

Ezio Compagnoni

SCARABOCCHI E NON SOLO

Per una pedagogia del disegno nei Nidi
e nelle scuole dell'Infanzia



edizioni la meridiana
p a r t e n z e

Ezio Compagnoni SCARABOCCHI
E NON SOLO

Per una pedagogia del
disegno nei Nidi e nelle
scuole dell'Infanzia

Indice

<i>Introduzione</i> di Frediano Sessi	9
Alla ricerca di nuove vie	11
Elementi di grammatica	29
Nuove prospettive metodologiche e didattiche. . .	43
La consapevolezza del segno	73
Documentazione didattica: i giochi-esercizio . . .	79
Funzioni del codice e rappresentazioni simboliche	93
Bibliografia	107

Alla ricerca di nuove vie

Considerazioni introduttive

Se oggi è possibile proporre un nuovo approccio pedagogico e metodologico didattico per l'educazione grafico-pittorica, questo può avvenire perché si tiene conto di una serie di cambiamenti sostanziali che riguardano non solo la vita socioculturale delle persone e, in particolare, dei bambini, ma anche delle nuove conoscenze sull'uomo, a proposito delle modalità di funzionamento della sua mente, delle prospettive etiche proposte dalle scienze umane per la formazione personale di chi vive in una società multiculturale, globalizzata, altamente tecnologica e in rapida evoluzione. Nell'affrontare sia l'analisi dell'evoluzione del disegno infantile, sia la sua funzione nella formazione del pensiero e della personalità di ogni bambino, sia le modalità di apprendimento che lo rendono significativo per la sua vita di relazione con se stesso e con gli altri, dovremo pertanto tener conto dei nuovi punti di vista interpretativi dell'identità umana. In particolare: la natura sistemica di ogni organismo vivente, la dimensione ecologica che lo rende parte integrante non solo dei contesti di vita in cui agisce ma anche dei ben più ampi contesti ambientali di cui è parte.

Le scienze biologiche e le scienze umane non fanno che confermare che ogni essere vivente, dalle cellule ai vari tipi di organismi che popolano la terra, è un'unità complessa e multidimensionale capace d'interagire autonomamente con l'ambiente in cui si impegna a vivere. Così anche il bambino, come l'adulto, è un'unità complessa che si esprime sempre in modo multidimensionale *sia come individuo che come componente di un gruppo sociale o una comunità*. Se un insegnante tiene conto di questo, ossia che il bambino interagisce con la vita sempre in modo complesso, non può più attuare programmi di addestramento o di pura istruzione, e nemmeno abbandonare il bambino alle esperienze "spontanee" di apprendimento confidando puramente sui processi maturativi di natura psicobiologica. Egli deve invece tener conto che la complessità del bambino è parte integrante dei contesti e delle esperienze di apprendimento; essa comprende contemporaneamente:

• le competenze biologiche del suo corredo ereditario che *richiedono apprendimenti specifici per diventare capacità*;

• le sue caratteristiche psichiche di soggetto che si trovano a far parte di un ambiente culturale che orienta le sue conoscenze e il suo modo di partecipare alla vita;

• le modalità di funzionamento del suo cervello e dei suoi sistemi neurofisiologici che radicano nelle emozioni i suoi apprendimenti. "Le emozioni offrono al nostro cervello uno strumento essenziale per orientarsi tra le molteplici informazioni sensoriali e per innescare automaticamente le risposte più opportune, ovvero quelle atte a promuovere la sopravvivenza e il benessere del nostro organismo" (G. Rizzolatti, C. Sinigaglia, 2006);

• la sua disposizione a tradurre *creativamente* in rappresentazioni simboliche di natura mentale, gli eventi vissuti e di conservarli in memoria. Su tali contenuti si esercita il suo pensiero.

Pertanto, l'educazione grafico-pittorica non si può concepire come un percorso lineare di natura "disciplinare", ma come *un discorso pedagogico, formativo della persona, complesso e articolato, centrato sul protagonismo costruttivo del bambino che impara ad essere anche attraverso il*

disegno. Solo in questo modo si superano le impostazioni metodologiche che ne hanno fatto, prevalentemente, un oggetto di conoscenza specializzata. “La specializzazione ‘astrae’, ossia estrae un oggetto dal suo contesto e dal suo insieme, ne rifiuta i legami e le interconnessioni con l’ambiente, lo inserisce in un settore concettuale astratto che è quello della disciplina compartimentata” (E. Morin, 2001). Anche attraverso il disegno *occorre recuperare la multidimensionalità e la complessità della vita cui partecipa un bambino*. Nel compiere questo difficile cammino ci saranno d’aiuto anche le idee, i concetti e le pratiche didattiche ispirate dalle ricerche dei grandi autori del passato che ritroviamo anche oggi nelle scuole dell’infanzia insieme a uno sperimentalismo spontaneo che testimonia la vivacità e l’intelligenza di tanti insegnanti.

Il rischio del controllo

Volutamente preferiamo il termine “disegno”, sia ad “arte infantile” sia ad “attività grafico-pittoriche” per non ridurre il nostro discorso alla sola dimensione estetica oppure alla dimensione produttiva. Riteniamo, tuttavia, che l’elemento “estetico” e quello “tecnico produttivo” siano componenti fondamentali del disegno infantile e che siano trasversali a tutte le funzioni rappresentative, comunicative ed espressive rese possibili dagli usi del codice iconico. Ripetiamo che l’evoluzione del disegno infantile tra i due e i sei anni manifesta i ritmi biologici della crescita psicofisica di ogni bambino e rende visibili i risultati delle sue esperienze di apprendimento nei contesti di vita quotidiana. La componente evolutiva è ben visibile sul piano formale dei segni, delle forme, delle rappresentazioni e delle componenti espressive e comunicative dei contenuti. Le produzioni grafico-pittoriche del bambino testimoniano, dunque, una serie di processi di apprendimento specifici a diversi livelli di

capacità, abilità, conoscenze e interpretazioni che interagiscono dinamicamente, nel suo cammino personale e socioculturale di attribuzione di significato ai mondi delle sue relazioni. Il suo disegnare rappresenta dinamicamente l’emergenza operativa dei suoi apprendimenti specifici e della sua crescente consapevolezza della dimensione simbolica e comunicativa dei segni del codice iconico.

