

Disegnatori si nasce e si diventa. Il disegno a scuola, a scuola di disegno

di Roberto Minotti*

Il titolo del testo «Disegnatori si nasce e si diventa. Il disegno a scuola, a scuola di disegno»¹ di Dario Bianchi e Michele Mainardi è un'affermazione: non c'è il punto di domanda, non c'è una /o/, ma una /e/, non c'è dilemma. Proviamo ad interrogare questo titolo.

Una prima lettura rinvia a un quesito di fondo in ambito educativo: il tema dell'innato e dell'acquisito, declinato a volte sotto altre voci quali rapporto tra natura-cultura, relazione tra fattori interni e fattori esterni nello sviluppo. Questo tema non è nuovo in ambito educativo e storicamente ha dato luogo a vivaci dibattiti tra chi crede che le qualità umane siano in gran parte determinate alla nascita (predisposizione, talento, dote,...) e chi afferma il primato dell'esperienza/educazione. Difficile oggi, dal punto di vista epistemologico, schierarsi all'estremo di questi poli: è possibile e anche plausibile che vi siano delle differenze innate (in questi ultimi anni stanno incontrando un forte successo le teorie sulle forme diverse di intelligenza, sui diversi stili cognitivi, le teorie modulari della mente, ecc.); questo fatto non esclude però l'intervento dell'educazione, dei processi di apprendimento che sottolineano l'importanza del polo 'diventare'.

Questa problematica risulta particolarmente interessante e di attualità nell'ambito delle attività grafico-pittoriche dove il disegno infantile è spesso stato (e per molti lo è ancora!) letto in chiave quasi esclusivamente "artistica" (cfr. i titoli di numerosi testi dove il disegno del bambino è presentato con l'appellativo "arte infantile")² e dove il termine 'artistico' viene letto in chiave essenzialmente innata: il disegno del bambino è "per sua natura" artistico!

Questa tesi, che in forma generale possiamo già trovare nel '700 con Rousseau, evidenzia il culto dell'infanzia non ancora "corrotta" dalla cultura (impulso creativo primordiale); essa è stata alimentata nel romanticismo dagli ideali estetici antiaccademici (l'anticonvenzionale esalta le produzioni infantili e l'espressione soggettiva del bambino ne suggella il valore artistico) e in seguito dalle Avanguardie artistiche di inizio '900 (emblematica la famosa frase di Picasso "Una volta disegnavo come Raffaello, ma mi ci è voluta una vita per disegnare come i bambini").

La tesi dell'espressione soggettiva è stata legittimata, più nelle apparenze che nella sostanza, anche dalla psicologia e in particolare dalla psicanalisi che, per ragioni totalmente esterne alla pedagogia del disegno, ha visto nel disegno del bambino la dimensione espressiva, intesa come specchio della personalità del soggetto.

In ambito educativo e più particolarmente nella pedagogia del disegno, il primato del polo espressivo-innato ha dato luogo a quella che potremmo chiamare la "pedagogia del non intervento" o della "libera espressione". Il bambino-artista deve essere lasciato libero di creare senza interventi esterni che possono minacciare la sua libertà, il suo talento artistico.

Gli autori del libro, e anche il sottoscritto, non si oppongono per principio alla libera espressione: in certi contesti e

