



Carlo Merello

Laboratorio di educazione all'immagine

Collana diretta da

Anna Antoniazzi
(*Università di Genova*)

Giorgio Matricardi
(*Università di Genova*)

Comitato scientifico

Antonella Lotti
(*Università di Modena e di Reggio Emilia*)

Andrea Traverso
(*Università di Genova*)

Silvio Premoli
(*Università Cattolica del Sacro Cuore*)

Giuliano Vivanet
(*Università di Cagliari*)

Maria Teresa Trisciuzzi
(*Libera Università di Bolzano*)

Ilaria Filograsso
(*Università di Chieti-Pescara*)

Claudio Longo
(*Università di Milano*)

Maria Lucenti
(*Università di Genova*)

Carlo Merello

Laboratorio di educazione all'immagine



è il marchio editoriale dell'Università di Genova



**Università
di Genova**



**Università
di Genova**

DISFOR DIPARTIMENTO
DI SCIENZE DELLA FORMAZIONE

© 2026 GUP

I contenuti del presente volume sono pubblicati con la licenza
Creative commons 4.0 International Attribution-NonCommercial-ShareAlike.



Alcuni diritti sono riservati

ISBN 978-88-3618-359-3
e-ISBN (pdf) 978-88-3618-360-9

Pubblicato ad aprile 2026

Realizzazione Editoriale
GENOVA UNIVERSITY PRESS
Via Balbi 5, 16126 Genova
Tel. 010 20951558
e-mail: gup@unige.it
<https://gup.unige.it>

Stampato presso
Settore graphic design e centro stampa
dell'Università di Genova

INDICE

Prefazione	9
Premessa	11
Introduzione	13
Il progetto	15
Considerazioni sul concetto di immagine in rapporto all'arte visuale	19
Articolazione del corso sviluppato in 5 incontri teorici e pratici	23
Primo incontro	
Considerazioni sul concetto di immagine in rapporto al segno dell'infanzia	25
Secondo incontro	
Il linguaggio dell'infanzia attraverso le Teorie Stadiali	35
Terzo incontro	
Il segno paleolitico (Paleolitico Superiore: 45.000-10.000 a.C.)	75
Quarto incontro	
Il segno psicopatologico	93
Quinto incontro	
Il linguaggio dell'arte del Novecento e Contemporanea	113
Bibliografia	147
Notizie	151
Unità Didattiche di Laboratorio	155
Fonti delle immagini	181

Prefazione

Il testo di Carlo Merello raccoglie anni di personali esperienze laboratoriali sul 'segno dell'infanzia' (un vero e proprio articolato 'linguaggio' del disegno infantile, come rimarca lo stesso Autore), che vanno a costituire un prezioso strumento didattico, pensato per gli studenti di Educazione all'Immagine.

Il volume si compone di una prima parte introduttiva e metodologica sul concetto stesso di 'immagine', seguita dalla suddivisione di specifici argomenti, organizzati in una serie di cinque 'incontri', comprensivi di una parte teorica e delle relative Unità Didattiche di Laboratorio.

Nel primo incontro, incentrato sul significato dell'immagine in rapporto al segno infantile, sono proposti confronti tra i disegni di alcuni bambini (anche con una particolare attenzione all'aspetto dei disturbi cognitivi) e opere d'arte contemporanea, che da quei segni traggono ispirazione, in un'ottica di rottura con la tradizione artistica precedente.

Il secondo incontro pone l'attenzione sulle teorie stadiali di Jean Piaget e sulle principali riflessioni teoriche sulla progressione del disegno infantile (ad esempio quelle di Georges Henri Luquet, Viktor Lowenfeld e W. Lambert Brittain, Rhoda Kellogg o Claire Golomb). Sulla base delle diverse opinioni, con una solida base di documentazione grafica a corredo, si procede quindi a un'analisi efficace dell'evoluzione del segno grafico, dalle prime esperienze di scarabocchio fino alle fasi di ricerca e conquista del realismo.

L'incontro successivo prende in considerazione l'arte paleolitica come segno tangibile di una volontà comunicativa attraverso l'immagine, analizzando i segni grafici lasciati nelle grotte, espressivi, secondo le parole dell'Autore, della «nascita e il racconto dell'evoluzione e del comportamento dell'uomo, insieme alla sua evoluzione psichica e spirituale».

Il quarto incontro didattico considera il 'segno psicopatologico', presentando una ricca documentazione iconografica di riferimento e andando a mettere a confronto i punti di contatto con il linguaggio dell'arte infantile; mentre il quinto e ultimo incontro analizza i linguaggi espressivi novecenteschi, dalle Avanguardie alla fotografia, dal *ready-made* di Duchamp all'Art Brut, con l'intento di presentare il concetto di liberazione dell'immagine da canoni estetici precostituiti, verso l'apertura al 'non bello' e al 'non convenzionale'.

Su questi cinque incontri teorici si strutturano dieci Unità Didattiche di Laboratorio e un progetto di lavoro interdisciplinare: schede organizzate sulla base degli obiettivi educativi e didattici, con attività laboratoriali *ad hoc*, studiate e proposte per gli studenti universitari, che ne potranno poi fare prezioso uso nella loro futura carriera di insegnanti.

Concludendo, il lavoro di Carlo Merello costituisce senza dubbio un valido e completo materiale didattico, che potrà essere agevolmente utilizzato dagli studenti nel loro percorso accademico e che potrà essere ulteriormente di grande utilità ai futuri insegnanti della scuola primaria.

Valentina Borniotto
Università di Genova

Premessa

Il materiale didattico raccolto in questa pubblicazione riprende e riorganizza le riflessioni e le attività sviluppate e analizzate nel corso delle lezioni da me tenute come docente nell'ambito del Laboratorio di Educazione all'Immagine presso il Dipartimento di Scienze della Formazione Primaria (DISFOR) dell'Università di Genova negli anni accademici compresi tra il 2017 e il 2025.

Già negli anni Novanta un mio caro amico, preside di scuola media, Piero Zambardi, mi aveva chiesto di creare un Corso di aggiornamento per insegnanti di Educazione Artistica, confidando nella mia attività di artista visuale.

In quegli anni i miei interessi teorici nei confronti dell'evoluzione e stratificazione delle immagini erano attratti principalmente dagli studi sull'arte della memoria, definita un 'fossile intellettuale', e conosciuta principalmente grazie ai fondamentali contributi della storica inglese Francis Yates (*L'arte della memoria*, Einaudi, Torino 1972) e dai testi del filosofo Paolo Rossi (*Clavis Universalis*, Il Mulino, Bologna 1983).

L'invenzione da parte dei Greci di una vera e propria disciplina come la mnemotecnica, o arte della memoria, si basava, in estrema sintesi, sulla possibilità di creare uno schema mentale in grado di richiamare e ricordare concetti astratti collegandoli a immagini e luoghi concreti. Al di là dell'aspetto filosofico, storico e culturale di queste riflessioni mi era parsa molto interessante l'enfasi posta sul ruolo dell'immagine e sulle sue funzioni ai fini della costruzione dei concetti. Questi studi mi avevano portato anche a riflettere sul differente modo di 'pensare per immagini' analizzato nelle opere di Temple Grandin (autistica altamente funzionale), sull'autismo visto dall' 'interno'.

La formazione del pensiero 'in immagini' mi aveva sollecitato ad analizzare anche un altro tipo di genesi, quella delle origini dell'umanità e quindi dell'arte intesa come comunicazione visiva, indagata nei lavori di Emmanuel Anati

(*Origini dell'Arte e della concettualità*, Jaka Book, Milano 1988 – *Le radici della cultura*, Jaka Book, Milano 1992) e André Leroi-Gourhan (*Le radici del mondo*, Jaka Book, Milano 1983).

Le relazioni tra le immagini, considerate contenitori di memoria e quindi di cultura e storia, e la loro produzione attraverso diversi linguaggi creativi sono state alla base del progetto che ho sperimentato negli anni di insegnamento al DISFOR genovese. I progetti che hanno a che fare con la creatività del linguaggio espressivo, quale quello dell'infanzia, sono sempre 'sperimentali' perché contemplano la possibilità di modificare il loro percorso sulla base delle risposte che ricevono dai loro partecipanti; un principio divergente di lavoro sul campo.

Il laboratorio si è basato su un lavoro educativo e formativo, sviluppato nel corso di molti anni, a cui hanno attivamente collaborato gli studenti con le loro osservazioni e produzioni. Ugualmente importante è stato il contributo del personale e dei colleghi del DISFOR, senza l'aiuto dei quali non avrei potuto realizzare questo progetto. A loro va la mia gratitudine.



Fig. 1. U.D.L. 1 – L'autoritratto. Laboratorio DISFOR a.a. 2024/25.

Introduzione

Questo breve ma denso manuale illustra, con l'ausilio di testi e immagini, il lavoro svolto con gli studenti del Laboratorio di Educazione all'Immagine, tenuto presso il DISFOR (Dipartimento di Scienze della Formazione Primaria) dell'Università di Genova, negli otto anni accademici compresi tra il 2017 e il 2025. Il suo obiettivo è fornire agli studenti universitari una sintesi dei temi trattati e offrire ai docenti della scuola dell'infanzia e primaria una base concettuale e operativa.

Il corso istituzionale – Laboratorio di Educazione all'Immagine – costituisce la componente pratica della materia omonima e si articola in 96 ore complessive, distribuite nell'arco di un semestre didattico e suddivise in sei gruppi di studenti, ciascuno composto da 25-30 partecipanti. Di seguito, alcune note per inquadrare teoricamente le caratteristiche fondamentali del nostro lavoro.

Senza cibo l'uomo può vivere molti giorni, senz'acqua alcuni, senz'aria pochi minuti, senza emozioni nemmeno un secondo. Le emozioni sono il prodotto dell'immagine sublimata in arte attraverso la funzione della creatività. L'arte è dunque essenziale per la nostra esistenza e non può esistere senza creatività. Tuttavia, la creatività può benissimo esistere anche senza l'arte, o senza ciò che comunemente viene inteso come arte.

La creatività è una facoltà dell'essere vivente, fa parte del proprio DNA, è parte integrante di ognuno di noi, non esiste un essere vivente che non sia 'creativo', altrimenti sarebbe un essere 'morente'.

Affrontando il lavoro laboratoriale, è importante fare una operazione fondamentale per chiarire ulteriormente il concetto di immagine: trasformare l'immagine, intesa come forma o definizione astratta, in qualcosa di molto concreto, ovvero il segno, o glifo.

Possiamo quindi considerare il segno come la manifestazione concreta dell'immagine. Inoltre, va ricordato che immagine è il sostantivo femminile del

verbo immaginare, il quale descrive l'azione dell'immaginazione. Su questo tema si fondano concetti per noi centrali, formulati nel fondamentale testo di Bruno Munari (*Fantasia*, Laterza, Bari-Roma 2017):

- la **fantasia**, un pensiero astratto: fa vedere ciò che non esiste;
- l'**invenzione**, un pensiero concreto: crea materialmente ciò che non esiste;
- la **creatività**, un pensiero originale: risponde in modo inconsueto a domande consuete.

L'immaginazione, a sua volta, può essere definita come la 'forma' di queste risorse, ovvero il contenitore dinamico in cui fantasia, invenzione e creatività si concretano.

Tornando al segno, inteso come manifestazione reale dell'immagine, possiamo analizzare alcuni esempi significativi della sua formazione. Oltre al segno infantile, vogliamo considerare almeno altre due forme espressive legate alla traccia grafica, fondamentali per la comprensione dell'evoluzione del disegno come linguaggio non verbale: i graffiti paleolitici e il segno psicopatologico, ovvero quello prodotto da persone affette da disturbi psichici, borderline o con tratti espressivi irregolari.

La nostra proposta è quella di decodificare il senso dell'immagine attraverso l'interazione e il confronto tra i quattro percorsi indicati:

- il segno dell'infanzia;
- il segno paleolitico;
- il segno psicopatologico;
- il linguaggio dell'arte del Novecento e contemporanea.

Il progetto

Penso sia utile, per chiunque voglia affrontare la didattica del Laboratorio di Educazione all'Immagine nel Corso di laurea magistrale, acquisire consapevolezza di quello che, a mio avviso, rappresenta un aspetto fondamentale di questa disciplina: la comprensione del linguaggio figurativo delle bambine e dei bambini, dai primi anni di vita fino alla fine della scuola primaria, e il suo rapporto con altri linguaggi segnici.

Il disegno infantile è un vero e proprio linguaggio, e come tale va inteso, specialmente dalle future maestre e maestri. Lo chiameremo, da questo momento, segno dell'infanzia: un segno che si distingue da altre scritture per immediatezza, profondità e verità nei contenuti comunicati.

Il nostro obiettivo non è formare artisti o critici d'arte, bensì fornire basi logiche e teoriche per comprendere i processi di apprendimento attraverso il linguaggio del disegno. È quindi fondamentale acquisire una coscienza critica che consenta di operare con consapevolezza nella progettazione di corsi di Educazione all'Immagine.

Con il termine **Laboratorio** intendiamo uno spazio reale, concreto, dove dare forma a progetti, trasformando idee e concetti in opere. Non si tratta di uno spazio astratto o virtuale. Il passaggio da *auditorium* a *laboratorium* è alla base del nostro progetto educativo¹.

Consideriamo il secondo punto dell'insegnamento: **educazione**.

Educazione, sui vocabolari da me consultati, viene definita, quale sostantivo femminile, un processo, quindi un'azione sviluppata nel tempo, mediante il quale si trasmettono valori etici e/o saperi intellettuali e manuali, conoscenze,

¹ Didattica laboratoriale, Giuliana Sandrone Boscarino in <https://digilander.libero.it/di-biasio.neoassunti/TEMATICA1/didattica/didattica%20laboratoriale.pdf>

abilità e modalità espressive. Nell'educazione, comunicare significa instaurare un colloquio creativo, uno scambio reciproco di informazioni ed emozioni.

Una differenza, sottile ma per noi fondamentale, emerge rispetto al termine **formazione**. Con formazione intendiamo la trasmissione di dati e regole pre-stabilite, uguali per tutti, non opinabili ma da apprendere e applicare quando richieste. Un esempio emblematico è la regola della prospettiva, utilizzata per creare l'effetto di volume su una superficie bidimensionale, oppure la teoria delle ombre o altre tecniche del disegno basate su regole matematiche. Nella formazione, la trasmissione avviene in modo unidirezionale, da chi conosce a chi deve apprendere.

La distinzione tra ambito educativo, in cui operiamo, e ambito formativo è per noi fondamentale per costruire un rapporto di reciproca fiducia tra maestra/o e allieve/i; rapporto che permetta loro di esprimersi senza inibizioni o paure di giudizi o valutazioni negative.

Infine, resta da interrogarsi sul termine **immagine**. Secondo i dizionari, essa è la «forma esteriore di oggetti corporei o solidi percepita dal senso della vista». A nostro avviso, questa definizione è limitata. Oggi siamo abituati ad attribuire al termine immagine significati molto più ampi, che non si riferiscono esclusivamente alla percezione visiva.

Penso, ad esempio, a una immagine musicale: ascoltando musica, spesso si generano visioni interiori, che potremmo definire immagini del pensiero o immagini virtuali. Lo stesso accade quando leggiamo un testo poetico e nella mente si formano rappresentazioni suscitate dalla forza evocativa della parola.

Ho visto le menti migliori della mia generazione distrutte dalla pazzia, affamate nude isteriche, trascinarsi per strade di negri all'alba in cerca di droga rabbiosa, hipsters dal capo d'angelo ardenti per l'antico contatto celeste con la dinamo stellata nel macchinario della notte, [...].

(Howl, Allen Ginsberg, 1956).

Allora potremmo parlare di immagini musicali e/o poetiche come di elementi concreti del nostro discorso e con ciò si ribadisce il concetto di immagine come forma astratta declinata nel concreto dal linguaggio espressivo.

Concepiamo una visione più ampia di immagine, che potremmo definire 'totale', da considerarsi portatrice di valori visuali (percezione), letterali (poetica) e musicali (ritmo), e all'immagine virtuale che potrebbe essere trattata alla stregua di una immagine subliminale, ovvero l'immagine nascosta, il fotogramma che si coglie con la mente ma che sfugge alla memoria della retina.

Quindi laboratorio di educazione all'immagine dovrebbe significare un luogo dove si trasmettono conoscenze relative alle/delle immagini di vario tipo e qualità, dove si analizzano i loro significati e si dà valore ai segni che le formano.

Laboratorio non solo quale luogo deputato al processo del 'pensare per immagini' – concetto fondamentale per il nostro lavoro, introdotto nella cultura dei processi mentali di apprendimento delle persone che hanno disturbi dello spettro autistico dalla studiosa nordamericana Temple Grandin (autistica altamente funzionale) –, bensì quale ambito e ambiente nel quale il concetto di inclusione trova la sua ragion d'essere, sia nelle sue forme che nei suoi contenuti².

Lo studio delle radici del pensiero visivo attraverso l'analisi dei disegni infantili prima, dei graffiti e delle pitture primordiali, delle espressioni visive dei borderline e, in ultimo, le conseguenze di queste modalità espressive sulle forme dei linguaggi dell'arte moderna e contemporanea, ci permette di acquisire una coscienza critica tale da poter leggere l'«immagine del mondo».

La nascita del segno del bambino, lo scarabocchio quale genesi e nel contempo manifestazione della propria esistenza è stato studiato «scientificamente» fin dai primi anni del secolo scorso. Le cosiddette Teorie Stadiali elaborate da autori quali G.H. Luquet, Rhoda Kellogg e Viktor Lowenfeld, per citarne soltanto alcuni dei più autorevoli, ci forniscono la base interpretativa per analizzare immagini più complesse che l'uomo abbia formulato nella sua evoluzione cognitiva ed emotiva.

Attraverso lo studio dei graffiti primordiali siamo riusciti a scrivere l'evoluzione dell'uomo, la formazione del pensiero astratto, la concettualità, la cultura per arrivare alla scrittura. Penso ai lavori di Emmanuel Anati e André Leroi-Gourhan che vedremo nello specifico ragionando sulla nascita delle forme dell'arte e della concettualità.

Le considerazioni del dott. Prinzhorn sul segno psicopatologico e i tanti linguaggi della creatività contemporanea sono i capisaldi della nostra indagine sull'immagine dell'uomo.

Il bambino gioca, disegna o dipinge in una lingua simbolica di un'antichità millenaria, nella quale anche l'adulto, consciamente o inconsciamente, attraverso tutti i tempi, in tutte le civiltà, ha dato espressione alla sua totalità.

(Dora M. Kalf, *Il gioco della sabbia*, OS, Firenze 1974).

²T. Grandin, *Pensare in immagini e altre testimonianze della mia vita di autistica*, Erickson, Trento 1986. Temple Grandin, Richard Panek, *Il cervello autistico*, Adelphi, Milano 2014.

Il passato, tutto il passato, è dentro di noi, in ogni cellula della materia che ci compone. Su di esso dobbiamo costruire il futuro. Conoscere la nostra storia totale, capire da dove veniamo, quali siano gli archetipi della nostra concettualità: sono, questi, elementi per acquisire una coscienza del nostro essere, indispensabili anche per guardare al futuro.

(E. Anati, *Origini dell'Arte e della Concettualità*, Jaca Book, Milano 1988).

L'idea di immagine così come l'abbiamo delineata è parte integrante della nascita della cultura, delle radici del nostro pensiero; è il mezzo e nel contempo il fine dell'espressione umana, creativa e concettuale. L'interazione tra i quattro 'sistemi' evidenziati ci permette di definire quella che chiamiamo l'immagine totale. Per visualizzare questa proposizione potremmo pensare a un quadrato i cui lati sono formati da:



Le relazioni tra i contenuti dei quattro lati del quadrato sono alla base della formazione del nostro concetto di immagine e sono la matrice su cui si fonda la sua comprensione critica.

Il quadrato è il simbolo della nostra IMMAGINE TOTALE.

Considerazioni sul concetto di immagine in rapporto all'arte visuale

Porre l'attenzione al concetto 'immagine' disgiunto da quello di 'arte' ci permette di lavorare con una consapevolezza maggiore nell'ambito dell'educazione nelle scuole dell'obbligo, anche se spesso le modalità di produzione derivanti dai due concetti sono simili.

Specialmente con l'invenzione della fotografia, seconda metà dell'Ottocento, e quindi dallo sviluppo e produzione di istantanee di vita, l'immagine è diventata un veicolo di informazioni, di cultura e di propaganda mirata all'ottenimento di consenso pubblico (pubblicità e altro).

Il potere di persuasione dei contenuti dell'immagine ha assunto in questo ultimo secolo una qualità e una sofisticatezza inimmaginabili solo pochi decenni prima; la cosiddetta Intelligenza Artificiale ne è un esempio eclatante. Probabilmente questo dipende anche dalla immediatezza e precisione con la quale la «gestalt»³ colpisce e fa

³ «La Gestaltpsychologie o psicologia della forma è un movimento sviluppatosi a Berlino all'inizio del XX secolo in opposizione allo strutturalismo vigente. Il motto per antonomasia dei gestaltisti è: "Il tutto è più della somma delle singole parti" (Zerbetto, 1998), significa che la totalità del percepito è caratterizzata non solo dalla somma delle singole attivazioni sensoriali, ma da qualcosa di più che permette di comprendere la forma nella sua totalità. Quindi l'oggetto viene percepito nella sua totalità prima delle singole parti di cui è composto. La capacità di percepire il tutto è una dote innata in ognuno di noi che consente di dare un senso a ogni percepito. Gestalt-Forma rappresenta l'attitudine a organizzare le sensazioni elementari in figure emergenti da uno sfondo. Altro aspetto importante della Gestalt risiede nella Teoria del Campo, ovvero ogni oggetto non può intendersi (essere visto) se non in relazione al contesto nel quale è incluso. Quindi il contesto condiziona la percezione; uno stesso oggetto può assumere significati diversi a seconda del bisogno della persona in quel momento, delle sue necessità interiori». Fonte Francesca Fiore. STATE OF MIND web.

propria, attraverso l'appercezione visiva, l'attenzione dell'utente, il quale è permeato dal contenuto dell'immagine che trasforma in conoscenza e memoria.

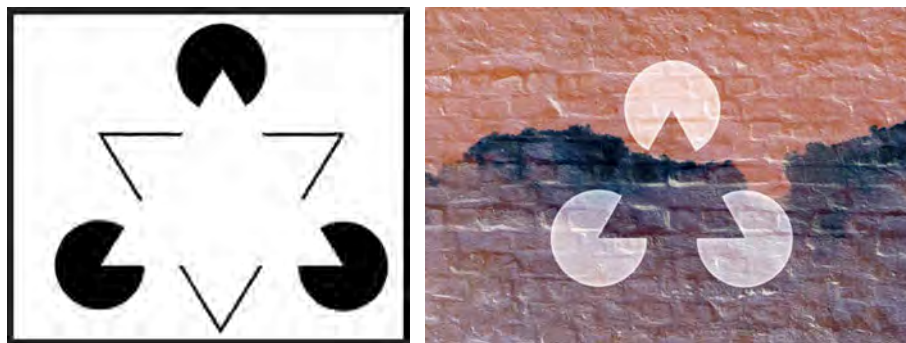


Fig. 2. Contesto 1 e Contesto 2.

Nell'ambito dei programmi scolastici delle scuole primarie di 1° e 2° si è, almeno fino a oggi, considerato l'educazione artistica, nonostante l'aggiornamento in arte e immagine, l'apprendimento dei contenuti storico-artistici e delle tecniche del disegno, della pittura, delle costruzioni e quant'altro per imparare anche a esprimere i propri sentimenti oltre che a conoscere in maniera più dettagliata il panorama dei beni culturali. Oggi noi, più propriamente, intendiamo indagare e distinguere il significato di educazione all'immagine, rispetto alla tradizionale educazione artistica, perché 'immagine' è, o è diventato, un concetto più ampio e comprensivo di ciò che si intenda per 'arte'. E ciò per alcuni motivi sui quali cercheremo di far luce.

Il linguaggio contemporaneo dell'arte visuale, linguaggio col quale l'educazione scolastica necessita oggi di rapportarsi, ha assunto una dimensione talmente ampia e diversificata, al di là di ogni regola e codice, che qualsiasi aspetto della produzione creativa di massa ha la licenza di potersi autodefinire artistico. In queste condizioni, per chiarezza rispetto ai contenuti poetici, filosofici, stilistici e storici del prodotto arte è, dal punto di vista critico, più corretto parlare di immagine, in quanto questo concetto non ha le implicazioni estetiche, etiche e valoriali che ha, o dovrebbe avere, l'arte.

Inoltre, l'arte visuale contemporanea, intendendo per tale l'arte prodotta a partire da almeno la metà del secolo scorso, ha assunto i connotati di una comunicazione espressiva che esula da qualsiasi referente paradigmatico quali quelli proposti dalle accademie di ottocentesca memoria.

È questa la dimensione dell'immagine che noi vogliamo considerare; una forma che contempli certamente l'arte visuale, così come intesa comunemente e

nel contempo qualcos'altro che arte non è ma che dell'arte abbia mantenuto la potenza della comunicazione espressiva.

Quindi, un concetto che consideri oggetti che abbiano a che fare sia con l'arte visuale, tradizionalmente intesa, ma anche con qualcosa che differisca da questa definizione.

I 5 sensi ci permettono di entrare in contatto col mondo e attraverso l'apprendimento di tecniche espressive di relazionarci a esso.

L'arte oggi così come si è evoluta nei suoi linguaggi specifici è diventata un mantello sotto il quale si ripara praticamente tutto ciò che si voglia definire 'arte'.

Attualmente si potrebbe parlare di un'arte 'liquida' che attraversa i muri, lascia segni di umidità, evapora nell'aria, diventa nuvola, si espande nella pioggia cadendo genericamente su ogni tipo di terreno. Nel 2015 Mario Perniola ha scritto un saggio *L'arte espansa*, Einaudi, Torino 2015, che ha per sottotitolo *La sfera dell'arte si è ampliata enormemente. Qualunque cosa può essere trasformata in 'arte', anche senza che il suo autore ne sappia nulla. Chi ha la legittimità e l'autorevolezza di operare questa metamorfosi?*.

Il sottotitolo fa riferimento alla Biennale d'Arte di Venezia del 2013, Esposizione Internazionale dal titolo Il Palazzo Enciclopedico, curata da Massimiliano Gioni.

«Il Palazzo Enciclopedico indaga il desiderio di sapere e vedere tutto: è una mostra sulle ossessioni e sul potere trasformativo dell'immaginazione», afferma il curatore.

Da ciò si potrebbe desumere la provocatoria asserzione secondo cui tutto è arte, e quindi niente è arte. Ovviamente, così non è: la linea di discriminare tra le due affermazioni è proprio il giudizio di valore. Un giudizio che presuppone dei parametri di riferimento; parametri che esistono ancora oggi, sebbene non più nei termini propri dell'arte pre-novecentesca.

Possiamo definire l'arte, in senso lato, come l'espressione più completa della storia dell'uomo, perché ne raccoglie gli aspetti razionali del pensiero, li elabora attraverso le emozioni e li comunica su un piano spirituale.

Arte è storia, cultura, intenzione, progetto, volontà, spirito

Oggi, nelle scuole dell'obbligo, i programmi pedagogici un tempo identificati come Educazione Artistica si sono trasformati in Arte e Immagine; giustamente, chi ha la responsabilità di formularne i contenuti ha dato voce alla sensibilità contemporanea, cogliendo nell'immagine visiva e nella creatività componenti e suggestioni che non coincidono più con i tradizionali contenuti dell'arte.

Noi non siamo qui per diventare artisti bensì per capire i processi di apprendimento dei ragazzi, per chiarirci come e in quale modo un bambino impara a conoscere il mondo circostante per poi poterlo aiutare, attraverso modalità creative, a esprimere il proprio io e confrontarlo col mondo.

Inoltre, e a ragione di quanto descritto, con il veloce mutamento che le tecnologie digitali hanno introdotto nel rapporto tra linguaggio visuale e parola, tra esperienza creativa ed espressione visiva, il concetto di immagine ha assunto una vera dimensione disciplinare, così come indagato, tra gli altri, da W.J.T. Mitchell (*Scienza delle Immagini*, Johan & Levi, Milano 2018).

Articolazione del corso sviluppato in 5 incontri teorici e pratici

L'attività del Laboratorio di Educazione all'Immagine si incentra su due momenti distinti ma strettamente interconnessi: uno di tipo teorico, l'altro pratico.

La fase teorica mira a indagare il concetto di immagine nella sua accezione più ampia, comprendendo quindi anche le forme di Gestalt (vedi nota 3, p. 19) che possiedano o meno componenti espressive.

Questo avviene attraverso lo studio e la comparazione di:

- **disegno infantile;**
- **segni rupestri del Paleolitico;**
- **arte della follia;**
- **modalità espressive dell'arte contemporanea.**

La fase pratica intende dare concretezza alle idee elaborate mediante un'esperienza manuale e diretta, con la produzione di materiale creativo di tipo grafico, pittorico e plastico, sia all'interno del laboratorio, sia attraverso eventuali stage in laboratori didattici presso musei cittadini.

A questo proposito si allegano diciannove Unità Didattiche di Laboratorio progettate in coerenza con i contenuti del presente programma.

Il corso è organizzato in cinque incontri, così formulati:

1. Considerazioni sul concetto di immagine in rapporto al segno dell'infanzia.
2. Il segno dell'infanzia attraverso le Teorie Stadiali di G.H. Luquet, V. Lowenfeld, B. Brittain e R. Kellogg.
3. Il segno Paleolitico, ovvero le pitture rupestri del Paleolitico Superiore, riferimenti e confronti con il segno dell'infanzia.
4. Il segno psico-patologico, riferimenti e confronti con il segno dell'infanzia.
5. Il linguaggio dell'arte del Novecento e contemporanea. Confronti con il segno dell'infanzia e gli altri segni di genere.

Primo incontro

Considerazioni sul concetto di immagine in rapporto al segno dell'infanzia

Abbiamo convenuto sul fatto che, con educazione artistica, si sia sempre inteso l'apprendimento delle tecniche del disegno, della pittura, dei materiali plastici e di altre pratiche manuali, con lo scopo di imparare a rappresentare visivamente le proprie emozioni e cercare di comprendere il significato e i linguaggi dell'arte visiva.

In sintesi, possiamo affermare che quando si considera l'immagine in quanto arte si esprime un giudizio di valore, mentre quando la si intende come concetto astratto e forma espressiva – qualunque essa sia – si può sospendere il giudizio estetico, poetico o etico.

Avendo presenti tre considerazioni che riteniamo fondamentali:

1. Il segno dell'infanzia è un vero e proprio linguaggio visivo.
2. Il confronto con il linguaggio grafico/pittorico dell'arte deve avvenire in riferimento all'arte contemporanea, poiché essa è la più vicina ai processi visivi e comportamentali della realtà attuale, vissuta da insegnanti e alunni.
3. Scuola dell'infanzia e scuola primaria sono cicli scolastici in cui gli insegnanti svolgono un'attività educativa (e non formativa, secondo la distinzione tra i due concetti).

Da ciò possiamo dedurre che l'osservazione critica del manufatto infantile debba essere guidata da una volontà di comprensione e non da criteri di giudizio legati alla qualità estetica o alla realistica riuscita dell'opera.

Gli insegnanti, nella loro attività, non stanno valutando, e quindi giudicando, la qualità di un lavoro in base a paradigmi che abbiamo visto obsoleti, bensì stanno ricevendo una comunicazione che attiene alle dinamiche interiori emotive e logico-cognitive di un bambino o una bambina e quindi è loro impegno e responsabilità, anche attraverso il dialogo educativo, saper leggere quel messaggio nel modo più corretto possibile. Se consideriamo il disegno infantile come un

linguaggio personale, una modalità espressiva che veicola emozioni e pensieri attraverso segni (e non suoni), possiamo dire che questi segni possiedono talvolta una forza comunicativa persino superiore alla parola.