Sul piano pratico, un insegnante che segua da anni l’evolversi del disegno infantile dai due ai sei anni, nota inevitabilmente che dagli “scarabocchi” il bambino passa alle forme, a cui attribuisce dei significati, e alle rappresentazioni ben comprensibili dei suoi contenuti tematici. Questa constatazione gli permette di avanzare ipotesi di *regolarità dello sviluppo della competenza grafico-pittorica* di un bambino e di generalizzare per tutti i bambini delle aspettative di prestazione adatte all’età. Il concetto di “sviluppo” per cui la competenza grafica non sarebbe che la manifestazione di una naturale maturazione psicobiologiche, non prevede la variabile dell’apprendimento, a cui si adatta meglio il concetto di “evoluzione”. Infatti, la componente biologica spiega solo parzialmente di ciò che è visibile nei disegni dei bambini, mentre restano in ombra le componenti di apprendimento che derivano dal loro impegno, dalle interazioni sociali e dalla cultura. Noi riteniamo che sul piano metodologico-didattico questo diffuso riduzionismo alla sola componente maturativa, apra la strada – per gli insegnanti – più ad atteggiamenti valutativi e di controllo e di normalizzazione dell’attività iconica del bambino che ad un impegno di insegnamento che ne favorisca l’evoluzione in senso qualitativo e di varietà di funzioni.

Confondere evoluzione e sviluppo nell’apprendimento e nell’uso di un codice simbolico, ci riporta a teorie comportamentiste e a matrici etologiche che tengono in poco conto la funzione della cultura umana. La conseguenza, sul piano pratico di un educatore, è che egli si consideri essenzialmente un osservatore della regolarità di un processo naturale dello sviluppo evolutivo del disegno infantile, che diventi mol-

to abile ad analizzarne le componenti di normalità e a classificarlo di conseguenza per valutarne l'accettabilità, ma che *perda di vista la soggettività del bambino, la sua autonomia che è la sola a renderlo protagonista nella costruzione di sé che, anche disegnando, impara a vivere in un ambiente biologico, culturale e sociale.*

In altre parole, la psicologia evolutiva dello sviluppo ci fornisce un buon punto di vista per collocare l'evoluzione del disegno infantile in fasi temporali, analizzabili secondo variabili di prestazione predefinite. Tale interpretazione di innatismo evolutivo è utile in termini valutativi e comparativi per scopi di diagnosi e cura legati a un valore sanitario e a scopo terapeutico. Sulla base della comprensione del disegno infantile implicita in questa impostazione, è allora possibile preordinare un programma di sviluppo degli apprendimenti grafici che garantiscano una produzione normalizzata e rassicurante per casi specifici di bambini in difficoltà. Sul piano pedagogico, a livello generale, invece, questo punto di vista è riduttivo. La metodologia e la didattica ne risultano fortemente influenzate specialmente a livello di progettazione, di controllo e di valutazione. C'è la tentazione, per l'insegnante, di ritenere che "l'arte infantile può essere una chiave utile all'adulto per conoscere meglio lo sviluppo mentale del bambino e i suoi bisogni educativi" (R. Kellogg, 1979).

Il difetto di questa logica deterministica dello sviluppo è che "può accecare e portare a eliminare tutto ciò che non è quantificabile e misurabile, eliminando così l'umano dall'umano, cioè le passioni, le emozioni, i dolori, le gioie... occultando anche il rischio, il nuovo e l'invenzione" (E. Morin, 2001).

Una prova indiretta di questo è data da due problemi che si ritrovano in molte affermazioni di esperti e di educatori: la frequente stereotipia dei disegni infantili che inizia verso i cinque anni, la caduta verticale dei miglioramenti nella qualità dei disegni e nell'interesse per le attività rappresentative già a metà del ciclo elementare.

Il rischio del riduzionismo naturalistico biologico

Il disegno infantile è anche un'attività scolastica, istituzionalmente riconosciuta, cui viene attribuito un ruolo importante nello sviluppo mentale generale del bambino. In questo senso la precedente ipotesi del controllo è apprezzata da molti insegnanti, in quanto sembra offrire un ottimo punto di vista per osservare attraverso la naturalezza del disegno, la normalità del bambino. Inevitabilmente, in questo caso, ogni disegno si presta a divenire oggetto di diagnosi e di valutazione secondo alcuni parametri formali, predefiniti da un modello ideale di sviluppo dell'insegnante e si perde di vista la complessità e il protagonismo del bambino che lo ha realizzato. È in questo senso che Morin denuncia l'illusione della conoscenza che per conoscere la vita la decontestualizza, ne riduce la globalità, ne cancella la multidimensionalità, ne ignora la complessità.

Allo stesso modo l'insegnante che guarda al disegno sostanzialmente attraverso schemi di sviluppo grafico, con scopi valutativi e di controllo, non fa che applicare degli stereotipi cognitivi che gli possono impedire di avere accesso ai processi *evolutivi, maturativi e culturali* che connotano la complessità della vita di ogni bambino.

La generalizzazione dei giudizi, banalizza le rappresentazioni grafiche e ostacola le possibilità di incontrare il bambino nella sua concretezza.

"Il potere imperativo e proibitivo dei paradigmi, delle credenze ufficiali, delle dottrine dominanti, delle verità stabilite, determina degli stereotipi cognitivi, idee accolte senza esame, credenze stupide non contestate, assurdità trionfanti, rifiuti delle evidenze in nome dell'evidenza, e fa regnare, sotto tutti i cieli, i conformismi cognitivi e intellettuali" (E. Morin, 2001). Un insegnante di scuola dell'infanzia può osservare un disegno per fare ipotesi sulle conoscenze di un bambino, sulle sue competenze

percettive e sensomotorie, sulle sue abilità oculo manuali, sulla sua capacità di attenzione e di concentrazione nell'esecuzione di un compito, sui suoi interessi e sul mondo delle sue relazioni affettive. Ma tutto questo, per quanto utile, non esaurisce il senso globale e profondo sia dell'apprendimento del codice, sia dell'interesse di quel bambino a rappresentare le proprie immagini interiori, i propri pensieri, le proprie conoscenze, i propri vissuti. *L'evoluzione del disegno infantile trova senso nel percorso di formazione della sua mente, del suo pensiero, della sua memoria, della conoscenza di sé e delle relazioni con gli altri e con l'ambiente in senso lato di cui fa parte. Di fatto il disegno compare come strumento di rappresentazione e come esperienza di relazione tra la sua mente e il mondo, tra l'urgenza del vivere e la sua interiorità fatta di immagini e ricordi che si sono stabilizzati in conoscenze spendibili immediatamente per orientarsi e agire nei contesti di vita quotidiani.*

In questo senso l'evoluzione del disegno infantile rappresenta l'impegno e il protagonismo del bambino che sta imparando a vivere, a pensare, a partecipare ad una data cultura di appartenenza, a costruirsi come protagonista attivo delle sue esperienze. *Esso concorre alla costruzione della sua identità personale e culturale, alla formazione della memoria, all'esercizio del pensiero nella riflessione e nella ricomposizione dei ricordi.*

Approfondimenti pedagogici e documentazione

La ricchezza educativa della rappresentazione grafico-pittorica è strettamente connessa ai contenuti di memoria e all'emergere delle emozioni evocate dal processo di ricostruzione dei ricordi personali.

