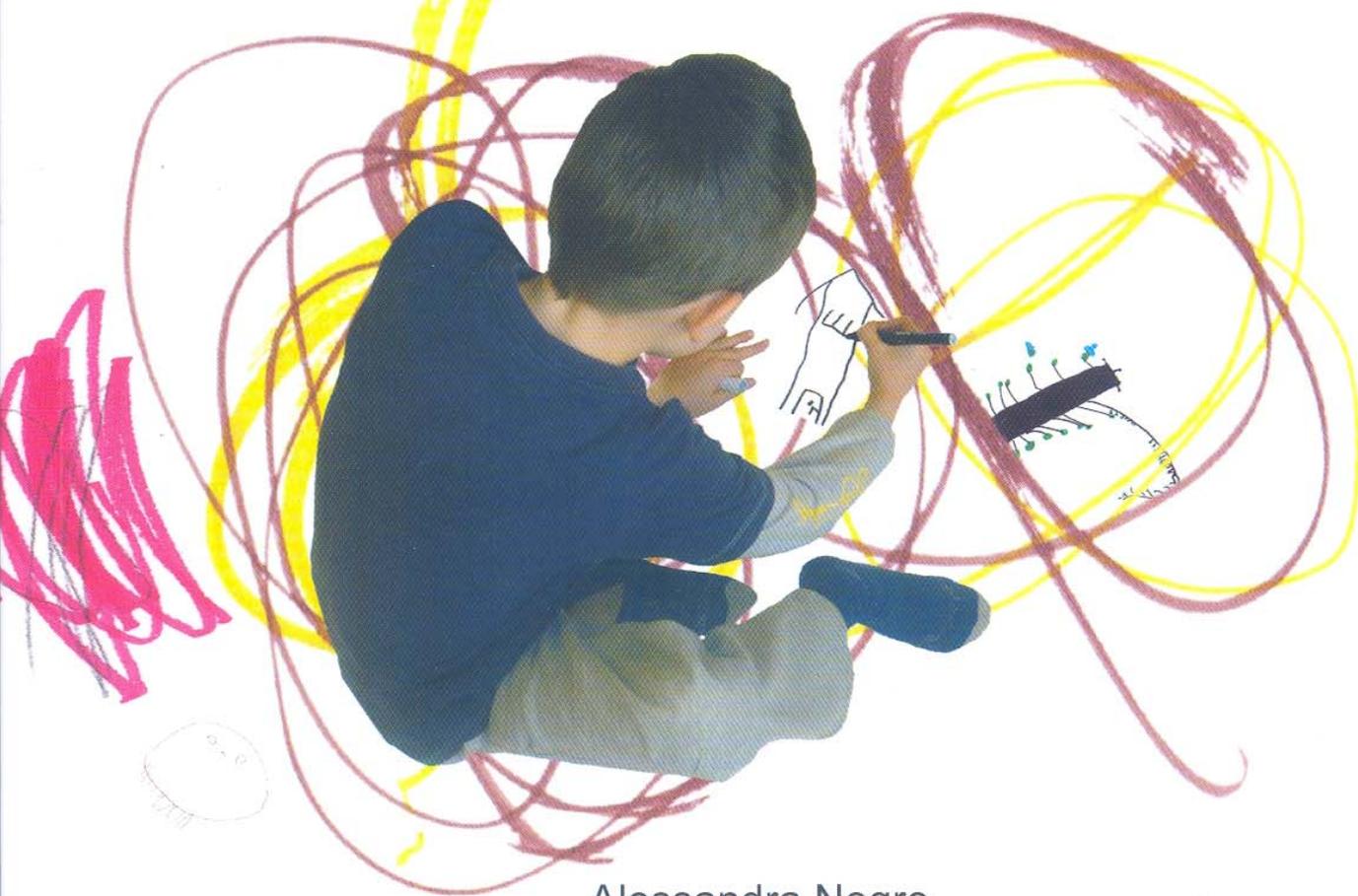


PROVINCIA AUTONOMA DI TRENTO

ASSESSORATO ALL'ISTRUZIONE E SPORT
DIPARTIMENTO DELLA CONOSCENZA
SERVIZIO ISTRUZIONE
UFFICIO INFANZIA

Dentro il disegno

L'ATTIVITÀ GRAFICA NELLA SCUOLA DELL'INFANZIA



Alessandra Negro

ITINERARI
Strumenti e riflessioni pedagogiche

INDICE

| | |
|--|-----|
| 1. RIPENSARE L'ATTIVITÀ GRAFICA | 11 |
| 2. Conoscere lo sviluppo grafico | 21 |
| 2.1 La genesi del grafismo: lo scarabocchio | 24 |
| 2.2 Verso gli schemi figurativi | 37 |
| 2.3 Il disegno figurativo | 42 |
| 3. PROGRAMMARE L'ATTIVITÀ GRAFICA | 77 |
| 3.1 Il Circle Time Grafico | 80 |
| 3.2 Stabilire obiettivi | 82 |
| 3.3 Gli elementi costitutivi del Circle Time Grafico: <i>il gruppo dei pari</i> | 91 |
| 3.4 Gli elementi costitutivi del Circle Time Grafico: <i>l'insegnante</i> | 96 |
| 3.5 Allestire il Circle Time Grafico: <i>lo spazio e il luogo</i> | 102 |
| 3.6 Allestire il Circle Time Grafico: <i>i tempi</i> | 111 |
| 3.7 Condurre il Circle Time Grafico: <i>proporre la consegna</i> | 113 |
| 3.8 Condurre il Circle Time Grafico: <i>ampliare l'orizzonte rappresentativo</i> | 117 |
| 3.9 Disegno e componente narrativa | 124 |
| 3.10 Disegno e differenze individuali | 126 |
| 3.11 Disegno e materiali | 128 |
| 3.12 Griglie di supporto | 134 |
| 4. DALLA TEORIA ALLA PRATICA | 141 |
| 4.1 Esempi di percorsi attuati | 145 |
| 4.2 Tra un ciclo di Circle Time Grafico e l'altro: <i>il CTG di pausa</i> | 166 |
| 5. PRESENTARE UN DISEGNO AI GENITORI | 169 |
| 6. COMPETENZE GRAFICHE | 175 |
| 6.1 Competenze relative al processo di ideazione | 177 |
| 6.2 Competenze relative al processo di pianificazione | 179 |
| 6.3 Competenze relative al processo di esecuzione | 181 |
| Provocatoriamente, la voce di un bambino | 184 |
| CONCLUSIONI | 185 |
| BIBLIOGRAFIA | 187 |

1. RIPENSARE L'ATTIVITÀ GRAFICA

Se è vero che l'atteggiamento del pensiero riflessivo scaturisce da uno stato di dubbio e di perplessità, allora è più che mai necessario soffermarsi a considerare il ruolo e il valore che l'attività grafica riveste nella scuola dell'infanzia. Da un lato, il disegno è utilizzato in qualsiasi contesto ed è legato ad ogni attività possibile, dall'altro, spesso non viene al disegno riconosciuta una valenza pedagogica significativa al punto da costituire un'attività separata dalle altre, degna di essere fine solo a se stessa, oggetto di approfondimento lungo l'arco del suo sviluppo.

Gli studiosi, ancora in questi ultimi anni, hanno elaborato molte teorie mettendo in luce aspetti differenti legati all'attività grafica, cercando di cogliere il significato di volta in volta comunicativo, espressivo, cognitivo, risolutivo, adattivo (e la lista è lunga) del disegno. Tuttavia l'impressione è che questi lavori scientifici abbiano toccato solo marginalmente il mondo concreto della scuola e l'attività didattica che vi si svolge quotidianamente. Gli insegnanti si rendono conto del grande potenziale racchiuso dentro il disegno di un bambino, ma sono spesso privi di strumenti per valutare il prodotto a livello cognitivo, per individuare gli elementi significativi di una composizione, per monitorare i progressi grafici - non sempre omogenei e lineari - dei bambini.

Certamente l'insegnante può contare sulla propria esperienza professionale e sulla pratica conoscitiva del disegno in tanti anni di lavoro, tuttavia alcuni interrogativi restano senza risposta: è giusto correggere il disegno di un bambino? Fino a che punto il mio intervento è utile e quando diventa lesivo della creatività? Come posso valorizzare questo tipo di espressività in modo che diventi un'attività significativa per tutti i bambini?