In questa ottica, l'intervento dell'insegnante ha conseguenze che vanno oltre la semplice qualità del lavoro dell'alunno, influenzando la percezione che il bambino ha di sé.

Infatti, dire 'il tuo disegno è sbagliato' può essere interpretato come 'tu sei sbagliato'.

Per questo, la parola della maestra o del maestro deve orientarsi nella direzione della comprensione di ciò che il bambino disegna, anche attraverso la domanda e l'ascolto (sappiamo bene quanto siano fantasiosi narratori i bambini!), e non verso una correzione automatica del disegno rispetto a un modello prestabilito.

Questo non significa che gli insegnanti debbano astenersi dal valutare le opere creative, ma che la valutazione debba avvenire su un piano *educativo*, come momento di dialogo, comprensione e accettazione critica del manufatto, e non su un piano *formativo*, basato su correzioni rispetto a standard rigidi e uguali per tutti.

A tal proposito, per evidenziare la differenza tra arte visiva e segno dell'infanzia, secondo i criteri fin qui condivisi, proponiamo un confronto tra due immagini: una realizzata da una bambina di sette anni, l'altra da uno dei più celebri artisti del Novecento.

Osservando i due lavori, si potrebbe pensare – paradossalmente – che, se riconosciamo il valore del pittore francese nella storia dell'arte del secolo scorso, allora il disegno della bambina sia frutto di un genio infantile inconsapevole... oppure, viceversa, che l'artista, una volta raggiunta la maturità anagrafica, sia regredito al livello tecnico di una bambina!



Fig. 3. Bambina di 7 anni.

Non è plausibile pensare che una bambina di sette anni sia un genio artistico inconsapevole, né che un grande artista del Novecento, come Matisse, si sia impoverito tecnicamente fino a produrre un dipinto infantile.

La verità è che i due progetti pittorici si fondano su linguaggi visivi differenti, entrambi coerenti con le rispettive condizioni: il dipinto della bambina nasce da un linguaggio pittorico necessariamente infantile, in linea con lo sviluppo cognitivo e grafico della sua età; la rappresentazione degli oggetti su un tavolo, la linea incerta, il colore uniforme sono il massimo risultato che le sue abilità (e il suo evidente talento) possono esprimere in quel momento.

L'opera di Matisse, invece, nasce da una scelta stilistica consapevole, da un'intenzionalità artistica che riflette la cultura moderna del Novecento. La sintesi formale, l'uso del colore e della linea sono espressione di un progetto estetico maturo.

È quindi importante imparare a pensare in termini autonomi il concetto di immagine rispetto a quello di arte. Questo è tanto più urgente oggi, in un'epoca in cui:

- l'immagine ha assunto un ruolo centrale nella comunicazione umana;
- l'arte si è frammentata in una miriade di espressioni, spesso riconducibili più a 'creatività diffusa' che a un'idea condivisa e stabile di arte.

Le nostre considerazioni sull'immagine non hanno la pretesa di trasformarne il senso in un prodotto artistico comunemente inteso, bensì vogliono riferirsi piuttosto al concetto di creatività: una risorsa naturale, innata in ogni essere umano. Non intendiamo sminuire il valore dell'arte, anzi: proprio distinguendone con chiarezza le proprie caratteristiche, possiamo valorizzarla come espressione spirituale del pensiero laico, un elemento essenziale nella formazione della coscienza dell'uomo.



Fig. 4. Matisse. *Grande interno rosso*, 1948. Museo Nazionale d'Arte Moderna, Parigi.

Disegno, educazione e comprensione del bambino: il mondo in un tratto di matita

La distinzione tra arte e immagine ha per noi una funzione pedagogica.

Nel corso dei nostri incontri, ci daremo strumenti per decifrare e interpretare l'immagine come forma espressiva e comunicativa del bambino, e in particolare il disegno.

Il nostro obiettivo è imparare a leggere il disegno come una chiave di accesso alla conoscenza del bambino, dalla scuola dell'infanzia alla primaria.

Se diamo spazio al disegno, sia nella scuola d'infanzia che nella primaria, sicuramente saranno meno incidenti i fenomeni di DISGRAFIA e DISLESSIA, o anche di DISCALCULIA, perché il disegno sviluppa il pensiero verbale interiore, sviluppa l'intelligenza, avvia al pensiero astratto, sviluppa le abilità muscolari del braccio e della mano, permette il dialogo con sé stessi e l'espressione di un eventuale disagio.

(Rosaria Troiso, didatticapersuasiva.com).

Il disegno è lo strumento principale di espressione e autoespressione che i bambini hanno per conoscersi e conoscere il mondo. Comprendere il significato del disegno significa quindi comprendere il messaggio e la 'parola' del bambino.

Inoltre, il disegno è un vero e proprio *strumento di conoscenza*, l'uso del quale comporta non solo una abitudine all'autoriflessione e quindi conoscenza di sé, bensì a una riflessione analitica sull'oggetto disegnato. Riflessione che permette alla memoria di ricordare, e quindi di trasformare la conoscenza in cultura.

Essendo infanzia e primaria più propriamente in ambito scolastico educativo, è importante considerare le potenzialità del bambino e le possibilità di farle emergere suscitando le sue capacità creative evitando di imporre quelle di altri; fatto questo che succede ogni volta che una maestra o maestro propongano la copia di qualche dipinto di autore famoso, quali, ad esempio, *Girasoli* e *Notte stellata* del 'povero' Vincent.

Considero e ribadisco che la fase dell'apprendimento dai 0 ai 10/11 anni, scolasticamente definita infanzia e primaria, è principalmente educativa e quindi i valori da trasmettere sono diversificati rispetto ai singoli individui e non impositivi di regole o modalità espressive generali e/o omologanti.

Regole e modalità che fanno parte di una fase formativa che può iniziare poggiando su una educazione all'immagine libera e spontanea e affrancata dai timori di commettere errori prima ancora di essersi espressi.

Il valore del 'segno disturbato'

Nel nostro percorso avremo modo di analizzare il significato di quei segni che, secondo i vecchi criteri, potevano essere letti come 'errori' o 'disturbi'.

In realtà, molti segni apparentemente irregolari o caotici esprimono una verità interna, e meritano legittimità e valore. Non sono errori da correggere, ma messaggi da interpretare, espressioni di un mondo interiore in formazione che chiede ascolto e accoglienza.

Presentiamo di seguito due immagini potenti:

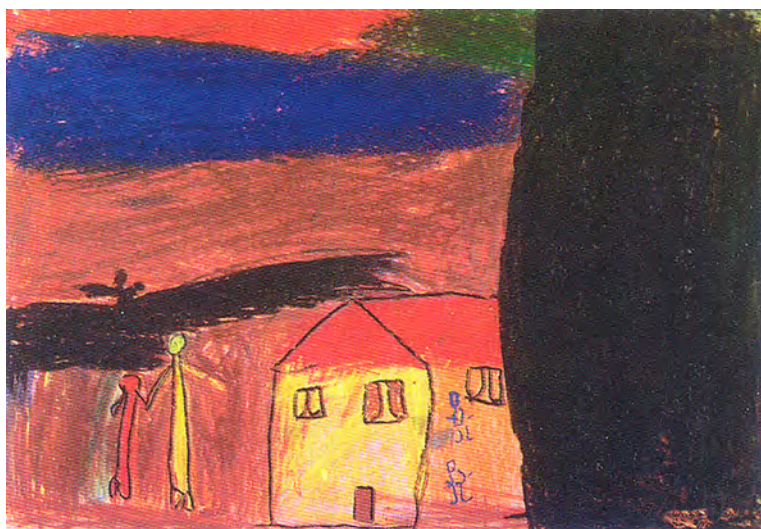


Fig. 5. L'ombra di Franco.

Osservando due dipinti molto diversi per origine, autore e contesto, si evidenzia un elemento comune: il segno nero. Un'ombra, una macchia, una cancellazione. In entrambi i casi, non è un errore, ma un messaggio. Il primo caso riguarda Franco, un bambino dodicenne affetto da ritardo mentale – così definito nei primi anni Settanta – al quale viene chiesto di rappresentare sé stesso insieme ai familiari all'interno di un paesaggio.

Al momento di disegnare la propria figura, Franco copre con la matita nera quasi metà del foglio, cancellando parte del disegno già tracciato. Secondo la testimonianza di A.O. Ferraris (*Il significato del disegno infantile*, Boringhieri, Torino 1978) Franco è un ragazzo che, per volontà dei genitori, vive segregato dai coetanei durante le giornate trascorse a casa. Il suo livello cognitivo non è tale da impedirgli, comunque, di soffrire della propria condizione e di avvertire il dolore dell'esclusione.

La psicologa dell'epoca interpreta la macchia nera come un 'buco nella mente del bambino mongoloide', una rappresentazione visiva dell'assenza di sé, una percezione di diversità, isolamento, inadeguatezza.

Osserviamo il dipinto di Munch, uno dei massimi pittori del Novecento. Ci si chiede come un pittore della qualità di Munch non sia in grado di disegnare correttamente la linea d'ombra della ragazza che la luce proietta sul muro; la risposta è chiara: a Munch non interessa la correttezza formale, ma l'intensità espressiva che l'informe ombra nera assume nell'immagine dipinta, parte significativa del suo progetto di rappresentazione di un momento della vita di una ragazza molto delicato e incerto, e a volte pauroso, quale quello della pubertà. Quella massa nera e vibrante è una presenza minacciosa, il simbolo visivo di un'ansia, una paura, un'insicurezza. Non è una 'ombra' nel senso tecnico, ma una emozione che si proietta nello spazio visibile.

Nei due casi l'origine dell'ombra si equivale, è la rappresentazione di un pericolo, una paura, una mancanza, una negatività, ma soltanto nel dipinto di Munch assume un valore poetico ed estetico perché entra a far parte di un progetto artistico, non è soltanto una reazione emotiva di un bambino affetto da disturbi cognitivi.

L'aspetto interessante, che entra a far parte del nostro discorso, è che anche nel

caso del bambino con sindrome di Down il 'buco nero' diventa una risorsa creativa dalla quale partire per indagare vie diverse e nascoste della comunicazione; quindi, la mancanza, la negatività, la difficoltà infine il disturbo, essendo 'comunicazione visiva', possono essere considerate risorse creative utili al progetto educativo per immagini.

A questo proposito, è fondamentale chiarire un aspetto chiave del disegno in genere che vale in modo peculiare per il segno dell'infanzia.



Fig. 6. Edvard Munch. *Pubertà*, 1894-95. Museo nazionale di arte, architettura e disegno, Oslo, Norvegia.

Il disegno è composto da due dimensioni essenziali e inscindibili, che riflettono la conoscenza profonda dell'essere umano:

- espressione: ciò che la persona sente e lascia emergere dal proprio mondo interiore;
- proiezione: ciò che la persona vede, pensa, interiorizza e restituisce in immagini. Il disegno, dunque, non è mai solo un prodotto estetico, ma un atto psichico, emozionale e cognitivo, un ponte tra dentro e fuori.

È compito dell'insegnante riconoscere questo linguaggio per dare voce all'invisibile, anche (e soprattutto) quando si manifesta in forme 'disturbate' o apparentemente prive di senso.

L'espressione riguarda l'aspetto affettivo dell'io, della personalità dell'individuo, il suo essere e sentire e porsi nei confronti del mondo; ciò avviene attraverso le modalità riferite al gesto, al segno, alla forma e all'uso del colore.

La proiezione si ritiene in relazione ad una dimensione interiore più profonda, attinente a contenuti psichici più intimi, inconsci, mediante la quale, attraverso una sorta di abreazione psichica, di estroffessione emozionale, definita nei primi anni Venti del XX secolo, dallo psichiatra e storico dell'arte H. Prinzhorn *gestaltung*, si evidenziano, materialmente, al di fuori di noi, aspetti psicodinamici del proprio stato mentale. In riferimento a quanto presentato nel confronto col 'nero' del bambino con sindrome di Down e il 'nero' di Munch, nel primo caso agiscono entrambe le caratteristiche del segno mentre in Munch è determinante l'aspetto espressivo perché egli rappresenta il sentire della ragazza che ha dipinto e non i propri conflitti interiori.

Egli rappresenta la dimensione psichica della pubertà, quindi uno stato esistenziale che non gli appartiene in quel momento ma che, attraverso l'espressività del nero e della forma dell'ombra, ne significa la potenza all'interno del suo dipinto.

Un altro esempio che evidenzia questa possibilità di procedura lo traggo da un'altra 'opera d'arte' proposta nel 1977 alla Galleria Comunale d'Arte Moderna di Bologna, ovvero una *azione o performance* di M. Abramovic e Ulay; come si vede dalla foto i due artisti *performer* si pongono, nudi, nel vano di un passaggio obbligato per cui le persone che vogliono passare devono farlo tra i due, non senza un certo imbarazzo.

Ed è proprio questo imbarazzo, opposizione, ostacolo, difficoltà, scelta del come attraversare il passaggio tra due corpi nudi (rivolto verso la donna o verso l'uomo, li spingo con violenza o cerco di scivolare senza toccarli? ecc.) l'origine e la motivazione della *performance*, quindi una motivazione che si poggia e forma su una negatività, una paura anche. Ecco che pure in questo caso, come

in molti altri che non citiamo, la risorsa creativa è motivata da una mancanza, un deficit di abilità.

È ovvio pensare che riguardo al nostro compito di educatori per immagini e non alle immagini, considerare risorse le mancanze dei ragazzi, anche non affetti da qualsivoglia disturbo, implichi un ribaltamento di prospettiva sia nella nostra comunicazione nei loro riguardi, sia nel loro sentirsi pari tra pari, e quindi aumentando il loro senso di *empowerment* con le evidenti conseguenze positive del fatto.

Vorrei precisare che considerare eventuali deficit cognitivi o disturbi come risorsa creativa non significa eluderne il loro significato e portato ostativo nella strada dell'apprendimento di valori, abilità e/o conoscenze.

Le difficoltà, di ogni genere, non si possono nascondere, però, evidenziandole, ma in senso creativo, si può dar loro un significato positivo, o perlomeno non si rinchiudono in un mondo negletto dal quale non è possibile evadere.



Fig. 7. Abramovic e Ulay, Bologna, 1977. Performance tenuta alla Galleria d'Arte Moderna.

Il pensiero cosiddetto divergente (J.P. Guilford, 1950)⁴ è la possibilità che ci è concessa di osservare il mondo da ottiche differenti tutte egualmente valide; in fondo la scuola inclusiva non può che essere 'divergente'.

⁴ Guilford ha identificato vari fattori che contribuiscono al pensiero divergente, come la fluidità (capacità di generare molte idee), la flessibilità (capacità di passare da un'i-

Liberarci da schematizzazioni preconcrete, che è in fondo il lavoro che stiamo facendo considerando il linguaggio visivo dell'infanzia come atto espressivo autoreferente, è una conquista di libertà che, una volta raggiunta, ci permetterà di accettare e studiare la regola come un valore aggiunto e non una imposizione preconcetta.

Fatte queste considerazioni possiamo affrontare il problema della definizione di arte infantile considerandola un concetto obsoleto perché il termine immagine ha assunto un significato più ampio che la contempla nel panorama della comunicazione visiva.

Quindi d'ora in poi parleremo più propriamente di disegno infantile e di immagini visive, o sonore, o poetiche, o oniriche.

Il disegno dei bambini è, come definito, una semantica aperta ovvero un linguaggio non verbale che riflette sia l'unicità dell'individuo sia i valori cross-culturali dell'ambiente. Nel percorso evolutivo umano come in quello individuale, il disegno è la prima forma di comunicazione che prelude alla scrittura. Prima di padroneggiare i segni alfabetici, il bambino cerca un proprio modo di affermare la propria identità, tracciando segni su una superficie.

Un atto semplice e profondo, che parla di sé al mondo e, al tempo stesso, lo costruisce.

Esercitazioni

Sulla base delle indicazioni progettuali di una tra le tre U.D.L. proposte i partecipanti al laboratorio produrranno quanto richiesto coi materiali a disposizione. Avendo presentato il linguaggio dell'infanzia anche come un segno autoreferente questa fase pratico-laboratoriale avrà come tema di base l'autoritratto.

- U.D.L. 1 - L'autoritratto
- U.D.L. 2 - Il gioco della metafora-albero
- U.D.L. 3 - Il gioco della metafora-animale

dea all'altra), l'originalità (capacità di produrre idee uniche) e l'elaborazione (capacità di espandere le idee). Fonte Santagostino Psiche.

Secondo incontro

Il linguaggio dell'infanzia attraverso le Teorie Stadiali

Sia nella storia dell'evoluzione umana, (che affronteremo, sul piano del linguaggio, col segno paleolitico) che in quella del bambino, il disegno costituisce la prima forma di comunicazione quale origine del linguaggio scritto; prima di apprendere i segni che costituiscono la scrittura alfabetica egli cerca un suo modo di manifestare la sua identità attraverso segni tracciati su una superficie. In questa fase, nelle modalità di azione del bambino, già si possono evidenziare gli elementi che caratterizzano la sua peculiare oculo-motricità che potrebbe determinare eventuali problematicità di coordinamento laterale. Lo studio del disegno di bambini e bambine quale forma espressiva e comunicativa non verbale si basa storicamente sulle analisi dette stadiali della sua evoluzione a cominciare dai lavori di Luquet (1927) e Piaget (1926 e segg., poi 1935-1941 con B. Inhelder e A. Szeminska).

Il principio fondamentale su cui si basano dette teorie, che ne costituisce insieme l'aspetto utile per la lettura del disegno ma poco realistico per la staticità delle definizioni, è che nel periodo della vita del bambino che va dai primi mesi fino a circa 9/11 anni (periodo considerato da praticamente tutti i formulatori di teorie stadiali) ci sia una corrispondenza tra l'evoluzione del segno grafico e quella logico-cognitiva del pensiero infantile. Ovvero che l'abilità e la capacità organizzativa del bambino nel produrre un segno/disegno sia determinante e nel contempo determinata dalla sua crescita emotiva e raziocinante; obiettivo finale di questa evoluzione è la raggiunta capacità di disegnare la figura umana nella sua interezza.

Argomenti che sia lo psicologo statunitense Howard Gardner, col suo saggio sulla pluralità della intelligenza (*Formae Mentis, Saggio sulla pluralità dell'intelligenza*, Feltrinelli, Milano 1987 ss.) che la omologa Claire Golomb (*L'arte dei bambini*, Raffaello Cortina Editore, Milano 2004, ed. or. 2002), ne chiariscono

motivazioni ed errori. Nell'ambito di dette teorie R. Quaglia insieme a C. Longobardi e T. Pasta (*Manuale di disegno infantile, vecchie e nuove prospettive in ambito educativo e psicologico*, UTET, Torino 2012) hanno definito il loro percorso secondo una prospettiva differenziata in almeno quattro linee di lettura, ognuna corretta all'interno della propria logica di indagine:

- A. prospettiva intellettuale (G.H. Luquet e altri);
- B. prospettiva artistica (Lowenfeld, Brittain e H. Read);
- C. prospettiva estetica (R. Kellog);
- D. prospettiva clinica (L.Corman, K. Koch, C. Machover).

Ogni percorso evidenzia uno dai tanti aspetti del segno dell'infanzia, tutti importanti per una lettura esaustiva e la comprensione del suo significato.

In sintesi, la prospettiva A definita intellettuale si riferisce alle considerazioni fatte sulla percezione della realtà da parte del bambino legate a una conoscenza dell'immagine di qualsivoglia figura o oggetto, che lo induce a disegnarla per intero anche quando sottoposta ad altre immagini: come dire, in sintesi, il bambino disegna ciò che sa e non ciò che vede.

La prospettiva B si riferisce alla costruzione dell'immagine da parte dei bambini basata su una elaborazione interiore prodotta dalla propria creatività piuttosto che da una visione esterna riportata in copia più o meno realistica.

La prospettiva C riguarda il lavoro originale di R. Kellog che sostiene l'evidenza di un piacere estetico del bambino verso i suoi 'segni' al di là del loro significato figurativo; piacere che la porta a definire il loro manufatto una forma d'arte completa.

La prospettiva D comprende i lavori degli psicologi sul significato del disegno in merito alla sua proprietà di evidenziare aspetti del nostro inconscio che sarebbe difficile manifestare solo attraverso parole, anche significative.

Dagli inizi del secolo scorso autori quali G.H. Luquet (1927), il quale ha avuto tra l'altro l'intuizione del confronto tra i segni infantili e quelli dell'"infanzia dell'Uomo" (graffiti paleolitici), e J. Piaget iniziano a leggere lo sviluppo del bambino secondo teorie basate sulla evoluzione del suo segno grafico in corrispondenza ad una sua emancipazione emotiva e logico/cognitiva.

Precedentemente a loro c'erano stati autori quali l'italiano Corrado Ricci (*L'arte dei bambini*, Zanichelli, Bologna 1887) e l'inglese Ebenezer Cooke (1885) che avevano studiato il disegno infantile senza arrivare a formulare teorie evolutive.

Luquet (*Il disegno infantile*, trad. it. Armando, Roma 1969) propone i suoi quattro stadi di evoluzione del segno definendoli quali 'varianti' del concetto di realismo, considerato obiettivo della raggiunta maturità grafica del bambino:

1. **Realismo fortuito**, circa 2/3 anni: è la fase dei primi tracciati, ossia gli scarabocchi, automatici, casuali, motivati dal piacere di fissare il movimento e di scaricare la tensione. Si parla di realismo 'fortuito' poiché in questa fase il bambino evidenzia un'analogia più o meno vaga, e spesso impercettibile per l'adulto, fra il tracciato che sta disegnando e qualcosa di reale: dà al segno il nome dell'oggetto.
2. **Realismo mancato**, 3/5 anni: in cui il soggetto pur volendo rappresentare qualcosa di molto simile al reale non vi riesce, a causa di carenze motorie; detta anche fase di incapacità sintetica, dove gli elementi sono giustapposti anziché coordinati in un tutto, per esempio, una sequenza di oggetti distribuiti senza una regola compositiva.
3. **Realismo intellettuale**, 5/8 anni: caratterizzato da una maggiore padronanza dei movimenti ma da un'ancora rudimentale disposizione spaziale; il disegno ha superato le difficoltà primitive, ma segue sempre coordinate ortogonali; la percezione del volume non è ancora acquisita.



Fig. 8. Bambino di 3 anni.
Spiderman.

Fig. 9. Bambino di 5 anni.
Paesaggio.

Fig. 10. Bambina di 5 anni. Da
grande voglio fare la maestra.





Siamo nella fase in cui il bambino disegna ciò che sa e non ciò che vede, (da cui realismo 'intellettuale') è così che un volto di profilo avrà un secondo occhio perché una persona ha due occhi o che un cavaliere avrà una gamba vista attraverso il cavallo oltre alla gamba visibile.

Altro tipico esempio di questa fase è il disegno della mamma incinta. La bambina è a conoscenza che la mamma porta in grembo il tanto desiderato compagno/a di giochi, fratellino o sorellina, e il disegno che la rappresenta non può che evidenziare la trasparenza di una realtà conosciuta, anche se non vista.

Interessante notare come questa 'visione' si riproponga in ambiti che abbiamo definito segno psicopatologico: stessa percezione intellettuale, anche se la figura della donna ha evidenze sessuali che un bambino/a di 4/7 anni non sarebbe in grado di disegnare; infatti, le differenze di genere a questa età vengono evidenziate, nella maggioranza dei casi, mediante la lunghezza dei capelli e la forma del corpo: triangolare per le femmine, rettangolare per i maschi.



Fig. 11. Cavallo e cavaliere.

Fig. 12. Bambina di 4 anni. La mamma.

Fig. 13. J. Hauser, Centro Gugging.

4. **Realismo visivo**, 8/9 anni: in cui si raggiunge la consapevolezza della visione tridimensionale e presenta due novità. Le parti nascoste degli oggetti rimangono 'invisibili' e gli oggetti in secondo piano, quelli più lontani, sono gradualmente rimpiccioliti. Scompaiono le cosiddette ' trasparenze' della fase precedente.

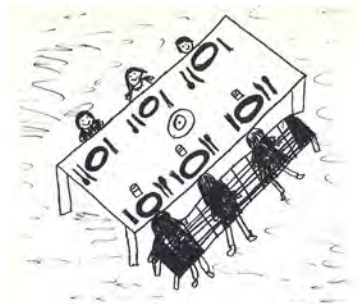


Fig. 14. Bambina di 11 anni. Il pranzo.

Il disegno tiene conto della disposizione degli oggetti secondo un piano d'insieme (assi coordinate) e delle loro proporzioni metriche. Le quattro fasi già nella loro definizione manifestano l'obiettivo finale dell'evoluzione del segno dell'infanzia secondo Luquet, ovvero il Realismo. A ridosso dei 9/10 anni la conquista dei bambini è la figura umana definita nelle sue parti oggettive. Certamente la cultura istituzionale del periodo in cui lavora Luquet, primi del Novecento, nonostante l'esistenza delle avanguardie artistiche portatrici di una visione astratta della rappresentazione pittorica, ha ancora come riferimento la grande arte figurativa del secolo precedente, romanticismo e realismo in primis.

Cultura artistica che ha certamente condizionato i parametri di riferimento visivo di Autori quali Luquet e altri coetanei quali per esempio la studiosa statunitense Florence Goodenough, autrice, tra l'altro, del famoso Test del Q.I. (1926) per bambini in età prescolare.

Lowenfeld e Brittain nel loro studio fondamentale (*Creatività e sviluppo mentale*, Giunti Barbèra, Firenze 1984) considerano 6 stadi nell'arco di età del bambino che va dai 18/24 mesi, fino all'inizio, e oltre, della scuola secondaria di secondo grado, 14/17 anni.

In questo periodo il bambino crea immagini indicative della sua evoluzione sia psichica che fisica, dalla prima acquisizione della consapevolezza del sé fino alla sua relazione con gli altri e con l'ambiente. Con la sua crescita il bambino sviluppa segni sempre più complessi in relazione alle sue capacità elaborative di pensieri ed emozioni.

Secondo le posizioni di Lowenfeld e Brittain si individuano a questo scopo sei stadi discriminanti relativi a sei periodi evolutivi:

1. Stadio dello scarabocchio: 18/24 mesi-4 anni.
2. Stadio preschematico: 4/7 anni.
3. Stadio schematico: 7/9 anni.
4. Stadio del realismo nascente: 9/12 anni (l'età della banda).

5. Lo stadio pseudo-naturalistico: 12/14 anni (l'età del ragionamento).
6. L'arte degli adolescenti: 14/17 anni (il periodo delle decisioni).



**Lo stadio dello scarabocchio, dai 2 ai 4 anni:
inizio dell'autoespressione**

Caratteristiche del disegno	Rappresentazione dello spazio	Rappresentazione della figura umana
L'attività motoria utilizza i grandi muscoli con movimenti della spalla. Piace il disordine. Afferra gli strumenti con tutta la mano. L'oscillazione delle braccia produce le linee. Guarda altrove mentre scarabocchia.	Scarabocchio disordinato: Utilizza la superficie da disegnare. Talvolta scarabocchia oltre il foglio. Scarabocchio controllato: Si mantiene entro la superficie da disegnare. Disegna intorno ai segni già tracciati sul foglio. E in grado di concentrarsi su alcune parti del disegno.	Nessun tentativo di rappresentazione. Vengono disegnati cerchi, linee, nodi scorsci e così via, che sono prefigurati.
Tratti più piccoli. Movimenti ripetuti. Osserva gli scarabocchi mentre li disegna. Una movimenti del polso. Sa già copiare un cerchio.	Scarabocchio denominato: Gli scarabocchi sono disposti intenzionalmente. Sono utilizzati i segni già tracciati sul foglio. Gli spazi vuoti possono assumere un significato. Le linee diventano contorni di figure.	Lo scarabocchio può essere indicato dal bambino come se fosse una persona. L'azione può ricevere un nome, come nel caso del salto, della corsa e del moto oscillatorio.
Collega i segni alle cose. Grande varietà di linee. Tiene lo strumento fra le dita. L'identificazione dei soggetti può variare nel processo di disegno. Dedica un'attenzione più costante.		



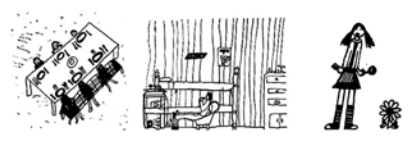
**Lo stadio preschematico, dai 4 ai 7 anni:
primi tentativi di rappresentazione**

Caratteristiche del disegno	Rappresentazione dello spazio	Rappresentazione della figura umana
Le forme degli oggetti sono geometriche e perdono di significato quando siano allontanate dal contesto. La disposizione e le dimensioni degli oggetti sono determinate soggettivamente. Gli oggetti disegnati non sono in rapporto tra loro. L'arte diventa comunicazione col sé. Gli oggetti conosciuti sembrano essere catalogati o raggruppati pittoricamente. E in grado di copiare un quadrilatero a 4 anni e un triangolo a 5.	Gli oggetti sembrano fluttuare intorno alla pagina. Il foglio talvolta è girato o rovesciato nel corso del disegno. Le dimensioni degli oggetti non sono nel corretto rapporto delle loro proporzioni. Gli oggetti sono distorti per adattarli allo spazio disponibile. Lo spazio sembra circondare il bambino.	Dagli scarabocchi emerge il simbolo testa-piedi. Simboli flessibili, in costanti cambiamenti. Le persone disegnate guardano l'osservatore, di solito sorridendo. Inclusioni graduali delle braccia (spesso originarie dalla testa), del corpo, delle dita delle mani e dei piedi. E prevedibile una distorsione o l'omissione di alcune parti. Verso la fine dello stadio compaiono i vestiti, i capelli e altri dettagli.



**Lo stadio schematico, dai 7 ai 9 anni:
l'acquisizione del concetto di forma**

Caratteristiche del disegno	Rappresentazione dello spazio	Rappresentazione della figura umana
Sviluppo di un concetto di forma, che è continuamente ripetuto. Lo schema è modificato solo quando un significato particolare deve essere comunicato. Il disegno mostra il concetto e non il percepito. Rappresentazioni disinibite, dirette, uniformi. I disegni riflettono la conoscenza attiva che il bambino ha dell'ambiente.	Apparizione della linea di base su cui vengono disposti gli oggetti, e spesso della linea del cielo, con lo spazio tra le due linee che rappresenta l'aria. Organizzazione bidimensionale degli oggetti. Poco uso o assenza della sovrapposizione. Rappresentazioni soggettive dello spazio: a. rappresentazione simultanea di piani e livelli diversi; b. disegni a raggi X; c. fusione spazio-temporale. Numerose linee di base. Simbolizzazione dell'ambiente.	Schema ripetuto per una persona. Il corpo è di solito formato da figure geometriche. Le braccia e le gambe acquistano volume e sono di solito situate in maniera corretta. Esagerazioni, omissioni; un cambiamento di schema indica gli effetti delle esperienze personali. Le proporzioni dipendono dai valori emotivi.



**L'età della banda, dai 9 ai 12 anni:
il realismo nascente**

Caratteristiche del disegno	Rappresentazione dello spazio	Rappresentazione della figura umana
Grande consapevolezza dei dettagli. Senso dei propri disegni. Maggiore consapevolezza dell'ambiente fisico. Gli avvenimenti sono più caratterizzati che raffigurati realisticamente. Nessuna comprensione di sfumature e ombreggiature.	Scomparsa della linea di base ed emergenza del piano. Sovrapposizione degli oggetti. Inizio di una interrelazione tra gli oggetti. Il cielo si abbassa fino all'orizzonte. Tentativo di rappresentare la profondità mediante le dimensioni degli oggetti.	Non prevale più uno schema rigido. Maggiore consapevolezza dei dettagli esterni come l'abbigliamento. Meno esagerazioni, distorsioni e omissioni delle parti del corpo per accentuare un particolare. Le parti del corpo conservano il loro significato anche quando siano separate. Maggiore rigidità nelle figure.