Dopo i cinque anni, l'attività grafico-pittorica è impegnativa per il bambino, in quanto le sue conoscenze lo impegnano a voler rappresentare le complessità emotive e le tante dimensioni dei suoi vissuti. Sta prendendo forma la sua coscienza personale e la trama biografica del suo protagonismo soggettivo e sociale. L'insegnante che lavora su queste dimensioni formative dell'identità personale favorisce la costruzione di contesti comunicativi in cui ricordare, riflettere, ascoltare e confrontarsi permettono a ogni bambino di evocare e riordinare i contenuti di

memoria. È questo l'itinerario vissuto a scuola da Thomas che ricostruisce con grande efficacia la sua partenza in roulotte, per le vacanze. Emerge la coerenza della sua rappresentazione in una composizione di contenuti essenziali, dominati dal calore e dalla luce di un sole che illumina il suo ricordo e... la sua roulotte!



"Sto partendo con la roulotte"
Thomas (5 anni e 3 mesi)



"La storia di Matilde"
Sveva (5 anni e 6 mesi)

Si possono rappresentare intenzionalmente i sentimenti e le relazioni interpersonali a 5 anni? I contenuti profondi della vita emotiva sono rappresentabili iconicamente dai bambini? La piccola Sveva di 5 anni e 6 mesi ci dice di sì, con grande soddisfazione di chi sostiene, giustamente, che nel codice analogico le sofferenze e le gioie si rendono evidenti nelle forme dei codici.

A scuola, la lettura della storia di Matilde e di sua sorella più piccola, che vengono trascurate dai

Elementi di grammatica

Apprendimenti, metodi e contesti: connessioni

È sempre difficile avanzare una proposta metodologica per gli insegnanti, perché si rischia sempre di modellare delle procedure e delle tecniche che potrebbero limitare o condizionare la creatività delle loro relazioni interpersonali con i bambini. *Pertanto, nel delineare ed esemplificare le nostre proposte di metodo, desideriamo sottolineare che sono solo indicative di percorsi pratici e operativi senza la pretesa di esaurire le innumerevoli varianti didattiche richieste dalle situazioni specifiche di insegnamento. Gli elementi di novità richiamano vari aspetti di quelle posizioni teoriche a cui abbiamo accennato precedentemente, ma si distinguono da esse per una scelta pedagogica di ispirazione fenomenologica che considera il bambino come individuo e come persona, dalla globalità complessa e multidimensionale, che apprende e si evolve all'interno dei vincoli propri delle esperienze dei contesti vissuti* (P. Ricoeur, E. Morin).

L'apprendimento avviene sempre all'interno di un contesto che lo rende possibile, fattibile e immediatamente comprensibile alla mente del bambino. Un contesto scolastico è predisposto per essere esplorato e vissuto creativamente dal bambino che entra a farne parte, esso gli **metacomunica delle possibilità di interazione**. La sua struttura culturale attraverso l'esperienza entra in

relazione con la complessità dell'organismo e della mente attiva del bambino. A questo proposito le ricerche di Piaget sui comportamenti esplorativi e costruttivi del bambino nella fase sensomotoria sono esemplari. Da un punto di vista psicologico, anche noi riconosciamo un insopprimibile protagonismo del bambino nei suoi processi di apprendimento, ma riteniamo che sia altrettanto importante ribadire come questo sia possibile solo all'interno della cultura di un contesto che lo accoglie, lo favorisce e gli facilita il cammino. **L'apprendimento scaturisce sempre da relazioni e interazioni in cui il bambino si definisce prendendo coscienza di sé e dei mondi dell'esperienza**. La condivisione di queste idee permette di superare un argomento tutt'ora sentito dagli insegnanti, se sia o no possibile insegnare a disegnare, se l'arte sia "un dono degli dei", strettamente individuale, o **un apprendimento che emerge dalla complessità della nostra natura umana e dalle conoscenze che ci derivano dalle vicende biografiche, storiche e culturali in cui siamo direttamente coinvolti**. Noi condividiamo questa seconda ipotesi.

Per il bambino, il codice grafico-pittorico dal suo primitivo apparire negli scarabocchi è un oggetto culturale di esplorazione e di apprendimento che è connesso con la sua appartenenza alla vita sociale. Nei contesti scolastici, **gli insegnanti debbono farsene carico attivamente, attraverso una varietà di percorsi di apprendimento, strutturati in esperienze regolari**, culturalmente significative a livello personale e sociale, ben calibrate didatticamente secondo l'età e le caratteristiche proprie di ogni bambino.

Si contrastano, dunque:

- **sia posizioni spontaneistiche** di un innatismo deterministico, ossia le metodologie del *laissez faire*;
- **sia posizioni comportamentiste** di tipo addestrativo, proprie della tradizione strettamente cognitivista e realistica;
- **sia posizioni tecnicistiche** di massificazione sociale proprie della nostra cultura liquida e consumistica delle "tante tecniche".

Nuove prospettive metodologiche e didattiche

L'apprendimento strategico del codice grafico-pittorico

Ciò che emerge dall'azione concreta svolta da un bambino che disegna, al di là dei tracciati grafici, sono le **strategie esplorative e operative che mette in atto**, che danno senso al suo fare e sono culturalmente compatibili. Attraverso le sue esperienze percettive e produttive il bambino diventa **capace di "disegnare"** a vari livelli di intenzionalità e di ricchezza semantica. Le sue capacità sono connesse al definirsi progressivo di scopi generali e specifici che comportano la scelta e il controllo dei gesti grafici e delle azioni compiute e ripetute nel tempo per realizzare le sue produzioni. **La realizzazione di questo processo comporta un'ampia gamma di apprendimenti specifici e motivanti a vari livelli**; egli applica al suo fare strategie esplorative per prove ed errori al fine di costruire capacità specifiche di azione riferite alle varie componenti di contesto.

Sul piano metodologico didattico, il compito degli insegnanti consiste nel dedicare la massima attenzione e cura per facilitare nel concreto, attraverso l'esempio e la guida diretta, la formazione di capacità grafiche. Le capacità si possono affinare in quanto sono scomponibili

in categorie e sottocategorie di apprendimenti pragmatici. Per esempio, questo permette ad un insegnante di osservare contemporaneamente il comportamento del bambino in rapporto al modo di tenere e usare il pennello o la matita, al modo di rapportarsi allo spazio superficie, al modo di interagire con i compagni e così via. Di conseguenza gli risulta più facile interagire con lui pedagogicamente, offrendogli alternative o modificando aspetti del suo agire dentro un contesto. Lavorare sulle capacità del bambino non significa addestrarlo ma accogliere la complessità e la multidimensionalità degli apprendimenti con cui si confronta. Le capacità sono infatti osservabili, aprono spazi di riflessione e valutazione in quanto dipendono dalla retroazione sia del bambino stesso che dell'insegnante, ossia permettono di ripetere e modificare una produzione in rapporto ad un'attesa di riuscita. Imparare ad intingere un pennello in un piattino di colore ad acquerello senza sgocciolare, è una sottocategoria della capacità generale di usare i colori ad acqua. Migliorare le capacità di prestazione è un aspetto dell'apprendimento generale del codice grafico. Ripetizione ed autocorrezione sono componenti formative dell'impegno personale dei bambini. In questo senso si giustifica l'elaborazione dei "tracciati", liberamente ripetuti, che permettono ad un bambino di usare uno schema grafico automatizzato per una pluralità di rappresentazioni. Infine, l'acquisizione di capacità permette al bambino di anticipare le sue prestazioni e di sviluppare strategicamente le sue azioni, di coordinare un movimento con quelli che lo precedono.