Il disegno riveste nella scuola dell'infanzia la stessa importanza che la letto-scrittura ha per la scuola primaria e che il pensiero formale - ipotetico e deduttivo - avrà per la scuola superiore: è un mezzo di scoperta e di conoscenza del mondo, uno strumento per organizzare e strutturare esperienze, un canale di comunicazione rispetto al mondo interno ed esterno del bambino, un'attività di riflessione e di adattamento all'ambiente. In altre parole, il disegno nella scuola dell'infanzia riveste un ruolo unico a livello cognitivo ed espressivo, ponendosi come una sorta di organizzatore dello sviluppo in cui convergono molteplici



processi psichici che determinano lo sviluppo stesso. Le trasformazioni e i progressi nel percorso grafico di ogni bambino possono essere letti come indicatori esterni di cambiamenti interni: essi rispecchiano una maturazione sia a livello cognitivo sia a livello affettivo ed espressivo, ponendosi come un'occasione irrinunciabile di conoscenza del bambino stesso da parte dell'insegnante.

Occorre quindi porsi di fronte a tale attività in modo consapevole, innanzitutto rispetto al modello teorico che informa il nostro stile di insegnamento. Il primo nodo da sciogliere è relativo al paradigma di apprendimento a cui ci si ispira quando viene proposta l'attività grafica a scuola e che si pone sullo sfondo di ogni metodologia utilizzata in ambito grafico espressivo. Riassumendoli in modo sintetico, analizziamo brevemente i modelli più noti.

Il **modello comportamentista** si ispira ai lavori dell'americano John B. Watson (1878-1958) che, all'inizio del Novecento, postulava come unico oggetto di indagine della psicologia lo studio del comportamento (*behaviour*, in inglese), negando ogni valore allo studio degli stati mentali perché non scientificamente osservabili. Analogamente, ogni valore veniva negato all'introspezione quale strumento d'indagine: la mente è una *scatola nera* impenetrabile, meglio studiare il comportamento oggettivamente osservabile.

E non solo: alla nascita, la mente del bambino è come una *tabula rasa*, sulla quale l'ambiente (gli stimoli) scrive le informazioni e le conoscenze che condizionano il comportamento (le risposte). Il processo di apprendimento è pertanto sintetizzato nel modello lineare S-R (stimolo-risposta) che fa dire allo studioso la celebre frase "datemi una dozzina di bambini e io li farò diventare qualsiasi tipo di specialista: dottore, avvocato, artista, commerciante e perfino accattone e ladro, indipendentemente dalle loro attitudini, simpatie, tendenze, vocazioni". Ben chiaro nel modello è che gli stimoli vengono ricevuti dall'esterno e che le risposte si apprendono nella relazione che l'individuo stabilisce con il proprio ambiente.

Frederic Skinner (1904-1990), principale esponente del neocomportamentismo, individua invece la chiave del controllo del comportamento non nello stimolo proposto, bensì nelle conseguenze della risposta, ovvero il rinforzo positivo o negativo (quindi premio o punizione).

Quale concezione di apprendimento e quali ricadute didattiche derivano da questo modello teorico?

L'apprendimento è inteso soprattutto come addestramento di tipo trasmissivo, centrato essenzialmente sull'atteggiamento direttivo dell'insegnante (c'è un modo giusto di disegnare e colorare e l'adulto li conosce; è utile somministrare ai bambini disegni da colorare, forme geometriche da riempire senza uscire dai bordi per impraticarsi; è importante ripetere esercizi ecc.). In risalto l'idea di un bambino passivo che apprende, e che apprende a piccoli passi (i contenuti vanno scomposti in sequenza successive). Si dimostra fondamentale il rinforzo immediato della performance positiva affinché tutti gli allievi possano raggiungere gli stessi risultati prefissati. Se lo scopo della conoscenza in ambito grafico è che il disegno sia lo specchio fedele della realtà esterna e oggettiva, si tende a premiare il massimo realismo nel prodotto del bambino.

L'insegnante deve essere consapevole di ciò che vuole trasmettere, di come presentare gli argomenti e i rinforzi, quali risposte sono attese di volta in volta; deve sforzarsi di spiegare nel modo più chiaro possibile e di trasmettere il maggior numero di informazioni affinché chi apprende sia facilitato a imparare ciò che l'insegnante sa. Implicitamente vengono insegnate anche le strategie di apprendimento da utilizzare successivamente in modo autonomo in ogni contesto.

Con il tempo il comportamentismo si è dimostrato limitato nelle sue spiegazioni poiché la maggior parte dei processi psicobiologici non è riconducibile a semplici catene associative di stimoli e risposte: lo sviluppo di nuove discipline quali la cibernetica, l'intelligenza artificiale e la teoria dell'informazione aprono così la strada alla psicologia cognitiva, che in realtà non è un corpo sistematico compatto ma abbraccia numerose ramificazioni.

A differenza del comportamentismo, l'**impostazione cognitivista** ritiene che sia possibile studiare i contenuti della mente umana perché, pur non essendo direttamente osservabili, possono comunque essere inferiti. L'idea centrale è che l'individuo abbia un ruolo più attivo nell'elaborazione della realtà circostante (un processo del quale, tuttavia, non è del tutto consapevole). La mente è paragonata a un sistema di elaborazione delle informazioni: il computer diventa la metafora della mente umana e fino agli anni 80 l'analogia mente-computer e il vocabolario informatico saranno il paradigma e il



linguaggio dominanti in psicologia cognitiva. Di conseguenza, oggetto di interesse sono i processi cognitivi interni di elaborazione e di rappresentazione che svolgono una funzione organizzativa della conoscenza appresa. Per chiarire i presupposti teorici, riprendiamo la definizione di Ulric Neisser che è ritenuto l'artefice del modello dello Human Information Processing (HIP). Egli scrive: "Il termine cognitivo indica tutti quei processi che comportano trasformazioni, elaborazioni, riduzioni, immagazzinamenti, recuperi ed altri impieghi dell'input sensoriale (...) termini come sensazione, percezione, immaginazione, ritenzione, ricordo, problem solving e pensiero si riferiscono ad aspetti dell'attività cognitiva".¹

Gli studiosi inizialmente hanno approfondito il ruolo della memoria (A. Miller e G. Sperling) e delle immagini mentali (O. Selfridge), della formazione dei concetti e del linguaggio (N. Chomsky per tutti), ma in tempi più recenti si è tentato di dare spiegazioni anche ai processi che regolano la motivazione e la teoria degli scopi (modello ecologico), la decisione e la pianificazione.

Considerato che l'apprendimento coinvolge molti processi cognitivi (disegnare, ad esempio, implica l'integrazione di abilità mnestiche e percettive, buone abilità di integrazione visuo-motoria e rappresentative nonché capacità di pianificazione e di esecuzione), lo scopo di una didattica improntata sul modello cognitivista è quello di formare le abilità generali dell'intelligenza e le forme mentali di organizzazione interna (elaborando schemi, strutture, mappe, ecc.) attraverso le quali il bambino legge e interpreta la realtà. Il bambino, tuttavia, non è riconosciuto come portatore di una personale conoscenza ed è l'insegnante a gestire l'offerta, i tempi e le modalità di accesso delle informazioni: la programmazione per concetti (o mappe concettuali) permette di mettere in relazione logica e ordinata tra loro i vari elementi e si presenta come una rete di collegamento che facilita l'acquisizione dei nuovi apprendimenti.

Insita è la convinzione che qualsiasi contenuto da apprendere - anche quello di uno schema figurativo - sia un dato oggettivo che appartiene alla realtà esterna di chi apprende (e che l'adulto conosce) e che deve essere in qualche modo "travasato" nella mente del bambino, o creato ex novo. La situazione asimmetrica caratterizza questo modello: colui che inizia un percorso di apprendimento si trova in una

¹ NEISSER U. (1967) *Psicologia cognitivista*, Martello-Giunti Milano, p.4.

condizione di inferiorità rispetto a chi possiede già le conoscenze e che si assume il compito di favorire l'attribuzione di significati alla realtà. Nascosta in tale atteggiamento didattico, in relazione al disegno, c'è una leggera ambiguità, un piccolo spazio - ma purtroppo sufficiente - alla convinzione che sia utile "insegnare a disegnare", far vedere al bambino come si disegnano le mani o le automobili, oppure proporre album da colorare nei quali il piccolo trovi ispirazione. Si delinea così una tendenza attiva e direttiva da parte dell'adulto che, sebbene con molta dolcezza e con le migliori intenzioni, forza i modelli grafici del bambino, apporta correzioni (anche solo verbali), suggerisce l'aggiunta di elementi e, senza volerlo, si presenta e si propone come un modello di riferimento.