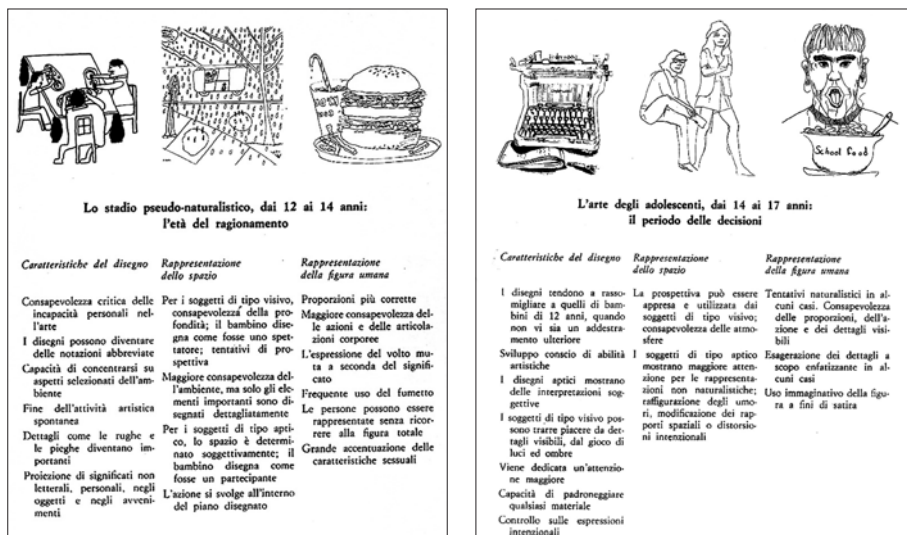


Fig. 15. Sei immagini relative al sommario tratto da Lowenfeld e Brittain, *Creatività e sviluppo mentale*, Giunti Barbèra, Firenze 1984.

Per lo sviluppo del nostro lavoro abbiamo considerato solo i primi quattro stadi, riferentesi al periodo infanzia e primaria. Ovviamente questi momenti di crescita sono permeabili; le categorie definitorie sono giustificate dall'osservazione di molti ricercatori che da anni e per anni hanno studiato la complessità dello sviluppo mentale dell'uomo manifestato nella sua attività creativa, ma sono sempre categorie che cercano di omologare una realtà mutevole sia nel tempo che nello spazio.

Una interessante variabile attuale risiede proprio nella presenza di una umanità multiculturale che comporta memorie, comportamenti e tradizioni familiari diverse di cui il bambino è un rappresentante spesso inconsapevole.

Inoltre, è interessante osservare una nota particolare nella costruzione degli stadi di Lowenfeld, così come era il realismo per Luquet qui si evidenzia il termine 'schema' che, come vedremo nello sviluppo del discorso, comporta non soltanto una differenza temporale bensì una valenza concettuale.

Tornando alle definizioni di Lowenfeld e Brittain vediamo i seguenti stadi.

Stadio dello scarabocchio: 18/24 mesi-4 anni

Per questa fase gli Autori, in analogia agli studi sullo scarabocchio di Marthe Bernson (*Dallo scarabocchio al disegno: Evoluzione grafica del bambino dai 3 ai 6 anni*, Armando, Roma 1968) considerano la prima fase grafica manifestata molto

presto, dai 12/18 mesi, quando il bambino prende coscienza della possibilità di utilizzare un mezzo grafico come fosse una protesi del proprio braccio, fino ai 4 anni circa e si organizza in tre differenti gruppi corrispondenti a tre stadi grafici differenti ma omogenei.

1. Lo scarabocchio disordinato o vegetativo-motorio

Il foglio è una parte di sé in cui si rispecchia, il segno è il tentativo di definirsi, una proiezione della sua volontà di rappresentarsi. Nell'azione motoria casuale il bambino prova un piacere cinestetico, anche per questo il bambino non alza volentieri la mano dal foglio.

In questa fase si possono già manifestare il temperamento e l'immaginazione, la vivacità e la serietà dell'autore. Questi gesti, casuali nell'andamento ma volitivi nell'azione, esprimono il piacere di sentire e di vedere il proprio movimento concretarsi sotto forma di un segno. In questa fase il colore non ha una funzione specifica, il bambino usa la matita che è a portata di mano, colorata o meno.

2. Stadio Rappresentativo o Controllato

Verso i due o tre anni, senza perdere la capacità di provare piacere nello scarabocchiare, il bambino prende coscienza di ciò che sta facendo, riconosce alcune semplici forme e cerca di rappresentarle variando anche l'intensità del gesto.

La consapevolezza nascente della sua azione si manifesta sul foglio attraverso tentativi di rappresentazione di elementi grafici quali cerchi e linee incrociate, e per fare questo ovviamente stacca la matita dal foglio. Il bambino che scarabocchia in questo secondo stadio esprime con associazioni grafiche una rappresentazione interna già complessa e articolata. La nascente facoltà del bambino di staccare la

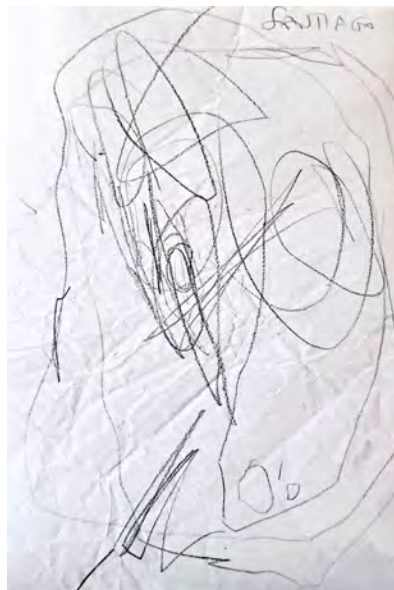


Fig. 16. Bambino di 23 mesi. Scarabocchio disordinato o vegetativo-motorio.



Fig. 17. Bambino di 25 mesi.

matita dal foglio gli permette di produrre forme isolate, spesso di tipo circolare collegate a linee più o meno rette.

Nasce in questo frangente la volontà di usare colori diversi solo per distinguere eventuali forme non collegate.

3. Stadio comunicativo-sociale (Marthe Bernson, op. cit.)

Appare tra i tre e i quattro anni circa, in una fase in cui il bambino manifesta i primi approcci alla scrittura, ovvero a tradurre il proprio grafema in una serie di forme consequenziali che rappresentino per lui un tentativo di comunicare con l'esterno. Sembra un tentativo di dare immagine al suono.



Fig. 18. Bambino di 4 anni.

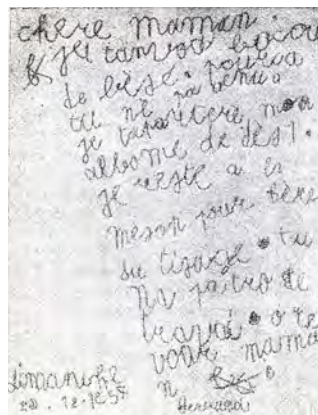


Fig. 19. Scarabocchio comunicativo-sociale.

Esempio eloquente di come la memoria fissi certi formalismi che si ripresentano in epoche evolutive differenti.



Fig. 20. Permanenze dallo scarabocchio alla scrittura.



Interessanti paradigmi di 'lettere' che lo stesso bambino vuole scrivere ai suoi genitori.

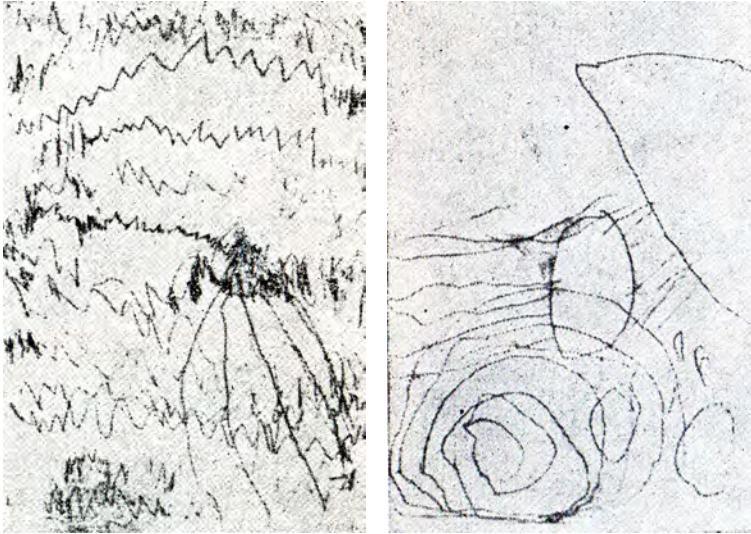


Fig. 21. Gilles, 3,5 anni, lettera al papà e lettera alla mamma.

Le due 'lettere' si presentano con grafiche differenti, più aggressiva, con linee acute e prolungate quella per il padre, più carezzevoli e arrotondate le linee della lettera alla madre. Anche in questo caso si possono proporre due letture dipendenti dagli obiettivi della ricerca che l'autore conduce.

Precedentemente abbiamo evidenziato la spiegazione Marthe Berson, ora, sullo stesso argomento propongo, quella di T. Schmidl-Waehner (1942).

«La studiosa ha messo in luce che i tratti corti, spezzati o a punta di freccia denuncerebbero scariche aggressive; al contrario, tratti arrotondati manifesterebbero un temperamento mite, remissivo». Confrontando le letture si evince come nel primo caso sia l'oggetto della lettera a condizionare l'emotività del bambino, nel secondo sia la condizione emotiva del bambino a formare la Gestalt dello scarabocchio.

In merito a questo ultimo stadio vorremmo far presente che, a nostro avviso, la professione di grafologa di M. Berson potrebbe averne condizionato la lettura evidenziandone significati che altri studiosi non hanno considerato. Nelle ultime fasi dello scarabocchio si manifesta un cambiamento notevole, il bambino inizia a prendere coscienza di sé e a identificare i suoi segni in oggetti reali, anche se continuano a essere scarabocchi. Inizia a correlare il segno ad un oggetto preciso, sé stesso o il genitore.



Fig. 22. Bambina di 4 anni, identifica il disegno come suo fratellino nella culla.



Fig. 23. Bea, 4 anni. Un elefante.

Dare un nome ai loro scarabocchi è l'inizio di una importante transizione, la linea comincia ad essere qualcosa di diverso da un mero risultato di un movimento del braccio, diventa una forma, che possiede un contenuto al quale si dà un nome, si identifica: diventa frutto di una intenzione (Lowenfeld e Brittain, op. cit.).

Occorre considerare anche il fatto che a questa età sia possibile che i genitori intervengano nell'attività del bambino chiedendogli espressamente di nominare le figure accennate individuando figure parentali e che quindi la sua autonomia nell'azione grafica sia interrotta dalla loro presenza condizionante.



Fig. 24. Bambino 31 mesi. I cerchi sono pesci, i più grandi balene.



Fig. 25. La bambina di 3 anni che ha fatto questo scarabocchio lo identifica come il suo cagnolino.

Nella fase dello scarabocchio il colore non è determinante quanto la forma o la forza del segno in bianco e nero, evidentemente l'aspetto passionale e la funzione del colore non sono per ora percepiti; ciò che importa a questo livello sono il controllo, la coordinazione del movimento fisico e stabilire relazioni con l'ambiente circostante.



Fig. 26. L., bambino di 3 anni.
Non lo so.



Fig. 27. R., bambina di 23 mesi.

Stadio preschematico: 4/7 anni

Nell'ultima fase dello scarabocchio si profila l'inizio della consapevolezza della forma, ovvero la soddisfazione dovuta al controllo del segno in relazione all'ambiente. È una fase in cui appare l'omino testone, o cefalopode: un segno che configura un cerchio con all'interno accenni a occhi, naso e bocca (sempre sorridente) e filamenti che, nello stadio schematico, si ripropongono nell'immagine del sole.



Fig. 28. Bambino di 5 anni.



Fig. 29. Y., bambino di 3 anni.

La figura 30 è un esempio del come anche con materiali diversi i risultati si equivalgano. In questo caso il bambino è in una fase avanzata dello scarabocchio, detta della figura testa-gambe. Il processo intellettuale crea i primi disegni dell'uomo, o di sé stesso, visto come un cerchio e dei segni rettilinei a rappresentare gambe o braccia, lo sguardo è sempre rivolto verso l'osservatore.

Lo sviluppo percettivo della realtà che circonda il bambino ne alimenta la sensibilità verso il colore e l'ambiente. Aumenta il senso dello spazio e della proiezione del proprio io al suo interno, pur avendo sempre una visione ortogonale, ovvero bidimensionale, del paesaggio.

Un'altra considerazione importante nell'evoluzione dello scarabocchio in Gestalt più vicine alla formazione della figura umana è la presenza dello stadio antropozoomorfo, ovvero la nascita di una figura ambigua tra animale e uomo.

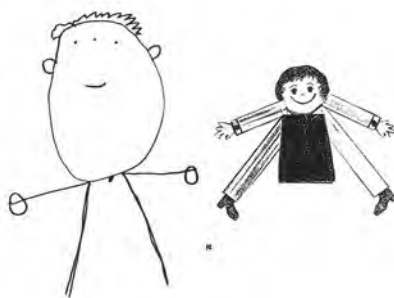


Fig. 30. Bambino testa-gambe.



Fig. 31. Bambina di 4 anni.



Fig. 32. Bambino di 5 anni. C'è una palla viola, sono gli occhi che guardano 'gruni', è il personaggio verde che è cattivo, lui vuole rubare la palla blu per giocare in giardino. La palla blu è di tre amici che si chiamano, UMI, GARI e FINCHI.

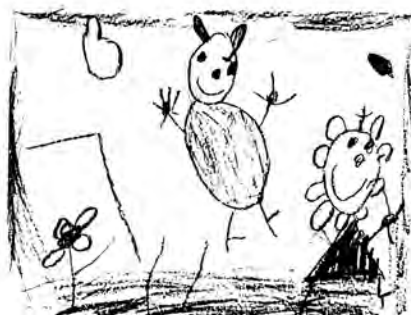


Fig. 33. Due figure, una fa pensare a un animale, l'altra a una figura umana.



Fig. 34. Bambina di 5 anni. Elefante.



Fig. 35. Bambina di 5 anni. Gatto.

Nei due disegni precedenti si riconosce uno dei tanti schematismi che nella fase successiva avranno maggior evidenza. Gli animali sono presentati sempre di profilo, con due o più zampe e il muso è girato di fronte con connotati umani che ricordano il precedente omino testone. A cinque anni la rappresentazione dell'uomo è abbastanza dettagliata e simile per tutti, bambini e bambine.

Il colore entra nelle immagini dei bambini al quinto o sesto anno di età ma non è un colore 'realista' bensì legato a sensazioni personali, un colore astratto legato più a esperienze sensoriali che visive.

Nella fase preschematica l'ambiente è un insieme nel quale ci sono oggetti che circondano il soggetto e sono collocati secondo la loro importanza, non esiste una base di appoggio né un punto di vista. L'apparente disordine spaziale dipende anche dal fatto che a questa età il bambino non ha ancora la concezione della parte destra e sinistra; quindi, manca il senso dell'orientamento; la coordinazione spaziale è personale e non oggettiva.



Fig. 36. Bambina di 7 anni.



Fig. 37. Matilde, bambina di 4/5 anni.

Gli oggetti sono sempre interi e in primo piano, la loro collocazione ha un significato emotivo. È presente uno stato di confusione del bambino con gli oggetti, una sorta di personificazione. Esempio di come le sensazioni soggettive dell'autore condizionino la forma dell'immagine.

Nel disegno «Mi metto il maglione» il commento di Lowenfeld riporta che il bambino evidenzia il fatto che il maglione deve passare sulla faccia per essere indossato, il che rappresenterebbe una motivazione funzionale in ordine all'azione temporale del gesto; potremmo aggiungere che ciò che preme al bambino, a livello inconscio, è manifestare l'imbarazzo del momento in cui deve forzare l'azione delle braccia per far passare il colletto del maglione dalla testa. Quindi ciò che importa al bambino è, in ultima analisi, disegnare una sensazione, una emozione, conscia in questo caso.

Siamo nel momento in cui l'immagine di sé e del mondo cambia con l'evoluzione della propria coscienza.

In questa fase la percezione del reale coinvolge tutti i sensi e non soltanto quello della vista. Secondo questa ottica si potrebbe parlare di percezione aptica. Nella fase preschematica il bambino è ancora chiuso in sé stesso e non è interessato alle parole degli altri, preferisce parlare di sé e del significato che il disegno ha per lui; non è attento alle osservazioni altrui. Il disegno di Matilde (Fig. 37) ne è un esempio eclatante; la moltiplicazione della sua immagine, nonostante mantenga uno schema fisso, evidenzia l'importanza del dialogo interiore rispetto agli avvenimenti esterni.

Nella fase considerata preschematica non è ancora presente la cognizione di fronte e retro. Disegnare diventa una esperienza di apprendimento cognitivo e manuale, ovvero si manifesta il controllo del segno: maggiore precisione nel riportare i dettagli corrisponde a una maggiore capacità intellettuale.

Tra i 4 e gli 8 anni aumenta la capacità di percezione analitica anche se la visione rimane bidimensionale, corrispondente sempre a una concezione egocentrica del proprio io rappresentata anche dalla collocazione centrale di sé stessi nello spazio foglio.



Fig. 38. Bambino di 7 anni. Mi metto il maglione.



Fig. 39. Bambina di 4,5 anni. Sono alla festa di compleanno di Maria.

Aumenta il desiderio di parlare degli oggetti per conoscerli meglio e disegnarli, e nasce la necessità di motivare il lavoro sulla propria immagine attraverso il racconto personale. È una fase in cui il segno comincia a delineare delle forme, a trasformarsi in disegno. E il disegno, come ebbe a dire Bruno Bozzetto riportando la frase di un bambino, «è una linea che circonda una idea».

Stadio schematico: 7/9 anni

Fase molto importante che prepara l'avvicinamento della sensibilità percettiva dei bambini al momento dell'acquisizione della visione volumetrica della realtà. In questa fase si manifestano tutti gli 'stragemmi' che la creatività dell'infanzia inventa e utilizza per rappresentare un mondo tridimensionale con mezzi ortogonali. Un'altra conquista è l'acquisizione dell'idea di forma nella rappresentazione grafica.

In questo stadio il bambino inizia a configurare il rapporto uomo-ambiente in schemi tipici, personali, che ripete nello spazio del foglio in sequenze frontali.

Siamo sempre in un periodo in cui il bambino disegna ciò che sente ma in evoluzione rispetto alla presa di coscienza della realtà e del suo essere nel mondo. L'immagine mentale dell'oggetto di interesse – persone, animali, case e altre immagini ricorrenti – viene rappresentata mediante una forma conosciuta e ripetitiva, acquisita e memorizzata. Lo schema è una specie di timbro che si disegna come modello concettuale; molte sono le analogie con lo stadio del 'realismo concettuale' di Luquet condensato nello slogan: il bambino disegna ciò che sa e non ciò che vede.



Fig. 40. Mario, bambino di 8 anni.

Vediamo un tipico esempio di uso creativo di schema nel disegno di Mario al quale è stato chiesto di rappresentare un grattacielo. Evidentemente il bambino del grattacielo ha appreso solo l'aspetto dell'altezza e questo valore lo rappresenta mediante la sovrapposizione di case singole, di qualcosa che gli è familiare e tipico, ovvero lo schema della casa unifamiliare.

Altra caratteristica importante di questo stadio è la nascente relazione tra gli oggetti e lo spazio con l'introduzione della linea di base che definisce una scena entro la quale si dispongono gli oggetti del racconto visivo. L'ambiente viene inquadrato tra due linee determinanti, la linea di terra e quella del cielo. Nel disegno a fianco Lavinia disegna la sua famiglia.

«Ecco!!! Siamo io, te e Pietro ai giardinetti. Papà non c'è perché è al lavoro!». Interessante notare come l'assenza del padre sia 'compensata' da una grande Gestalt solare al centro del disegno e non, come disegnato di solito, sull'angolo in alto del paesaggio. Altra particolarità da notare è la collocazione degli oggetti sulla linea di base sempre in posizione perpendicolare a essa, il che denota una visione ortogonale, ossia bidimensionale.

Proseguendo nell'analisi degli schemi utilizzati troviamo la visione a raggi X, in analogia a ciò che altri hanno definito ' trasparenze'.

Nel caso della Fig. 42, la bambina, nonostante l'età, che Lowenfeld collocherebbe in una fase preschematica, disegna ciò che conosce della propria casa, con dovizia di particolari. Con la tecnica della visione a raggi X la bambina rappresenta i due piani dell'abitazione elencando gli oggetti che sa essere presenti; attitudine che con Luquet abbiamo definito 'realismo intellettuale'. Da notare nel colore non tipizzato del tetto un'altra variante creativa che arricchisce il racconto grafico.

Altro elemento schematico viene considerato il cosiddetto ripiegamento o ribaltamento, ovvero la visione di oggetti disegnati perpendicolarmente alla linea di base ma rivolti specularmente in basso o di lato.



Fig. 41. Bambina di 4 anni. La mia famiglia.



Fig. 42. Elena, bambina di 5 anni. La mia casa.



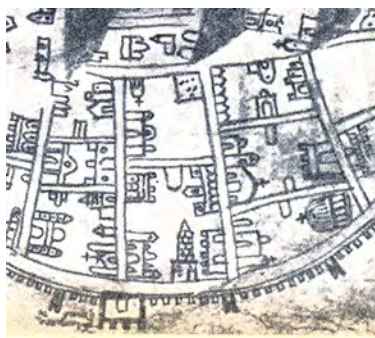
Fig. 43. Bambino di 8 anni. Il battello Norfolk.



Fig. 44. Bambino. La raccolta della frutta.

Ulteriore stratagemma è l'introduzione del cosiddetto 'spazio mensola'. Si evidenzia in questi disegni la volontà di qualificare gli oggetti secondo la stessa importanza e a rappresentarli contemporaneamente; il racconto personale descritto in uno spazio bidimensionale proposto su più livelli, quasi fosse il fotogramma di un film che prosegue il racconto in forme tipicizzate, simboliche.

Curioso notare come alcune modalità del segno dell'infanzia, per esempio la linea di ribaltamento, e lo spazio mensola siano state usate in diverse epoche storiche. Nella pianta di città di epoca medioevale fatta da un adulto (Fig. 45a) è evidente l'impostazione schematica infantile simile nel disegno a fianco (Fig. 45b).



a



b

Fig. 45. Esempi di ribaltamento.



Fig. 46. Tomba di Menna, Tebe.

-Lampi e Pioggia-, disegnato da una bambina di sette anni. Qui i rapporti tra oggetti e colori sono stabiliti con maggior fedeltà: il cielo è azzurro e i lampi sono gialli. Le mani che afferrano l'ombrello sono molto grandi, quasi a indicare l'impegno a restare asciutti. (*Creatività e sviluppo mentale*, Lowenfeld e Brittain, op. cit.)



Fig. 47. Bambina di 7 anni. Lampi e pioggia.

In questo disegno, si possono notare alcuni tratti interessanti che giustificano quanto affermato, oltre alla nota degli Autori. Il disegno evidenzia i tratti tipici dello schematismo: la linea del cielo, azzurra, e quella di terra marrone e verde, individuano lo spazio entro il quale avviene il 'racconto' della bambina. Il corpo umano viene disegnato prevalentemente in modo frontale e simmetrico: una figura geometrica triangolare per le femmine, rettangolare per i maschi; le case hanno la tipica immagine a quattro lati col tetto triangolare e in facciata due finestre e la porta alla base.



Fig. 48. Bambina di 6 anni. Mi diverto sotto la pioggia.

Interessante notare alcuni aspetti indicativi di questo stadio: a) le mani che reggono l'ombrello sono grandi per lo sforzo e l'importanza di reggere l'ombrello, ciò significa che la bambina ne disegna l'impegno fisico, b) sotto l'ombrello non appare il tratteggio della pioggia perché l'ombrello la ripara, quindi è importante per la bambina evidenziare questo fatto, questa 'sensazione'; fatto che dimostra che la bambina non ha ancora acquisito la visione tridimensionale altrimenti il tratteggio, ovviamente, si vedrebbe anche sotto l'ombrello.

Nel disegno (Fig. 48) della bambina di 6 anni, che potrebbe collocarsi in una fase preschematica, sempre secondo le indicazioni di L. e B., si nota un'altra singolarità interessante: la bambina disegna la pioggia cadente solo sul suo ombrello, molto colorato, come se il fenomeno atmosferico riguardasse unicamente lei e non l'intero paesaggio; una evidenza della dimensione egocentrica nella quale vive ancora e che ne condiziona la sua espressione grafica.

Disegno di un toro di una bambina di quattro anni (Fig. 49). L'età è indicata come rappresentativa dello stadio preschematico però questa bambina utilizza le modalità tipiche della fase successiva: linea di terra e di cielo, una linea viola che utilizza come spazio mensola e il toro visto lateralmente secondo la cosiddetta 'forma canonica'. Da osservare che, in questo caso, la testa del toro non è girata verso l'osservatore e umanizzata, come spesso accade e come abbiamo visto nel disegno del gatto (Fig. 35).



Fig. 49. Bambina di 4 anni. Toro.



Fig. 50. Bambina di 5 anni. Tigre e il mare.



Fig. 51. A., 5 anni. Un pesce che nuota nel mare.

La tigre e il mare; anche in questo caso l'età dovrebbe collocare la bambina nello stadio preschematico, troviamo invece evidenti aspetti più evoluti e complessi, quali la linea di terra e del cielo per la tigre e uno spazio lineare anche per i pesci sottostanti. Da notare la posizione dell'animale e dei pesci, come in altri esempi le loro rappresentazioni sono laterali. Il bambino disegna animali e macchine sempre di fianco: tali posizioni sono definite forme canoniche proprio per la loro regolarità.

Bambina al mare (Fig. 51); ulteriore esempio di disegno che rappresenta caratteristiche appartenenti a stadi diversi. La linea di terra color ocra e la posizione del sole, giallo, in alto a destra, lo collocherebbe nella fase schematica, mentre la figura in acqua, che sembra stia giocando con un pallone, richiama l'immagine tipica dell'omino testone, anche se più elaborata. Notevole è il disegno del pesce che cattura l'attenzione della bambina e la volontà di evidenziarlo, con colori vividi, in una forma chiusa, evoluta rispetto a come rappresenta sé stessa.

L'incongruità dell'età delle bambine rispetto agli stadi di riferimento dimostra, come precedentemente osservato, che gli stadi non possono considerarsi come delle gabbie vincolate alle loro definizioni⁵ bensì una traccia per orientarsi nel multisignificante mondo del segno dell'infanzia.

Per quanto riguarda il colore usato vediamo che anche in questo caso (Fig. 52) abbiamo delle riproposizioni schematiche notevoli. I colori sono uniformi e tipici; la linea del cielo blu, quella di terra verde (in questo caso sostituita dal tratteggio dell'erba), i tronchi degli alberi marrone, il sole giallo. Un colore uniforme perché non esiste ancora la percezione dei piani che indicano una visione tridimensionale.

In questo disegno, oltre a riportare tipici schematismi è interessante notare come il bambino, al centro della rappresentazione, abbia cercato di far vedere i lati della casa; quindi, ha evidenziato un tentativo di visione tridimensionale ma, non avendo i mezzi tecnici per rappresentarla, l'ha riprodotta 'aprendo' la casa su due fronti.

Termina la fase più propriamente egocentrica. In questa fase di sviluppo i bambini iniziano a considerare anche gli altri come presenze importanti con cui confrontarsi.

In questo disegno (Fig. 53), inquadrato da due fasce indicanti una variazione delle linee di terra e cielo, il bambino, di otto anni e mezzo, si disegna su un lato del foglio mentre al centro del paesaggio colloca un laghetto all'interno del quale disegna tre tartarughe quasi fossero questi elementi del paesaggio al centro dell'attenzione non la sua figura, come di solito avviene in questa fascia di età. La costruzione del disegno si mantiene ancora ortogonale e piatta, come si evince chiaramente dalla posizione del laghetto perpendicolare rispetto alla linea/fascia di terra.



Fig. 52. Bambino di 6 anni.



Fig. 53. Bambino 8,5 anni. Primavera.

⁵Vedi a questo proposito il testo di Claire Golomb, *L'arte dei bambini*, Raffaello Cortina Editore, Milano 2004.



Fig. 54. Matilde C., 6 anni. Temporale primaverile.

Il paesaggio primaverile di Matilde (6 anni) propone alcune varianti che lo pongono in una fase di passaggio tra lo schematico (mancanza di profondità) e il realismo nascente (assenza di linee di terra e cielo). Notevole la ricchezza di informazioni apparentemente incongruenti: sole pieno e nuvole nere gonfie di pioggia e cariche elettriche. L'e-

lemento che caratterizza la fase ancora autoreferenziale della bambina, e che dona al disegno una straniante poeticità, è la pioggia direzionata verso un campo di fiori da una nuvola e l'albero dall'altra nuvola. Una natura quindi sempre dominata dal volere della bambina e ancora lontana da una visione realistica.

Verso i nove anni, secondo Lowenfeld e Brittain, aumenta la capacità di astrazione del pensiero infantile e con essa lo sviluppo emotivo e cognitivo. A questo livello lo schema ripetitivo come visto precedentemente potrebbe significare rigidità evolutiva e paura del confronto, insicurezza emotiva. Lo schema flessibile è indice di sviluppo emotivo e cognitivo, il bambino non è più al centro del mondo ma uno dei suoi componenti; aumenta la consapevolezza di sé e l'autostima.

Stadio del realismo nascente: 9/12 anni. L'età della banda'

I nostri Autori sottotitolano il loro quarto stadio dell'evoluzione grafico-cognitiva del fanciullo col termine 'età della banda'; uno slogan ricco di significato. Si vuole evidenziare che è il momento di inizio di una cooperazione con gli altri, si sviluppa il senso del gruppo, gli amici cominciano a essere i riferimenti sociali, aumentano il senso di indipendenza e il distacco dai genitori. La ricerca dell'identità si sposta sul confronto dialettico coi propri simili. Si abbandonano le forme di egocentrismo utili, in una età precedente, per formare le proprie difese, ma ora deleterie perché isolanti nell'ambito dei pari.

Il murale di Fig. 55, eseguito da diversi bambini di dieci anni, rappresenta una acquisita capacità di condividere il proprio spazio vitale. Interessante notare che a questi 'sconvolgimenti esistenziali' corrisponda una variazione degli schemi grafici fin qui notati.



Fig. 55. Murale dipinto da un gruppo di bambini di 10 anni.

Tutti gli stereotipi utili per rappresentare una realtà ‘pensata’ si sciolgono davanti a una volontà di rappresentazione realistica dettata da un cambio di prospettiva; si introduce nel disegno la linea inclinata, determinante per una visione ‘di scorcio’, e scompare l’effetto trasparenza, ovvero i piani visuali si sovrappongono determinando un davanti e un dietro.

Il disegno di Fig. 56, fatto da una bambina di dieci anni (fonte Lowenfeld e Brittain), esemplifica quanto detto; la linea inclinata del recinto degli animali e la linea del prato che si interrompe dietro l’albero creano la sensazione di profondità nel disegno. Lo spazio non è più compreso simbolicamente nelle due linee di base ma viene percepito, e riprodotto, come parte di un tutto del quale l’autore fa parte.