Le strategie operative, ai vari livelli che compongono le capacità, sono dunque scoperte e apprese, sono interdipendenti tra loro e si traducono in azioni di apprendimento che evolvono sulla spinta della maturazione psicobiologica e delle competenze e conoscenze che rendono significative le esperienze grafiche. **La natura evolutiva delle strategie si alimenta della ricchezza delle possibilità pratiche di apprendimento predisposte dall'insegnante, e della for-**

mazione di capacità, connesse ai contesti. Sul piano metodologico e didattico assumono rilievo la frequenza regolare delle esperienze, la varietà dei materiali e degli strumenti, e le componenti relazionali e socioculturali che strutturano i vissuti di apprendimento proposti dagli insegnanti.

La natura costruttivista ed evolutiva delle strategie usate dal bambino è ben visibile nei cambiamenti di forme e contenuti del suo disegnare, e nell'articolarsi progressivo della sua capacità di tradurre la complessità del suo mondo interiore e delle sue intenzioni in rappresentazioni grafiche. Per concludere, prima che il bambino inizi a "tracciare", possiamo considerare come una buona ipotesi la sua possibilità di **elaborare creativamente delle strategie base di natura logico-pragmatica e percettiva, connesse con la formazione delle immagini mentali e con la memoria, non ancora dipendenti da un codice grafico specifico, ma applicabili al codice grafico.** A due o tre anni, tali strategie sono connesse agli scopi suggeriti da un contesto, agli apprendimenti acquisiti sul piano sensomotorio e conoscitivo durante quella operazione che Piaget chiamava della "solidificazione della realtà", ossia in quei processi di apprendimento che Popper definisce come relazioni tra la mente e il Mondo Uno, quello della fisicità dell'esperienza (K.R. Popper, J. Eccles, 1981). Questi apprendimenti complessi che hanno inizio con l'entrata del bambino sulla scena della vita fin dalla nascita, comprendono delle strategie percettive di cui il bambino si potrà servire nelle sue prime esperienze grafiche. Esse si prestano a facilitare un incontro comunicativo e operativo anche con le intenzioni dell'insegnante che preordina esperienze grafico-pittoriche.

Le strategie di base

L'insieme delle strategie di base che abbiamo ipotizzato, sul piano metodologico e didattico lo abbiamo formalizzato in un sistema operativo che permette:

- ad un insegnante di preordinare esperienze di apprendimento significative;
- ad un bambino di apprendere e perfezionare l'uso del codice grafico pittorico.

Sono state selezionate nove operazioni specifiche che danno vita a schemi di azione complessi e articolati, che pongono al centro il protagonismo del bambino, la varietà delle sue relazioni con i mondi dell'esperienza, la complessità della sua mente.

Le istruzioni verbali corrispondenti, concettualmente e operativamente strutturano la relazione educativa tra insegnante e bambino. Ciascuna di esse dà luogo ad un'esperienza di apprendimento e alla condivisione di uno scopo su cui si basa la complessità della relazione comunicativa e delle interazioni. È attraverso l'operatività implicita nel fare che si manifesta l'intenzionalità dell'insegnante, la sua creatività didattica e si predispose lo spazio per il protagonismo sociale e individuale del bambino.

COPRI TUTTO COPRI UNA PARTE, ANCORA!	<i>colore</i>
RIEMPI TUTTO RIEMPI UNA PARTE, ANCORA!	<i>segni</i>
COMBINA	<i>segni, tracciati e forme</i>
DISPONI	<i>spazio-superficie</i>
COMPONI	<i>formalizzazioni</i>

Ogni istruzione comporta che il bambino metta in atto numerose strategie ai vari livelli dell'esperienza. L'istruzione didattica ha la sola funzione di orientare le azioni del bambino verso uno scopo condiviso con l'insegnante, sufficientemente semplice e chiaro da poterlo raggiungere attraverso attività grafiche che richiedono l'uso del colore, di segni, di forme, di combinazioni di segni e di collocazioni di materiali vari in composizioni su una superficie. In quanto sistema operativo complesso **le istruzioni operano separatamente e contemporaneamente** nell'esperienza di apprendimento grafico del bambino senza ostacolare il suo

protagonismo e la sua ricerca creativa di soluzioni nuove. La natura strategica e operativa delle istruzioni circa il fare grafico, non predefinisce alcun modello di riferimento ma va a sostenere l'impegno realizzativo e la ricerca di soluzioni ai problemi rappresentativi.

Per comodità comunicativa, abbiamo tradotto il sistema di strategie base in un linguaggio didattico di "istruzioni di azioni"; in realtà, ad ogni istruzione corrisponde una quantità di schemi operativi dell'intelligenza sensomotoria che ogni bambino ha stabilizzato nei primi due anni di vita, in gesti e procedure che gli permettono di far fronte a una grandissima varietà di contesti e di situazioni relazionali.

Questi schemi, essenzialmente basati su abilità sensomotorie, hanno una natura preverbale; mentalmente sono strategie esplorative di tipo assimilatorio e di accomodamento che il bambino ha già appreso e che utilizza per orientarsi di fronte al sempre-nuovo delle esperienze. Per quanto riguarda quelle che abbiamo selezionato per il codice grafico-pittorico, abbiamo tenuto conto dei vincoli posti dalla situazione produttiva e dagli elementi che concorrono a definire una grammatica del codice grafico. Sullo sfondo resta dunque l'ipotesi di una forte analogia che lega tra loro i vari codici di simbolizzazione costruiti culturalmente dall'uomo. In particolare i codici mimico-gestuali, verbali, e iconici, sono appresi dai bambini strutturando per ciascuno, una grammatica di codice.

Come il codice verbale prevede, in prima battuta, la selezione di un repertorio di suoni che si struttura progressivamente in un sistema fonologico corrispondente alla lingua usata in una data cultura, così avviene per gli scarabocchi, i segni e i tracciati del codice grafico e per i gesti, le mimiche e le posture del codice del corpo. In altre parole tutti i codici prevedono l'apprendimento di una prima articolazione fatta di segni, discreti, arbitrari e convenzionali e di una seconda articolazione che li organizza grammaticalmente e semanticamente per realizzare le varie funzioni d'uso dettate dalla mente e dalla cultura.