Proseguendo nel nostro excursus storico, quello che viene chiamato il *cognitivismo di seconda generazione* ritiene invece che la conoscenza sia frutto di una continua interazione tra il bambino e l'ambiente. Nel pensiero di Jean Piaget, lo sviluppo è concepito come un'attività di auto organizzazione, relativamente spontanea, dell'organismo umano. Questa attività avviene in rapporto ad un contesto ambientale che tuttavia nel suo modello teorico non è considerato il primo motore dello sviluppo come invece ritiene Vygotsky, esponente del modello storico culturale.

Nell'ambito del **costruttivismo**, dunque, il focus si sposta dalla conoscenza al bambino che apprende: un bambino attivo nella costruzione del proprio sapere, un bambino che opera una personale costruzione di significato. L'approccio è definito "costruttivista" proprio perché considera il sapere come qualcosa che non può essere ricevuto in modo passivo, ma che viene prodotto e costruito da un soggetto pensante: anzi, si afferma che non esiste un sapere indipendentemente dal soggetto che lo conosce.

Risulta pertanto evidente come ci si trovi agli antipodi rispetto alla visione dell'apprendimento classico, in quanto si afferma che la conoscenza è *soggettiva*.

Piaget concentra i suoi studi sul divenire dello sviluppo: il bambino nasce con un patrimonio genetico che costituisce la base dello sviluppo sia biologico sia mentale perché entrambi obbediscono alle stesse leggi di funzionamento ed evoluzione.

Lo sviluppo procede attraverso una progressione di stadi, ognuno dei quali rappresenta un "salto di qualità" rispetto al precedente. Ogni stadio successivo ingloba e trasforma gradualmente le acquisizioni



grazie ai processi di assimilazione (incorporare le nuove esperienze e le nuove informazioni agli schemi mentali già esistenti) e accomodamento (modificare gli schemi mentali grazie all'acquisizione di tali esperienze e informazioni). La nostra mente si costruisce nel fare esperienza della realtà, adattandosi all'ambiente e mettendo a punto strategie sempre più complesse.

La famosa espressione di Piaget (1937) "la mente organizza il mondo organizzando se stessa" implica che il mondo delle esperienze pratiche è una nostra costruzione personale: pertanto l'attenzione va rivolta ai processi cognitivi attraverso i quali si accorda significato alla realtà esterna. Quello di Piaget è definito "costruttivismo interazionista" (Varisco, 2002): semplificando, possiamo dire che egli si è interessato soprattutto alle costruzioni individuali, lasciando in secondo piano il contesto culturale.

Nella sua accezione più ampia, con gli apporti teorici di molti studiosi (L. Vygotskij, A. N. Leont'ev, M. Cole, J. Bruner), il **costruttivismo sociale e socio-culturale** ritiene che l'apprendimento si costruisca attraverso le interazioni con gli altri, ma attribuisce maggior valore al luogo in cui tali interazioni avvengono, ovvero allo specifico contesto sociale e culturale in cui il bambino cresce e si forma.

Risulta estesa l'idea di conoscenza, considerata un prodotto socialmente, storicamente e contestualmente costruito: si apre così la strada alla relatività della conoscenza e dello sviluppo cognitivo, poiché culturalmente determinati. Il mondo sociale, nel quale l'individuo è inserito, è permeato di pratiche culturali socialmente condivise e di prodotti culturali (quali i sistemi di scrittura, lettura, calcolo, schemi e, ovviamente, strumenti per disegnare, ecc.) che sono specifici di un certo periodo storico e un certo luogo.

Lo sviluppo è un processo attraverso cui il soggetto si appropria dei significati e degli strumenti della cultura a cui appartiene e fondamentale nella teoria di Vygotskij è il ruolo che ricoprono le interazioni sociali nel processo di apprendimento. L'interazione sociale si sviluppa attraverso il linguaggio.

A differenza di Piaget, nella prospettiva dello studioso russo il linguaggio non è considerato solo un mezzo di comunicazione, ma anche uno strumento per operare riflessioni sulla realtà, per organizzarla e classificarla: è dunque una forma di pensiero silenzioso. Il bambino interiorizza i contenuti del sapere proposti a scuola (istituzione a cui Vygotskij attribuisce grande importanza quale veicolo

di apprendimento), ma l'insegnante non è l'unico detentore del sapere: l'ottica costruttivista valorizza le conoscenze pregresse del bambino e promuove l'utilizzo autonomo di quanto appreso. Focus centrale dell'apprendimento è la "costruzione di significato" basata su elementi socio-culturali e intesa come individuale: si riconosce pertanto, e si difende, il libero pensiero di chi apprende e il controllo del singolo sul proprio processo di apprendimento. Niente di più lontano rispetto all'*Istruzione Programmata* di Skinner.

La progettazione didattica proposta dal costruttivismo è centrata sugli allievi, sui loro bisogni e sulle loro risorse; dico bene *sugli allievi*, al plurale, perché l'apprendimento non avviene in solitudine di fronte al mondo, ma attraverso un processo di relazione interpersonale e di cooperazione. L'ambiente di apprendimento necessita dunque di uno spazio fisico e di specifici strumenti di lavoro; l'elaborazione delle informazioni avviene attraverso l'interazione, sia con i pari che con l'insegnante, e quest'ultimo si distingue per il ruolo di guida, sostegno e supporto (in inglese, *scaffolding*) offerto al gruppo e al singolo.

Sottolineiamo come i supporti forniti al bambino (insegnante e materiali) nel contesto costruttivista sono considerati "solo" risorse (Varisco, 2002): risorse importanti e fondamentali, certamente, ma con le parole di Etienne Wenger: "l'istruzione non è causa dell'apprendimento, essa crea un contesto in cui l'apprendimento prende posto come fa in altri contesti".²

In realtà, l'alunno produce le sue stesse conoscenze (Papert, 1994): diventa un *knowledge worker*, mutuando l'espressione coniata da Peter Drucker (1994) per l'ambito economico, ovvero uno che "con la conoscenza ci lavora" e che diviene architetto della propria conoscenza.

Certamente, il bambino non può essere in grado di costruire questo sapere senza il supporto dell'adulto e del gruppo dei pari, ovvero della comunità di apprendimento che lo circonda. A condizione che l'aiuto dell'adulto sia teso soprattutto a incoraggiare nel bambino il senso di responsabilità e di impegno connessi alle specifiche modalità di ognuno: in primo luogo per accedere alla conoscenza - attraverso il personale stile cognitivo - e poi per essere in grado di utilizzarla,

² WENGER E. (2006), *Comunità di pratica. Apprendimento, significato e identità*, Raffaello Cortina, Milano, p. 266.



riprodurla, collegarla ad altri contesti extra scolastici attraverso strumenti interpretativi individuali.

Presentare i più importanti modelli teorici e metodologici in poche pagine è ovviamente riduttivo: non ho pertanto la pretesa di aver esaurito soprattutto lo sfondo teorico costruttivista e i capisaldi di una metodologia viva e attiva nel panorama scientifico, sempre in movimento tanto da aver generato molteplici modelli di didattica negli ultimi anni³.

Dall'analisi dei vari paradigmi, determinati dalla cultura e dallo spirito dei tempi, si possono evincere molte suggestioni pedagogiche che motivano una necessaria riflessione sulle modalità con cui di solito viene proposta l'attività grafica a scuola, punto di partenza per impostare una nuova strategia di programmazione a livello annuale e triennale.

Una prima considerazione riguarda la funzione attribuita al disegno nella scuola dell'infanzia. Ad esso viene soprattutto attribuita una valenza espressiva ed emotiva, ma a noi preme evidenziare anche il grande ruolo che assolve quale strumento del pensiero: disegnando, infatti, il bambino struttura la propria percezione, si rappresenta mentalmente persone, oggetti e azioni, riflette sulle relazioni, persegue chiarificazione e comprensione. Nel prodotto grafico si concretizzano sia il dominio fenomenico che quello narrativo del bambino.

Attraverso l'azione, il disegno permette di definire il rapporto con gli elementi percepiti e astratti e favorisce processi esplorativi, creativi e di conoscenza, aprendo la strada all'acquisizione dei sistemi simbolici. Inoltre, il disegno possiede intrinsecamente una doppia valenza sia comunicativa che conoscitiva: il bambino comunica con se stesso e arricchisce la propria conoscenza, e allo stesso tempo ci comunica quello che conosce e che sente.