L’acquisita coscienza della presenza dell’altro fa crescere nel bambino la capacità di comprensione della profondità della natura. Nascono la percezione della tridimensionalità e l’abilità manuale e mentale nel riprodurla su una superficie bidimensionale. Ovviamente l’acquisizione di tali abilità non è omogenea né generalizzata. Esiste il distacco dallo schema ma non ancora una vera e propria coscienza della realtà oggettiva; coscienza che si va formando col superamento della fase egocentrica della propria evoluzione.



Fig. 56. Bambina di 10 anni. Paesaggio.



Fig. 57. Bambina di 11 anni. Sotto la pioggia.



Fig. 58. Bambina adolescente. Alberi.



Fig. 59. Ragazzo di 12 anni.

In questo dipinto (Fig. 57) di una bambina di undici anni, nonostante la ricchezza di particolare e la profondità dello spazio, evidenziato dalla assenza di trasparenze, si notano alcune memorie schematiche: i volti tutti rivolti verso l'autrice, una linea di base che potrebbe essere indicata dallo spessore del marciapiede.

Evolvendo gli schemi precedenti scompaiono di fronte a una ricchezza di variabili che la realtà propone. Anche il colore muta: da intimista e ripetitivo diventa realistico e mutevole. La percezione dei piani differenziati si crea anche con la tonalità del colore che da uniforme e piatto diventa variabile e variegato; colori forti a indicare i primi piani, leggeri e sfumati i secondi e ultimi.

Curioso notare nel disegno del dodicenne (Fig. 59) la rappresentazione del flusso della musica che esce dagli altoparlanti disegnato con linee affiancate, similmente a come si vedrà nello 'spirito eloquente' dei cacciatori evoluti del Paleolitico Superiore.

Una 'tipicità' che nasce in questo periodo, essenzialmente nel disegno maschile, è la ideazione di macchinari meccanici. Esempio di progetto di 'macchina celibe' di un bambino di dieci anni (Fig. 60).

Ho definito tale momento periodo delle 'macchine celibi' per il fatto che detti 'progetti' non delineano una serialità dell'idea; il modello è irripetibile, definisce una

invenzione di macchina unica nel suo genere. Tale immaginazione ricorda le 'macchine celibi' inventate e costruite dall'artista svizzero Jean Tinguely negli anni Sessanta, nell'ambito del movimento artistico francese *Nouveau Realisme*.

Confronti di cui parleremo nell'ultimo incontro dedicato ai linguaggi dell'arte del Novecento e contemporanea.

Una ultima considerazione sul 'realismo nascente', che rivela le abilità e i talenti grafici e pittorici differenti per ognuno di noi. La maggiore consapevolezza di sé stessi e della validità delle proprie idee può comportare una visione fantastica del reale.

Nei dipinti (Fig. 62) la capacità di trasfigurazione dell'ambiente attraverso il colore e l'organizzazione dello spazio è di notevole spessore poetico considerando la giovanissima età delle autrici.

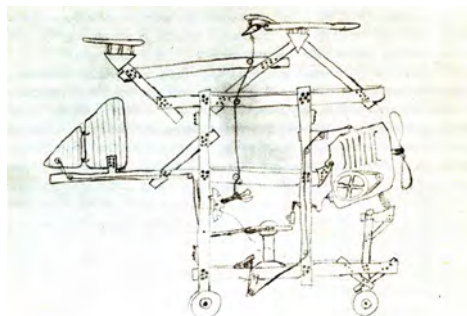


Fig. 60. Bambino di 10 anni.



Fig. 61. Jean Tinguely. *Heureka*, Zürichhorn, Zurigo, Svizzera.



Fig. 62. Fanciulle adolescenti.



Vediamo ora gli stadi dello sviluppo e loro rappresentazioni nella scuola dell'infanzia e primaria secondo le valutazioni di Rhoda Kellogg.

Per quanto riguarda il lavoro sul disegno infantile della ricercatrice americana Rhoda Kellogg (1898-1987), psicologa e insegnante di scuola materna, devo dire che, a mio avviso, si tratta di un grande sistema di conoscenza che ha le caratteristiche e gli estremi di una categoria filosofica.

L'impianto critico interpretativo è uniforme, comprensivo, conseguente e totalizzante nel senso che racchiude le leggi e le metodologie operative di lettura che completano il quadro evolutivo dell'apprendimento cognitivo ed emozionale

di un bambino dalla sua nascita fino all'età di otto anni circa; età in cui egli compone una figura umana a completamento del suo ciclo di conoscenza e coscienza attraverso il disegno, che lei definisce 'arte infantile'.

Quindi un sistema che ha una testa, un corpo e una coda, ovvero una sua verità infalsificabile che noi cercheremo di esporre nelle sue linee guida. Interessante notare che attraverso le sue indicazioni e letture sistemiche molte delle incognite di altri segni evolutivi, mi riferisco ai segni rupestri dei paleolitici superiori, trovano spiegazioni altrimenti non chiare e/o esaustive del loro significato.

Inoltre, appare più chiara l'interpretazione di quelli che Jung definiva archetipi della visione o simboli religiosi che attraverso la lettura della Kellogg perdono molto del loro mistero e anche del loro fascino se vogliamo, per apparirci nella loro crudezza Gestaltica.

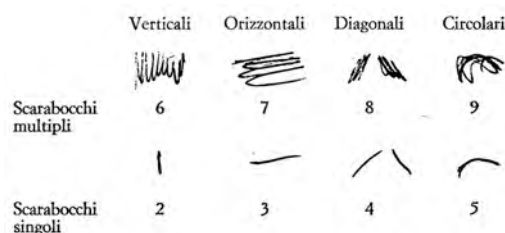


Fig. 63. Scarabocchi multipli e singoli.

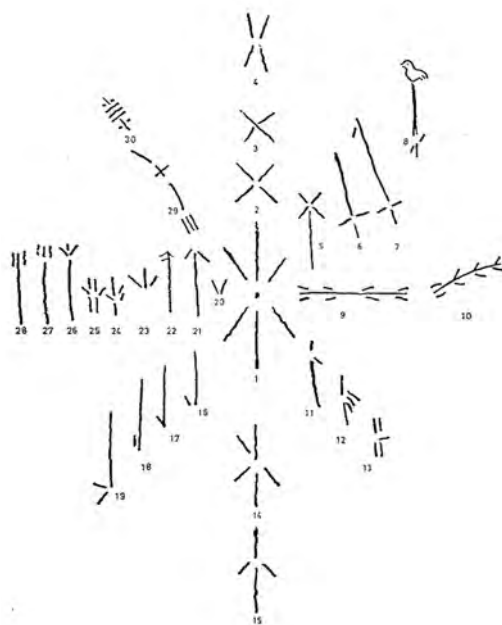


Fig. 64. Segni sottili, grotta di Lascaux.



Fig. 65. Mandala, Yoga tantrico.



Fig. 66. Composizione di Mandala con fiori e figure umane simili a fiori (6 anni).

Vediamo con ordine.

Secondo R. Kellogg (*Analisi dell'arte infantile*, Il Punto Emme, Milano 1979), l'attività grafico-motoria dei bambini si pone come una compiuta creazione 'artistica', e infatti parla di Arte infantile; attività che inizierebbe col segno definito scarabocchio per arrivare a disegni figurativi e che coprirebbe l'età tra i due e gli otto anni.

Si tratterebbe di uno sviluppo consequenziale, definito in segni, che, partendo dallo scarabocchio di base, si organizzano in strutture semplici, fino ad arrivare alla figura umana quale ultimo prodotto di questa evoluzione autoreferenziale, senza avere condizionamenti esterni rilevanti. Questi elementi grafici sono espressioni del bambino simili in qualsiasi luogo del globo e hanno come motivazione logico-cognitiva il piacere motorio legato all'attività fisica nel muoversi e il conseguente piacere visivo originato dalla percezione del segno nero sulla superficie di supporto.

Un piacere visivo che la Kellogg non esita a coniugare in valore estetico trovando un nesso tra il piacere provato dal bambino nel farlo e il piacere provato, anche da altri, nel guardarlo. Considerazione che porta a pensare che l'Autrice confini nel sistema 'piacere' le motivazioni estetiche del lavoro infantile.

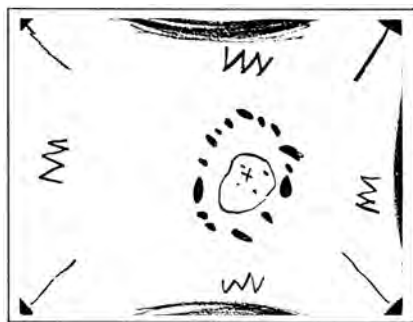


Fig. 67. Mandala costituito da una croce, un ovale e un rettangolo disposti insieme (4 anni).

Uno studio comparato eccezionale fatto su più di un milione di disegni di bambini di tutto il globo dalla studiosa americana motiva questa posizione⁶ definendo in sintesi 4 stadi di sviluppo:

1. Stadio del Modello;
2. Stadio della Forma;
3. Stadio della Composizione;
4. Stadio della Figura.

Scarabocchi base: Stadio del Modello

La prima fase di autoespressione si manifesta molto presto, dai 12/18 mesi; a questo proposito la Kellogg formula una sorta di tassonomia dei segni impliciti ed espliciti negli scarabocchi definiti di base.

Scarabocchio 1		Puntino	Scarabocchio 12		Linea ondeggiante o a zigzag
Scarabocchio 2		Linea verticale singola	Scarabocchio 13		Linea ad occhiello singolo
Scarabocchio 3		Linea orizzontale singola	Scarabocchio 14		Linea ad occhielli multipli
Scarabocchio 4		Linea diagonale singola	Scarabocchio 15		Linea spirale
Scarabocchio 5		Linea curva singola	Scarabocchio 16		Cerchio a linee multiple sovrapposte
Scarabocchio 6		Linea verticale multipla	Scarabocchio 17		Circonferenza a linee multiple
Scarabocchio 7		Linea orizzontale multipla	Scarabocchio 18		Linea circolare in svolgimento
Scarabocchio 8		Linea diagonale multipla	Scarabocchio 19		Cerchio singolo incrociato
Scarabocchio 9		Linea curva multipla	Scarabocchio 20		Cerchio irregolare
Scarabocchio 10		Linea vagante aperta			
Scarabocchio 11		Linea vagante attorcigliata			

TAB. 2 / Gli scarabocchi-base.

Fig. 68. Scarabocchi di base.

Sono i 'mattoni' delle successive forme o Gestalt che, nella loro evoluzione semantica, daranno origine alla figura umana: Gestalt considerata quale apice dell'evoluzione cognitiva ed emotiva del bambino legata alla sua autoespressione segnica. Con questi segni i bambini costruiscono forme semplici in una prima fase quali impronte dettate dal piacere motorio e visivo.

⁶R. Kellogg, *Analisi dell'arte infantile*, Emme, Milano 1979.

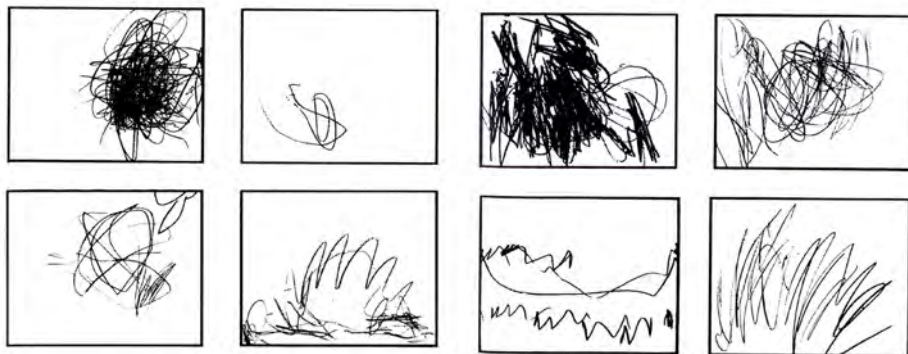


Fig. 69. Modelli di Posizione.

In seguito, intorno ai 24 mesi il segno si fa più consapevole, l'occhio del bambino vede e guida la mano; si coglie una struttura controllata in quelli che Kellogg definisce **Modelli di Posizione**. Paradigmi che riguardano la collocazione degli scarabocchi all'interno dello spazio-foglio. In seguito, questi modelli potrebbero ritornare come memorie o persistenze di posizione di un disegno o di uno scritto, come visto nell'esempio già riportato di Marthe Bernson (Fig. 20).

Stadio della Forma

Seguendo lo schema Kellogg dopo i modelli di posizione, a circa tre anni, i bambini disegnano forme semplici geometriche, croce, cerchio, triangolo e altre figure con linee singole che danno origine ai **Diagrammi**. I diagrammi sono preceduti da rudimenti di diagrammi ovvero *suggestioni di diagrammi*. Forme implicite nascono quando gli scarabocchi si collocano in spazi che suggeriscono forme regolari.

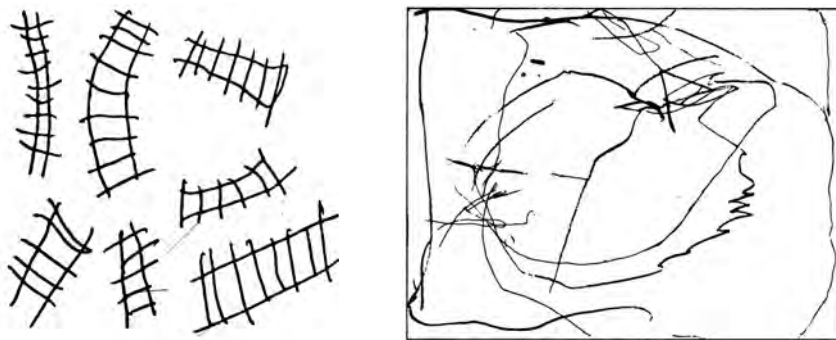


Fig. 70. Diagrammi di forme varie fatti da bambini di 3 anni circa.



Fig. 71. Diagrammi di vario genere (3 anni circa).

Le ‘forme regolari’ chiamano in campo la teoria della percezione definita Gestalt, secondo la quale sembra che funzioni fisiologiche del cervello siano responsabili della tendenza a organizzare i dati visivi in forme piacevoli o buone secondo simmetrie o geometrie elementari (vedi nota 3, p. 19).

Stadio della Composizione

Successivamente il bambino entra nello stadio delle **Associazioni** che sono insiemi di due diagrammi e degli **Aggregati** quali insiemi di tre o più diagrammi; seguendo il percorso evolutivo disegnato dalla Kellogg dopo i 4 anni nascono i **Mandala**, i **Soli** e le forme **Radiali**.

Alla fine del percorso dopo i 5 anni, nasce la figurazione umana come aggregato di segni precedenti e non quale raffigurazione di un modello esterno. Si noti che in qualsiasi stadio ritorna la memoria dei Modelli di Posizione che forniscono la base per la costruzione degli schemi dai quali nascono la casa, le macchine, gli alberi e altri oggetti dell'ambiente circostante.

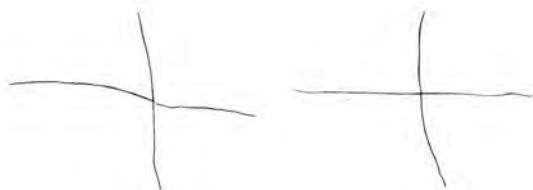
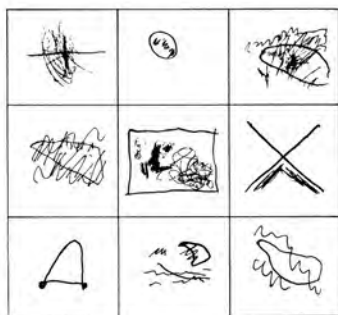


Fig. 72. Scarabocchi e diagrammi a croce greca (36 mesi).

Come si può notare la consequenzialità della costruzione dell'impianto grafico e cognitivo della Kellogg non permette nessuna devianza dalla progressiva e autonoma evoluzione verso la presa di coscienza del mondo esterno con una strumentazione segnico-visiva nata per autogenesi. Tra i due e gli otto anni il bambino prende coscienza di sé creando un 'linguaggio' grafico che si pone all'origine della vita, non solo della sua personale.

Con ciò voglio dire che le Gestalt individuate dalla Kellogg ci aiutano a semplificare e a capire il panorama delle simbologie grafiche che ritroviamo nei graffiti paleolitici e che sono la base del concetto di archetipo visuale e concettuale, matrice iconologica della cultura e delle religioni del mondo.

Nello specifico possiamo vedere che i diagrammi si possono definire in sei forme regolari, quadrato, ovale, cerchio, triangolo, croce e croce inclinata (X).

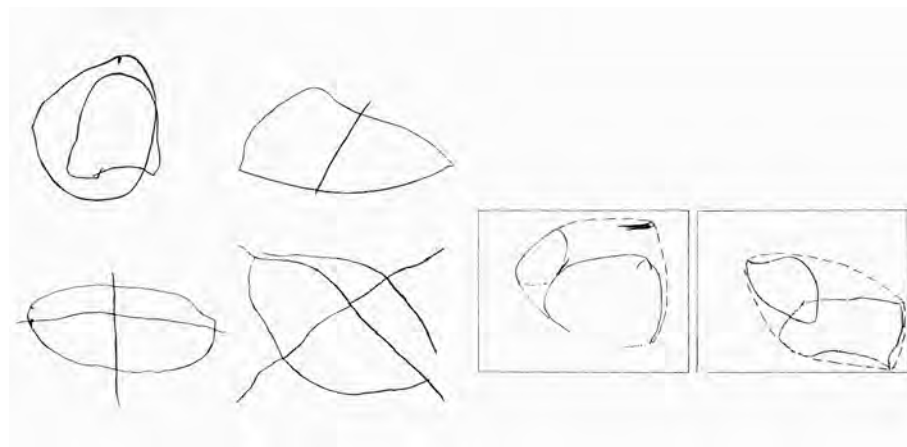


Fig. 73. Associazioni di vario genere (3/4 anni circa).

Il diagramma indica una evoluzione nel controllo delle linee e l'intervento della memoria. Le **Associazioni** sono unioni di due diagrammi, le più comuni sono $\emptyset$, Φ cerchio con croce, con X cerchi concentrici.

Gli **Aggregati** danno origine a quello che potrebbe definirsi lo stile personale derivato, sul piano fisico, dalla diversa coordinazione muscolare e tra i 3 e i 5 anni; si compongono in forme ordinate assumendo tre o più diagrammi.

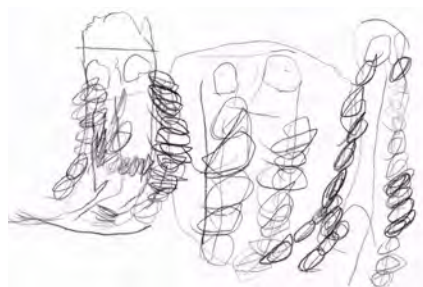


Fig. 74. Bambino di 3 anni. Io e i miei amici giochiamo al parco, giochiamo a palla.

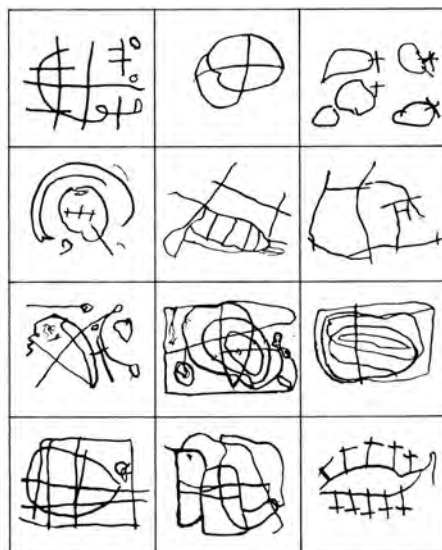


Fig. 75. Aggregati di forme irregolari.

Il **Mandala**, termine sanscrito che significa cerchio, è una forma geometrica a struttura concentrica, è una Gestalt ricca di senso e arricchita nel tempo da significati sia religiosi che psicologici.

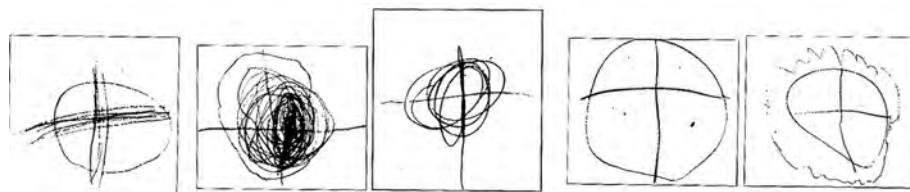


Fig. 76. Strutture mandaloide.

Il **Sole** è una forma circolare mandaloica col centro vuoto e rappresenta una rottura rispetto alla simmetria del mandala.

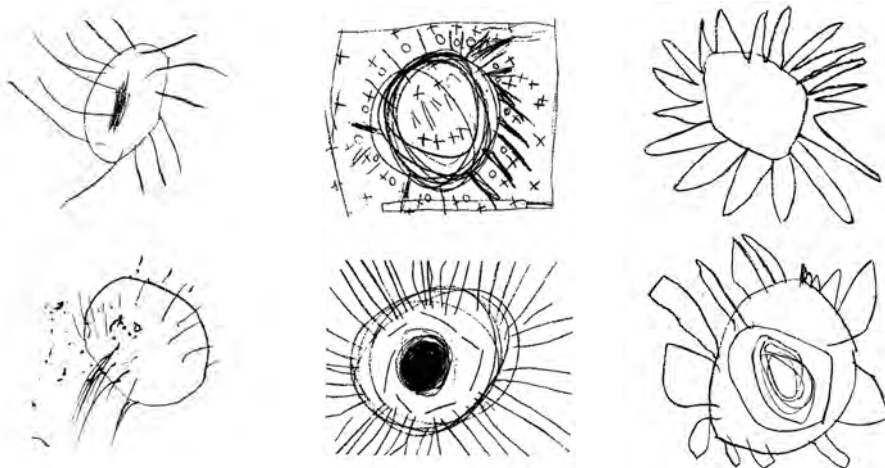


Fig. 77. Composizioni solari.

Le **Radiali** sono combinazioni di cerchi e linee che partono dal loro centro verso la circonferenza; queste Gestalt si sono spesso viste nei graffiti paleolitici e unificate al disegno del Sole.



Fig. 78. Composizioni radiali. In alcune si evidenzia la tela del ragno.

Stadio della Figura

La figura umana è la conseguenza della fusione delle Gestalt evidenziate precedentemente e basata sull'equilibrio formale e sostanziale di tali espressioni: lo scarabocchio che diventa diagramma, poi aggregato che origina il Mandala che si trasforma in Sole.

L'insieme di queste Gestalt specifiche dà origine alla figura umana: il sole con aggregati filamenti diventa il viso, i filamenti si allungano trasformandosi in gambe e braccia che prendono forme geometriche per dare immagine al corpo.

Il parere di R. Kellogg è che i primi disegni figurativi dei bambini siano lo sviluppo consequenziale degli scarabocchi secondo le Gestalt individuate.

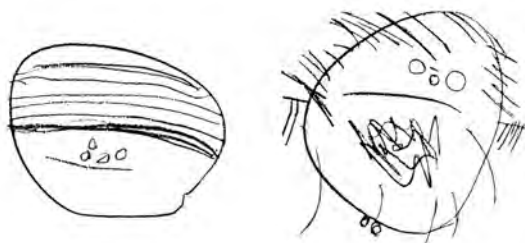


Fig. 79. Diagrammi con linee orizzontali e una figura umana solare fatti da un bambino nello stesso giorno (37 mesi).



Fig. 80. Figure umane o animali?



Fig. 81. Bambina di 4 anni. Mucca.

Inoltre, lei afferma che queste forme sono definite dagli adulti secondo immagini riconoscibili ma che da parte dei bambini le immagini sono astrazioni che componendosi in diverse Gestalt diventano sempre più somiglianti agli oggetti dell'ambiente esterno a cui vogliono riferirsi, siano animali o edifici o vegetazione o mezzi di trasporto. Un esempio di questa trasformazione si può vedere nelle Gestalt degli animali che sono intercambiabili con quelle degli umani, bastano pochi tratti per trasformare un animale in un uomo; vedremo nei graffiti paleolitici esempi simili.

Mucca, bambina di quattro anni. L'immagine canonica della mucca viene umanizzata col muso trasformato in volto, sorridente e rivolto verso chi guarda.

Anche gli edifici e la vegetazione sono Gestalt di aggregati vari che hanno immagini antropomorfe. Sembra che con l'aumentare della capacità cognitiva e discriminatoria del bambino questo 'disordine visivo', questa confusione di oggetti, venga sempre meno fino a una definizione degli oggetti del proprio ambiente più chiara e definitiva.

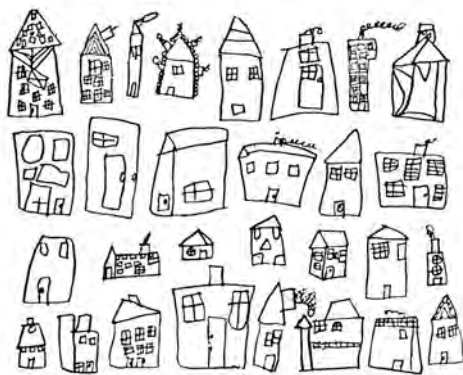


Fig. 82. Edifici (da 5 a 8 anni).

Una crescente precisione che va di pari passo con la definizione della propria coscienza e del proprio io.

La fase successiva potrebbe configurarsi in quella che Lowenfeld definisce del 'realismo nascente'.

Nell'atteggiamento dei bambini di fronte alle 'forme-formate' raggiunte dopo un lavoro grafico e cognitivo impegnativo si rileva senza dubbio un piacere estetico notevole che non dipende dalla somiglianza del disegno all'oggetto rappresentato, sia una figura umana, sia altro, bensì dalle caratteristiche grafiche e compositive della Gestalt prodotta.

È proprio questo piacere estetico, questa soddisfazione nell'aver prodotto una immagine ricca di senso e significato palese e inconscio che la Kellogg pone come condizione motivazionale nel definire ciò arte infantile.

Notevole a questo proposito la similitudine dei segni infantili rispetto ai segni di un'altra infanzia, quella dell'uomo, fatta iniziare nel Paleolitico Superiore, circa 30/45.000 anni fa; uomo definito *Sapiens Sapiens*.



Fig. 83. Mezzi di trasporto (da 5 a 8 anni).

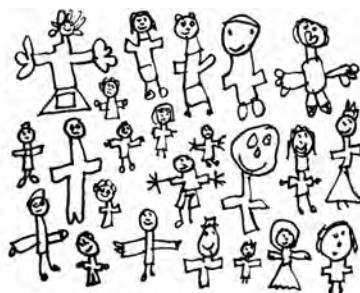


Fig. 84. Figure umane formate da un contorno a croce greca (da 5 a 7 anni).



Fig. 85. Alberi simili a figure umane disegnate senza braccia (da 5 a 7 anni).

La prospettiva clinica

Il riferimento non è a una nuova teoria stadiale bensì alla funzione che il disegno ha quale linguaggio che possa esprimere bisogni, necessità, stati d'animo e condizioni del profondo utili per l'indagine che la psicologia conduce a beneficio di una conoscenza dell'uomo e delle sue devianze psicopatologiche. Per questo fine già dai primi anni del secolo scorso psicologi di varie nazioni hanno elaborato strumenti utili alla comprensione del disegno, anche non infantile.

L'importanza e il rilievo che il disegno ha, come abbiamo visto, nello sviluppo cognitivo, emozionale e percettivo del bambino sono stati fondamentali per la costruzione dei test psico-proiettivi, declinati spesso in test oggettivi e metodi proiettivi.

In sintesi, si intende con test oggettivo la somministrazione di questionari con valutazioni determinate da reattivi stabiliti uguali per tutti, ciò per avere una possibilità di confronto oggettivo tra gli esaminati; mentre col metodo proiettivo la considerazione e la valutazione del somministratore o di chi valuta il test diventano importanti proprio per la sua capacità intuitiva nel leggere le risposte. Ovviamente in questo secondo caso la capacità professionale dell'analista ha la preminenza su un riscontro considerato troppo rigido del test oggettivo, ma nel contempo diventa una lettura soggettiva.

La nostra considerazione in merito a questa pratica clinica è legata unicamente alla loro funzione di registrazione di una modalità espressiva del disegno e alle sue varianti creative.

Ne elenchiamo quattro tra i più conosciuti e utilizzati:

1. test dell'Omino o per la valutazione del Q.I. di F. Goodenough;
2. test dell'Albero di K. Koch;
3. test dell'Omino sotto la pioggia di C. Machover;
4. test della Famiglia di L. Corman.

Nel 1926, la ricercatrice americana Florence Goodenough mette a punto il suo test dell'intelligenza, basato sul disegno di un omino rivolto verso chi disegna. A ogni età dovrebbe corrispondere una definizione peculiare del disegno, il rapporto tra età e definizione del segno moltiplicato per cento dà l'indice di intelligenza del soggetto. Proprio l'uso di 'reattivi' che fungono da riferimenti oggettivi per la costruzione del test differenzia il lavoro della Goodenough rispetto agli altri autori che non utilizzano riferimenti uguali per tutti bensì operano sui significati proiettivi, interpretabili e soggettivi.

Sempre sul disegno dell'uomo si fonda il test ideato nel 1949 da Korine Machover, soprattutto come strumento di analisi di bambini con difficoltà di comunica-

zione, impediti nello scrivere e nel raccontare particolari eventi. Un approfondimento del test viene espresso con la richiesta di disegnare un omino sotto la pioggia.

Questo tipo di test permette di comprendere quali tipi di difese il soggetto si è mentalmente organizzato per resistere alle tensioni, allo stress, alle difficoltà ed al senso di incapacità; infatti, la pioggia rappresenta un momento di difficoltà e di disagio, perché ci bagna, ci fa sentire freddo, ci rende esposti alle intemperie ed agli eventi atmosferici che in realtà rappresentano gli eventi della nostra vita. (STUDIOCU, sito web).

La risposta di Elena alla pioggia autunnale (Fig. 86) non sembra tradire una grande angoscia, anzi il suo candore è talmente evidente che ci lascia quasi sgomenti: ho l'ombrello ma non mi serve, piove solo sulla casa. La nuvola grigia scarica acqua blu su un tetto blu, e non rosso come dovrebbe essere nell'immagine canonica della casa. Il racconto pittorico di Elena è davvero ricco di 'eccezioni' alle regole stadiali, dall'uso funzionale dei colori alla composizione ordinata e sequenziale delle figure: albero, casa, bambina. Il centro della rappresentazione è la casa, blu e fredda, ma non influisce sulla gioia, rossa e gialla, del paesaggio autunnale della bambina. Elena disegna le proprie sensazioni ed emozioni; la visione realistica è prematura.

Negli anni Cinquanta Karl Koch formula il test psico-proiettivo dell'Albero, volto a indagare l'universo emotivo inconscio di ragazzi e adulti. La variazione dell'albero disegnato, la sua ricchezza o meno di particolari, anche esterni, sono il materiale su cui si basa l'analisi della persona.



Fig. 86. Elena, 6 anni. L'autunno.



Fig. 87. Madre e figlia. Laboratorio DISFOR Genova a.a. 2023/24.



Fig. 88. Bambina di 4 anni. La mia famiglia.

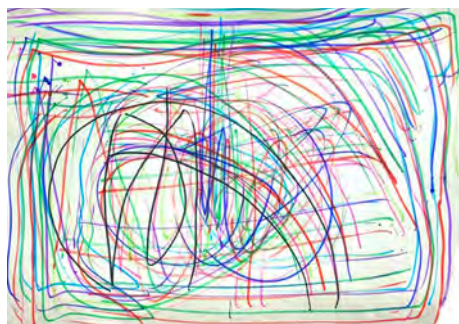


Fig. 89. Elena, 18 mesi, impugna cinque pennarelli per comporre il suo scarabocchio.