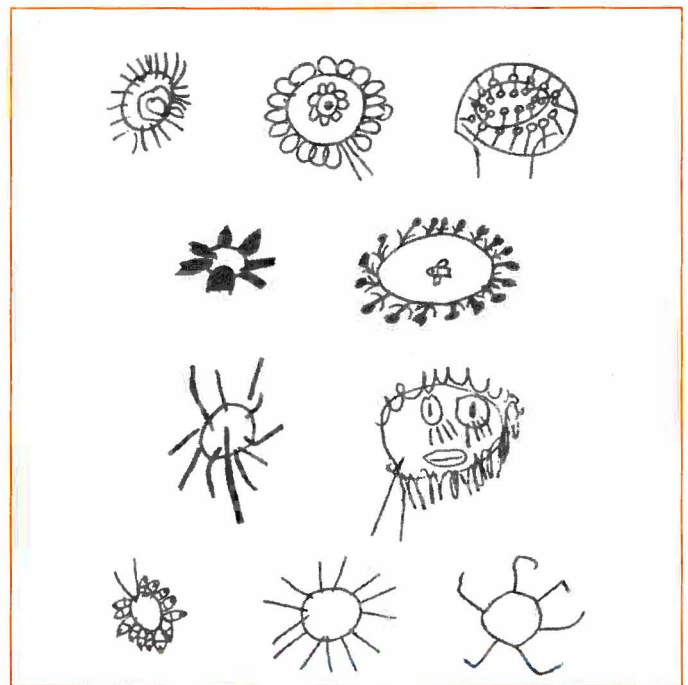
in determinate fasi dello sviluppo essa può essere più che legittima; tuttavia a partire dagli 8-9 anni evidenzia alcuni limiti e pericoli, come vedremo in seguito.

Una seconda lettura, che non nega la precedente, e che risulta maggiormente evidenziata nel sottotitolo (*Il disegno a scuola, a scuola di disegno*) parte da una riflessione su due dati di fatto.

Il bambino nella prima infanzia (compreso il primo ciclo di scuola elementare) disegna spontaneamente, disegna con piacere, disegna con un alto grado di soddisfazione per quanto riguarda i suoi prodotti e con un buon grado di autostima.

Per contro, a partire dagli 8-9 anni, seconda infanzia-preadolescenza, l'espressione grafica per una buona parte dei bambini diminuisce considerevolmente: è quel fenomeno che molti studiosi hanno designato con il termine "crisi del disegno"!

Quando è sollecitato a utilizzare il linguaggio grafico-pit-



Evoluzione del cerchio

torico si rende conto che le sue produzioni non corrispondono alle sue intenzioni: da un lato si sente incompetente e dall'altro prova un sentimento di frustrazione di fronte al risultato ottenuto.

Inizialmente la crisi si manifesta con commenti negativi relativi al proprio operato o al proprio prodotto (*Sono una mazza! Non sono capace! Fa schifo! ...*) o con la richiesta di aiuto all'adulto (*Aiutami a disegnare! Come si fa a fare...*).

E poi, soprattutto quando la richiesta di aiuto è rimasta nel vuoto, assistiamo al progressivo abbandono del disegno; si salva quella minoranza che "è dotata" per il disegno. Quanti adulti disegnano ancora?

Anche a scuola spesso i docenti osservano con un sentimento di impotenza questo cambiamento.

E qui emerge l'interrogativo dei due autori: come mai l'espressione grafica così centrale nella prima infanzia subisce questo destino?

Perché il "disegnatore nato", quale era il bambino, che ha svolto un percorso evolutivo nella prima infanzia (è diventato) alle soglie dell'adolescenza "non diventa più"?

Il disegno, come il gioco, è un elemento che caratterizza l'infanzia e con il gioco ne condivide le origini (il disegno nasce nel contesto del gioco).

Edouard Claparède interrogato sul "Perché il bambino gioca?" aveva risposto "Perché è un bambino!", aggiungendo poi: "L'infanzia serve per giocare, se il bambino non avesse il bisogno di giocare, non ci sarebbe l'infanzia!" (traduzione libera).

Potremmo dare la stessa risposta per il disegno: il bambino disegna perché è bambino, ovvero il disegnare è parte integrante dell'infanzia.

Il destino del gioco è però meno drastico: il gioco si salva, almeno nelle nicchie del tempo libero e dei passatempi; quello del disegno è invece più tragico (scompare anche nelle nicchie del tempo libero), fatta eccezione per una piccola minoranza di persone.