³ Mi riferisco, ad esempio, alle *Comunità di studenti* e alle *Comunità facilitanti di allievi* (FCL), all'*Apprendimento significativo* di Jonassen fino alla *Partecipazione Periferica Legittimata* (LPP di Lave e Wenger): modelli che sviluppano il concetto di intelligenza collettiva, scaturita da una comunità di apprendimento, che tanto successo riscuotono in relazione soprattutto alle ITC (*Tecnologie dell'Informazione e della Comunicazione*).

2. CONOSCERE LO SVILUPPO GRAFICO

Come tutte le fiabe cominciano con “c’era una volta”, anche tutti i testi sugli esordi del disegno infantile cominciano in modo simile tra loro, con l’affermazione che il bambino inizia a disegnare *casualmente*, che l’incontro con la matita avviene in modo *fortuito*, e che il bambino scopre *per caso* come la matita lasci una traccia.

Lo scarabocchio è un’espressione grafica di difficile interpretazione, l’impressione per chi si avventura nella sua decodificazione è di avere pochi elementi di riferimento utili; senza pretendere di rivelare misteriosi segreti, è certamente necessario ampliare la portata di un’attività così spesso banalmente circoscritta a una conseguenza più o meno casuale del gesto e della mano. Dal momento che non è possibile ridurre a puro esercizio motorio ciò che fa un bambino di due anni, sarà bene rivalutare quella che si configura come la principale modalità espressiva e comunicativa della prima infanzia, anche perché questo è l’unico modo per comprenderla.

La genesi dell’attività grafica viene di solito collocata indicativamente alla fine di quello che Piaget chiama periodo senso motorio, intorno al 18° mese di vita: la comparsa della capacità rappresentativa permette infatti al bambino di sviluppare le rappresentazioni mentali degli oggetti anche in assenza del loro modello. Precedentemente, quando gioca a “cucù” è davvero convinto che la mamma scompaia dietro il divano, ora è in grado di esprimere mediante simboli (immagini, nomi, pensieri) qualcosa che non è presente e che non si può percepire direttamente. Le altre attività collegate alla presenza della funzione simbolica sono in primo luogo il linguaggio, il gioco simbolico e l’imitazione differita.

Lo sviluppo simbolico, a livello del gesto, del linguaggio e del tracciato grafico, è strettamente interrelato al contesto sociale: i simboli, infatti, veicolano la comunicazione cosciente e significativa, e quindi l’interazione tra gli individui. Tuttavia, al gesto, alla parola e al tracciato non vengono assegnati dagli adulti uguale valore e ciò non è privo di conseguenze a livello educativo prima e didattico poi.

Al gesto è connessa un’intenzionalità riflessiva: ad esempio il pointing (il gesto di indicare con l’indice), compare a circa 12 mesi ed ha un evidente carattere di intenzionalità comunicativa; il linguaggio è un veicolo semantico evidentemente diretto all’espressione di sé da un lato e alla



ricerca di un significato condiviso dall'altro. Dopo i 7-9 mesi la lallazione assume un carattere altamente comunicativo, quando il bambino inizia a riprodurre i suoni appartenenti al proprio sistema fonologico.

La psicologia contemporanea, grazie ai contributi della neurofisiologia, ha rivoluzionato le concezioni tradizionali sulle capacità cognitive dei neonati. Il bambino appare sempre più precocemente competente e attivo nella costruzione delle relazioni interpersonali e della conoscenza: il bambino nasce con grandi potenzialità dialogiche e imitative che si sviluppano attraverso l'interazione con un adulto che si occupa di lui (care-taker). Gli studi sono talmente numerosi da meritare una trattazione a parte⁴, mi limito a ricordare gli esperimenti che dimostrano la nascita di precoci comunicazioni protoconversazionali (Bateson, 1971, Schaffer, 1977, Cohn e Tronick, 1989), la scoperta dell'intersoggettività innata, con riferimento ai lavori di Colwyn Trevarthen (1979), Daniel Stern (1987) e Stein Braten (1998) e la precocissima capacità imitativa del neonato (Meltzoff e Moore, 1977, 1989; Nagy e Molnar, 1994; Meltzoff, 1994, Prinz, 2002). In particolare: "sulla base delle ricerche condotte da C. Trevarthen e P. Hubley, è possibile affermare che l'intersoggettività compare tra i sette e nove mesi: è in questo periodo che il bambino mostra già di cercare una *deliberata*, e quindi intenzionale, partecipazione ad esperienze che riguardano sia eventi che oggetti"⁵.

Intenzionalità e reciprocità, considerate i prerequisiti della comunicazione linguistica - e di ogni relazione - sono raggiunte alla fine del primo anno di vita: è davvero possibile che scarabocchiare, *proto-tracciato* della comunicazione grafica, sia relegato a scarica energetica, esercizio motorio caotico e incontrollato, comunque privo di significato per il bambino e di intenzionalità?

Punto fermo dei manuali sul disegno è che "lo scarabocchio è all'inizio un evento cinetico che provoca piacere motorio e visivo, un'espressione dei movimenti della mano e del braccio sostenuti da un'attività globale di tutto o di una parte del corpo in cui non interviene il fattore intellettuale se non l'intenzione di lasciare una traccia"⁶.

⁴ LAVELLI M. (2007) *Intersoggettività. Origini e primi sviluppi*, Cortina, Milano.

⁵ CAVALERI P. (2007) *Vivere con l'altro. Per una cultura della relazione*, Città Nuove, Roma, pp.112-113.

⁶ OLIVERIO FERRARIS A. (1973) *Il significato del disegno infantile*, Bollati Boringhieri, Torino, p. 20.

Anche i più recenti contributi della psicoanalisi descrivono le forme grafiche tracciate dal bambino che scarabocchia distinguendole in pendolarità semplici, riempimenti, punteggiamenti e spirali (Haag, 1995) e attribuiscono all'esordio del grafismo il piacere delle sensazioni corporee e forme di autocompiacimento per la traccia prodotta: "la caratteristica dell'attività grafica in questo stadio è sempre quella di realizzare la registrazione di un'attività motoria la cui traccia è solo in seguito sottoposta allo sguardo del bambino. Questa attività è sempre meno "disordinata" in funzione del controllo progressivo esercitato dal bambino sul suo gesto"⁷.

Senza nulla togliere all'importanza delle esperienze cinestetiche, è evidente che connettere lo scarabocchio unicamente alla maturazione biologica, motoria e percettiva del bambino e osservare la sua evoluzione nei termini di coordinazione oculo-motoria, semplifica la descrizione di questo periodo che precede l'emergere degli schemi grafici (e la nomenclatura a riguardo è ampia e creativa). Non permette, tuttavia, di entrare in contatto con il bambino che scarabocchia e che utilizza tracciati a lui congeniali: l'unica possibilità di restituzione che abbiamo, quando il bambino ci porta orgoglioso il suo disegno, è dire: "Bello! Bravo! Che cos'è?"

Dovremo pertanto trovare altre valide spiegazioni per entrare in questo affascinante mondo di segni a noi perlopiù sconosciuti, e la strada da percorrere richiede un cambiamento del punto di vista sul bambino che disegna e sul suo prodotto.

È necessario perciò modificare innanzitutto la prospettiva di osservazione sullo scarabocchio e considerare il bambino collocato *dentro* il suo disegno e non spettatore del suo tracciato; in secondo luogo sarà opportuno chiedersi se il bambino disegna con lo scopo di rappresentare fedelmente gli oggetti del mondo esterno oppure se - attraverso di essi - non è piuttosto interessato a rappresentare i contenuti emotivi e affettivi del proprio mondo interiore. Si tratta di osservare *il bambino mentre disegna* e non solo il prodotto grafico finale.

⁷ TISSERON S. (1996) *Tracce-contatto, tracce-movimento e schemi originari di pensiero*, in DECOBERT S., SACCO S. (a cura di) "Il disegno nel lavoro psicoanalitico con il bambino", Borla, Roma, p. 125.



La grande soddisfazione che il bambino prova nell'eseguire lo scarabocchio non può ridursi solamente alla soddisfazione di lasciare una traccia visibile all'esterno, né soltanto nel piacere motorio del gesto che si traduce in una linea, e nemmeno nel piacere visivo della linea che prende forma: nel tracciato è contenuto tutto il mondo interno del bambino, il suo stato emotivo, che si esprime e può essere colto nella fisionomia della linea (Quaglia, Saglione, 1976). E allora: *quando* il bambino inizia a scarabocchiare? *Come* avviene questo incontro? *Cosa* significa ai suoi occhi il tracciato? E come si trasforma quel groviglio di linee in uno schema grafico?