In ultimo si propone il test della Famiglia di Louis Corman del 1967, adatto per bambini e adolescenti; in questo caso, attraverso la rappresentazione grafica dei membri della sua famiglia, si indagano i rapporti e le eventuali problematiche che intercorrono tra il soggetto e i suoi familiari. Nel caso della bambina di quattro anni (Fig. 88) appaiono evidenti le caratteristiche del periodo schematico secondo la lettura di Lowenfeld, con l'aggiunta creativa di un sole doppio, uno per la mamma e uno per il papà.

Corman ha anche elaborato test basati sullo scarabocchio così come riportato nel *Manuale di disegno infantile* di R. Quaglia (op. cit.).

Una considerazione finale ritornando sulla giustificabilità o meno dell'intervento correttivo dell'insegnante rispetto a eventuali 'errori'

del disegno dei bambini. Abbiamo visto, anche se molto sinteticamente, quali e quante modalità creative bambine e bambini mettono in gioco per produrre i loro disegni, per parlarci di loro e della loro percezione del mondo, col loro personale linguaggio. Invadere i loro segni negandone la correttezza, con intenti certamente educativi, significherebbe, né più né meno, tagliare loro le mani, condizionare le loro possibilità di esprimere la loro creatività, sia nel presente che nel futuro.

Il disegno, in modo particolare quello dell'infanzia, si può considerare come una registrazione dei propri stati d'animo; modificare, ancorché con intenzioni educative, la sua natura significherebbe negare la parola del suo autore, ciò che vuole dirci, ciò che vuole comunicare, ciò che è. Inoltre, è altresì importante chiarire ulteriormente un aspetto sensibile riguardo alla lettura dei disegni.

Non è nei parametri del nostro Laboratorio formulare tecniche di giudizio in merito al significato psicologico sia dei segni che dei colori e delle relazioni tra essi negli elaborati creativi dei bambini. Significati e giudizi peculiari di aspetti psicologici sono studiati in ambiti propri della materia.

Esercitazioni

Sulla base delle indicazioni progettuali, di una tra le tre U.D.L. proposte i partecipanti al laboratorio produrranno quanto richiesto coi materiali a disposizione.

- U.D.L. 4 - Il corpo multiforme
- U.D.L. 5 - La maschera d'espressione
- U.D.L. 6 - Il gioco combinatorio

Terzo incontro Il segno paleolitico (Paleolitico Superiore: 45.000-10.000 a.C.)

Emmanuel Anati e André Leroi-Gourhan hanno condotto ricerche memorabili sulla nascita della cultura e della concettualità umana attraverso lo studio dei segni che l'*Homo Sapiens* ha lasciato, a cominciare dal Paleolitico Superiore, sulle pareti rocciose delle caverne africane, europee, asiatiche e oceaniche.

L'importanza dell'osservazione e studio dell' 'arte primitiva' è data dal fatto che in questi segni troviamo la nascita e il racconto dell'evoluzione del comportamento dell'uomo, insieme alla sua evoluzione psichica e spirituale. La necessità di esprimersi attraverso immagini, di comunicare col proprio simile, di organizzarsi in un gruppo, sia clan che tribù, del nostro antenato è il segno tangibile della sua emancipazione verso una coscienza totalmente umana.

Il periodo preistorico che interessa al nostro studio è il Paleolitico Superiore che risale a circa 45.000 anni fa, periodo in cui l'uomo diventa *Sapiens Sapiens*.

In quell'epoca il nostro antenato *Sapiens* sembra prendere coscienza di sé e della sua umanità, una consapevolezza che lo spinge al bisogno di lasciare una traccia della sua esistenza. Una testimonianza di sé stesso e del mondo in cui vive incisa in ambienti protetti, anche se pericolosi, come le caverne, in modo che il messaggio si conservasse il più a lungo possibile.

L'*Homo Sapiens* percorreva cunicoli bui tra le rocce, rischiando la propria vita, per arrivare al 'cuore della montagna', grotte all'interno delle quali segnare la propria esistenza attraverso immagini di sé e del mondo che lo circonda: vere cattedrali preistoriche.



Fig. 90. Ideogramma. Uluru Ayers Rock, Australia.



Fig. 91. Bisonte, ocre rossa, carboncino, graffiti. Grotta di Altamira, 20/18.000 a.C.



Fig. 92. Pictogrammi a Cave Hill, Australia.

Nell'arte dell'uomo preistorico predominano gli stessi motivi astratti e gli stessi motivi figurativi rudimentali che comunemente troviamo nei disegni dei bambini contemporanei. (R. Kellogg, op. cit., 1979).

Per analizzare e valutare l'opera pittorica e grafica del nostro antenato si sono individuati alcuni parametri concettuali di riferimento definiti: **ideogrammi, psicogrammi, pictogrammi e mitogrammi**. Attraverso queste definizioni, possiamo dare un ordine ai 'segni' che l'*Homo Sapiens* ha lasciato a testimonianza della sua crescita umana e spirituale, ovvero leggere la storia dell'uomo prima della storia dei popoli (E. Anati, *Origine dell'arte e della concettualità*, Jaka Book, Milano 1988).

Diamo un quadro cronologico alla storia individuando quattro tipi di popolazione evoluta in circa 30.000 anni con relativi segni di appartenenza (E. Anati, op. cit.).

1. Cacciatori arcaici. 45./25.000 a.C. – Ideogrammi, psicogrammi e pictogrammi, figure di grandi animali, associazioni semplici, pitture monocrome (Aurignaziano).
2. Cacciatori evoluti. 25/15.000 a.C. – Pictogrammi di figure umane e animali, rari ideogrammi e psicogrammi, rara presenza di esseri immaginari, associazioni aneddotiche scene descrittive e realistiche (Solutreiano).
3. Allevatori, pastori. 15/5.000 a.C. – Pictogrammi, animali domestici e figure antropomorfe (Magdaleniano).
4. Agricoltori, economie complesse. 5.000 a.C. – Raffigurazioni di animali domestici, figure antropomorfe, capanne, strumenti manuali, culti di fertilità, di invocazione alla pioggia, segni vernacolari, ecc.

Vediamo in cosa consistono le definizioni sopra riportate secondo gli antropologi comparandole con la casistica definitoria di R. Kellogg riferita al disegno infantile.

L'**ideogramma** è un segno autonomo e si può considerare identificabile in tre categorie: a) **anatomici**: un tratto verticale o obliquo, una vulva, un segno a V, b) **numerici**: un cerchio, un punto, brevi tratti paralleli e c) **concettuali**: una croce, una linea curva tipo spirale, una freccia e simili.

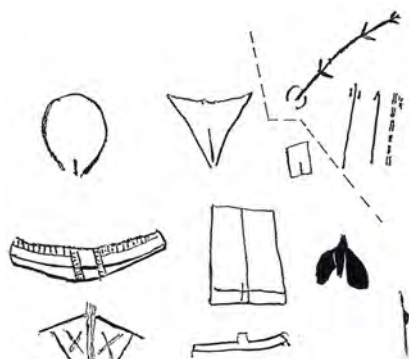


Fig. 93. Ideogrammi. Segni vulvari.



Fig. 94. Esempio di ideogrammi anatomici.

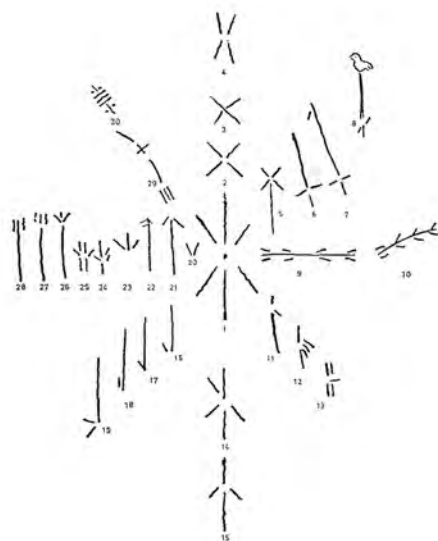


Fig. 95. Ideogrammi.

Le considerazioni sugli ideogrammi degli antropologi hanno come riferimento elementi naturali, vulva, freccia, arco, bastoni o, quando risulta difficile individuarne uno, ci si richiama alla loro astratta serialità numerica. Secondo gli studi di R. Kellogg questi segni non hanno nulla di misterioso o trascendentale ma si equivalgono ai primi scarabocchi infantili che lei ha individuato e che attengono esclusivamente a una forma 'piacevole', una Gestalt esteticamente soddisfacente che gli uomini paleolitici scoprivano nello stesso momento in cui la loro psiche evolveva, ovvero la loro coscienza si emancipava e l'aspetto razionale iniziava ad equilibrarsi rispetto a quello istintivo e irrazionale.

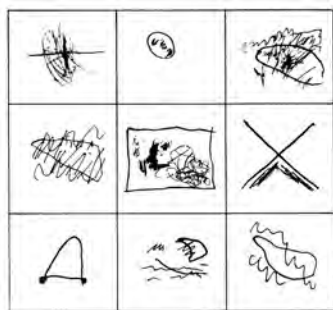


Fig. 96. Diagrammi e scarabocchi.

	Verticali	Orizzontali	Diagonali	Circolari
Scarabocchi multipli	6	7	8	9
Scarabocchi singoli	2	3	4	5

TAB. 3

Fig. 97. Scarabocchi di base.

Ovviamente il segno paleolitico è un segno adulto, quindi sia la struttura grafica che la portata dell'incisione e della pittura su una superficie rigida come la parete di una caverna sono gestite in modo più sicuro e controllato che non il gesto di un bambino sulla carta.

Lo **psicogramma** si rappresenta come una sequenza di segni astratti, non riconducibili a figure zoomorfe. È una forma grafica che tenderebbe a restituire emozioni più che informazioni. Frasi inquietanti che non si riesce a decodificare, tanto meno a capirne il significato. Forse il senso sta in una comunicazione fra adepti di gruppi legati da compiti mistico religiosi, sciamani o altro.

Gruppo di psicogrammi, forme rettangolari si associano a serie di punti che A. Leroi-Gourhan interpreta come accostamenti di valenze maschili e femminili.

Questa è l'interpretazione che ne dà Leroi-Gourhan e altri antropologi, mentre R. Kellogg compara questi segni a quelli che nei bambini definisce **associazioni e aggregazioni di diagrammi**.



Fig. 98. Psicogramma, Grotta del Castello, Paleolitico 38.000 a.C., a Puente Viesgo, Spagna.



Fig. 99. Psicogramma. Tamaulipas, Messico.



Fig. 100. Psicogramma, Grotta del Castello, Spagna.

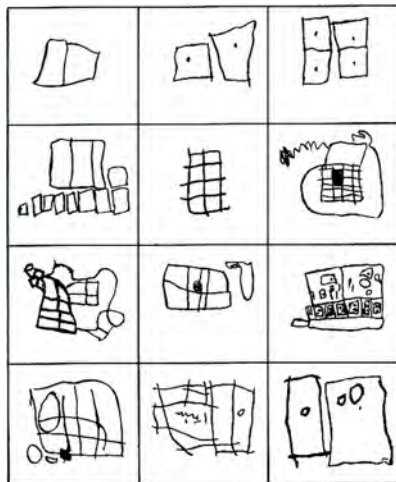


Fig. 101. Associazioni e aggregati

Il **pictogramma** è di solito una figura singola antropomorfa o zoomorfa, unito ad altri simili o diversi in sequenze che introducono il senso del tempo attraverso il racconto dell'evento rappresentato. Di solito il pictogramma isolato è accompagnato da ideogrammi che ne dovrebbero definire il significato. Questa modalità espressiva ricorda, concettualmente, l'iconografia dei santi accompagnati dai loro attributi per essere riconosciuti.

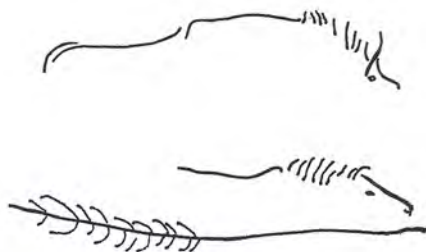


Fig. 102. Pictogrammi.

Che le figure di animali siano dei simboli legati a un contesto di tradizioni orali è dimostrato da queste figure schematiche della grotta di Niaux (Ariège). Il bisonte e il cavallo sono rappresentati col minimo di tratti compatibile con la identificazione dell'animale. Il segno associato al cavallo è il segno sottile. Come per la maggior parte dei raggruppamenti dell'arte parietale, è talvolta possibile porsi delle domande, quasi mai è fornire delle risposte.

(Fonte A. Leroi-Gourhan, *Le radici del mondo*, op. cit., p. 128, illustrazioni)



Fig. 103. Pictogramma composto.

Associazione semplice di pictogrammi e ideogrammi: Panaramitee Hill, Australia. Al centro vi è una figura di iguana, ai lati vi sono due forme ovali, che taluni interpretano come uova, altri ancora come territorio. Si tratta di un ideogramma senza conoscere il significato del quale non si può giungere alla comprensione dell'insieme (EA.AUS.74:78-9).

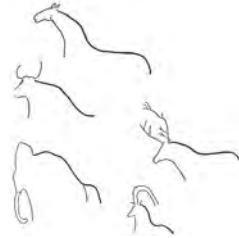
(Fonte E. Anati, *Le radici della cultura*, op. cit., p. 147, illustrazioni)

Un altro elemento caratteristico di questa fase è la ripetizione di uno schema, così come abbiamo visto nello stadio schematico di Lowenfeld e Brittain. In questo caso lo schema è la linea cefalo-caudale che rappresenta la dorsale degli animali a ripetersi in modo consueto, l'inserimento nel disegno di attributi diversi (corni, palchi, criniera, ecc.) ne identifica il tipo di animale.

Fig. 104. Pictogrammi.

La ricerca della precisione delle figure degli animali si sviluppa prima del 20.000 a.C. La curva cervico-dorsale primitiva, molto accurata, può andare bene per il cavallo come per il toro. Il mammut, il cervide o lo stambecco. L'identificazione è assicurata dagli attributi (corni, ramificazioni, criniera, ecc).

(Fonte A. Leroi-Gourhan, *Le radici del mondo*, op. cit., p. 128, illustrazioni)



Altra caratteristica del pictogramma è la figura antropozoomorfa, ovvero una immagine che contiene elementi organici appartenenti a specie diverse. Fatto che avevamo individuato in una certa fase dello sviluppo del disegno infantile e giustificato, nel suo caso, con una certa confusione percettiva e abilità motoria nel gestire il segno, unitamente a una visione 'panica' della realtà nella volontà di ridurre il tutto a segni 'umani'.



Fig. 105. Antropomorfismo.

Nel caso del segno paleolitico potrebbero intervenire altri significati legati a una volontà precisa nel disegnare figure umanoidi con attributi diversi che ne identifichino proprietà peculiari, come vedremo nel disegno dello 'stregone'.

Pictogramma Altamira, Spagna 16/12.000 a.C. Epoca dei Cacciatori evoluti. Confronto degli zoomorfismi dei cacciatori evoluti con le raffigurazioni preschematiche di bambini di quattro e cinque anni.



Fig. 106. Pictogramma, Sud Africa.



Fig. 107. Bambina di anni 4. Zoomorfismo.

Particolare della composizione del Pozzo di Lascaux, Dordogna, Francia. Un bisonte in posizione di carica, sul quale vi è una lancia che non lo trafigge, è a confronto con una figura itifallica dalla testa di uccello. Ai piedi del personaggio vi è un segno a *bâtonnet* che probabilmente indica il tipo di relazione che esiste tra le due entità. Sulla sinistra vi sono sei punti, sotto la coda di un rinoceronte che non si vede nella foto. Arte dei cacciatori Arcaici.

(da E. Anati, pag. 112, op. cit., 1988)



Fig. 108. Pictogramma nella grotta di Lascaux, Dordogna, Francia.

Leoni a caccia di bisonti, alcuni cavalli e un mammut, 30.000 anni a.C. (Paleolitico Superiore), ocra rossa e gialla, carboncino e graffiti su calcare, Grotta Chauvet (Ardèche, Francia).

Infine, il **Mitogramma**, neologismo coniato da Leroi-Gourhan per indicare immagini formate da elementi simbolici associati, ma non sequenziali, che richiedono una partecipazione orale per evocarne il significato. Il mitogramma caratterizza un pensiero mistico, ovvero al di fuori del tempo e dello spazio convenzionali, a differenza del pictogramma, non ha una funzione aneddotica bensì simbolica; quindi, il suo non è un racconto ma una 'evocazione' che ha a che fare con significati reconditi che appartengono alla memoria tribale di quel gruppo e non di altri. Il tempo del mitogramma è quello mitico dell'eterno ritorno, il tempo ciclico, il tempo del pictogramma è quello storico, evolutivo, la successione degli avvenimenti, il racconto delle azioni.



Fig. 109. Epoca dei Cacciatori Arcaici, 45/25.000 a.C. Grotta Chauvet, Ardèche, Francia.



Fig. 110. Parco nazionale di Kakadu, territorio del nord dell'Australia.



Fig. 111. Parco nazionale di Kakadu, territorio del nord dell'Australia.



Fig. 112. Cave Hill, Grotta degli Spiriti, Australia.

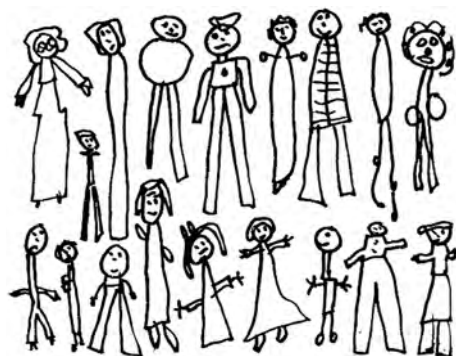


Fig. 113. Figure umane allungate (da 5 a 8 anni).

In questo caso (Fig. 111) possiamo notare una forte similitudine col segno dell'infanzia attraverso l'uso della visione a 'raggi X', schema che l'autore ha utilizzato per raffigurare il suo 'animale mitico'.

Nel suo ultimo stadio descritto R. Kellogg evidenzia la Gestalt umana con deformazioni che notiamo molto simili a quelle viste nelle pitture rupestri, quali l'allungamento degli arti.

Attraverso la combinazione di queste quattro tipologie di 'grafemi', e quindi con la creazione di un linguaggio visuale, il *Sapiens* è riuscito a raccontare la storia di circa 30/45.000 anni di vita sulla terra, fino a che la specializzazione delle sue tipologie segniche non si sono trasformate in alfabeto, circa 5.000 anni fa, e con esso, convenzionalmente, l'inizio della storia dell'uomo.

I suoi processi creativi si manifestano simili ai nostri nell'affermare il principio dell'associazione mente-volontà-realizzazione. Il pensiero astratto si concreta nel segno memorizzato attraverso la visualizzazione dell'oggetto di interesse. Gli 'artisti' paleolitici non dipingevano dal vero, l'ideogramma e il pictogramma sono manifestazioni di necessità interiori e trascendenti; conseguenza di ciò sono graffiti rappresentanti accumuli e sovrapposizioni di segni anche in tempi molto distanti tra loro.

La cosiddetta ‘arte preistorica’ è un atto di comunicazione, di analisi, di astrazione, di sintesi, di immaginazione e idealizzazione: essenza dell’intelletto umano, e rappresenta le tappe della sua evoluzione umana, spirituale e sociale.

Fatte le dovute distinzioni anche nelle manifestazioni grafiche dei bambini si riscontrano le stesse astrazioni; il mondo esterno entra nel loro schema mentale realisticamente solo nel periodo dai 9 ai 12 anni, il periodo detto della ‘banda’, o del realismo nascente.

Il linguaggio visuale degli uomini del Paleolitico Superiore, 40.000 anni prima dell’alfabeto, era rappresentato da segni (ideogrammi) rappresentanti modalità espressive (psicogrammi) articolate e complesse (pictogrammi) esprimenti sofisticate ideologie e senso etico ed estetico (mitogrammi); non esiste un segno ‘gratuito’ nella visuale del *Sapiens*, tutti i segni hanno un senso (come per i bambini). Per questi contenuti si parla di Arte Preistorica, anche se noi preferiamo continuare a usare il termine *segno paleolitico*.

Utile per capire il nostro contesto è la decifrazione dei meccanismi associativi che sono alla base del significato dei segni preistorici. Opere comunicative, analitiche, cognitive, immaginative, astratte, idealizzanti sono testimonianza dei processi mentali e concettuali, etici ed estetici che hanno formato il nostro divenire uomini.



Fig. 114. Grande bisonte policromo (paleolitico superiore), Grotta Marsoulas, Francia.



Fig. 115. Pitture rupestri della Tanzania.

La sequenza stratigrafica di questa superficie rocciosa, nella zona di Kondoa, mostra almeno quattro fasi di Cacciatori Arcaici, con figure animali a linea di contorno e ideogrammi; sono sovrapposte da figure antropomorfe e animali appartenenti a diverse fasi dei Cacciatori Evoluti. (da M. Leakey, 1983)



Fig. 116. Pittogrammi, deserto del Negev, Israele.



Fig. 117. Simbologia e concettualità.



Fig. 118. Lo Spirito eloquente.

Dal senso di questi reperti grafici si può capire l'origine del nostro sistema associativo e cognitivo: la formazione del pensiero logico.

Analoghe modalità e procedure avvengono nell'apprendimento e sviluppo del bambino attraverso il suo bisogno di esprimersi attraverso l'impronta della propria mano su un foglio di carta.

Antropo-zoomorfismo (Fig. 117), i due grandi cerchi e i punti attorno alla testa indicano suoni o parole o pensieri. Come già accennato gli unici reperti riscontrabili sono i graffiti e oggetti mobili, della parola e del ritmo di quelle culture non possiamo sapere nulla. I pochi esempi di musica e parola, e della loro importanza anche rituale, si possono 'vedere' in certi graffiti dove ad alcune figure antropomorfe sono associati tratti di puntini o linee curve che dovrebbero rappresentare appunto la parola e il suono.

Lo Spirito eloquente. Rilevato di un personaggio dalla faccia non visibile, elusiva, che emette una fiumana di parole, o di rumori. Pittura a linea di contorno, in colore rosso, da Chungai, Tanzania. Periodo dei Cacciatori Evoluti (*courtesy* M. Leakey).

Nei popoli cacciatori la creatività e l'immaginazione conducono contemporaneamente verso il razionale e l'irrazionale.

La scoperta di sé stessi, la consapevolezza di essere uomini e quindi la concezione di avere un io che si relaziona col mondo e con gli altri esseri umani dà loro il senso di esistere e la scoperta della morte e della ineluttabilità del trapasso crea in loro il concetto del soprannaturale, dell'immaginifico.

E questo è il motivo delle sepolture ricche di oggetti e resti di cibo per accompagnare il defunto in uno spazio ignoto.

Il senso spirituale associato alla consapevolezza della morte crea le basi concettuali per la nascita dell'antenato primordiale, quell'Adamo ed Eva che nella memoria collettiva forma le basi della concezione del Mito, della figura ancestrale di riferimento, da cui poi si originano il numinoso e la sua appartenenza. Interessante la figura antropo-zoomorfa dello stregone che suggerisce una lettura funzionale della sua conformazione umana/animale relativa al suo compito di comunicazione con l'altrove. Infatti, nell'immaginazione dei Cacciatori Evoluti chi ha il potere di guarire attraverso il contatto con gli spiriti non può che essere rappresentato da una figura 'non umana', diversa dal comune mortale che fa parte del branco. L'essere conforme agli altri gli farebbe perdere l'aura di potere che la sua funzione dovrebbe avere.



Fig. 119. Lo stregone. Antropo-zoomorfismo. Grotta Les Trois Freres, Francia, 13.000 a.C.



Fig. 120. Bambina di 5 anni. Coppia di dinosauri.

Suggestivo il confronto tra le figure dello stregone, antico di 13.000 anni, e i 'dinosauri' di una bambina di 5 anni, nel suo periodo schematico, secondo i parametri di Lowenfeld e Brittain. Ovviamente nel caso del segno infantile lo zoomorfismo trova le sue motivazioni sia nella difficoltà del controllo del disegno sia nella volontà di 'umanizzare' l'animale per renderlo più vicino e quindi meno pauroso. Nel caso di Matilde (Fig. 120) si evincono la curiosità e il piacere di disegnare un animale, per lei, mitico.

Un altro aspetto notevole dell'evoluzione del segno del *Sapiens Sapiens* è la sua significativa omogeneità in ogni luogo della terra in cui è presente, Europa, Asia, Africa, Oceania. Fino almeno al periodo degli Allevatori, Agricoltori, la sua 'arte' ha contenuti e forme simili. Stesse tematiche, stesse associazioni, stesso

stile di rappresentazione. Un linguaggio universale rappresentante un sistema simbolico unico.



Fig. 121. Scene di caccia con l'arco. Cacciatori Evoluti. Spagna.



Fig. 122. Scene di danza e musica. Toro Muerto, Perù.

Solo nelle fasi successive, ovvero in quelle a economia complessa, si evidenziano i segni definiti vernacolari, ovvero riferentesi al contesto in cui vive l'attore, alla sua dieta, alle sue consuetudini, alla sua esistenza. Forse è in questa fase della storia dell'uomo che nasce il mito della Torre di Babele e della sua distruzione.

Arte preistorica

Come abbiamo detto con questo termine si intende soltanto il lascito 'visuale' del *Sapiens*, ma senz'altro devono esserci stati molti altri aspetti della loro creatività espressi in forme non conservabili nel tempo: danza, musica, manufatti deperibili ecc. Alcune di queste manifestazioni creative si sono trasfigurate in segni astratti arricchendo il vocabolario figurale dei pittori, altre hanno fornito materiale per elaborazioni successive.

In Europa, nella zona franco-cantabrica troviamo alcune manifestazioni dell'arte rupestre tra le più ricche e affascinanti del globo, ovvero le grotte di Lascaux e di Altamira, 16/10.000 a.C. periodo dei Cacciatori Evoluti, insieme a eccezionali reperti quali le



Fig. 123. Grotta di Lascaux. Pictogramma, Cacciatori Evoluti.

Veneri Steatopigie o Callipigie:

- Venere di Hohle Fels, 40/35.000 a.C.;
- Venere di Lespugue, 25.000 a.C.;
- Venere di Willendorf, 24/22.000 a.C.;
- Venere di Mal'ta, 23.000 a.C.;
- Venere di Brassempouy, 25.000 a.C.

Quest'ultima rara rappresentazione del volto umano. A parte la prima sono tutte appartenenti al periodo dei Cacciatori Evoluti.



Fig. 124. Venere di Brassempouy, 25.000 a.C.



Fig. 125. Venere di Hohle Fels, 40/35.000 a.C. Cacciatori Arcaici.



Fig. 126. Venere di Lespugue, 25.000 a.C.



Fig. 127. Venere di Mal'ta, Museo Ermitage. 23.000 a.C.

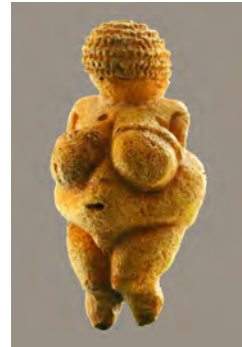


Fig. 128. Venere di Willendorf, 24/22.000 a.C.

Il segno dell'uomo del Paleolitico è un mezzo per conoscere la sua realtà e per comunicarla. Da una prima fase, meccanica, in cui non rappresenta che il suo gesto, la sua esistenza (vedi le impronte delle mani) a un'altra in cui la sua volontà diventa messaggio, vuole esprimere idee; allora si passa a un segno paradigmatico, al simbolo, al pictogramma.



Fig. 129. Caverna delle Mani, Rio pinturas, Patagonia argentina, Cacciatori Evoluti.



Fig. 130. GuaTewet, Indonesia. Cacciatori Evoluti.

Lo spazio dell'opera

L'ambiente in cui il *Sapiens* opera, il supporto su cui incide i suoi grafemi non sono elementi asettici ma interagiscono direttamente con l'opera prodotta. Le gobbe delle rocce spesso diventano forme zoomorfe su cui evidenziare con pochi tratti animali al pascolo o in procinto di essere cacciati. Conseguentemente lo spazio scenico non ha confine e non ha base, né alto né basso si osserva da qualsiasi punto di vista, come l'acquerello astratto di Kandinskij, millenni dopo!

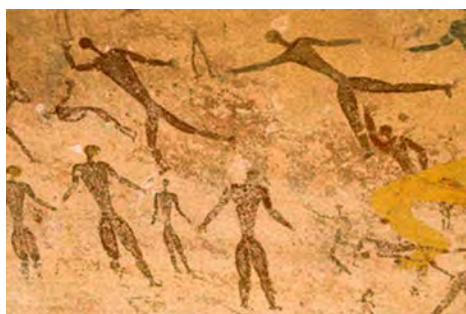


Fig. 131. Tassili. Sahara algerino, 5.000 a.C.



Fig. 132. V. Kandinskij. *Acquerello astratto*, 1910.

Altra variabile notevole riguarda il tempo di esecuzione e gli interventi successivi che si sovrappongono al disegno, interagendo come se fosse un'opera *in progress*.

Il significato delle immagini è sempre di difficile decifrazione, si riconoscono animali ma non sempre significano quello che apparentemente dimostrano. Un toro potrebbe essere un animale sacro associato al loro clan quindi dipinto in un certo

luogo, con vicini ideogrammi particolari che comportano un significato altro rispetto a ciò che possiamo leggere noi, stesso discorso per la loro dimensione che è sempre rapportata al significato dell'oggetto nel contesto e non alla sua proporzione naturale.

Comunque, per il primitivo, come per il bambino, il disegno ha sempre un significato importante, non è mai gratuito, né fine a sé stesso. Anche i segni apparentemente decorativi che adornano suppellettili e oggetti vari hanno una loro grammatica e sintassi che rimandano a un significato complesso anche se portato a una estrema sintesi.



Fig. 133. Frammento di bastone recuperato nel giacimento paleolitico di Predmosti. Museo di Brno.

Questi significati appartengono alla nostra memoria collettiva, sono dormienti nel nostro subconscio, formano la matrice della nostra memoria visiva che vibra e risveglia le nostre emozioni quando osserviamo il segno arcaico, che fa agire il bambino quando scarabocchia, quando crea le sue figure 'remote': sé stesso, il Padre, la Madre e altri Mitogrammi.

L'*Homo Sapiens* è arrivato a esprimersi con segni sempre più complessi non solo per dare una esistenza visuale ai suoi fantasmi e ai suoi riti, personali e collettivi, ma anche per cercare una forma grafica di comunicazione, ovvero una scrittura che gli permettesse di fissare la sua esistenza nel tempo e nello spazio, quindi di inventare il racconto della sua vita mediante la storia.

Arte è un concetto moderno che noi applichiamo al suo lavoro con i nostri significati, benché sia proprio il suo lavoro che ne ha creato il senso.

Una caratteristica da evidenziare è l'assenza di ritratti, a parte qualche raro oggetto significativo (la Venere di Brassempouy), di disegni di vegetazione o di paesaggi.

Solo in alcuni casi vernacolari si trovano pictogrammi di vegetazione dovuti probabilmente alla dieta vegetale in uso (Tanzania) 12/15.000 a.C. e all'uso di erbe allucinogene.