Le strategie che abbiamo individuato aprono, dunque, dei territori da esplorare e dei processi di apprendimento contestualizzato, in cui avviene l'incontro tra gli interessi di crescita dei bambini e le intenzioni educative degli adulti. Esse si riferiscono:

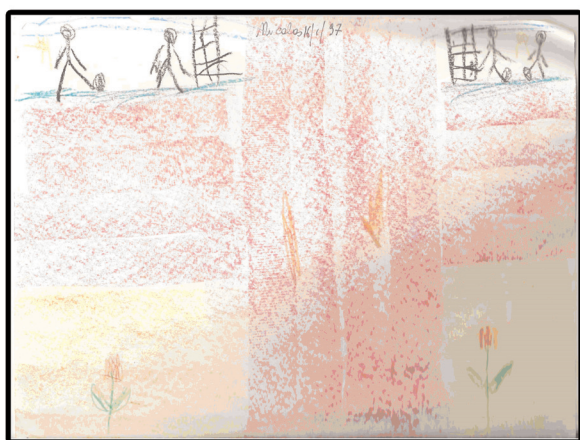
- alla produzione, individuazione, selezione e stabilizzazione dei segni del codice grafico-pittorico (apprendimenti della prima articolazione);
- alle esperienze combinatorie, sulla spinta della cultura e degli apprendimenti (processi trasformativi di contestualizzazione del linguaggio iconico);
- alla realizzazione della varietà di funzioni simboliche possibili nelle produzioni grafico-pittoriche, richieste dall'esperienza comunicativa e conoscitiva della mente e della cultura di appartenenza (apprendimenti testuali della seconda articolazione).

A livello di progetto educativo, il percorso di apprendimento che si propone per l'insegnante è **metodologicamente orientato da questo ordine evolutivo di apprendimento del codice, che sul piano operativo si accompagna all'esplorazione e all'affinamento delle strategie operative**. L'apprendimento e l'uso di strategie di base si traduce in capacità e abilità sempre più efficaci e personalizzate. Didatticamente, le esperienze proposte dall'insegnante devono pertanto tener conto fin dall'inizio della complessità di apprendimenti e di significati che entrano nei vari passaggi.

Ciò comporta che si dedichi un tempo prolungato all'affinamento di ogni aspetto del codice, senza canalizzare da subito le esperienze grafiche in senso rappresentativo di ispirazione realistica. I bambini che "scarabocchiano" a lungo, elaborano meglio le strategie creative che permettono loro di affinare la qualità e l'intenzionalità dei segni. L'apprendimento e l'affinamento qualitativo di ogni strategia sono ricorsivi ed evolutivi in rapporto alla crescita e alla formazione personale di ogni bambino.



“Sono io e la mia casa” Alice (4 anni e 5 mesi)



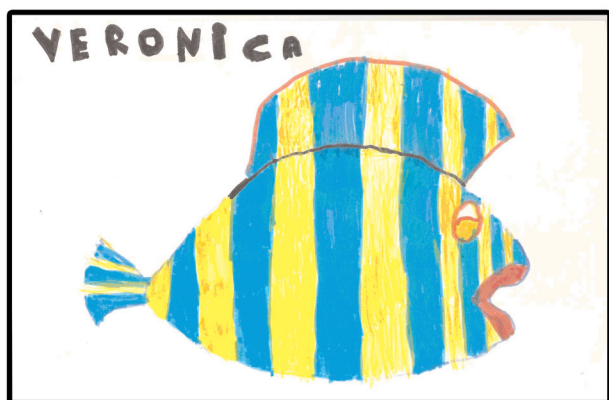
“Bambini che stanno giocando con il pallone”
Nicolas (5 anni e 10 mesi)

Alice usa la campitura con i pastelli cera, come farebbe un pittore con i colori a olio, ossia ricava le forme dei contenuti rappresentati attraverso campiture orientate dello stesso colore. Al termine con il colore lilla, traccia le perimetrazioni della casa.

Nicolas usa il frottage con una tecnica di texture, per ottenere dei riquadri sul foglio, il tutto all'interno di un intento compositivo esteticamente pregevole che gli permette di ottenere quattro riquadri al cui interno rappresenta in alto dei bambini che giocano a pallone e in basso due tulipani. Si conferma l'uso creativo e combinatorio di capacità di base che sono state affinate a tre e quattro anni attraverso il “copri tutto”.

Dal copri tutto al copri una parte, ancora

Diversamente dal copri tutto che determina un'unica ampia superficie di sfondo, il **copri una parte, ancora**, deriva dalla competenza del bambino a riconoscere che anche una o più linee chiuse, tracciate su uno spazio chiuso danno origine a nuovi piani, a nuovi spazi che sono isolabili nella superficie come entità distinte. Questo implica che esistano tanti piani quanti sono gli spazi chiusi perimetrati e che ognuno di questi spazi rappresenti un dentro che si distingue da un fuori e che questo dentro possa essere esplorato, semantizzato, colorato in modo proprio in rapporto agli altri spazi confinanti e ai significati che può assumere costruttivamente. Il primo passaggio verso la simbolizzazione grafica è dato dal “perimetro grafico” del “copri una parte”, ossia il vincolo limite è una forma grafica che racchiude un piano: **dal “perimetro fisico” si passa al “perimetro virtuale”**. Si riapre la strada della polisemia delle forme chiuse. Didatticamente l'insegnante ha ora a disposizione una infinità di giochi esercizio per il copri una parte facendo riferimento a forme astratte, a combinazioni di forme degli stessi bambini, a soluzioni a mosaico, a rappresentazioni realistiche. Ora il bambino è approdato ad un livello di competenza che gli permette di vedere con occhi nuovi gli spazi simbolicamente presenti su una superficie non solo in rapporto alle forme fisiche ma anche in rapporto alle forme simboliche rappresentate dalle linee chiuse tracciate graficamente. Naturalmente questo deriva dai suoi primi apprendimenti che lo hanno portato a vedere meglio i perimetri e le forme e lo hanno aiutato a realizzare lui stesso queste forme dapprima irregolari e poi sempre più regolari, geometricamente ben ordinate, e sempre più connesse a qualche significato simbolico espresso verbalmente.



"Il pesce" Veronica (5 anni e 2 mesi)



"La casa della nonna" Alice (4 anni e 9 mesi)

Veronica è capace di campire rispettando le regole di perimetri e di alternanze per ottenere risultati esteticamente e cognitivamente in grado di soddisfarla.