2.1 La genesi del grafismo: lo scarabocchio

La psicologia è una scienza, e come tale esclude il caso dal suo ambito di studio: nulla avviene per caso, ovvero ogni atto psichico o comportamentale possiede un suo significato, ed è collocato in un tempo e in uno spazio che ne permettono l'emergere. Il bambino non incontra la matita in modo casuale, la vede in mano al papà o alla mamma, o a un fratello più grande che fa i compiti. In altre parole, l'incontro con il mezzo che permette l'esercizio grafico è una scoperta (o una scoperta mancata in alcuni casi) determinata dall'ambiente, esattamente come l'incontro con i lego, con i peluches, con i libri.

Ogni apprendimento avviene all'interno di un contesto significativo, all'interno di una relazione: il bambino inizia a disegnare perché vede l'adulto scrivere e disegnare. Vuole la penna o la matita che l'adulto ha in mano, vuole stare seduto in braccio alla mamma o al papà, e vuole scrivere sul foglio che l'adulto sta usando: vuole fare quello che l'adulto fa, per essere come lui. È piuttosto evidente che il bambino è poco interessato ai suoi tracciati in questa prima fase, perché è completamente immerso nella relazione affettiva che afferma con caparbietà quando vuole *quella* penna e *quel* foglio.

Domani vorrà indossare le scarpe del papà o le collane della mamma per essere come loro: dietro all'atteggiamento di imitare il gesto dell'adulto usando gli strumenti che gli appartengono per produrre una traccia, si può leggere "un importante momento nei processi di identificazione del bambino con i suoi genitori"⁸, che i genitori non dovrebbero sottovalutare.

⁸ QUAGLIA R., LONGOBARDI C., NEGRO A., PAGANI S. (2001) *Il disegno infantile, una rilettura psicologica*, Utet Libreria, Torino, p.7.



La rappresentazione degli schemi grafici

Il disegno è un comportamento grafico che si realizza sotto i nostri occhi esattamente come ogni altro tipo di comportamento: a seconda della teoria di riferimento, esso verrà interpretato in modo diverso e riceverà spiegazioni talvolta in contrasto tra loro da parte degli studiosi.

Le teorie più importanti e più famose sullo sviluppo del disegno infantile sono di impostazione stadiale e per questo simili tra loro, pur descrivendo l'evoluzione grafica partendo da presupposti teorici differenti (George H. Luquet, Vickor Lowenfeld, Rhoda Kellogg, per citarne alcuni). Limitarsi a leggere un disegno all'interno di una prospettiva stadiale significa tuttavia soffermarsi su quello che manca ancora nel bambino rispetto al modello visivo adulto, osservando che "non è ancora capace di", o che "non riesce ancora a..."; senza contare il fatto che il pensiero e le abilità dei bambini sono molto più variabili ed eterogenei di quanto qualsiasi teoria possa prevedere.

L'attenzione degli studiosi moderni si è indirizzata soprattutto a interpretare il disegno come una parte del complessivo processo di sviluppo del bambino: è pertanto possibile individuare delle fasi distinte e successive nell'evoluzione del grafismo, ma senza pretendere che siano universali e che si presentino con le stesse caratteristiche in bambini omogenei per età.

Recenti modelli teorici della Psicologia Cognitiva quali la Teoria della Mente o il Modello di Ridescrizione Rappresentazionale (Karmillof-Smith, 1990, 1992) hanno suggerito nuovi ambiti di studio anche sul disegno infantile, condotti in modo sistematico e con l'utilizzo di metodologie sperimentali. L'attenzione degli studiosi si è rivolta non solo a "come" evolve il disegno infantile (prospettiva di osservazione delle teorie stadiali), ma a cercare spiegazioni rispetto a "perché" il bambino utilizzi determinate strategie di rappresentazione piuttosto che altre. Il disegno è visto sempre più come un'abilità cognitiva che coinvolge il bambino dalla fase di ideazione a quella di esecuzione, integrando ed elaborando conoscenze ed esperienze in strutturazioni sempre più complesse.

Cercheremo di seguito di dare ragione di alcuni comportamenti grafici, mettendo in luce le procedure utilizzate dai bambini: questo tipo di analisi del disegno infantile ci permette di progredire nella comprensione dello sviluppo delle abilità di pianificazione e di

organizzazione utilizzate dai bambini, confermando così all'attività grafica non solo un valore espressivo ma anche eminentemente cognitivo e di risoluzione dei problemi.

Osservando i disegni dei bambini ci si rende conto che, pur nella loro infinita e meravigliosa diversità, alcuni aspetti restano costanti. Innanzitutto, tra i primi schemi grafici emerge la figura umana, simbolo del punto di riferimento affettivo del bambino, altro da sé a livello cognitivo e relazionale, oggetto d'amore e di attaccamento.

La forma che lo rappresenta è il cerchio, simbolo pregno di significati in tutte le culture. Secondo Rudolf Arnheim, inizialmente "il cerchio non rappresenta la rotondità, ma soltanto la più generica qualità di *cosità*"¹⁵, ovvero l'essenza di tutte le cose che sono e che sul foglio prendono forma, qualsiasi forma e nessuna in particolare.

Per poter riprodurre un omino, una casa o un altro oggetto è necessario stabilire una corrispondenza tra forme ed elementi della realtà e segni grafici: se i primi sono percepiti in modo analogo da tutti, gli ultimi devono funzionare come equivalenti pittorici, e ad un segno grafico possono essere attribuiti molti significati, come si evidenzia nella visione di R. Arnheim, di A. Stern e anche di R. Kellogg.

C'è ampia condivisione tra gli studiosi che l'evoluzione del disegno proceda nel senso della differenziazione, da forme semplici a forme sempre più complesse. Per Arnheim il cerchio all'inizio rappresenta l'intera figura umana e si arricchisce poco per volta di particolari, differenziandosi con l'aggiunta di elementi tra loro autonomi che acquistano significato nella composizione di un unico modello: un unico contorno racchiude una varietà di unità.

Anche secondo Arno Stern (1960) esistono forme e strutture di base costanti nella produzione dei bambini, dotate di un particolare valore espressivo. Quando, con la crescita del bambino, la conoscenza delle forme si arricchisce, le forme primitive vengono riutilizzate e inglobate in quelle che egli chiama "immagini residuali": con il superamento dello stadio dell'omino testone (l'omino costituito da una forma tondeggiante con due cerchi più piccoli a rappresentare gli occhi), ecco che il cerchio originario viene utilizzato per raffigurare altre forme della composizione, ad esempio il sole.

¹⁵ ARNHEIM R. (1962) *Arte e percezione visiva*, Feltrinelli, Milano, p.34.



Dunque, all'inizio, il bambino utilizzerebbe forme piuttosto generiche, come una sorta di prototipo che rappresenta l'intera categoria. In altre parole, l'emergere degli schemi grafici è contraddistinto da un marcato carattere simbolico e convenzionale: Peter Van Sommers (1984) parla di *conservatorismo* degli schemi figurativi per spiegare l'utilizzo di schemi un po' stereotipati che vengono per lungo tempo riprodotti identici a se stessi nelle produzioni infantili (la casetta disegnata vale per tutte le case del mondo).

Per modificare e variare le forme iniziali, il bambino procede per gradi, evolvendo gli schemi generici fin ad ora utilizzati attraverso l'aggiunta di caratteristiche distintive e specifiche che rendono più adeguato il nuovo schema: a seconda della complessità della categoria presa in considerazione (case, animali, mezzi, di trasporto, ecc.), tale processo di modificazione del prototipo iniziale in schemi più specifici può richiedere un tempo più o meno lungo, e può ripetersi più volte, fino all'emergere di uno schema autonomo.

P. Van Sommers ritiene che siano rari i casi in cui si giunge a quest'ultimo attraverso una radicale ristrutturazione dello schema originario. Anche gli studi di Jacqueline Goodnow (1981) evidenziano limitate modifiche in successione, confermando come l'evoluzione del grafismo sia effettivamente un processo di costruzione nella mente del bambino.

3. PROGRAMMARE L'ATTIVITÀ GRAFICA

L'applicazione della programmazione nella scuola dell'infanzia permette di agire consapevolmente sulle scelte operative, adattandole alle esigenze della didattica quotidiana: dall'analisi della situazione di partenza, si passa alla definizione di obiettivi a medio e lungo termine, si predispongono metodologie adeguate e si pianificano modalità di verifica.