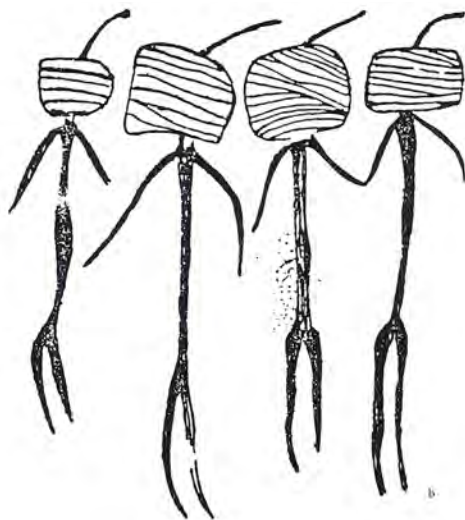


Fig. 134. Cacciatori Evoluti in Tanzania.



Fig. 135. Grotta dei Cervidi, Salento, 8/5.000 a.C.

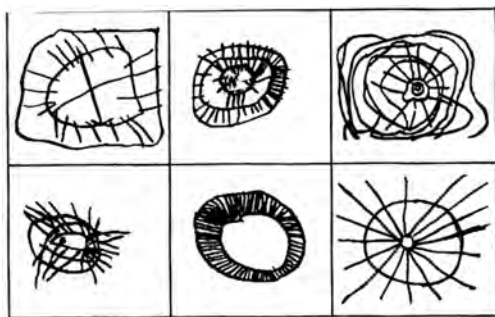


Fig. 136. Soli circoscritti a radiali.

Anche nelle tecniche di produzione esistono parallelismi. Nei graffiti dei Cacciatori Arcaici gli animali rappresentati si evidenziano per la grande dimensione, in economie complesse (contadini, allevatori) diminuiscono di misura (anche nell'evoluzione del disegno infantile si evidenzia un passaggio di scala nella crescita e nella presa di consapevolezza del bambino). In tutte le raffigurazioni si trovano figure importanti e altre di contorno, associate a ideogrammi. Inoltre, si riscontrano animali simbolici quali cavalli, bisonti in Europa, zebre ed elefanti in Africa. Nell'ambito degli ideogrammi evidenziamo la costante di simboli grafici quali 'fossili guida': la spirale, la croce, la linea verticale, il punto e altri; i più semplici e meno articolati sembrano proprio la base per la futura scrittura ideogrammatica che nasce nel IV millennio a.C.

Quelli che per E. Anati sono segni che richiamano eventuali 'culti solari' per R. Kellogg sono Gestalt che riportano diagrammi solari che poco o nulla hanno a che fare con significati religiosi o mitici.

Con l'avvento dell'agricoltura gli aspetti che abbiamo definito vernacolari diventano preminenti, il contesto territoriale, la dieta, il lavoro, le relazioni stabili tra i

gruppi, la cultura societaria nascente formulano identità, eredità e omologazione riscontrabili in segni singolari di appartenenza a gruppi individuati (E. Anati, op. cit.). Attraverso il 'racconto' degli uomini primitivi, dalle 'coppelle' dei Neanderthal attraverso le rappresentazioni rupestri dei *Sapiens*, mediante i loro petroglifi si svolgono la nascita e la crescita del pensiero umano, del suo trasformarsi da concreto in astratto, da autoreferenziale a rappresentativo, da relazionale a spirituale, da creativo ad artistico.

La necessità di raccontare, di trasmettere idee, sensazioni, emozioni con gesti fissati su una superficie è alla base del pensiero umano. L'uomo si trasforma da 'primate' a *Erectus* quando nasce in lui il bisogno di segnare immagini di qualsivoglia tipo e di conservarle: comunicare e storicizzare la propria esistenza. Immagini che per la loro crudezza e suggestione sembrano anticipare di qualche millennio un altro tipo di comunicazione espressiva.



Fig. 137. Petroglifi a Kimberley Rock, Australia. Particolare. Cacciatori Evoluti.



Fig. 138. Edvard Munch. *Urlo*, 1893. Museo nazionale di arte, architettura e disegno, Oslo, Norvegia.

Esercitazioni

Sulla base delle indicazioni progettuali di una U.D.L. proposta i partecipanti al laboratorio produrranno quanto richiesto coi materiali a disposizione.

- U.D.L. 7 - La Chimera

Quarto incontro Il segno psicopatologico

Nella seconda metà dell'Ottocento in Europa la cultura positivista cominciava ad affermarsi in quasi tutti gli ambiti delle relazioni umane. In alcuni paesi europei, tra cui Francia, Svizzera e Italia medici psichiatri cominciano a raccogliere materiali prodotti da malati di mente per testimoniare la loro condizione pure nei tribunali; il medico deve giustificare l'internamento anche attraverso una documentazione cartacea mediante scritti e disegni.

L'approfondimento e la consapevolezza delle malattie psicopatologiche portano alcuni scienziati più avvertiti alla raccolta e allo studio della produzione manuale dei malati.

Le documentazioni raccolte evidenziano una capacità creativa da parte del paziente che osservata clinicamente può aiutarne la comprensione.

Nascono pubblicazioni che raccolgono disegni e scritti, spesso prodotti insieme, analizzati anche dal punto di vista della qualità dell'immagine creativa.

Nel 1907, in Francia, Marcel Réja pubblica *L'art chez le fous*; nel 1921 Walter Morgenthaler psichiatra svizzero, pubblica il saggio *Un malato di mente artista* incentrato sull'opera di Adolf Wölfl, malato internato nel manicomio di Waldau nel 1895 come schizofrenico e criminale.

Nel 1919, Hans Prinzhorn, psichiatra e storico dell'arte, è attivo all'ospedale psichiatrico dell'Università di Heidelberg. Il suo compito è quello di ampliare una collezione di immagini definite d'arte, iniziata da Emil Kraepelin. Col suo lavoro di ricerca, anche in altri paesi europei, la raccolta si amplia fino a raggiungere i 4.500 pezzi.



Fig. 139. Adolf Wölfl. *Sant'Adolfo con gli occhiali*.

Nel 1922 pubblica il suo primo e più influente saggio, *Bildnerie der Geisteskranken*, tradotto potrebbe essere 'le capacità artistiche del malato di mente'. Riccamente illustrato con esempi della collezione.



Fig. 140. August Natterer. *Il pastore miracoloso*. Collezione Prinzhorn.

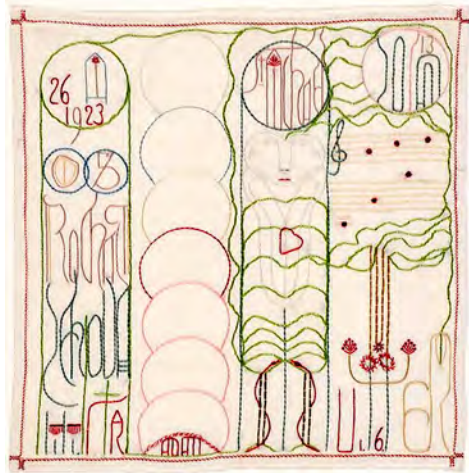


Fig. 141. Johanna Natalie Wintsch. *Adamo/Madre*, 1923. Filo da ricamo su un fazzoletto. Collezione Prinzhorn.

Il libro si occupa principalmente del confine tra psichiatria e arte, malattia e autoespressione. Rappresenta uno dei primi tentativi di analizzare il lavoro creativo dei malati mentali.

Una frase chiarificatoria del suo pensiero recita: «Ci troviamo di fronte ad un fatto sorprendente: l'affinità tra il sentimento del mondo schizofrenico e quello che si manifesta nell'arte contemporanea» (arte del 1922).

È interessante notare l'uso di modalità infantili quali gli schematismi delle figure umane e l'uso dello 'spazio mensola' per occupare interamente l'area del foglio per dare completezza al racconto.

L'aspetto importante di queste ricerche e pubblicazioni è la nascita di una sensibilità nuova verso gli aspetti espressivi e creativi del lavoro sull'immagine e sulla parola di chi è considerato un paria della società, un irregolare, un malato di mente; e ciò in un periodo nel quale ai pazienti non era facilmente concesso di utilizzare materiale per lavorare per cui i degenti creativi dovevano anche inventarsi attrezzi con cui esprimere le loro fobie: si va dalla mollica di pane alla carta igienica o ad altri oggetti utilizzabili per una produzione di immagini e forme.

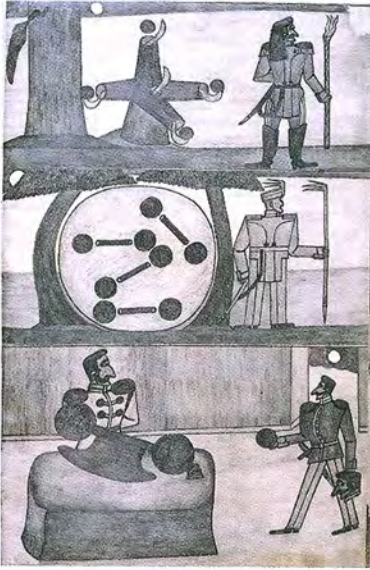


Fig. 142. O.F. Heinrich Voll. *Quaderno di disegno*, s.d. Collezione Prinzhorn.



Fig. 143. Paul Klee. *Gatto-uccello*, 1928. MOMA New York.

Questi lavori, come vedremo meglio in seguito, hanno portato molti artisti importanti dell'epoca, quali Klee, Kandinskij, Max Ernst e il critico d'arte, fondatore del movimento Surrealista, André Breton, a occuparsi dei lavori anonimi di queste persone perché in esse intravedevano una verità e immediatezza del segno espressivo che il Movimento Moderno andava cercando proprio in quegli anni.

In effetti la ricerca di Prinzhorn era indirizzata non tanto alla individuazione di un mezzo, quello grafico autoespressivo, per aumentare i materiali del medico psichiatra nel suo compito di curare il malato, quanto di evidenziare l'importanza della devianza nel processo di creazione artistica. Non dimentichiamoci che Prinzhorn era anche critico e studioso di arte visuale.

Questa era la vera novità scientifica di un'epoca in cui il linguaggio dell'arte istituzionale era messo in crisi dalla volontà di rinnovamento sociale e relazionale.

Prinzhorn nel suo saggio, proprio basandosi sulla produzione anonima e legata a necessità interiori dei malati, elabora la sua teoria della *Gestaltung* ovvero la tesi secondo la quale l'impulso primario, formatore, che segue fedelmente i movimenti psichici dell'autore, legato all'esperienza esistenziale, senza mediazioni culturali o sociali, senza condizionamenti estetici o etici, sia una forma psico-visuale per esternare, ricostruire una immagine del mondo pura e in qualche modo spirituale.

Egli cerca nel disegno dei malati i contenuti che gli rappresentino l'immediatezza del segno 'necessario' del primitivo, la spontaneità dello scarabocchio dei bambini, la sincerità dell'inesperto, del *naïf*. Il malato scopre che gli oggetti, il materiale che usa a scopo creativo, può essere considerato quasi come una estensione del proprio corpo, un mezzo per aprire il proprio delirio al mondo, così

come, in altri termini, il bambino considera la matita o altro come una parte della propria mano per segnare sul foglio il riflesso della propria nascente identità. E questa è anche la grande scommessa dell'arte moderna e contemporanea: una semplificazione sintetica della forma che restituisca la percezione e i contenuti del tutto escludendone la loro rappresentazione analitica.

(Confronti tra segno psicopatologico e segno infantile.)

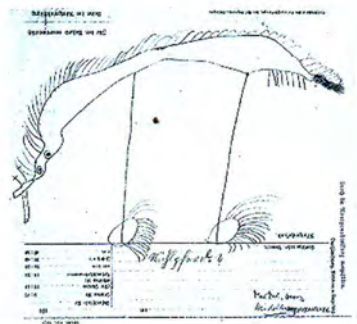


Fig. 144. J.G. Merkel. Collezione Prinzhorn.



Fig. 145. Ole, 3 anni.

Come già riportato, uno dei movimenti artistici e di pensiero degli anni Venti e Trenta, ovvero degli anni successivi alla Prima guerra mondiale, il Surrealismo, attraverso i suoi rappresentanti artisti, poeti e scrittori, come è stato scritto, «conficca una sonda nelle profondità inesplorate dell'essere per cogliere l'eco del primitivo, del sacro, del mito, dell'archetipo», e tutto questo lo cerca anche attraverso la produzione 'artistica' dei malati, che a questo punto diventa una sorta di *mater* ispiratrice di nuovi linguaggi e nuovi sensi dell'arte visuale.

In sintesi, ciò che si cerca nell'immagine dell'irregolare è la quint'essenza del vero, l'abreazione del contenuto psichico dell'uomo espresso attraverso i segni



Fig. 146. Salvador Dalí. *Le case dei desideri*, 1929. Metropolitan Museum of Art, New York.

della memoria individuale, del proprio io, non condizionati dai segni del mondo. In questo senso questi autori fanno sempre riferimento ai graffiti rupestri o al segno infantile che, come abbiamo visto, nascono in un primo tempo più per necessità interiore che per volontà di comunicare con l'altro.

Questa prima fase della nascita di una nuova sensibilità verso l'immagi-

ne 'non condizionata' viene presto negata dalle vicissitudini dell'Europa negli anni Trenta e Quaranta con la nascita e crescita delle ideologie totalitarie fasciste e naziste in Europa occidentale e staliniane in quella orientale.

Sappiamo quale fu l'atteggiamento di Hitler e del nazismo verso quella che fu definita 'arte degenerata' e la fine dei malati di mente e quanti altri 'irregolari' nei campi di concentramento. Stesso atteggiamento fu quello di Stalin verso il nuovo linguaggio costruttivista, rivoluzionario sia nei contenuti che nelle modalità espressive.



Fig. 147. Franz Marc. *I grandi cavalli azzurri*, 1911. Collection Walker Art Center, Minneapolis.



Fig. 148. Pictogramma. Serie dei cavalli, Grotta di Chauvet. Pont d'Arc. Cacciatori Arcaici.

Alla fine della Seconda guerra mondiale altri artisti, con altre intenzioni, cercheranno nell'arte dei cosiddetti 'irregolari' sensi e significati per rinnovare il linguaggio artistico e i suoi contenuti; mi riferisco al movimento dell'Art Brut fondato dall'artista francese Jean Dubuffet e alle *performance* personali di artisti quali l'austriaco Arnulf Rainer e i pazienti/artisti del centro viennese Gugging.

Ovviamente i disegni dei malati rappresentano, nei loro contenuti, la sofferenza e il disagio di esseri viventi, il loro delirio, prima che modalità creative dell'espressività artistica nascente.

A noi interessa principalmente il significato importante che la loro 'invasione di campo' nell'arte istituzionale, avvenuta nei primi anni del secolo scorso, ha segnato nello sviluppo dell'immagine creativa, e nelle sue modalità espressive, dell'occidente.

L'attenzione posta sulla mancanza di codici referenziali alle belle arti e/o alla buona scrittura di questi prodotti, unitamente alla loro qualità espressiva 'intrinseca', ha senz'altro alimentato



Fig. 149. Beppe Dellepiane. Senza titolo, 1985.

l'effetto liberatorio e a-normativo della produzione di immagini moderne, sia dell'arte visuale che di altre forme poetiche in generale. L'interesse per questi materiali fu alimentato nei primi anni Cinquanta sia da centri di cura che puntarono decisamente sul rapporto 'arte/malattia' come la Clinica psichiatrica dell'ospedale Maria Gugging, nei pressi di Vienna, sia da autori singoli, quali il francese Dubuffet, che organizzò a Losanna un vero e proprio Museo dell'Art Brut.

Vediamo alcuni lavori degli asiliati del Centro Gugging.



Fig. 150. Johann Fischer. *Una coppia disuguale*.



Fig. 151. Sofia, bambina di 3 anni.

Nel disegno di Fischer oltre a evidenti schematismi nelle figure si può notare l'uso dell'effetto trasparenza tipico del **realismo intellettuale** visto nel segno dell'infanzia. Nel gessetto di Sofia la gioia per il parto della maestra si trasforma in una suggestiva rappresentazione di consapevolezza 'intellettuale'. Tschirtner, (Fig. 152) ci ricorda l'immagine dell'omino testone.

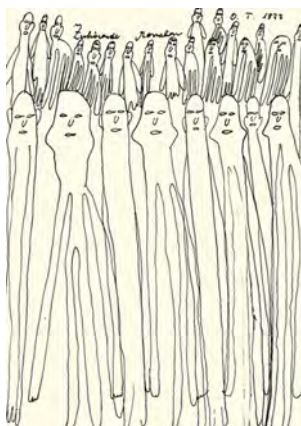


Fig. 152. Oswald Tschirtner. *Persone che ascoltano*.



Fig. 153. Bambino di 6 anni. *Partita di pallone*.

L'altezza della figura umana è resa perfettamente allungando le gambe o facendo un torso sproporzionatamente lungo, sia esso ovale, rettangolare o triangolare. Le figure umane alte raramente sembrano realistiche, poiché le loro proporzioni di solito non sono naturali.



Fig. 154. Franz Kernbeis. Senza titolo.



Fig. 155. Bambina di 5 anni. Un cavallo.

I due 'pastelli', di Kernbeis e della bambina di cinque anni, mostrano affinità sia nella postura degli animali rappresentati, che abbiamo definito canoniche, sia nella volontà di umanizzarli trasformando i loro musi in volti umani. Inoltre, nel mondo di Kernbeis (Fig. 156), artista ospite del Centro Gugging, anche i mezzi di locomozione, biciclette, treni e altro, mutano: si zoomorfizzano, forse per evidenziare le caratteristiche del movimento.

Di seguito altre analogie tra il segno psicopatologico e infanzia.

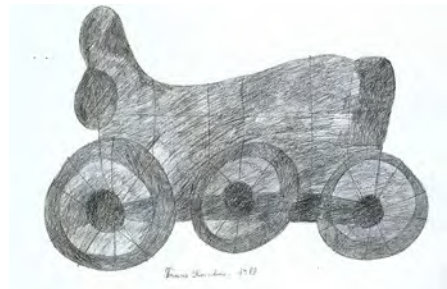


Fig. 156. Franz Kernbeis. Locomotiva.



Fig. 157. Bambini da 5 a 8 anni. Aggregazioni.



Fig. 158. Johann Hauser. Elicottero. Centro Gugging

Nel disegno di Hauser (Fig. 158) riconosciamo le 'aggregazioni' dei bambini di R. Kellog (Fig. 157). Interessante il tratteggio sulle fasce gialle dell'aereo a rafforzare il disegno della luce dei fari; la volontà di rendere visibile l'effimero, come nei suoni dello 'spirito eloquente' conosciuto nel segno paleolitico.

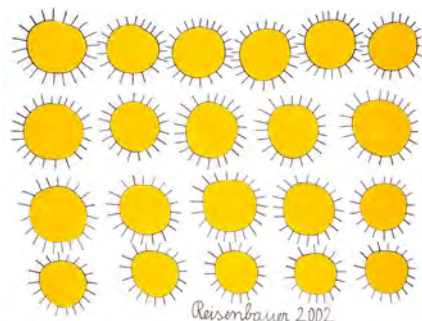


Fig. 159. Heinrich Reisenbauer. *Soli 2002*. Centro Gugging

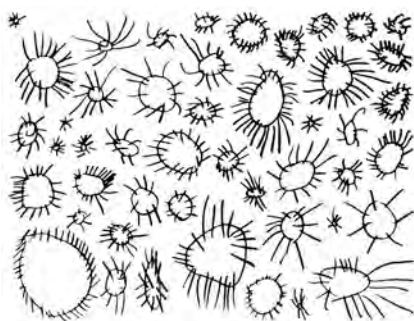


Fig. 160. Soli a centro sgombro, con linee che incrociano il perimetro di diagrammi ovali (3 e 4 anni).

La serialità delle immagini di Reisenbauer, oltre a richiamare il concetto di schema, elaborato da Lowenfeld nelle sue teorie stadiali, ricorda un altro tipo di serialità presente nelle opere di uno dei più conosciuti artisti della Pop Art nord-americana.



Fig. 161. Heinrich Reisenbauer. Centro Gugging.



Fig. 162. Andy Warhol. *Lattine di zuppa Campbell*, 1962.

Scottie⁷ rielabora il concetto di 'spazio mensola', stratagemma utilizzato dai piccoli per aggirare l'incapacità di disegnare in tre dimensioni, con l'inserimento di scene derivanti da ambienti diversi. Da notare il disegno dei cigni e delle far-

⁷ Scottie Wilson (28 febbraio 1891-26 marzo 1972), nato Louis Freeman (il certificato di nascita dice Lewis), era un artista scozzese, ebreo, *outsider*, noto in particolare per il suo



Fig. 163. Scottie Wilson. *Cigni blu e farfalle*, 1960 circa.



Fig. 164. Matilde 5 anni. Ariel la sirenetta.

falle in uno schema ortogonale tipicamente canonico (Fig. 163); stessa strategia applica Matilde nella rappresentazione delle farfalle di Ariel (Fig. 164).

Nell'immagine sottostante Clementine Hunter (artista *naïf* afroamericana)⁸ manifesta la sua 'visione spaziale' proponendo il suo racconto diviso su tre piani (mensole) sovrapposti.



Fig. 165. Clementine Hunter. *Raccolta del cotone*, 1948. American Cane River National Heritage, USA.



Fig. 166. *Fanciulli e Primitivi*. Esempio di spazio mensola.

stile altamente dettagliato. Iniziò la sua carriera artistica all'età di 44 anni, il suo lavoro fu ammirato e collezionato da artisti quali Jean Dubuffet e Pablo Picasso. (fonte Wikipedia)

⁸ Clementine Hunter (gennaio 1887-1° gennaio 1988) nacque in una famiglia creola della Louisiana nella piantagione di Hidden Hill, vicino a Cloutierville, nella parrocchia di Natchitoches, in Louisiana. Iniziò a lavorare come bracciante agricola da giovane e non imparò mai a leggere né a scrivere. A cinquant'anni, iniziò a vendere i suoi dipinti, che presto attirarono l'attenzione locale e nazionale per la loro complessità nel rappresentare la vita dei neri del Sud all'inizio del XX secolo. (fonte Wikipedia)

Altro esempio di vicinanza tra i segni dell'infanzia e quelli psicopatologici sono, come in questo caso, i cosiddetti omini testone, o cefalopodi, ovvero l'immagine dell'uomo focalizzata nel viso, quindi nella parte del corpo umano nella quale sono concentrati la maggior parte dei sensi e la bocca, dalla quale si introduce il cibo nel corpo, fonte di alimentazione e quindi di vita.



Fig. 167. Oswald Tschirtner. Centro Gugging.

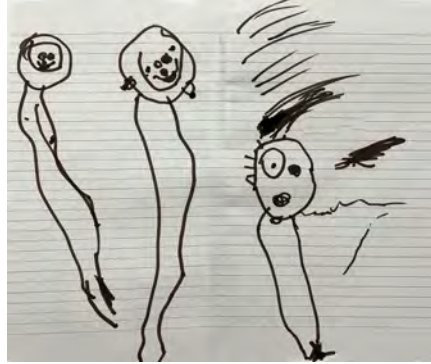


Fig. 168. Lavinia, 2 anni.

Ulteriori esempi di similitudini tra i due 'segni' nella trattazione del ritratto.



Fig. 169. August Walla. Centro Gugging.



Fig. 170. Bambina di 5 anni (dettaglio).

Nel centro di Gugging i pazienti/artisti vengono aiutati a esprimersi con materiali di qualità, colori e altro e vengono alimentate, almeno per alcuni, le loro aspettative commerciali e di riscatto sociale, tradendo così la prima missione dell'Arte-terapia che sarebbe quella di capire, attraverso una lettura critica della produzione creativa del malato, i sintomi della sua malattia e della sua sofferenza, forse non per guarirlo ma certamente per aiutarlo nel convivere con i suoi problemi e stati allucinatori.



Fig. 171. Arnulf Rainer Arnulf. *Bacio*, 1972.

Negli anni Sessanta l'artista viennese A. Rainer si avvicina al Centro Gugging e influenzato dal portato emotivo ed esistenziale degli asiliati modifica il suo linguaggio artistico producendo autoritratti fotografici deformati dal segno pittorico.

Negli anni Novanta l'artista propone un progetto di scambio con i degenti: lui lavora sulle loro opere e loro sulle sue. Si evidenzia in questo caso la sperimentazione di un lavoro speculare, una invasione nell'identità altrui proposta come dialogo creativo, come *work in progress* quale abbiamo già incontrato, nelle sovrapposizioni di picogrammi rupestri tra i Cacciatori Evoluti.



Fig. 172. Rainer con Herbeck. Centro Gugging.

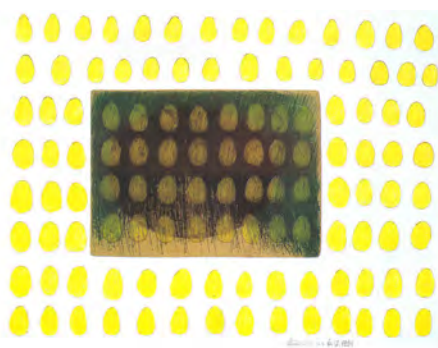


Fig. 173. Reisenbauer con Rainer. Centro Gugging.

L'Art Brut di Dubuffet si interessa al lavoro degli 'irregolari' con gli stessi principi di Prinzhorn, ovvero seguendo e/o cercando in essi la purezza e semplicità del segno scevro da qualsiasi intenzione di autoaffermazione commerciale o artistica.

Se il Surrealismo negli anni Venti aveva scoperto, e sfruttato, nell'arte psicopatologica una vena ispiratrice, dovuta agli aspetti romantici del Genio e sregolatezza, di lombrosiana memoria, o follia, Dubuffet non è interessato alla stessa lettura bensì vuole osservare nel disegno 'malato' la sua crudezza espressiva, la sua verità non mediata; a lui interessa il carattere primordiale e intuitivo del lavoro, la sua rappresentazione brutale, non catalogabile in nessuna tendenza poetica, in nessun inquadramento critico.

Anche da questa breve trattazione si evince l'importanza che i materiali grafici espressivi dei borderline, più o meno gravi, hanno avuto nell'evoluzione dell'immagine artistica del Novecento e del secolo attuale.

Nel paesaggio di Raggio (Fig. 176) sembra che gli spaccapietre siano all'interno della collina richiamando così la nota visione a 'raggi X' vista nel segno infantile.



Fig. 175. Davide Raggio, 1995. Presente nell'ex Manicomio di Quarto, Genova.

A noi, in questa fase, interessa l'evoluzione dell'immagine nel nostro panorama visivo, scevra da qualsiasi valenza artistica; con ciò vogliamo ribadire il concetto che la forma, il contenuto e la funzione dell'immagine hanno un senso nell'evoluzione psicofisica dell'uomo, al di là della sua importanza nella sfera culturale e storica.



Fig. 177. Carlo Merello. *Autori/gatto*, 1982.



Fig. 174. Jean Dubuffet. *Arabo con palma*, 1948.



Fig. 176. Davide Raggio, 1994.



Fig. 178. Philipp Schopke. Senza titolo. Centro Gugging.



Fig. 179. Noviadi-Angksapura.

Fig. 180. Carlo Merello, 19.02.1981 (fase di analisi maniaco-depressiva; disegnato con la mano sinistra).

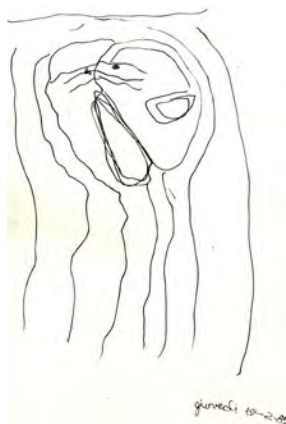


Fig. 181. Aggregati, 5 e 4 anni.

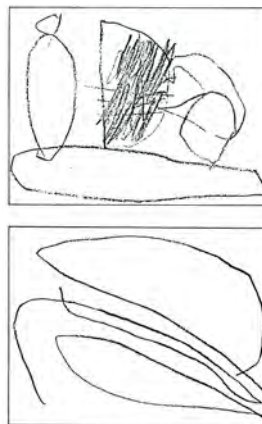


Fig. 182. Gaston Chaissac. Senza titolo, 1946.



Fig. 183. Pablo Picasso. *Testa di donna*, 1943. The Menil Collection, Houston.

Ovviamente i confronti vengono proposti solo sul piano delle analogie grafiche senza entrare nel merito della qualità del lavoro artistico. Riferirsi al materiale prodotto a fasi alterne come arte o espressione creativa o documento clinico non può che creare confusione in chi lo osserva senza avere un punto di vista critico stabile e razionale.

Abbiamo introdotto precedentemente il concetto di Arte-terapia; in questa funzione clinica l'analisi dei disegni degli psicotici non contempla la qualità artistica del lavoro bensì il suo significato all'interno del processo di guarigione del malato.

Nel caso dello psicotico, ad esempio, gli stimoli a esternare il proprio segno seguendo un tentativo di comunicazione creativa sono pressoché nulli essendo lui convinto di possedere tutto; nel suo lavoro creativo, quindi, è importante evidenziare il contenuto psichico ed emotivo, le sue modalità espressive, le sue tipologie rappresentative e non la sua 'qualità artistica', anche nel caso sia presente. La funzione dell'immagine è legata alla gestione della malattia e della sofferenza del paziente, non alla possibilità di piazzarla sul mercato dell'arte.

Altro esempio di tecniche di indagine analitica impostate sulla sollecitazione della creatività del paziente quale chiave per indagare nel suo profondo è il cosiddetto Gioco della Sabbia creato dalla psicoanalista svizzera Dora Kalff negli anni Cinquanta. Si tratta di una tecnica che ha anche una funzione terapeutica e si basa sulla facilità e l'entusiasmo col quale i bambini giocano, nei primi anni della loro esistenza, con materie facilmente plasmabili, come la sabbia appunto.

Oltre alla sabbia, contenuta in una vasca quadrata, viene consegnata al paziente anche una certa quantità di oggetti con i quali egli dovrebbe costruire 'il suo mondo' dentro i confini della vasca. Il risultato è una composizione plastica che fornisca dati e immagini al medico sulla psicologia del profondo del paziente in esame. È interessante notare che anche in questo caso viene sollecitata, attraverso un gioco, come può essere quello della pittura o manipolazione degli oggetti, la capacità creativa e immaginifica del paziente per avere una sua comunicazione su argomenti personali difficili da esternare attraverso le parole.



Fig. 184. Progetto.



Fig. 185. Realizzazione.

Esempi di applicazione del gioco, con materiali vari e relativi risultati.



Fig. 186. Esempio n 1.



Fig. 187. Esempio n 2.

Sempre nell'ambito dell'Arte-terapia riportiamo l'esperienza di Mary Barnes (1965-70), nei disegni riportati (Fig. 189) si svolge il racconto del suo disagio psichico⁹.

Sul piano dell'immagine si evidenziano forme pseudoumane a livello di pittogrammi, equivalenti alla fase testa-gambe del periodo preschematico del bambino (4/7 anni). Nelle varie fasi dei disegni si riscontrano anche ideogrammi e psico-grammi già incontrati nelle pitture dei Cacciatori Arcaici.

Si individua senz'altro la necessità di mettere in relazione i pittogrammi per creare un dialogo interiore evidentemente interrotto nella fase della malattia.

Ovviamente la nostra lettura non è quella dello psichiatra che aveva in cura la signora Barnes bensì una lettura legata alla comprensione degli stati evolutivi del pensiero creativo, sia che questo si presenti in un adulto o un bambino contemporanei a noi sia in un disegno rupestre del Paleolitico Superiore.



Fig. 188. Ideogramma, Grotta di Uluru, Ayers Rock, Australia.

⁹ Nel 1965, lo psichiatra radicale R.D. Laing co-fondò una comunità terapeutica sperimentale presso la Kingsley Hall di Bow, nell'East London. Mary Barnes (1923-2001), sull'orlo di un grave crollo mentale, fu la prima ospite della Kingsley Hall.