Alice rappresenta la casa della nonna sul piano compositivo, prima traccia i contenuti rappresentativi del suo ricordo, la casa, il sole, l'albero e la strada con le auto, poi ravviva la sua rappresentazione con una tecnica di campitura, usando i pennarelli e costruendo simmetrie di segni sia nel grande cielo che nei particolari della casa che si affaccia stupita verso l'osservatore.

C'è ora maggiore consapevolezza del valore simbolico dell'intera superficie che, come abbiamo precedentemente osservato, si semantizza, per cui il sopra e il sotto, l'alto e il basso, destra e sinistra, dentro fuori, parti e intero, primo piano e sfondo, davanti e dietro, staccato e attaccato si rendono sempre più riconoscibili e riconducibili alla percezione della multidimensionalità del

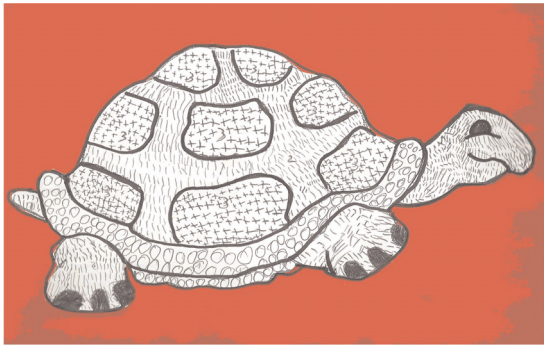
mondo fisico. Ora il bambino è in grado di vedere relazioni tra le parti che compongono un tutto, sia esso una figura oggetto, sia una scena di vita, sia una descrizione o un paesaggio.



"Il re Leone" Iris (4 anni e 5 mesi)

Iris aveva in mente re Leone quando l'ha tracciato con una tecnica di campitura rosso arancione per poi inserirla con una tecnica a mosaico in una specie di grotta nera da cui si affaccia e completandolo con una striscia di cielo in alto. È notevole per l'età della bambina la complessità ideativa di questo suo disegno, facilitata dalla sua capacità di campitura.

Un semplice esercizio di campitura come questo, costituisce per i bambini una piacevole attività di apprendimento per le molte sfide che propone in relazione alla libera scelta di colori da accostare, alle tecniche più adatte per campire forme così difficili come i triangoli.



"La tartaruga" Lena (5 anni e 10 mesi)

Lena e Barbara arricchiscono esteticamente il corpo delle loro tartarughe.

Percorsi di crescita

Già a 36 mesi i bambini sono in grado su richiesta **di riprodurre** i primi segni di cui sono capaci, tra i tre e i quattro anni la **progressione di varietà dei segni** posseduti è esponenziale.

Tra i quattro e i cinque anni e oltre, la **capacità di usare un numero elevato di segni**, intenzionalmente e creativamente combinandoli in **forme e tracciati** tende a costituirsi come un **repertorio grafico personale** cui il bambino fa sempre riferimento e che arricchisce continuamente.

Non occorre avere fretta di ottenere delle rappresentazioni realistiche, e occorre invece continuare a soffermarsi a lungo e continuamente sugli aspetti qualitativi delle varie dimensioni del codice grafico. Nella nostra proposta educativa questo costituisce un elemento metodologico di novità pur rifacendosi alle anticipazioni di altri autori a cui abbiamo già fatto riferimento. Sulla qualità del segno l'insegnante può coinvolgere i bambini di tre, di quattro e di cinque o sei anni, modificando opportunamente le esperienze di apprendimento grazie all'osservazione e alla interazione attiva con loro.

Ciò che ci ha maggiormente colpito nei tanti giochi esercizio proposti ai bambini è stata la loro grande creatività ideativa e di uso dei segni. Non solo si dimostravano competenti a realiz-

zare senza alcuna istruzione tutte le leggi percettive e tutti i criteri esecutivi che vi sono connessi, ma nelle loro produzioni non compariva mai alcun segno di stereotipia o di banalizzazione dei segni. Ventotto bambini su di una stessa base di gioco-esercizio, producevano sorprendentemente ventotto produzioni diverse e personali con grande soddisfazione loro e grande imbarazzo nostro nel cercare di comprenderle.

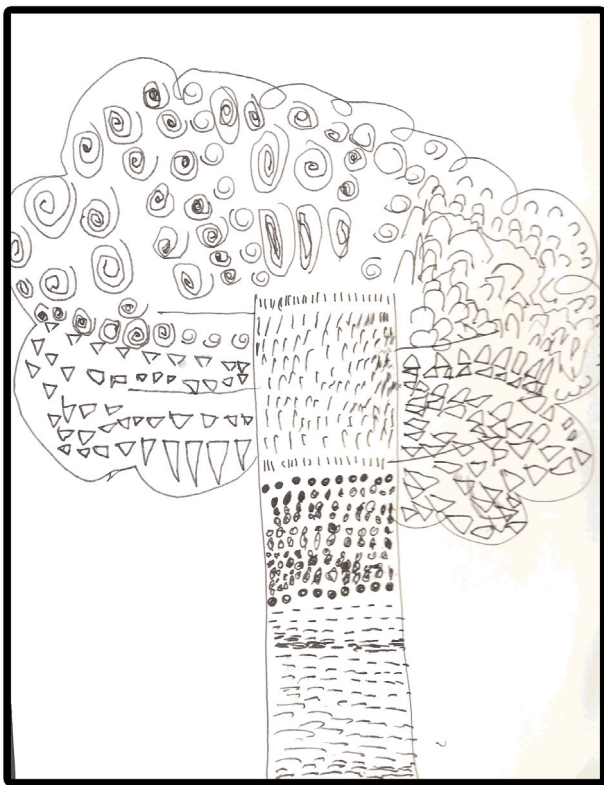
L'esplorazione creativa del disporre e combinare: segni, forme e colori

Accanto alle prime strategie base del "**copri tutto, copri una parte, ancora! e del riempi tutto, riempi una parte, ancora!**" il bambino si confronta rapidamente con altre due operazioni che richiedono l'elaborazione di strategie operative:

- **disponi** segni, forme e colori nello spazio superficie;
- **combina** tra loro segni forme e colori secondo le tue intenzioni.

Queste operazioni che emergono contemporaneamente dall'esperienza grafica che il bambino realizza, sottolineano la creatività dei processi di apprendimento del codice, e evidenziano l'importanza di esperienze didattiche esplorative e costruttive basate sulla scoperta e l'invenzione.

La scoperta del "piano" che emerge dall'uso ripetuto degli stessi segni che organizzano la ricchezza di una superficie, è un apprendimento molto rapido nei bambini, e un'esperienza molto creativa che dura a lungo affinandosi tecnicamente con l'età. Presentiamo alcune realizzazioni su due figure classiche del disegno infantile: l'albero e la casa. Non si tratta in questo caso di elaborarne la rappresentazione realistica ma di entrare dentro gli spazi perimetrali per coglierne la complessità dei piani e la ricchezza estetica delle superfici.