La programmazione è un processo complesso che richiede la definizione di obiettivi appropriati al contesto, la scelta di strategie attuative tra le molteplici a disposizione, la definizione degli indicatori che permetteranno di monitorare il percorso didattico e infine la raccolta dei risultati per impostare una riflessione che contempli nuove possibilità di progettazione in futuro. In realtà, ci si ferma a riflettere più volte lungo il corso dell'anno sulla programmazione concordata a settembre, perché ogni intervento formativo deve escludere atteggiamenti di rigidità. La programmazione è un'ipotesi di lavoro, una direzione per l'intervento didattico: proprio in quanto tale prevede che si eserciti un controllo sull'intero processo ed eventualmente una revisione a più livelli in corso d'opera.

Nella ricchezza del dibattito pedagogico attuale, la scuola può scegliere tra un'ampia gamma di modelli teorici: programmazione per negoziazione, per obiettivi, per contenuti, per concetti, per principi procedurali ecc. Ogni ambito degli *Orientamenti dell'attività educativa della scuola dell'infanzia* della Provincia autonoma di Trento (1995), e ogni campo di esperienza degli *Orientamenti nazionali* (1991) è comunemente oggetto di programmazione nella scuola dell'infanzia, ad esclusione del linguaggio grafico-pittorico.

Nei confronti del disegno si avverte la necessità di formulare obiettivi e di pensare a traguardi di competenze (tanto per fare un esempio, la rappresentazione di un omino dagli schemi formali adeguati è un obiettivo atteso alla fine della scuola dell'infanzia), tuttavia raramente si procede ad una programmazione annuale, lasciando ampio spazio alla spontaneità del bambino e all'improvvisazione degli insegnanti. Questo atteggiamento intriso di involontario fatalismo spesso preclude scelte didattiche consapevoli e mirate, favorendo il moltiplicarsi di ambiguità rispetto a "cosa" richiedere al bambino e a "come" il bambino dovrebbe disegnare.



Attuare una programmazione a lungo termine nell'ambito grafico espressivo restituisce all'attività grafica il posto che le spetta nella scuola dell'infanzia, salvaguardando l'individualità e la creatività di ogni bambino e le scelte didattiche e metodologiche di ogni insegnante (non a caso utilizzo il termine "scelta" dal momento che non esiste una biunivoca corrispondenza tra obiettivi e strumenti). Tali scelte devono tuttavia essere chiaramente motivate e possono esserlo solo se inserite in una cornice più ampia che abbraccia l'intero anno scolastico.

Una riflessione sulla necessità di tempi e spazi specifici dedicati all'attività grafica e di metodologie adeguate per promuovere il suo sviluppo permette all'insegnante di organizzare i diversi aspetti coinvolti nel processo pittorico: dalle consegne proposte, alla scelta degli strumenti, ai vincoli presenti e agli obiettivi che si desidera raggiungere. Grazie alle innumerevoli potenzialità del linguaggio grafico, esso si adatta trasversalmente a qualsiasi contenuto che svolga la funzione di tema conduttore annuale o per obiettivi (il viaggio, una fiaba, il libro, l'orto, il paese, il castello, i mezzi di trasporto, ecc.), tutelando l'identità di ogni scuola e preservando il pluralismo dei modelli pedagogici di riferimento.

Numerosi sono i vantaggi didattici di una programmazione a lungo termine in ambito grafico espressivo, in particolare si evidenzia la possibilità di:

- pianificare degli obiettivi generali (a lungo termine) per fasce di età;
- monitorare lo sviluppo grafico e la produzione grafica di ogni bambino a livello annuale e triennale;
- accompagnare il percorso espressivo personale di ogni bambino;
- evidenziare i processi e le strategie cognitive messe in atto dai bambini durante l'esecuzione di un disegno;
- verificare il progresso di ogni bambino in itinere, adeguando le proposte ai risultati raggiunti;
- aiutare i bambini a padroneggiare il codice espressivo grafico per utilizzarlo in modo sempre più personale e complesso.

Il metodo di lavoro proposto in queste pagine è sufficientemente strutturato per impostare una progettazione triennale di ampio respiro ma abbastanza plastico da essere calato nel contesto in cui l'insegnante lavora, nella situazione concreta che si presenta "quell'anno" e con "quei bambini".

Il Circle Time Grafico è una metodologia ideata per stimolare a livello rappresentativo il bambino che disegna e per sostenere a livello cognitivo e affettivo l'evoluzione del grafismo. L'attività grafica è proposta in modo da venire incontro ai bambini che in questo ambito presentano difficoltà ideative, espressive, esecutive o motivazionali e pertanto diventa anche uno strumento di conoscenza e di relazione per l'insegnante.

Gli elementi che costituiscono il Circle Time Grafico (per comodità indicato in seguito anche come CTG) possono essere sintetizzati nei seguenti punti chiave che verranno successivamente approfonditi sia a livello teorico che operativo:

- il Circle Time Grafico prevede la costituzione di un piccolo gruppo di bambini (5 o 6 al massimo) che disegnano contemporaneamente - ma individualmente - in presenza dell'insegnante, seduto accanto a loro;
- un ciclo di Circle Time Grafico è costituito da tre incontri successivi, sempre con gli stessi bambini, e prevede la realizzazione di un disegno su consegna stabilita dall'insegnante: il tema da sviluppare è sempre lo stesso, ma la consegna si amplia ad ogni incontro, integrando nuovi elementi compositivi;
- prima di iniziare il ciclo successivo è previsto un CTG di pausa, realizzato attraverso differenti consegne e materiali: in seguito comincia un nuovo ciclo di tre incontri, con una nuova consegna per esplorare altri schemi grafici o altre procedure esecutive;
- gli incontri devono essere programmati con cadenza regolare, in un luogo appositamente preparato; l'attività ricopre tutto l'arco dell'anno, senza nulla togliere al consueto uso del disegno in sezione, sia a livello individuale che a livello collettivo.

4. DALLA TEORIA ALLA PRATICA

Conoscere lo sviluppo grafico e le modalità di pensiero caratteristiche dell'infanzia sono elementi necessari per osservare il disegno di un bambino, ma nel Circle Time Grafico l'insegnante è coinvolto in tutta la sua persona. Il suo atteggiamento è molto importante per la creazione di un clima sereno e produttivo, così come la consapevolezza di essere un co-costruttore di conoscenza. Al bambino e al contesto vengono assegnati ruoli altrettanto fondamentali: se l'insegnante ne è convinto non rischia di essere eccessivamente direttivo e dogmatico oppure, al contrario, poco propositivo per timore di interferire nella discussione o nel lavoro grafico dei bambini.

Il primo obiettivo del Circle Time Grafico è il CTG stesso, pertanto all'inizio l'insegnante dovrà forse abituarsi alla nuova esperienza per sentirsi a proprio agio nella conduzione che richiede una particolare attenzione ad ogni bambino del gruppo: attenzione sia alle dinamiche interne e agli aspetti emotivi che emergono durante la seduta, sia alle modalità grafiche di rappresentazione di ogni bambino, sia alle eventuali difficoltà nell'approccio al disegno.

In realtà, quanto viene espresso nel CTG ha grande rilievo per tutto il gruppo: dai commenti e dalle opinioni dei compagni e dell'insegnante ogni bambino apprende, rielabora e adatta le rappresentazioni mentali, alla ricerca di forme idonee a esprimere quanto ha in mente.

Se entriamo nell'ottica che non c'è un modo giusto e corretto di rappresentare un certo oggetto o una certa relazione tra oggetti, allora saremo disposti ad accogliere le diverse strategie utilizzate dai bambini e cercheremo di capire quale specifico aspetto che struttura l'attività grafica (il movimento, lo stile di composizione, l'organizzazione spaziale, il rapporto tra gli elementi, ecc.) guida la sua produzione. Ogni strategia rinvia a molti processi cognitivi implicati nella sua esecuzione: ogni strategia è una possibilità, ma non l'unica (quella *necessaria* direbbero i filosofi), per portare a termine il compito.

Dedicare un tempo condiviso a quest'attività la rende stimolante di per sé, perché il bambino non si sente solo con il foglio che sembra immenso, ma è in compagnia di altri bambini che si contagiano emotivamente e si incentivano cognitivamente, ed è in presenza dell'insegnante che garantisce il sostegno se necessario.