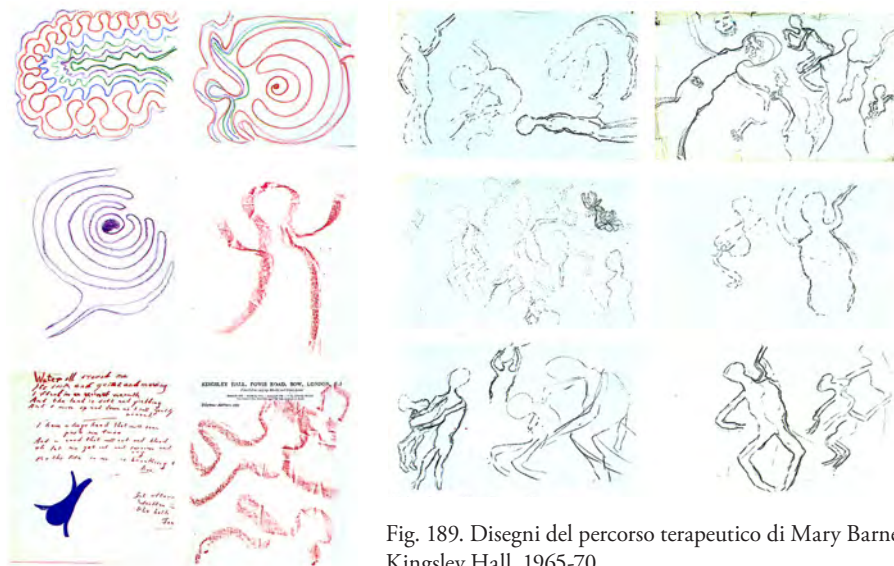


Fig. 189. Disegni del percorso terapeutico di Mary Barnes, Kingsley Hall, 1965-70.



Fig. 190. Y., 3 anni.

Con ciò non si vuole escludere che da parte di persone schizofreniche ci possa essere una produzione di immagini che trovano la loro essenza e originalità artistica proprio nella visione schizoide dell'autore, ma questa è una problematica storico-estetica che include altre nozioni e punti di vista che avrebbero necessità di una trattazione più ampia e articolata.

Un esempio notevole del come l'immagine non integrata in canoni estetici preconfezionati possa camminare insieme a noi lo troviamo in segni e scritte che compaiono sui muri e sulle strade delle nostre città.

A questo proposito alcuni anni fa si organizzò una mostra dal titolo *Noi quelli della parola che sempre cammina*, a cura di Gustavo Giacosa. La mostra fu presentata alla Commenda di Pré nel settembre del 2010, a Genova.

L'esposizione prendeva in considerazione l'opera di sei 'irregolari' che nell'arco della loro esistenza avevano agito all'interno delle loro città, alcuni all'interno del loro ospizio, per disegnare le loro verità attraverso scritte, immagini, segni, petroglifi e altro su pareti destinate ad essere coperte da altri segni e quindi effimere.

Alcuni, come Melina Riccio di Genova e Helga Goetze di Berlino disegnano le loro immagini sempre accompagnate da scritte, come abbiamo visto in alcuni lavori degli asiliati del Centro Gugging, portatrici di una protesta sociale e quindi inserite in un tessuto sociopolitico evidente e contemporaneo.



Fig. 191. Melina Riccio, graffiti a Genova.



Fig. 192. Helga Goetze a Berlino.



Fig. 193. Giovanni Bosco. Murale.



Fig. 194. Giovanni Bosco. Canzone.

Giovanni Bosco a Castellammare del Golfo sceglie discorsi intimisti da affiancare alle immagini. Altri come Nannetti a Volterra o Babylone a Mamoudzou, nell'isola di Mayotte, arcipelago delle Comore nell'Oceano Indiano, incidono o scrivono i loro segni indecifrabili sul piano letterale ma pregni di emotività e passione; veri e propri ideogrammi e psicogrammi di paleolitica memoria.



Fig. 195. Nannetti sulle pareti dell'ex manicomio di Volterra.



Fig. 196. Babylone, graffiti a Mayotte (isole Comore).

Confronto tra gli ideogrammi di Babylone e uno scarabocchio del tipo C, Stadio comunicativo-sociale (secondo M. Bernson).

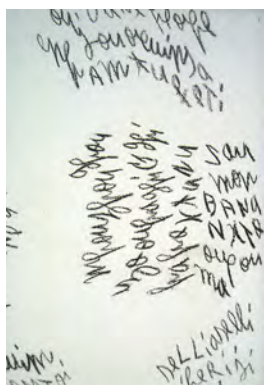


Fig. 197. Babylone. Graffiti.



Fig. 198. Scarabocchio comunicativo-sociale.

In questi murales, come nei lavori su esposti, si possono scorgere tipiche modalità individuate nelle analisi dei disegni infantili quali le fasi del disegno pre-schematico, schematico e del realismo nascente, specialmente nella postura delle figure umane e nella impostazione dello spazio di rappresentazione, nonché nell'immediatezza, senza veli, del contenuto presentato.

In ultimo vogliamo evidenziare un fatto importante relativo alla lettura del materiale visuale riportato: queste sono opere che non rispondono a quesiti formali o estetici o morali bensì immagini che ci pongono domande su chi siamo, che cosa siamo e che cosa vorremmo essere ovvero sulla nostra identità.



Fig. 199. Helga Goetze. Manifesti.



Fig. 200. Johann Hauser. *Occhio rosso*.

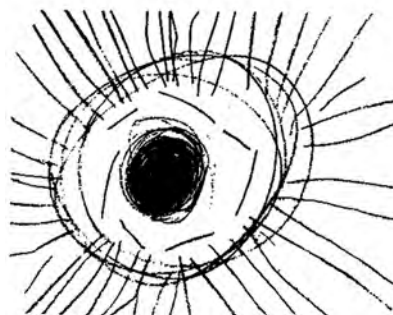


Fig. 201. Gestalt solare di bambino di 40 mesi.

Esercitazioni

Sulla base delle indicazioni progettuali di una tra le due U.D.L. proposte i partecipanti al laboratorio produrranno quanto richiesto coi materiali a disposizione.

- U.D.L. 8 - Linguaggio verbo-visuale
- U.D.L. 3 - Il gioco della metafora-animale

Quinto incontro

Il linguaggio dell'arte del Novecento e Contemporanea

Questa sezione del laboratorio si apre con una precisazione metodologica: l'attenzione non è rivolta alla ricostruzione storica o alla critica dell'arte del XX secolo e dell'epoca contemporanea, bensì all'analisi della trasformazione radicale del linguaggio espressivo che caratterizza tale periodo. Tale trasformazione non si limita agli aspetti formali, ma incide profondamente anche sui contenuti, generando una rinnovata prospettiva tematica.

L'emergere della modernità nell'ambito delle arti visive si configura come la necessità di sviluppare nuovi codici espressivi, in grado di interpretare e rappresentare le profonde trasformazioni sociali, economiche, tecnologiche e politiche che stavano ridefinendo le modalità del vivere civile nella società europea. I mutamenti introdotti dalle rivoluzioni industriali, dalle innovazioni scientifiche e dai cambiamenti culturali hanno prodotto nuovi paradigmi cognitivi che non potevano più essere raccontati attraverso i codici estetici e normativi dell'arte ottocentesca.

A fronte di queste nuove dinamiche, esplicite e latenti, si è resa necessaria l'elaborazione di linguaggi alternativi, capaci di rispondere in modo efficace alle mutate esigenze comunicative. In questo contesto, l'arte si è confermata, e continua a confermarsi, come uno degli strumenti espressivi più efficaci per restituire la complessità del reale.

Tuttavia, tale capacità di risposta ha comportato una profonda riformulazione della grammatica e della sintassi artistica: ogni nuova produzione ha portato con sé non solo nuovi significati, ma anche una trasformazione dei mezzi stessi della rappresentazione. Un esempio evidente delle mutazioni in atto lo traiamo dai due fotogrammi di G. Demeny e A.G. Bragaglia.



Fig. 202. Georges Dmeny. *Salto da una posizione eretta*, 1906.



Fig. 203. Anton Giulio Bragaglia. *Uomo che suona il contrabbasso*, 1911.

Come si evince dalla visione delle due foto l'interesse per gli autori è interamente dedicato all'effetto di movimento che la luce registra sulla pellicola fotosensibile; quindi, non la ginnasta che salta né il violoncellista che suona bensì la traccia che i loro movimenti lasciano sulla pellicola è il motivo, l'argomento delle foto.

Ma partiamo cercando di individuare alcuni punti fermi che possano essere considerati riferimenti di base per avere chiara l'evoluzione delle modalità espressive dell'arte moderna e contemporanea dalle sue origini. Alla fine dell'Ottocento assistiamo a un aumento esponenziale delle tecnologie di rappresentazione, fotografia, cinema, ecc.... che portano a nuove forme di percezione della realtà; tecniche che influenzeranno in modo determinante le modalità di produzione dell'arte del Novecento.

In ambito fotografico abbiamo evidenziato la Cronofotografia di George Dmeny (1850-1917) e Anton G. Bragaglia, (1890-1960) col suo Fotodinamismo, base per le ricerche dei futuristi degli anni Dieci del Novecento.

Il loro obiettivo è cogliere l'effimero, il non percepibile dall'occhio umano; sembra quasi che evochino il tratteggio delle parole dello 'spirito eloquente' dei Cacciatori Evoluti della Tanzania.

E parimenti assistiamo alla crescita di una popolazione che aumenta le proprie richieste di partecipazione, sia di godimento che decisionali, alla vita sociale.

Questi fatti implicano la necessità, da parte dell'arte visuale, di maggior velocità nel comunicare impressioni poetiche e visioni di un mondo culturale in continua evoluzione.

L'Impressionismo in Francia e i macchiaioli in Italia sono tra le risposte più immediate a questa rivoluzione epocale. L'effetto coloristico della luce naturale per i primi e una visione sintetica per i secondi sono le basi grammaticali della loro rivoluzione linguistica.

Le 20 e più visioni della Cattedrale di Rouen da parte di Monet sono un esempio eclatante dell'interesse che il pittore aveva per il colore cangiante sulla parete della chiesa al cambiare dell'ora diurna: non la cattedrale monumentale di Rouen era il soggetto dei suoi dipinti, bensì la luce riflessa nell'arco dei suoi colori. Interesse per una luce 'fisica' che Monet condivideva con gli altri suoi sodali impressionisti.

La grana fine dei pittori francesi viene estesa in grumi di colore da parte dei macchiaioli italiani: asole di materia che accostate con sapienza creano Gestalt visuali che ne restituiscono la sintesi figurativa.

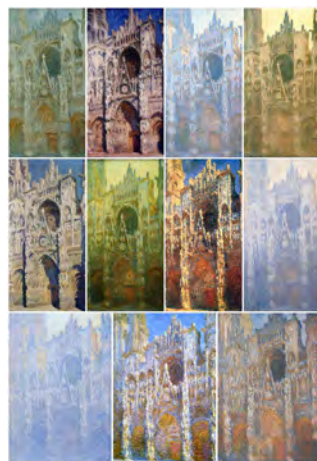


Fig. 204. Claude Monet.
Cattedrale di Rouen, 1892-94.



Fig. 205. Giovanni Fattori. *La rotonda dei bagni Palmieri*, 1866

Verso la fine dell'Ottocento due artisti francesi, fondamentali per il nostro percorso, introducono due concetti nella loro poetica che potrebbero considerarsi due mattoni sui quali si poggia l'intera costruzione del linguaggio moderno e poi contemporaneo: Paul Cézanne e Maurice Denis.

Due concetti che sintetizzano emblematicamente la forma del linguaggio moderno che il secolo nascente, il Novecento, ne assumerà i connotati, ovvero 'semplificazione' e 'astrazione'. Concetti esemplificati nelle due modalità espressive nascenti: Cubismo e Astrattismo.

Paul Cézanne (1844-1906) afferma che «tutte le realtà fenomeniche possono essere ricondotte secondo le forme essenziali di sfera, cilindro e cono».



Fig. 206. Paul Cézanne. *Le Cabanon de Jourdan*, 1906.



Fig. 207. Paul Cézanne. *La montagna Saint Victoire*, 1905.

Ovvero la natura, la sua natura, rappresentata dal paesaggio provenzale dove si erge maestosa la montagna Saint Victoire, è, diventa, nei suoi lavori, una metafora di forme geometriche semplici e basilari quali il cono, la sfera e il cilindro, sintagmi del suo linguaggio. Visione che aprirà la strada al Cubismo di Picasso e Braque.



Fig. 208. Pablo Picasso. *Fabbrica a Horta de Ebro*, 1909.



Fig. 209. Georges Braque. *Piccolo porto in Normandia*, 1909.

Naturalmente era talmente importante, appassionante e coinvolgente la ricerca di nuovi linguaggi che anche all'interno del Cubismo, col tempo, si introducessero declinazioni e varianti, come ad esempio il cosiddetto Cubismo Sintetico.



Fig. 210. Pablo Picasso. *Violon au café*, 1913.



Fig. 211. George Braque. *Natura morta con clarinetto grappolo d'uva e ventaglio*, 1911.

Maurice Denis (1870-1943) sentenzia: «Ricordati che un dipinto – prima di essere un cavallo da battaglia, una donna nuda o un qualunque aneddoto – è essenzialmente una superficie piana ricoperta di colori assemblati in un certo ordine».

Affermazione che sembra il teorema su cui si baserà la visione astratta del nuovo mondo. Astratta non solo nelle forme ma anche nei temi trattati coerenti con una visione non realistica dell'immaginario pittorico. Ovviamente anche i titoli delle opere perdono il loro carattere letterario per assumere una funzione tecnica riferita alle loro modalità di costruzione.

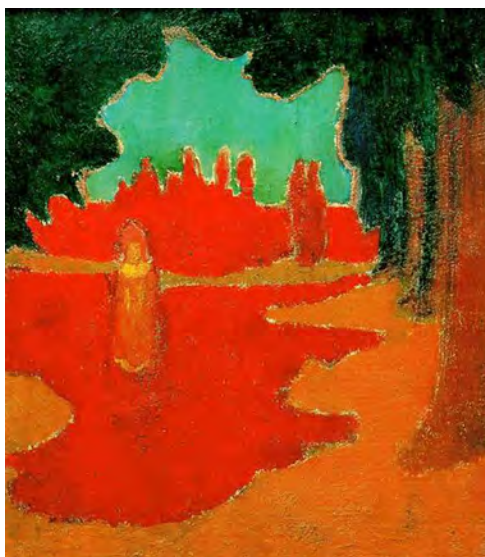


Fig. 212. Maurice Denis. *Macchie di sole sulla terrazza*, 1890.



Fig. 213. Vasilij Kandinskij. *Composizione VII*, 1913.



Fig. 214. Piet Mondrian. *Composizione 10 Molo e oceano*, 1915.

In effetti il concetto espresso da Cézanne per definire la natura del suo linguaggio propone una immagine del mondo secondo una visione non realistica configurata su forme geometriche semplici; ovvero la natura del linguaggio poetico ed espressivo deve e può essere ridotta ai minimi termini anche per organizzare figure concettuali complesse. Principio su cui si basa anche un altro movimento importante del periodo: quello dei Fauves (le belve).

Si delinea a questo punto il significato dell'espressione del noto sociologo e studioso canadese della comunicazione, Marshall McLuhan, secondo il quale il mezzo tecnologico che determina i caratteri strutturali della comunicazione produce effetti pervasivi sull'immaginario collettivo, indipendentemente dai contenuti dell'informazione di volta in volta veicolata.

Da qui la sua celebre tesi del 1967 secondo cui «il medium è il messaggio». Tradotto nei termini della nostra ricerca si evidenzia il fatto che è proprio il linguaggio l'oggetto principale della rivoluzione del moderno. Ed è proprio attraverso il linguaggio, ovvero la sua semplificazione in termini archetipici, che la ricerca di nuovi significati e valori da parte delle avanguardie artistiche prende origine e senso.



Fig. 215. Henri Matisse. *La gioia di vivere*, 1906.

E questo è il motivo per cui nei primi anni del Novecento artisti quali Max Ernst, Klee, Kandinskij, e critici d'arte, quali Breton vanno a scavare e scovare nelle immagini 'infantili' degli psicopatici, così come in quelle dei bambini o nei graffiti rupestri degli uomini del Paleolitico Superiore, i segni di una coscienza originaria, scevra da sovrastrutture culturali e/o ideolo-

giche, da tecnicismi definiti da dogmi o norme consuetudinarie, degli stili del passato, per glorioso che possa essere stato.

La loro necessità è quella di 'ripulire' le forme della scrittura espressiva e poetica dalla retorica della figurazione per dare un nuovo significato all'esistente, per trovare una via maestra alle origini del significato del segno primordiale, ovvero dei contenuti psichici della coscienza. «Il confronto tra arte astratta e scarabocchi non ridicolizza l'arte astratta ma, al contrario, la ricollega in modo organico con le origini di tutti i simboli visivi» (Herbert Read, *Il significato dell'arte*, Mondadori, Milano 1962).



Fig. 216. Paul Klee. *Paesaggio con uccelli*, 1929.

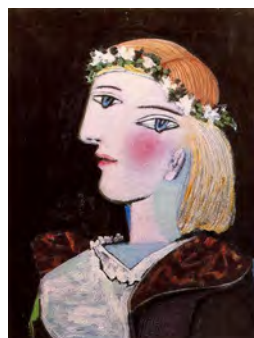


Fig. 217. Pablo Picasso. *Ritratto di Maria Teresa Walter con ghirlanda*, 1937.

Due esempi di come gli espedienti del segno dell'infanzia abbiano suggerito soluzioni visive sia nel lavoro di Klee, con immagini che ricordano le figure definite canoniche, vedi la casa in primo piano e gli uccelli dipinti lateralmente; sia di Picasso, con una rappresentazione tipica di ciò che Luquet definiva Realismo intellettuale.

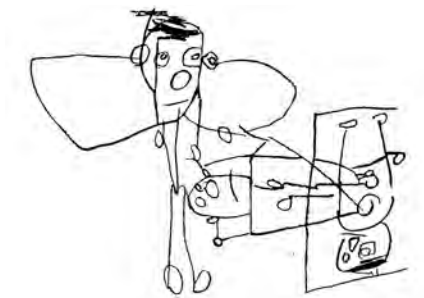


Fig. 218. Bambino di 4 anni. Realismo nascente.



Fig. 219. Paul Klee. *Prima del duello*, 1933. Zentrum Paul Klee, Berna.

A me pare che l'artista ispirato utilizzi realmente le forme estetiche spontanee dell'infanzia e che nell'arte liberi una energia analoga a quella liberata nell'infanzia. In questo processo agisce il controllo raggiunto a prezzo di grande disciplina, ac-

quisito con l'età e con l'esperienza. La <regressione autoregolata> dell'artista ritorna agli scarabocchi, ma in realtà non è veramente regressivo se lo scopo del ritorno è l'utilizzazione dell'elemento estetico degli scarabocchi in maniera adulta. Gli scarabocchi e le strutture prefigurative dell'arte infantile sono la materia prima di tutta l'arte (visuale). L'uso che di essi viene fatto è determinato dalla maturità emotiva ed artistica di chi la utilizza. Ogni individuo possiede le immagini dell'arte infantile, ma solo l'artista li usa consciamente e con disciplina, portandoli alla luce come aspetti formali delle sue opere, siano essi dipinti, disegni o altro.

(Rhoda Kellogg, op. cit., p. 284)

Altri movimenti artistici del periodo, quale quello espressionista tedesco, cercano nel segno primordiale e nel colore timbrico le radici del proprio contenuto; col Cavaliere Azzurro di Kandinskij e Franz Marc, gruppo agente a Monaco di Baviera dal 1909 al 1914, si evidenziano i riferimenti formali rispetto ai segni rupestri paleolitici.



Fig. 220. Leoni a caccia di bisonti (Paleolitico Superiore), Grotta Chauvet (Ardèche, Francia).



Fig. 221. Franz Marc. *I Lupi* (*Guerra dei Balcani*), 1913. Collezione Buffalo AKG Art Museum, USA.

Qualche anno prima a Dresda nasce Die Brücke ('il ponte') 1905; ne fanno parte artisti quali Lyonel Feininger (1871-1956), Ernst Ludwig Kirchner (1880-1938), August Macke (1887-1914), Erich Heckel e Karl Schmidt Rottluff tra gli altri.



Fig. 222. Ernst Ludwig Kirchner. *Marcella*, 1910.



Fig. 223. August Macke. *Giardino zoologico*, 1912.

I primi anni del secolo XIX sono una esplosione eccezionale di creatività che si esprime con innovazioni continue delle forme artistiche visive: Cubismo, Fauvismo in Francia, Futurismo in Italia, Raggismo, Suprematismo e Costruttivismo in Russia sono solo alcune delle strade percorse dal lavoro degli artisti dell'epoca.

Teorici dell'arte, quali A. Riegl¹⁰ e W. Worringer¹¹ teorizzano l'Astrattismo nascente e l'arte al di fuori di qualsiasi principio utilitaristico positivista.

Assistiamo a una vera e propria liberazione del colore e della forma della pittura da ogni dogma precedente confacente ad un'arte bella o arte classica.

Il Futurismo, iniziatore del quale fu F.T. Marinetti, col famoso Manifesto del 1909 fu uno tra i più importanti 'ismi' del periodo. Al di là di tutte le parole d'ordine di tale poetica l'aspetto che coglie il concetto di modernità sta, almeno nell'aspetto dell'arte visuale, nel definire come obiettivi del proprio progetto la *velocità*, il *dinamismo*, il *movimento*.



Fig. 224. Umberto Boccioni. *Città che sale*, 1910-11.



Fig. 225. Giacomo Balla. *Ragazza che corre sul balcone*, 1912.



Fig. 226. Luigi Russolo. *Sintesi plastica dei movimenti di una donna*, 1912-13. Dettaglio.

¹⁰ Alois Riegl (14 gennaio 1858-17 giugno 1905) è stato uno storico dell'arte austriaco. Fu una delle figure principali nell'affermazione della storia dell'arte come disciplina accademica autonoma e uno dei più influenti esponenti del *formalismo*.

¹¹ Wilhelm Robert Worringer (Aquisgrana, 13 gennaio 1881-Monaco di Baviera, 29 marzo 1965) è stato uno storico dell'arte tedesco, noto per le sue teorie sull'arte astratta e la sua relazione con i movimenti d'avanguardia come l'espressionismo tedesco.

I primi lavori sono ancorati a un passato figurativo, nonostante la volontà di dinamicizzare le immagini con espedienti tecnico-visuali tipo la frammentazione dell'immagine per evocare il movimento; ma l'obiettivo era questo: la totale astrazione visiva che rimanda ai segmenti delle foto di Demy e Bragaglia.



Fig. 227. Giacomo Balla. *Espansione dinamica + velocità*, 1913.



Fig. 228. Umberto Boccioni. *Cavallo + cavaliere + caseggiato*, 1913-14.

Altri artisti del periodo, quali Marcel Duchamp, lavorano singolarmente senza sentirsi parte di un qualche movimento, ma col loro lavoro seminano i concetti dai quali nasceranno le forme dell'arte contemporanea.

Nel 1917 Duchamp propone una scultura che titola *Fontana*, l'opera è un orinatoio, firmato R. Mutt. È evidente l'intenzione dell'artista di operare un gesto provocatorio che comunque darà inizio a una delle tante pratiche creative dell'arte contemporanea ovvero quella della decontestualizzazione dell'oggetto.

Il paradigma di Duchamp è tanto semplice quanto esiziale nella sua formulazione funzionale: l'opera consiste in due parti essenziali, l'ideazione (il progetto) e la sua realizzazione (la costruzione).

Per me, Marcel, il progetto è molto più importante della sua costruzione; pensata l'opera un qualsiasi artigiano può costruirla o meglio ancora, la trovo negli oggetti che scelgo a proposito, decontestualizzandoli. La provocazione sta nel fatto che scelto e proposto un oggetto qualsiasi, 'trovato', *objet trouvé*, o *ready-made* quale opera d'arte, si afferma che l'azione, l'idea, il progetto creativo è l'opera d'arte e non l'oggetto che viene esposto.



Fig. 229. Marcel Duchamp. *Fontana*, 1917.

Quindi gli orinatoi, le ruote di bicicletta, gli scolabottiglie non sono le 'opere d'arte' di Duchamp (che sono e continuano a essere, anche se esposte nei musei di mezzo mondo, sempre oggetti di uso comune), ma le rappresentazioni del progetto, dell'idea, del concetto motivante l'*objet trouvé*, ed è questa la vera opera d'arte dell'artista francese; operazione che si tradurrà in ciò che verrà definita 'arte concettuale'.



Fig. 230. Marcel Duchamp. *Scolabottiglie*, 1914.



Fig. 231. Marcel Duchamp. *Ruota di bicicletta*, 1913. Versione apocripa.

Azione, questa, rivoluzionaria che darà i suoi frutti a partire dagli anni Sessanta, nel lavoro dell'americano Joseph Kosuth, e di altri. Kosuth col lavoro *Art as Idea as idea*, del 1966-68, stigmatizza il movimento dell'arte concettuale, ovvero la tendenza a evidenziare nell'opera il processo di formazione piuttosto che l'oggetto proposto.

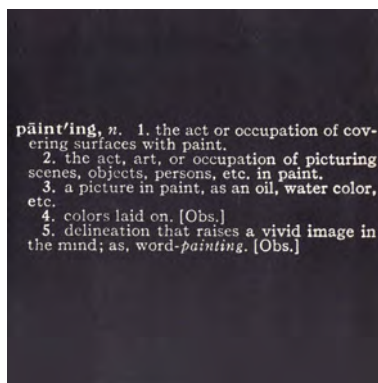
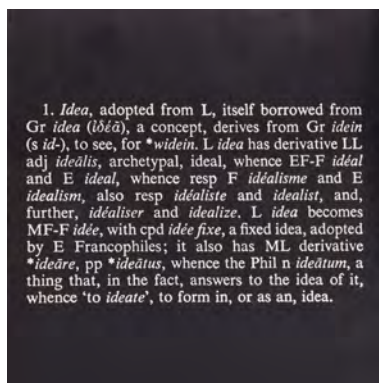


Fig. 232. Joseph Kosuth. *Art as Idea as idea*, dettaglio 1-2/5 pezzi, 1967.

I tre concetti manifesti, espressi da Cézanne, Denis e Duchamp, si possono considerare i veri paradigmi ideali della grande rivoluzione del linguaggio artistico del Novecento; sembrano essere i pilastri fondativi sui quali poggiano i vari percorsi espressivi che fagocitano, nel loro crescere, i segni di genere che abbiamo individuato nel lavoro peculiare dei bambini, degli outsider o persone affette da patologie mentali e dell'epoca paleolitica dell'*Homo Sapiens*.

Proseguendo la nostra indagine sul linguaggio dell'arte del rinnovamento novecentesco, sempre nell'ordine della semplificazione del segno, interpretata da Kandinskij con le proprie modalità, incontriamo altri autori che ne hanno dato una immagine diversa; pensiamo a Mondrian e al gruppo olandese De Stijl:

Cosa voglio esprimere con la mia opera? Niente di diverso da quello che ogni artista cerca: raggiungere l'armonia tramite l'equilibrio dei rapporti fra linee, colori e superfici. Solo in modo più nitido e più forte.

Quindi non oggetti tradotti dalla realtà effettiva bensì concetti virtuali ed effimeri: equilibrio, armonia tra linee, superfici e colori sono i soggetti dell'arte visuale di Mondrian, i 'personaggi' del suo racconto figurato. Non c'è niente di bello da vedere nelle sue tavole, solo l'essenza della comunicazione visuale. Il rigore estremo dell'azzeramento dei codici della pittura viene altresì indagato da artisti in quegli anni ancora vicini alla cultura europea quali il russo Malevic col suo Suprematismo (ossia la pittura è la forma d'arte superiore a qualsiasi altra espressione artistica).

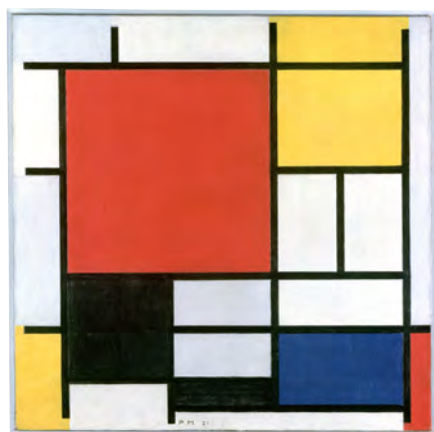


Fig. 233. Piet Mondrian. *Composizione in rosso, giallo, blu e nero*, 1921.

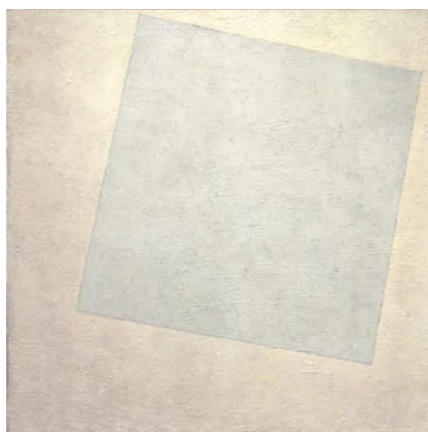


Fig. 234. Kasimir S. Malevic. *Quadrato bianco su fondo bianco*, 1918.

Anche nell'architettura del periodo si assiste a un lavoro di semplificazione analogo; Adolf Loos, importantissimo architetto austriaco, nel suo *Ornamento e delitto* del 1908 detta le basi della sua teoria in cui si privilegia l'utilità della produzione di oggetti di forma semplice e funzionale, che poi diventerà fondamento del movimento razionalista europeo e mondiale.

Questo edificio (Fig. 235), nel centro di Vienna, fu aspramente criticato per la sua 'povertà' di decoro, evidenziata dagli edifici ai lati, tanto che gli amministratori dell'epoca costrinsero Loos a mettere delle fioriere alle finestre per renderle meno scarne, ma il progetto loosiano prevedeva ben altro.

Un cubo completamente privo di decorazioni (Fig. 236), se non quelli relativi alla loro funzionalità: travi, pilastri in vista sul terrazzo, bucature (finestre) e volumi in aggetto per creare un poggiatesta in copertura.

Una 'leggerezza' che non mancherà di invadere anche lo spazio della musica; pensiamo alla dodecafonia di A. Schönberg.

Ed è proprio questa liberazione da canoni precostituiti, ossia ideologie, che definiscono ciò che è bello e ciò che non lo è, che la ricerca artistica si permette il lusso di liberarsi dal concetto di 'bello', di bellezza, per scandagliare gli aspetti non razionali dell'uomo; gli aspetti, non mediati dalla cultura e dalle convenzioni, trovati nelle immagini psicopatologiche dei malati di mente, degli irregolari, che proprio in quegli anni, attraverso importanti pubblicazioni di psichiatri e critici d'arte quali Hans Prinzhorn, Marcel Réja e Walter Morgenthaler vanno scoprendo.

L'aspetto dirompente delle immagini prelogiche o illogiche dell'uomo ha un portato poetico espressivo che affascina molti artisti, i quali trovano in questi segni dettati, ricordiamolo, dalla sofferenza e dal delirio, una fonte di ispirazione per le loro ricerche.

André Breton, Max Ernst e altri artisti, poeti, scrittori fondano il movimento Surrealista, suggestionati anche dalle opere dei borderline pubblicate nei manuali



Fig. 235. Looshaus Michaelerplatz, Vienna, 1909-11.



Fig. 236. Adolf Loos. Villa Muller, Praga, 1930.

di psichiatria. Nel periodo Dada, movimento artistico europeo degli anni Venti, Max Ernst mostra per la prima volta, a Colonia nel 1919, disegni di malati di mente, insieme a disegni di bambini, rilievi paleolitici e *objet trouvés*.