Disegni di un allievo del II ciclo di scuola elementare

Perché succede questa "crisi"? Quale ruolo, quale responsabilità può assumere la scuola?

Le cause della "crisi" possono essere molteplici e forse sono davvero tante.

Potremmo innanzitutto dire che la nostra scuola è centrata prevalentemente su alcune discipline ritenute importanti mentre le altre, quelle di "serie B", sono prese più alla leggera dai docenti, dai genitori e anche dai bambini stessi. Il predominio nella scuola della "razionalità", della mano destra rispetto a quella sinistra³, del pensiero razionale rispetto a quello intuitivo (o narrativo)⁴ è stato denunciato da autori al di sopra di ogni sospetto. Il bambino, che sta diventando ragazzo, si accorge sicuramente di questi valori diversi, da qui la scelta di privilegiare le discipline "più importanti".

Anche nel settore dell'espressivo, esistono "canali" maggiormente gettonati nella nostra società: il bambino potrebbe abbandonare il disegno perché attratto da questi canali espressivi più "sponsorizzati" e forse anche più facili, almeno a livello della loro fruizione (ad esempio il canale della musica, o meglio, di un certo tipo di musica). Possibile.

Accanto a queste ragioni di natura "sociale", l'indagine degli autori si sofferma su studi più recenti⁵ che mettono l'accento sul processo attraverso il quale il bambino elabora le immagini.

Questo approccio non nega gli studi precedenti, ma, parafrasando le parole degli autori⁶, affianca allo sguardo incantato (che osserva il bambino artista⁷), uno sguardo sapiente che cerca di capire lo sviluppo di questo linguaggio.

Se riusciamo a capire lo sviluppo di questo linguaggio, forse troveremo la chiave per capire la "crisi del disegno" e, di conseguenza, potremo valutare meglio il ruolo della scuola.

Vediamo qualche tratto saliente di questo percorso.

Come già detto, il disegno nasce nel contesto del gioco, delle attività libere e non nasce con un intento "rappresentativo". Parliamo dello stadio dello "scarabocchio" e già questo nome la dice lunga sulla visione "adultocentrica" del disegno!

Verso i quattro anni il disegno diventa "figurativo", ma si tratta di un figurativo diverso dal nostro: è il classico "disegno infantile" che piace molto a noi adulti, anche per le "ragioni storiche" che abbiamo indicato prima. È il periodo dell'arte infantile, del bambino artista! Luquet lo ha ben descritto, anche se forse lo ha denominato con un termine poco felice: il realismo intellettuale.

Più che descrivere questa "epoca d'oro" del disegno infantile, qui ci interessa sottolineare il fatto che il bambino si sente competente nel risolvere i problemi che incontra sul piano del disegno. La realtà è raffigurata da un punto di vista tipicamente soggettivo: l'oggetto è rappresentato con le caratteristiche che il bambino ritiene importanti e che soggettivamente ha colto nel suo processo di esplorazione del mondo (cfr. egocentrico con le sue diverse manifestazioni nella rappresentazione del reale).

Per fare un esempio, un primo strumento che il bambino utilizza per rappresentare il mondo è il cerchio, qui non inteso come forma euclidea, bensì come figura chiusa contrapposta alla linea aperta.

Questo schema subirà poi un'evoluzione, si arricchirà di particolari: per esempio il cefalopode utilizzato per la figura umana si arricchisce progressivamente di dettagli; il modello grafico (schema grafico) evolve man mano che il bambino esplora le caratteristiche dell'uomo.

Con questi schemi il bambino risolve i problemi – le sue esigenze – della rappresentazione del mondo.

Da qui la facile equazione: bambino = competente = artista!

Arriviamo ai fatidici otto-nove anni: il pensiero del bambino/ragazzo ha subito/subisce dei cambiamenti notevoli (è diventato analitico, operatorio in senso piagetiano) e in parallelo la visione del mondo cessa di essere egocentrica e sincretica. I fenomeni naturali vengono osservati e studiati in modo più oggettivo, scientifico. Sono le nuove esigenze percettivo-cognitive dettate dai progressi dello sviluppo.