5. PRESENTARE UN DISEGNO AI GENITORI

Il mondo della scuola e quello della famiglia sono l'universo del bambino: anche senza ricorrere alla teoria dei contesti di Urie Bronfenbrenner⁵¹, appare evidente come tutta la vita di un bambino si giochi in questi due ambienti vitali e significativi a livello affettivo e cognitivo. E quando questi due mondi si incontrano, da un punto di vista psicologico assistiamo all'incontro di due immagini di bambino: quella del figlio dei genitori e quella dell'alunno dell'insegnante. Tale incontro avviene in quello che alcuni studiosi⁵² hanno definito *boundary zone*, ovvero in una zona di confine tra il territorio della scuola e quello della famiglia: un luogo che è contemporaneamente fisico e simbolico. Viene chiamata una zona di confine, ma in alcuni casi l'insegnante deve muoversi come in un campo minato: se non si stabilisce una vera alleanza, ogni sua parola viene soppesata, ogni sua affermazione interpretata come un giudizio che trascende il bambino e i suoi comportamenti, per assumere connotazioni simboliche di valore sulla famiglia stessa.

Questi due bambini, il figlio e l'allievo, non sono sempre coincidenti, perché lo sguardo che si posa su di loro è emotivamente differente. Alla scuola i genitori affidano quanto hanno di più prezioso, un figlio, e non sempre si vedono restituire l'immagine amata: qualche volta ciò avviene a ragione, qualche volta a torto, ma da un punto di vista psicologico il vissuto emotivo provocato dalla ferita narcisistica non cambia e - quasi sempre - difficilmente si comprendono fino in fondo le motivazioni dell'altro.

In psicologia il concetto di relazione si sovrappone quasi completamente a quello di comunicazione, a cui si aggiungono tutti gli

⁵¹ U. Bronfenbrenner (1979) teorizza un sistema di situazioni ambientali, ovvero di relazioni, che va dal "microsistema" (i luoghi in cui si svolgono interazioni faccia a faccia, come in famiglia), al "mesosistema", dove avvengono le interrelazioni tra due o più situazioni ambientali a cui l'individuo partecipa attivamente (e quindi, nel nostro caso, la famiglia e la scuola) all'esosistema, costituito da situazioni ambientali più ampie alle quali il soggetto non partecipa attivamente ma che condizionano il microsistema (ad esempio posto di lavoro o amicizie dei genitori) e infine il macrosistema che i primi tre include e comprende (cultura o sub-cultura del Paese di appartenenza).

⁵² Engestrom, Karkkainen, 1995; Tuomi-Grohn, Engestrom, 2003.



aspetti della metacomunicazione, talvolta difficili da decifrare perché impliciti e perché non afferiscono al mondo verbale (perché usa questo tono? cosa mi vuol dire con questo atteggiamento?). L'essere consapevoli del proprio stile comunicativo è una competenza importante in molti ambiti lavorativi: nel caso dell'insegnante è fondamentale, perché significa instaurare interazioni efficaci, congruenti rispetto al proprio ruolo e, soprattutto, *costruttive*.

Mi pare di poter individuare nel disegno un buon punto di partenza per iniziare il colloquio con i genitori, perché il disegno è un comportamento evidente e tangibile, sia per l'insegnante che per il genitore. Attraverso i disegni prodotti, il bambino viene descritto e non valutato; inoltre, è possibile ripercorrere la sua crescita emotiva e cognitiva coinvolgendo i genitori e rassicurandoli rispetto alle loro ansie. La presentazione del bambino attraverso le sue produzioni grafiche, infine, permette anche di lasciare spazio all'emergere di eventuali dubbi e problemi, la cui risoluzione verrà concordata insieme.

Il Circle Time Grafico documenta i progressi del bambino ed evidenzia le competenze raggiunte in tutti gli ambiti della personalità: è pertanto *un bambino a tutto tondo* che viene restituito alla coppia genitoriale, e starà all'insegnante cogliere la ricchezza che il disegno offre per sottolineare un aspetto piuttosto che un altro o adombrare caratteristiche che si ritiene opportuno non evidenziare.

Propongo nelle pagine successive una griglia che facilita l'analisi di un disegno in vista della presentazione a un genitore: credo di aver insistito abbastanza sulla plasticità di questi strumenti, quindi ogni insegnante si sentirà libero di utilizzarli o meno e di scegliere le voci più significative o interessanti rispetto al disegno che sta commentando o in relazione al bambino che lo ha eseguito.

Sono persuasa che il grande impegno richiesto da quanto proposto in questo libro si concentri nella delicata competenza professionale di chi si relaziona con un genitore: l'insegnante è testimone di un percorso evolutivo a volte non così manifesto a madri e padri, abituati a vedere e a relazionarsi con il-figlio-che-conoscono e non con il bambino inserito in un contesto sociale e di apprendimento arricchito dalle tante risorse di cui abbiamo parlato.

SCHEMA ANALISI DI UN DISEGNO DA PRESENTARE

| INTRODUZIONE | |
|---|--|
| Titolo o argomento | Il titolo che il bambino ha attribuito al disegno, oppure la consegna del Circle Time Grafico. |
| Data | I disegni devono sempre essere datati per risalire al periodo in cui sono stati disegnati, per mettere in relazione situazioni o eventi significativi. |
| Motivo della realizzazione | Disegno libero; Circle Time Grafico; disegno dopo un'uscita, una seduta di psicomotricità; disegno a tema su un evento avvenuto a scuola, ecc. La comprensione viene facilitata potendo trovare delle connessioni tra il disegno e l'intenzione del bambino di comunicare ed esprimere i propri sentimenti. |
| Materiale utilizzato e tecnica eseguita | La scelta del materiale e il procedimento utilizzato, come abbiamo visto, influenzano il lavoro e il risultato conseguito. |
| Descrizione denotativa | Spiegare cosa rappresenta il disegno, gli elementi e i personaggi in relazione tra loro. Il Circle Time Grafico fa sì che l'insegnante non debba più scrivere sul disegno del bambino, pessima consuetudine nella scuola: non sarà necessario neanche nel caso dello scarabocchio! Buona strategia è quella di siglare immagini/ tracciati con numeri sequenziali e riportare sul retro il nome dell'oggetto rappresentato o i commenti del bambino. |
| 2. ANALISI DELLO SCHEMA COMPOSITIVO | |
| | La composizione è lo scheletro del disegno, si tratta quindi di spiegare l'organizzazione degli elementi all'interno del disegno, e in particolare: il punto focale, la simmetria, il peso e l'equilibrio, l'idea di profondità, la presenza del movimento. |



| | |
|------------------------------|--|
| Descrizione delle forme | Rappresentazione canonica e concetto affettivo Rappresentazione da un solo punto di vista Uso della trasparenza Utilizza forme regolari, stilizzate, essenziali, articolate, complesse, definite, statiche, geometriche, ecc. |
| La rappresentazione spaziale | Quale tipo di rappresentazione ha usato il bambino? Ribaltamento, prospettiva lineare, utilizzo di più piani, prospettiva aerea, occlusione parziale o totale, sovrapposizione di oggetti, ecc. |
| 3. COLORE | |
| | Scelta cromatica realistica, casuale, motivata Preferenza colori caldi/ freddi, accesi, vivaci, tenui, tonali, monocromia, coprenti, ecc. Gamma dei colori utilizzati (vasta o limitata) |
| 4. DESCRIZIONE CONNOTATIVA | |
| | Quale messaggio esprime il disegno? Funzione comunicativa del disegno (narrativa, emozionale, descrittiva, estetica, ludica, ecc.) |
| Confronto con altri disegni | Evidenziare cambiamenti, progressi, elementi particolari che si ripresentano, somiglianze, ecc. |
| 5. PORRE DOMANDE | |
| | Chiedere al genitore quali sentimenti suscitano in lui il disegno del figlio, cosa ne pensa, se è in grado di entrare in sintonia con il disegno e con il bambino che ha disegnato (il figlio o la figlia). |

6. COMPETENZE GRAFICHE

Gli studiosi concordano nel ritenere che il disegno infantile sia condizionato certamente dall'abilità psicomotoria, ma soprattutto dal livello di sviluppo mentale, ovvero dalla ricchezza delle nozioni che il bambino possiede e dal grado di organizzazione delle percezioni che egli sa cogliere e rappresentarsi.