“Un albero” Mattia (5 anni e 6 mesi)



“La casa” Kevin (5 anni e 7 mesi)

La strategia “**disponi**” si riferisce ad una percezione sempre più precisa del piano-superficie come piano simbolico, come spazio delimitato da un perimetro che si pone come limite al tracciare del bambino. Con la sua forma fisica, esso determina, infatti, una pluralità di **direzioni**, di **posizioni** e di **possibilità grafiche**. L'esplorazione della superficie si compie attraverso i segni che il bambino traccia e che la animano e la dilatano simbolicamente. **La superficie del foglio assume le caratteristiche di una simulazione del più grande spazio fisico che il bambino sta imparando a organizzare mentalmente per orientarsi, riconoscere e arricchire i percorsi del suo agire nel mondo.** La superficie del foglio gli permette di giocare simbolicamente con tale dimensione analogica dello spazio attribuendogli alcune componenti formali di natura cognitiva, topologicamente significative nella sua vita di relazione: l'alto e il basso, al centro e in periferia, sopra e sotto, in fila o a casaccio, dentro e fuori, lontano da... o vicino a..., a destra o a sinistra, aperto o chiuso, ecc.

Si tratta di un percorso di apprendimento lungo e complesso che richiede un costante esercizio pratico in una pluralità di esperienze creative in cui diventa determinante anche l'esplorazione e la sperimentazione, di vari tipi di superfici (carta, cartone, legno, fogli grandi, piccoli, sagomati, colorati, lisci, rugosi, ecc.) di strumenti (le dita, la mano, i pennelli, le matite, i pennarelli, le spugne, le spatole, ecc.) e di materiali (acquerelli, tempere, colori a cera, gessetti, matite a pastello, polveri, ecc.). Gli apprendimenti sono sempre multidimensionali e sistemici e richiedono un'interazione continua tra le scoperte del bambino e l'elaborazione delle condizioni di apprendimento che ne permettono la comprensione e la ripetizione in funzione di risultati attesi. **La possibilità di “vedere” lo spazio-superficie come una forma chiusa e perimetrata, scomponibile in piani e componenti di significato, scaturisce dall'esperienza di “disporre” i segni grafici in rapporto al centro e ai confini e in rapporto agli effetti compositivi determinati dalle posizioni dei segni tra loro.**

La consapevolezza del segno

Il lungo e complesso percorso di apprendimento del codice grafico-pittorico dai due ai quattro anni produce nei bambini una crescente consapevolezza di saper tracciare segni e forme e di saper usare i colori in modo sempre più intenzionale portandoli a sperimentare operazioni di combinazione di disposizione e di composizione per una varietà di scopi e di intenzioni personali e sociali.

Nelle sue intense attività grafiche, a scuola e a casa, il bambino realizza con piacere un'incredibile quantità di combinazioni con modalità sempre più regolari e ordinate. Sono queste produzioni formali che portano il bambino di tre e quattro anni, ad assimilarle a forme di oggetti della sua conoscenza e di scoprirne la possibile funzione di simbolizzazione. È questa funzione simbolica o semiotica di attribuzione di significati al segno che alimenta il suo impegno di apprendimento e lo porta ad affinare la sua competenza grafica. Egli diventa competente a tutti i livelli di abilità richieste dal compito rappresentativo: nell'uso degli oggetti-strumenti (quali i pennelli, le matite, i pennarelli, le polveri, ecc.), nei materiali (quali le tempere, gli acquerelli, ecc.), nei supporti (carta, stoffa, cartone, ecc.) e nelle tecniche di coperture o di riempimento coloristico delle superfici. In questo complesso percorso di apprendimento, ciò che maggiormente si evidenzia è la sua crescente capacità di produrre e riprodurre più volte e intenzionalmente gli stessi segni, le stesse combinazioni di segni e gli stessi tracciati. La padronanza del suo fare intenzionale si è tra-

dotta in una capacità di controllo dei suoi gesti grafici di cui non solo diventa consapevole ma che utilizza con piacere ripetendoli più volte e per periodi prolungati, sempre più simili tra loro al punto da rendere chiaramente riconoscibile il suo "stile" grafico. È così che verso la fine del suo quarto anno si stabilizza un primo repertorio di segni e forme a seguito di una selezione che egli stesso ha operato durante le varie esperienze di apprendimento. Spinto dalla sua crescente competenza che lo rende sempre più rapido e veloce nel disegno e che gli permette di anticipare verbalmente ciò che farà (e magari gli lascia anche il tempo di attribuirgli qualche significato su ciò che ha voluto rappresentare), il bambino ora è in grado di disegnare e di inoltrarsi nel cammino della comunicazione iconica.

Nel corso del suo quinto anno ogni insegnante può assistere allo straordinario progresso formale di un codice che ormai è divenuto uno strumento del pensiero. **Il periodo dai due ai quattro anni si rivela ora in tutta la sua importanza di fase di costruzione di un linguaggio, attraverso le esperienze soggettive senso-motorie e percettive.**

"Prima che il linguaggio possa essere usato occorre una preparazione dell'esperienza e delle operazioni mentali. Una volta che il linguaggio viene applicato, è possibile salire a livelli più alti usando il linguaggio come strumento.

Solo quando esamina il suo 'linguaggio' ritorna alla sua esperienza, per controllare uno sfasamento tra ciò che vede con i suoi occhi e ciò che ha appena finito di dire (graficamente). In breve, egli deve trattare l'espressione come un 'enunciato' e riconoscere la contraddizione a quel livello. Quindi egli può ritornare e riordinare l'esperienza; alla lettera può vedere il mondo differentemente in virtù di processi simbolici che riordinano la natura dell'esperienza" (J. Bruner, 1975).