Queste nuove esigenze si ripercuotono anche nel disegno: le "belle produzioni", quelle che piacciono a noi, quelle che premiamo con i vari concorsi di disegno, non soddisfano più il giovane disegnatore! Non si riconosce più nei suoi modelli grafici, ma, e qui sta il problema, da solo fatica a trovare il nuovo linguaggio.

In un certo senso si sente prigioniero dei suoi precedenti schemi grafici.

Il commento dell'adulto "È bello!" non soddisfa il ragazzo; anzi, potrebbe contenere un messaggio nascosto "Non crescere, non andare oltre, a me piaci così!".

Che fare?

Rimpiangere il passato serve a poco.

Qui torniamo al sottotitolo del libro: *disegnare a scuola* non basta più; il senso di competenza, l'autostima, ... sono stati messi a dura prova dalle nuove esigenze: occorre una scuola di disegno!

Una scuola che non vuole sostituirsi al bambino, che non vuole negare la sua espressione, ma, al contrario, vuole permettere al bambino di esprimersi con un linguaggio consono/congruente alla sua età, alle nuove esigenze espressive che non sono più quelle della prima infanzia.

Qui ritroviamo il concetto di "scaffolding" bruneriano, inteso come sostegno, inteso come proposte didattiche adeguate alle esigenze del soggetto.

Ma attenzione: non si tratta di trasmettere nozioni preconfezionate; lo scaffolding, è una struttura di sostegno provvisoria, una forma di dipendenza al servizio dell'autonomia, della crescita.

In questa fase dello sviluppo corriamo magari il rischio di mettere da parte la funzione espressiva del linguaggio grafico (la soggettività), ma il richiamo verso forme di disegno maggiormente denotative (realistiche) è dettato dalle esigenze dello sviluppo.

Come abbiamo detto, lo scaffolding è una struttura provvisoria, necessaria proprio per poter essere successivamente eliminata.

Se il ragazzo riesce a costruire un nuovo linguaggio grafico congruente con le sue fasi di sviluppo, saprà anche successivamente riappropriarsi della dimensione espressiva non più intesa come unica modalità con la quale esprimersi graficamente (come in gran parte avveniva nell'infanzia), ma come una possibilità di espressione grafica accan-



Una favola di Esopo illustrata da un allievo del II ciclo di scuola elementare

to ad altre. Il disegno è diventato un linguaggio e, come avviene per la lingua, deve rispondere a diverse funzioni comunicative.

È in questo senso che vanno lette le proposte metodologico-didattiche presentate dagli autori nella seconda parte del testo: attività come la "copia attiva", il lavoro sugli ingombri, il confronto con i grandi della storia dell'arte vanno intesi in questa prospettiva.

E qui lascio il piacere al lettore di leggere per conto proprio il testo.

*Docente presso l'Alta scuola pedagogica

Note:

- 1 Dario Bianchi, Michele Mainardi, *Disegnatori si nasce e si diventa. Il disegno a scuola, a scuola di disegno*, Quaderni dell'Alta scuola pedagogica, Centro didattico cantonale, 2006.
- 2 Per una trattazione del tema si veda Pizzo Russo L., *Il disegno infantile*, 1988, cap. 2, «Nascita di un mito: l'arte infantile».
- 3 Bruner J., *Il conoscere. Saggi per la mano sinistra*, 1968.
- 4 Bruner J., *La ricerca del significato*, 1990.
- 5 Thomas G.V. e Silk A.M.J., *Psicologia del disegno infantile*, 1998.
- 6 Op. cit. pag. 29.
- 7 Descrivendolo attraverso i suoi prodotti come hanno fatto gli studi classici; celebre e per certi versi ancora attuale lo studio di Luquet G.H., *Il disegno infantile*, 1927.