È altresì condivisa l'idea che il bambino conosca del mondo e della realtà che lo circonda molte più cose di quelle che riesce a rappresentare. A questo proposito è forse utile ricordare che tra la capacità percettiva, quella rappresentativa e quella di riproduzione grafica non vi è perfetta coincidenza: in altre parole, i tre processi procedono in modo asincronico l'uno rispetto all'altro e pertanto quando nel disegno riscontriamo, ad esempio, la rappresentazione di una relazione topologica o di uno schema grafico complesso, significa che tale conoscenza è stata realmente acquisita, e che lo è in modo stabile. La capacità di rappresentare graficamente quanto inizialmente percepito - e successivamente rappresentato mentalmente - è l'ultimo momento di un percorso di sviluppo che conferma la stretta relazione tra i processi cognitivi e il disegno: senza sottovalutare gli aspetti espressivi intrinseci all'attività grafica, il prodotto grafico attesta il raggiungimento nel bambino di complesse abilità cognitive e metacognitive.

Alla fine di questo viaggio nel mondo del disegno infantile, possiamo individuare alcune competenze grafiche a cui tendere alla fine della scuola dell'infanzia. Alcune premesse sono tuttavia necessarie: innanzitutto desidero sottolineare che non si tratta di indicazioni vincolanti e che non possono essere considerate predittive dello sviluppo successivo del bambino. Dovrebbero piuttosto essere interpretate come punti di riferimento che gli insegnanti possono utilizzare per impostare le attività grafiche espressive in genere e per programmare i vari cicli di Circle Time Grafico, in modo da stimolare il bambino a riflettere e a rielaborare le sue conoscenze, traducendole sul foglio.

Infatti, e questa è la seconda premessa, le abilità e le competenze in ambito grafico devono essere *coltivate*. L'apprendimento non è soltanto acquisizione e memorizzazione di informazioni: consiste nella trasformazione di tali informazioni che devono essere collegate alle conoscenze già possedute, in modo da poter essere utilizzate per



costruire una coerente interpretazione del mondo, delle relazioni e degli eventi. Solo un lavoro attento, motivato e regolare - premessa di un'attività molare - può favorire la selezione, la comprensione solida e al contempo dinamica e il concretizzarsi di una rete di conoscenze efficace e utile per agire nel mondo reale. "Lo sviluppo cognitivo del bambino ha luogo perché egli fa parte di una comunità di soggetti pensanti"⁵³ con le quali il bambino interagisce, si confronta e cerca soluzioni. In altre parole, se il disegno è ridotto ad attività isolata, casuale e spontanea, il bambino è solo nei processi che sottendono l'attività grafica e decadono tutte le potenzialità di cui abbiamo parlato a proposito del Circle Time Grafico.

Programmando l'attività grafica dall'entrata dei bambini nella scuola dell'infanzia - iniziando perciò con lo scarabocchio - è possibile sviluppare nei bambini le abilità grafiche specifiche della loro età: in questo modo aumentano le probabilità che vengano padroneggiate con successo le abilità successive, alimentando il sentimento di autoefficacia e l'immagine di sé di "allievo capace e competente".

Fermo restando che lo sviluppo psicologico è un processo dinamico e complesso che contempla percorsi differenti e non lineari su cui influiscono molte variabili, nel susseguirsi dei vari CTG l'insegnante può rispondere alle diverse necessità dei tanti bambini della propria sezione. Il meno abile e il più abile della comunità delimitano i margini della zona di sviluppo prossimale all'interno della quale l'insegnante opera: nessuno è danneggiato dalla presenza dei compagni che si collocano a livelli maturativi corrispondenti o differenti al proprio. Anzi: nel CTG si arricchiscono le conoscenze di ognuno, si implementano le abilità cognitive e pratiche e si costruiscono insieme le competenze.

Nell'attività grafica vengono attivati molti processi cognitivi e tutti concorrono al risultato finale di un processo di elaborazione articolato, composto da tre grandi fasi: l'ideazione, la pianificazione e l'esecuzione del disegno. Per ognuna di queste fasi indicheremo delle competenze grafiche che possono essere raggiunte alla fine della scuola dell'infanzia se - e sottolineo se - negli anni precedenti si è impostato un lavoro in ambito grafico fondato su una mirata programmazione e sulla conduzione regolare di *Circle Time Grafici*.

⁵³ ROGOFF B. 2004 *La natura culturale dello sviluppo*, Cortina, Milano, p. 277.

Infine, la competenza è massima quando il soggetto ne è consapevole, e tale consapevolezza attiene alla metacognizione, ovvero alla conoscenza che un soggetto ha sia del proprio funzionamento cognitivo sia dei meccanismi che ne permettono il controllo e l'utilizzo nelle situazioni in cui occorre risolvere i problemi.

Le variabili psicologiche che sottostanno alla metacognizione tra cui il sentimento di autoefficacia, l'attribuzione del proprio successo o insuccesso e la motivazione, giocano un ruolo fondamentale per l'apprendimento e condizionano non solo lo sviluppo grafico ma l'intero processo di apprendimento. Fortunatamente, l'intelligenza è educabile e pertanto, qualunque sia il livello di partenza, un buon lavoro del mediatore-insegnante può sostenere il raggiungimento di adeguati obiettivi.

6.1 Competenze relative al processo di ideazione

Un disegno inizia da un'idea, dalla decisione di rappresentare una situazione interessante e significativa: per qualcuno tale fase è stimolante e le idee fluiscono velocemente, per qualcun altro produrre pensieri è difficile.

L'insegnante svolge un ruolo fondamentale nell'aiutare il bambino in difficoltà, perché gli presta letteralmente la propria mente per pensare. Un breve training di osservazione e di ascolto del bambino permetterà facilmente di identificare l'origine di questa difficoltà (che evidentemente non sarà limitata al solo ambito grafico) e di scegliere la modalità più adatta per relazionarsi con il bambino, sostenendolo innanzitutto a livello di autostima.

La discussione che precede l'introduzione della consegna permette *la produzione di idee* tra i bambini, sostenuta dalle associazioni mentali che emergono spontaneamente attraverso gli interventi di ognuno dei partecipanti. L'atteggiamento democratico e *l'accettazione di qualsiasi proposta espressa* (anche di quelle che sfidano la convenzionalità) favorisce la libera circolazione di opinioni e, infine, i bambini vagliano quanto emerge dalla discussione, scegliendo cosa può entrare a far parte del proprio progetto di disegno attraverso *una selezione delle idee*.

Talvolta le idee originali nascono dalla combinazione di elementi semplici o banali; attraverso consegne mirate, adatte all'età dei bambini e per loro interessanti, si possono sviluppare atteggiamenti



di esplorazione, di curiosità, di connessione, ecc. che incrementano competenze ideative e che individuano obiettivi da trasformare in realizzazioni.

La competenza ideativa si declina nella capacità di esplorare, analizzare, scegliere, combinare, ricordare, riflettere sulle proprie esperienze e produrre un'idea di *progetto personale*, anche se non necessariamente originale.

La competenza ideativa si sostiene anche attraverso l'abolizione di schede prestampate da colorare e degli album da disegno. Ritengo indispensabile insistere sul danno provocato alla creatività e all'autostima di questi prodotti commerciali utili solo all'appiattimento ideativo e alla demotivazione nella produzione grafica.

Sulla stessa linea, le immagini appese a scuola e in sezione dovrebbero essere scelte con consapevolezza e responsabilità, sapendo che il bombardamento iconico a cui sono sottoposti i bambini attraverso la televisione non dovrebbe trovare spazio anche a scuola. Fotografie di luoghi, paesaggi, persone reali, ecc. e stampe ispirate agli autori più vicini alle modalità espressive dei bambini. La scelta è estremamente ampia e soddisfa tutti i gusti, da Van Gogh a Chagall a Mirò a Picasso; e anche Mondrian, Matisse, Kandinskij; così come anche i movimenti d'avanguardia del primo Novecento, astratti e lirici, sono ricchi di spunti e idee. Le stampe dovrebbero essere appese alle pareti "ad altezza bambino" (non a quella degli adulti!), affinché siano percepite come stimoli e solleticino il gusto estetico e quello critico (considero eticamente corretto discutere della bellezza di un quadro di Picasso piuttosto che esprimere pareri nei confronti del disegno di un compagno).

Se poi è possibile ritagliare spazi di muro in sezione su cui i bambini, tutti insieme, tutti gli anni nel mese di settembre, possono dipingere "il murale dell'anno", ecco che le pareti assolverebbero anche a una funzione narrativa, ludica ed espressiva, oltre che strutturale... In altre parole, la competenza ideativa funziona come un ipertesto, secondo modalità associative fluide, elastiche e plastiche.