È da questo sfasamento che prende forza la sua motivazione a voler disegnare i suoi contenuti interiori. Pur ripetendo frequentemente le

stesse rappresentazioni egli presta sempre più attenzione ai particolari; se lo si osserva, si nota come si soffermi sui singoli segni e sulle componenti compositive. In altre parole i suoi segni sono evolutivi sul piano formale nel senso qualitativo e della tenuta, in funzione di un'enunciazione sempre più complessa. Poco a poco, al di là dei tracciati base delle sue prime raffigurazioni dell'omino o della casa e dell'albero e del fiore, egli aumenta considerevolmente il suo repertorio base di segni e di combinazioni. È importante che l'insegnante colga le conquiste del bambino per poterlo accompagnare con una didattica evolutiva e creativa. Il bambino porta avanti il suo impegno espressivo e comunicativo in modo assolutamente integrato senza mai abbandonare l'aspetto strutturale della composizione che fa riferimento alla superficie come luogo del rappresentare, senza trascurare l'aspetto semantico del significare e del comunicare, e continuando ad impegnarsi sul versante analitico e tecnico circa la qualità e il controllo dei segni da utilizzare. Egli diventa progressivamente consapevole anche della differenza tra ciò che rappresenta materialmente e i significati del suo pensiero interiore, tra la corrente del linguaggio e la corrente del pensiero ed è sensibile al bisogno di organizzare il pensiero in una maniera che corrisponda al linguaggio. Per superare i suoi limiti egli elabora creativamente delle strategie compositive spesso di difficile comprensione per l'osservatore esterno. In tal modo egli sperimenta il suo protagonismo ideativo e la sua fiducia nella possibilità di modificare e manipolare le sue conoscenze e abilità. Sul piano didattico, questi vari livelli integrati della costruzione della competenza suggeriscono agli insegnanti varie soluzioni operative da proporre ai bambini, sostenendo il loro percorso di affinamento della qualità formale dei loro segni e delle loro combinazioni e composizioni. **In questo senso esperienze legate al "decorativo" e all'esplorazione dei diversi modi di realizzare un segno grafico o un tracciato, fanno parte di una logica laboratoriale da applicare regolarmente anche dopo i cinque anni.**

“La fase ‘non verbalizzabile’ dell'apprendimento concettuale, dell'apprendimento delle regole e dell'apprendimento di abilità (particolarmente visibile tra i due e i quattro anni) costituisce la ‘preparazione’ della vita motoria, sensoria e intellettuale, al **godimento** dell'aiuto offerto dal linguaggio” (J. Bruner). **In senso lato ogni codice è un linguaggio, con le sue regole e la sua grammatica, nel nostro caso, la fase non verbalizzabile corrisponde al periodo tra i due e i quattro anni in cui il bambino scopre e apprende segni e forme grafiche.**

Esplorazioni spontanee a quattro anni: Luca, 4, 5, Angelo 4, 6, Michele 4, 2



Documentazione didattica: i giochi-esercizio

Introduzione

In questa seconda parte presentiamo in successione una documentazione didattica dei principali giochi-esercizio elaborati insieme agli insegnanti nel corso della sperimentazione del nostro impianto metodologico, dal 2006 ad oggi. Con il termine gioco-esercizio intendiamo sottolineare la componente didattica delle attività proposte ai bambini per favorire l'apprendimento del codice grafico-pittorico nella sua varietà di funzioni e nella sua complessità di strumento simbolico che traduce in forme e rappresentazioni la loro vita interiore. Non si tratta, dunque, di esercizi di addestramento esecutivo, e nemmeno di percorsi per obiettivi di abilità specifiche ma di esperienze di apprendimento ben costruite al cui interno ogni bambino utilizza al meglio le sue competenze, le sue abilità, le sue conoscenze i suoi interessi e motivazioni individuali e sociali grazie alle opportunità proprie dei processi di simbolizzazione che sono mediati dal "fare" grafico pittorico. Sul piano didattico un gioco-esercizio risponde ad alcuni requisiti che incontrano la partecipazione attiva di ogni bambino in un'ottica di laboratorio ossia con una buona predisposizione del contesto al cui interno il bambino

condivide le proposte dell'insegnante. La qualità di "gioco" deriva da una somma di componenti che rassicurano il bambino e lo coinvolgono attraverso il "fare". Il gioco gli si presenta come una proposta in cui:

- C'è qualcosa da fare
- È comprensibile
- È divertente
- C'è tutto l'occorrente
- Ci sono delle regole facili
- Si fa insieme ai compagni
- Penso di essere capace
- C'è la maestra


È un esercizio perché:

- L'ho già fatto un'altra volta
- Sono capace
- Sono sempre più bravo

Le documentazioni didattiche, nella forma fotografica e nelle produzioni grafico-pittoriche dei bambini, hanno uno scopo prevalentemente informativo e descrittivo delle possibilità operative rese possibili dall'approccio metodologico che presentiamo senza alcuna pretesa di modellizzazione o di vincolo formale. I vari giochi esercizio che hanno permesso di ottenere i risultati che riportiamo, sono frutto della creatività delle relazioni educative che gli insegnanti costruiscono insieme ai bambini e dallo studio teorico che si approfondiva sui processi di simbolizzazione e di apprendimento. Pertanto la funzione della documentazione è solo indicativa di percorsi possibili al fine di facilitare il lavoro degli insegnanti.

Presentiamo due contenuti di apprendimento che articolano la competenza del codice grafico-pittorico in un'ottica evolutiva: la superficie, il piano.

la meridiana,
a partire
dai vissuti,
dalle inquietudini,
dalle marginalità
un itinerario
di ricerca e
di incontro
possibile per tutti:
dall'identità alla relazione
dal potere alla nonviolenza radicale.



Uno scarabocchio è uno scarabocchio. Eppure attraverso gli scarabocchi si cresce. Si comunica col mondo, si rappresenta il proprio mondo interiore, si libera la propria immaginazione. Poi con l'età lo scarabocchio si struttura e diventa disegno. Così un occhio attento può leggere lo sviluppo della personalità. Attraverso l'evoluzione del disegno infantile, dai due ai sei anni, un insegnante può cogliere come dagli "scarabocchi" il bambino passi a forme cui attribuisce significati e a rappresentazioni ben comprensibili nei suoi contenuti tematici.

Attraverso il disegno si può recuperare la multidimensionalità e la complessità della vita cui partecipa un bambino. La ricchezza educativa della rappresentazione grafico-pittorica è strettamente connessa ai contenuti di memoria e alle emozioni evocate dalla ricostruzione dei ricordi personali. Insomma, dopo i cinque anni, nel disegno si riflette il bambino, la sua coscienza personale e la trama biografica del suo protagonismo soggettivo e sociale.

Per decodificare questa complessa rappresentazione occorre acquisire non solo consapevolezza e competenza tecnica, ma anche un adeguato approccio metodologico. Ecco perché questo libro è indispensabile tanto nei contenuti quanto nei sussidi operativi presenti, perché sostiene l'insegnante nel lavoro di costruzione di contesti comunicativi in cui aiutare il bambino a ricordare, riflettere, ascoltare e confrontarsi. Insomma ad esprimersi e, quindi, a conoscersi.

Ezio Compagnoni, pedagoga, insegna Pedagogia all'Università di Mantova nel corso di laurea per Educatori Professionali Sanitari. È consulente pedagogico per le scuole dell'infanzia di Parma e da anni collabora come formatore con le scuole materne della Provincia di Bolzano. Esperto di pedagogia interculturale e di pedagogia sociale ha approfondito i temi dell'osservazione, della relazione interpersonale e della comunicazione, curandone anche le dimensioni didattiche.

Euro 18,00 (I.i.)

ISBN 978-88-6153-160-4



9 788861 531604