Fig. 237. Max Ernst. *Pleiades*, 1920.

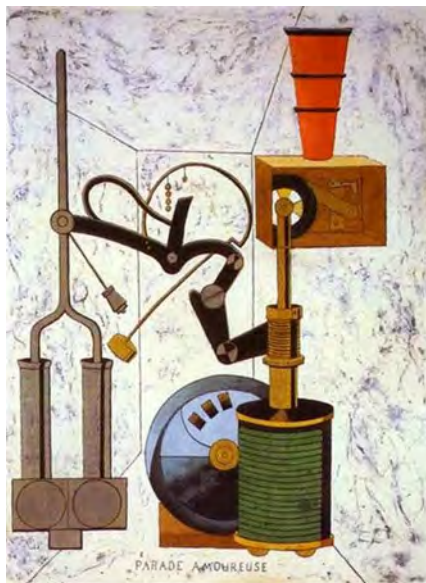


Fig. 239. Francis Picabia. *Parata amorosa*. Collezione privata, PD.



Fig. 238. Victor Brauner. *Chien du type retracté integrant*, 1950.

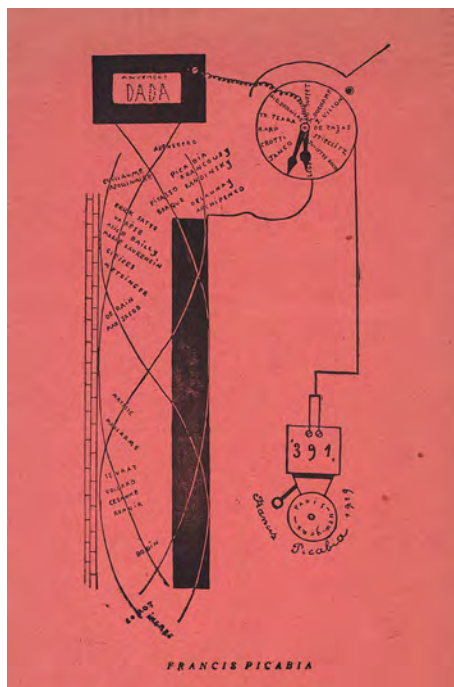


Fig. 240. Francis Picabia. *Movimento Dada Number 5*, 15 May 1919.

Questa opera di Schwitters (Fig. 241) sembra la definitiva realizzazione della frase di M. Denis in merito a supporto e superficie dell'opera, con, inoltre, la novità del titolo che definisce l'opera per ciò che materialmente è: un assemblaggio di oggetti vari.



Fig. 241. Kurt Schwitters. *Assemblaggio*. Merzbild 46 A. Il quadro del cono, 1921.



Fig. 242. Man Ray. *Cadeau*, 1921.

Così come assemblaggio anche composizione, collage, installazione, accumulazione, frammento ecc. da definizioni funzionali diventano i titoli delle opere d'arte delle avanguardie del Novecento. Cambia la struttura ontologica dell'opera insieme ai valori estetici rappresentati tanto che non si parla più di dipinto o incisione o altro indicato dalla tecnica usata bensì di 'lavoro'. Quel quadro, quella pittura è un lavoro perché la sua struttura non risulta identificabile in nessuna delle tecniche fino ad ora usate per la produzione di opere d'arte visuale.

Regalo è un 'oggetto dada' di Man Ray proposto giocando, ironicamente, sulla funzionalità negata del ferro da stiro. Il fotogramma di Nagy è una immagine ottenuta ponendo oggetti vari sulla carta fotosensibile; illuminandoli in camera oscura e sviluppando, col processo analogico, una foto di luci e ombre crea un fotogramma, appunto.

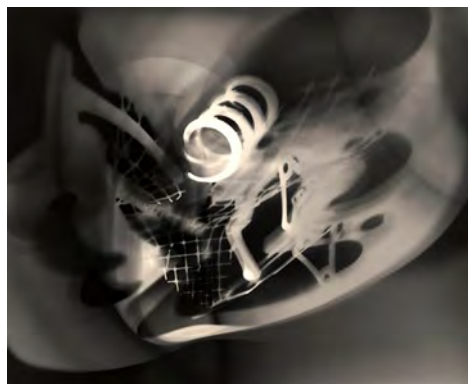


Fig. 243. Laszlo Moholy Nagy. Fotogramma, 1925.

L'artista francese Dubuffet, con l'appoggio di André Breton, nel 1947 fonda la Compagnia dell'Art Brut.

Si afferma l'interesse per l'arte non colta, *naïf*, psicopatologica che Dubuffet considera alla stessa stregua dell'arte cosiddetta 'normale', anzi per lui non esiste un'arte normale perché considera il processo artistico degli artisti normali e di quelli irregolari identico.

Evidentemente non crede al senso di consapevolezza che dovrebbe distinguere il progetto di un 'sano' da un 'malato' però del segno borderline ne assume la forma e lo fa diventare il suo linguaggio, anche nel mondo dell'arte istituzionale e commerciale.



Fig. 244. Jean Dubuffet. *La vie pastorale II*, 1964.



Fig. 245. Walter Battiss. *Running Man*.

Pure quello che abbiamo definito 'segno paleolitico' sembra diventi, anche senza la consapevolezza degli autori moderni, un riferimento visivo nella trattazione di temi di rilievo fondamentale per l'uomo, per esempio la personificazione dell'archetipo femminile.

Significativa appare l'influenza 'plastica' delle vene-ri paleolitiche sull'arte del Novecento.



Fig. 246. Henry Moore. *Una donna*, 1950. Museo di Israele.



Fig. 247. Venere di Malta, 3.000 a.C.



Fig. 248. Venere di Hohle Fels, 40/35.000 a.C.

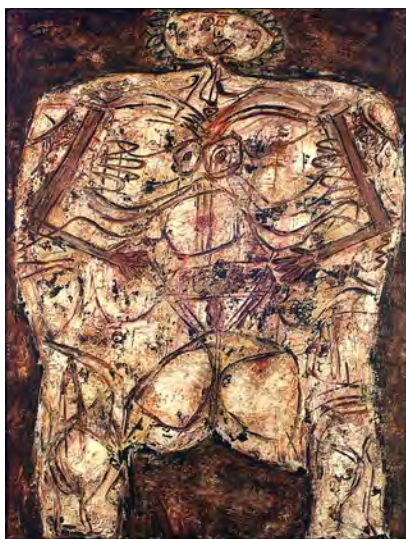


Fig. 249. Jean Dubuffet. *Corpo di donna, paesaggio in gesso rosso e granato*, 1950.



Fig. 250. Willem De Kooning. *Woman I*, 1950-52.

Si evidenzia, a questo punto, nel processo creativo ed evolutivo dell'arte internazionale un allargamento e moltiplicazione degli orizzonti della ricerca a scapito della integrità costitutiva dell'opera così come è stata trasmessa dal passato.

La parcellizzazione delle valenze estetiche dell'opera produce tendenze a occuparsi di singole parti di un tutto che il moderno aveva iniziato a demolire con le cosiddette avanguardie storiche del Novecento: Cubismo, Fauvismo, Costruttivismo, Espressionismo, Futurismo, Surrealismo, Dada, ecc.



Fig. 251. Eugène Delacroix.
*La Libertà che guida il
popolo*, 1830.

La trasformazione del linguaggio dal moderno al contemporaneo

Per dare un senso logico alla comprensione della frantumazione dei significati dell'arte visuale del Novecento e oltre, si potrebbe pensare che in questo ambito sia avvenuta la stessa trasformazione che abbiamo osservato nella medicina, passata da olistica a specialistica. Potremmo pensare che i vari elementi costituenti l'opera, così come si era considerata fino alla fine del secolo XIX, *segno, parola, azione, ritmo, colore, materia, corpo, superficie, intenzionalità, racconto, progetto, struttura, ambiente*, ecc. siano a loro volta diventati ambiti di indagine espressiva e creativa.

La libertà di azione e ricerca a tutto tondo che la rivoluzione linguistica dei primi anni del Novecento ha fornito ci ha permesso di parcellizzare il 'lavoro' artistico stigmatizzandone ogni dettaglio. Si può dire che con questa fase dell'evoluzione del pensiero artistico occidentale entriamo nell'ambito della cosiddetta arte contemporanea.

Vediamone alcuni esempi tra i più rappresentativi.

L'esperazione del *segno* porta a quella che è stata definita come 'arte informale' ovvero senza un disegno riconducibile ad una immagine figurativa, anche se, a nostro avviso, un disegno c'è sempre, anche se nascosto dalla casualità del gesto. Un esempio, il dripping di J. Pollock; artista nord-americano esponente di primo piano di questa tendenza.



Fig. 252. Jackson Pollock. *Watery Paths (sentieri ondulati)*, 1947.

Pollock non usa pennelli e la tela è adagiata al pavimento dello studio, con un bastone intriso di colore raccolto da una lattina 'sgocciola' il suo gesto creando una rete di segni colorati. Graffiti che ovviamente ricordano gli scarabocchi dei bambini, ma il confronto si pone unicamente sulla autoreferenzialità del segno, ovvero sul suo valore estetico ed espressivo autonomo e non rappresentativo di alcunché.



Fig. 254. Jackson Pollock. *The Deep (il profondo)*, 1953.



Fig. 253. Jackson Pollock nello studio, 1950.

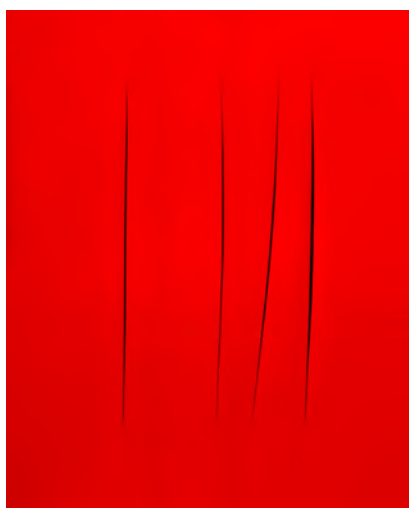


Fig. 255. Lucio Fontana. *Concetto spaziale. Attese*, 1965.

Pollock e Fontana si potrebbero considerare i due estremi dell'esasperazione del segno in pittura, l'uno attraverso il colore (Pollock) e quindi sulla superficie della tela, l'altro attraverso il taglio (Fontana) ovvero sulla natura del supporto.

Ricordando la famosa frase di M. Denis riguardante il supporto e la superficie del dipinto si potrebbe pensare a questi due tipi di intervento quali facce della

stessa medaglia, ovvero, emblematicamente, la rappresentazione della fine del moderno e dell'inizio del contemporaneo, perché racchiudono nella loro azione la memoria dell'arte figurativa pur negandola nel suo valore essenziale: il pensiero formativo, il gesto rappresentativo, il racconto simbolico.

Altri elementi collaborano alla nascita del concetto di arte visuale contemporanea quali la decontestualizzazione dell'oggetto di Duchamp insieme all'uso di nuove tecnologie di produzione.

L'oggetto artistico, l'opera d'arte, ha cambiato connotati e riferimenti; in questo periodo, nonostante la diversificazione dei linguaggi espressivi, si attua il divorzio definitivo col senso della memoria e quindi si interrompe il rapporto continuativo col passato, che il moderno aveva in qualche modo conservato, anche opponendovisi.

Il contemporaneo è una sorta di Araba Fenice, rinasce continuamente dalle proprie ceneri, si rinnova perpetuamente in un corpo fine a sé stesso. La sua natura è quella del cambiamento continuo, una originalità senza fine, la necessità di 'stupire il borghese' occupandone lo spazio di tutti i sensi: visivo, uditivo, tattile, olfattivo e gustativo.

Negli anni Quaranta-Cinquanta Isidore Isou, francese di origine rumena, insieme a Gabriel Pomerand, danno origine al Lettrismo, che fonda il suo senso sulla *parola*.

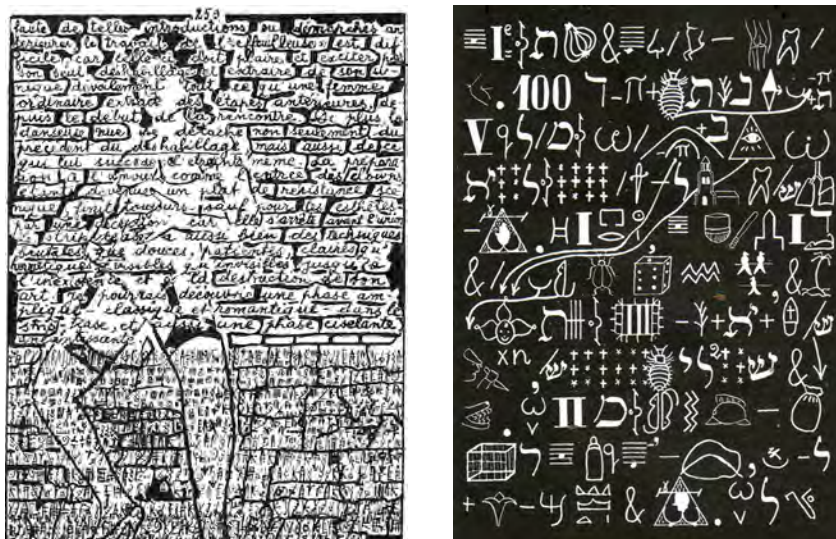


Fig. 256. Ogni movimento artistico del XX secolo ha le sue opere mitiche, oggetti feticizzati di laboratorio di culto. *Saint Ghetto des Prets* di Gabriel Pomerand si affianca a *Les Journaux des Dieux* di Isidore Isou come una delle poche opere sostenute di metagrafica prodotte dai lettristi. Un notevole romanzo in pittogrammi e versi. Johanna Drucker. (Immagini tratte dai romanzi citati)

La definizione di Maurice Denis che destruttura l'immagine nelle sue componenti formative: supporto – superficie diventerà negli anni Sessanta-Settanta il motto di un gruppo di artisti francesi, Support Surface. Il progetto estetico risiede nel valorizzare il supporto e la superficie dell'opera come entità autonome rispetto ai loro contenuti, ovvero evidenziarne il rapporto autoreferenziale.



Fig. 257. Louis Cane. *Carta tagliata e incollata*, 1967.



Fig. 258. André-Pierre Arnal. *Piegatura* 1970.

Anche per Castellani, artista italiano, il soggetto e oggetto del suo lavoro sono la superficie e il supporto, ma a differenza dei francesi di Support Surface tra le due entità esiste un rapporto funzionale.



Fig. 259. Castellani. *Superficie bianca*, 1964.



Fig. 260. Esempio di lavorazione sul retro.

La parcellizzazione della visione artistica del secondo Novecento apre le porte alla contaminazione della propria struttura con altre modalità espressive: teatro, letteratura, architettura, musica, per esempio.

Il *racconto*, funzione dell'arte moderna recuperata 'concettualmente' dal contemporaneo si evidenzia nel movimento definito della Narrative Art che utilizza principalmente il mezzo fotografico.



Fig. 261. Duane Michals. *Voleva toccare il guanto*, 1974. Particolare n. 8.



Fig. 262. Bill Beckley, dal ciclo *Narrative Art*, 1969.

Il *corpo* al centro dell'azione artistica è alla base del comportamentismo, arte di comportamento o arte performativa, Body art.



Fig. 263. Gina Pane, da *Azione sentimentale*, 1973.



Fig. 264. Marina Abramovic. *Ritmo 4*, 1974.

Orlan, artista francese, con gli interventi di chirurgia estetica sul proprio corpo radicalizza la propria presenza fisica quale ente materiale e culturale dell'opera d'arte trasfigurata in pura comunicazione espressiva.

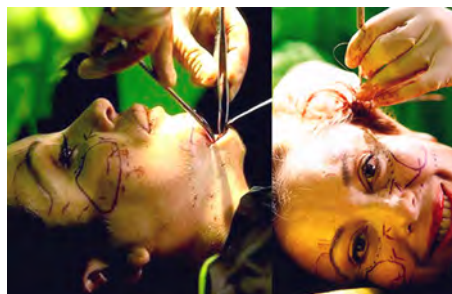


Fig. 265. ORLAN, *defigurazione-rifigurazione 3/7*, 1993.

Azionismo, una variante della body art (corpo, teatro).

L'artista viennese Nitsch organizza 'eventi' in cui gli attori partecipanti, tutti con abiti bianchi, squartano e scompongono corpi di animali morti seguendo le sue indicazioni. Oltre all'*azione* diventano elementi rappresentativi dell'opera anche gli abiti insanguinati, esposti quali reperti documentativi.



Fig. 266. Hermann Nitsch, artista viennese, *Aktion 135*, 2012.



Fig. 267. Esposizione di H. Nitsch in chiesa sconsacrata a Lubeca, 1990.

Corpo, materia, movimento, Gruppo Gutai (Giappone, anni Cinquanta).



Fig. 268. Kazuo Shiraga. *Movimento nel fango*, 1955.



Fig. 269. Murakami Saburō. *Passando attraverso*, 1956.

La *materia* nel lavoro dell'italiano Burri diventa espressione pittorica.



Fig. 270. Alberto Burri. *Rosso plastica*, 1966.



Fig. 271. Alberto Burri. *Grande sacco*, 1952.

Sulla *materia dell'opera* e sul suo valore metaforico si basa il lavoro degli artisti 'poveristi' (Arte Povera e gruppo giapponese Gutai).



Fig. 272. Michelangelo Pistoletto. *La Venere degli stracci*, 1967.



Fig. 273. Alighiero Boetti. *Catasta*, 1966. 34 barre in Eternit.

Il *colore* è l'argomento dell'arte per l'arte o arte autoreferenziale.



Fig. 274. Mark Rothko. *Arancione e Giallo*, 1950.



Fig. 275. Yves Klein. *Blue*, 1959.

L'*ambiente* diventa la 'superficie' di lavoro della Land Art.



Fig. 276. Christo e Joanne Cloude. *Curtain Valley (valle del sipario)*, Rifle, Colorado, 1970.

Fig. 277. Jan Dibbets.
*Linea bianca nel
mare*, Amalfi, 1968.



Fig. 278. Michael
Heizer. *Circonflesso*,
lunghezza ml 36,5.
Massacre Creek, dry
lake. 1968.



Il processo di ideazione è l'argomento dell'*arte concettuale*.

Fig. 279. Marcel Duchamp.
*La boîte verte (La scatola
verde)*, 1934.

È considerato il primo libro dell'artista. Realizzato con cartone, fotografia in bianco e nero, tela e note manoscritte. Contiene novantaquattro facsimili di fotografie, disegni e appunti, datati tra il 1911 e il 1915. Le sue dimensioni sono 33,2 x 28 x 2,5 cm.

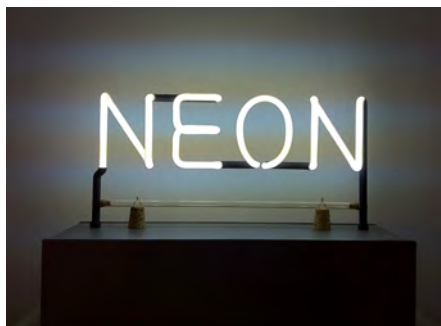


Fig. 280. Joseph Kosuth. *Neon*, 1965.



Fig. 281. Manzoni. *Merda d'artista*, 1961.

L'oggetto comune, quotidiano, immagini di genere quali i *comics*, sono assunte come centro dell'opera dalla Pop Art.



Fig. 282. Richard Hamilton. *Collage. Cosa è che rende le cose di oggi così diverse, così attraenti?*, 1956.



Fig. 283. Roy Lichtenstein. *Brushstroke*, 1965. Serigrafia su carta.

Fig. 284. Claes Oldenburg e Coosje van Bruggen. Frammenti architettonici, tela, schiuma poliuretana, pittura al lattice, 7 elementi di dimensioni varie, 1985.



Nouveau Realisme. In questo ambito si rielabora il concetto di *objet trouvé*, o *ready-made*, di duchampiana memoria, trasformando l'oggetto in una sorta di composizione 'realistica' apparentemente e casualmente trovata, senza alcuna apparente modifica intenzionale.

È un periodo di grande sperimentazione, sia nei materiali sia nei contenuti. Ed è il momento nel



Fig. 285. Daniel Spoerri. *Tableau-piège*, 1960.

quale i materiali, per certi aspetti, diventano i contenuti; ovvero l'oggetto artistico non è fatto per raccontare alcunché, è esso stesso contenuto e contenente.



Fig. 286. Arman. *Accumulazione di brocche*, 1961.



Fig. 287. Mimmo Rotella. *Manifesto strappato. Mitologia 3*, 1962.

Minimalismo, l'essenziale nella forma e nel colore. Qualcosa che richiama la 'semplicità' di Piet Mondrian: «Cosa voglio esprimere con la mia opera? Niente di diverso da quello che ogni artista cerca: raggiungere l'armonia tramite l'equilibrio dei rapporti fra linee, colori e superfici. Solo in modo più nitido e più forte».

Il pensiero di Mondrian, la sua ricerca sugli archetipi della comunicazione artistica, è senz'altro alla base del cosiddetto 'minimalismo': uno dei percorsi più importanti della contemporaneità.



Fig. 288. Donald Judd. Museo d'arte contemporanea Hamburger Bahnhof.

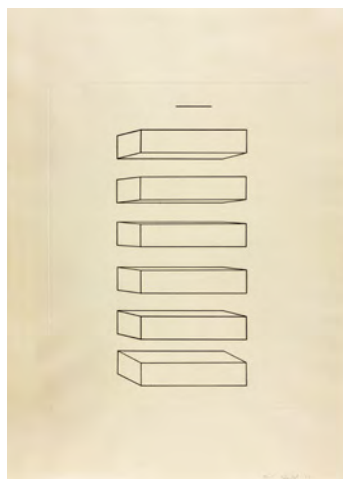


Fig. 289. Donald Judd. Senza titolo, 1974.



Fig. 290. Robert Mangold. *Una curva all'interno di tre rettangoli*, 1978.

Una variante recente alla produzione minimalista storica, si potrebbe considerare nel lavoro dell'italiano Pino Pinelli (Catania, 1938-Milano, 2024) il quale sembra cercare la 'forma del colore' attraverso oggetti anonimi ma qualificati nella loro peculiare monocromia. Un tentativo originale di usare il colore non come mezzo espressivo bensì come oggetto di indagine formale.



Fig. 291. Pino Pinelli. *Pittura G*, 2004.
Disseminazione di 3 elementi.

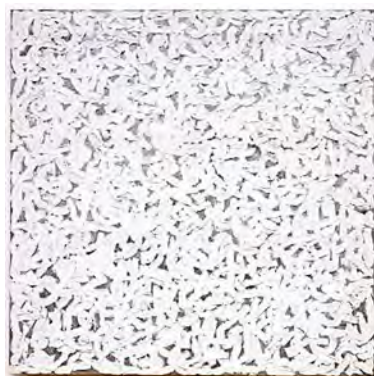


Fig. 292. Robert Ryman. *Senza titolo*, 1962.

Ciò che fino agli anni Sessanta si poteva ancora considerare secondo le categorie dell'arte e dell'estetica, anche se negata nei propri valori, oggi si è trasformato in una 'creatività diffusa' dove le regole sono fatte per essere abrogate: inizia il periodo dei 'neo'. Il richiamo ai segni di genere è costante.

Neoespressionismo. L'artista tedesco G. Baseliz sembra riprendere alcune modalità espressive dell'infanzia quali la figura rovesciata, così come il collega A.R.Penk (Fig. 296), con altre modalità stilistiche.



Fig. 293. Georg Baselitz. *Kopf*, 1983.



Fig. 294. Bambina di 5 anni. *Mi reggo sulla testa*.



Fig. 295. Bambino di 3 anni. *Autoritratto capovolto*.



Fig. 296. A.R. Penck. *Tre di molti*, 1984. (dettaglio).

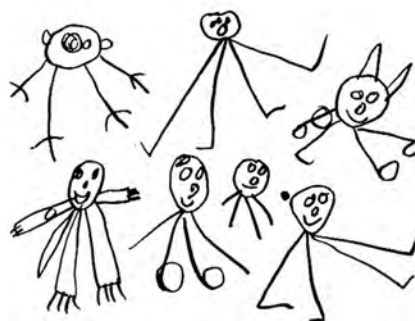


Fig. 297. Bambini di 4/5 anni. *Figure testa-gambe*.

Neo/figurazione. Graffitismo, Street art degli anni Ottanta. Periodo in cui la “comunicazione visiva” si sviluppa su fronti diversi, secondo percorsi divergenti ma sempre condizionati dalla remora del ‘citazionismo’.



Fig. 298. Keith Haring. *Tuttomondo*, 1989, murale a Pisa, particolare.



Fig. 299. *Faccia solare con rettangoli estesi*, 4 anni.

Neo Pop. Esempio di 'citazionismo' assunto a valore estetico.



Fig. 300. Jeff Koons. *Venere Magenta*, 2008-12.

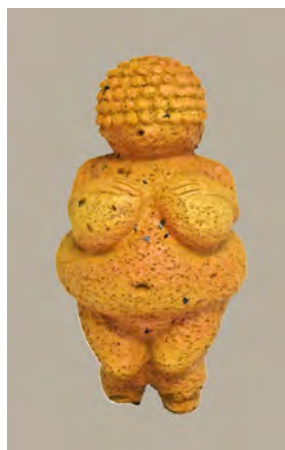


Fig. 301. Venere di Willendorf, 25.000 a.C.

Street Art, dal senso al significato.

Il segno è 'banale', didattico, non c'è invenzione o volontà di innovazione, si vuole raccontare nel modo più piano e accessibile qualche cosa, ovvero un significato spesso collettivo o intimistico. Vengono ripetute modalità espressive presenti nel segno infantile o in quello psicopatologico per raccontare un fatto sociale che possa interessare la maggior parte delle persone; la motivazione è quella di raccontare un evento, collettivo o personale, a quanta più gente possibile, senza mediazioni culturali, con una semplificazione del segno che possa essere letto da chiunque, un 'realismo visivo' da illustrazione. Si assiste in questi anni Duemila a un ribaltamento della ricerca artistica che dal segno, il senso del fare, passa al significato, il racconto; il soggetto riprende la sua funzione nella centralità dell'opera.



Fig. 302. Banksy. Murale, Gerusalemme, 2005.



Fig. 303. *Cuore*, 2023.

Contemporaneamente la Street Art ci ha riportato a certe esperienze creative del passato dove la casualità del processo si antepone al progetto. Caso emblematico di *Cuore*, 2023 (Fig. 303), foto colta su un pilone della sopraelevata di Genova creata dalla sovrapposizione di segni posti in tempi diversi da persone diverse, quasi a creare un dialogo tra ignoti per un obiettivo comune.



Fig. 304. Goblin, murale a Valparaíso, 2022.



Fig. 305. Murale a Valparaíso, dettaglio, 2022.

La tecnologia digitale e l'interdisciplinarietà delle procedure operative producono a loro volta altre vie da percorrere per qualcosa che oggi somiglia al parossismo di ciò che abbiamo considerato valori contemporanei dell'arte visuale.

Poter proporre tutto e il contrario di tutto diventa una sorte di azione 'liberatoria' verso una comunicazione creativa spesso acritica e inespressiva, tanto che il critico G. Celant coniò, alla fine degli anni Novanta, il termine Inespressionismo per indicare questo tipo di attitudine artistica (G.C., *Inespressionismo. L'arte oltre il contemporaneo*. Costa & Nolan, Genova 1988).



Fig. 306. Bertrand Lavier. *Mobymatic*, 1993, ciclomotore danneggiato, 2022.

Il pavimento bianco lucido e la parte di macchina sovrapposta creano l'effetto di immersione di una intera auto in un liquido lattiginoso. L'arte attuale definita 'contemporanea' possiede la peculiarità di non avere legami con la storia né con la memoria, non ha passato: per essa esiste solo il presente e il futuro. In questo si differenzia potentemente dall'arte 'moderna', la quale ha sempre mantenuto un dialogo col passato, anche per contrapposizioni forti ma sempre considerandosi parte di uno sviluppo consequenziale.



Fig. 307. Ivan Puig. *Fino al naso*, 2004. Particolare dell'installazione.

Biennale d'arte di Venezia 2019



Fig. 308. Biennale di Venezia 2019. Padiglione della LITUANIA, Sun & Sea (Marina), Lina Lapelyte, Vaiva Grainyte e Rugile Barzdiukaite.



Fig. 309. Renato Guttuso. *La spiaggia*, 1955-56.

L'immagine (Fig. 308) evoca un momento quotidiano dove gente comune va al mare, ripetendo tutto quello che di solito avviene nel contesto reale. L'azione dura un'ora. L'operazione fu premiata come migliore 'evento' di quella edizione.

Il confronto con l'opera dal titolo analogo di R. Guttuso evidenzia lo spostamento del piano di appercezione dell'arte figurativa da quello visuale a quello mentale, dal progetto al metaprogetto.

In conclusione, si potrebbe dire che la concettualizzazione dell'opera ne ha smaterializzato il corpo trasformando il simbolo in simulacro.

Esercitazioni

Sulla base delle indicazioni progettuali di una U.D.L. proposta i partecipanti al laboratorio produrranno quanto richiesto coi materiali a disposizione.

- U.D.L. 9 - Il corpo come finalità dell'azione artistica
- U.D.L. 10 - I linguaggi dell'arte del Novecento

Bibliografia

- E. Anati, *Origini dell'Arte e della Concettualità*. Jaca Book, Milano 1988.
- E. Anati, *Le radici della cultura*, Jaca Book, Milano 1992.
- M. Bernson, *Dallo scarabocchio al disegno. Evoluzione grafica del bambino dai 3 ai 6 anni*, Armando, Roma 1968.
- A. S. Bombi, R. Tambelli, *Le relazioni tra genitori e figli attraverso l'analisi del disegno*, in "Rassegna di Psicologia", 2001, pp. 5-13.
- C. Brandi, *Segno e immagine*, Aesthetica, Palermo 1986.
- A. Capogna, *Il disegno infantile: dallo scarabocchio alla figura umana*, articolo pubblicato su HumanTrainer.com, Psico-Pratika nr. 69, 2011.
- A. Capogna, *L'interpretazione simbolica del disegno infantile*, articolo pubblicato su HumanTrainer.com, Psico-Pratika nr. 79, 2012.
- V.L. Castellazzi, M. F. Nannini, *Il disegno della figura umana come tecnica proiettiva*, LAS, Roma 1992.
- G. Celant, *Arte Povera*, Mazzotta, Milano 1969.
- G. Celant, *Inespressionismo*, Costa e Nolan, Genova 1988.
- E. Cooke, Documentazione presso Biblioteca e archivi dell'Istituto di Educazione, University College London (<https://archiveshub.jisc.ac.uk/search/archives/df433a4e-3548-3e6a-95d0-02c7b7dc2103>).
- L. Corman, *Il disegno della famiglia: test per bambini*, Bollati Boringhieri, Torino 1970.
- G. Crocetti, *Il bambino nella pioggia*, Armando Editore, Roma 1991.
- R. Dalmonte, M.P. Jacoboni, *Proposte di musica creativa nella scuola*, Zanichelli, Bologna 1978.
- J. Depouilly, *Fanciulli e Primitivi*, Armando Editore, Roma 1968.
- J.H. Di Leo, *I disegni dei bambini come aiuto diagnostico*, Giunti Barbèra, Firenze 1981.

- G. Dorflès, *Il divenire delle arti*, Einaudi, Torino 1975.
- G. Dorflès, *Fatti e Fattoidi. Gli pseudoeventi nell'arte e nella società*, Neri Pozza, Verona 1997.
- J. Dubuffet, *I valori selvaggi. Prospectus e altri scritti*, a cura di R. Barilli, Feltrinelli, Milano 1971.
- G. Giacosa et al., *Noi quelli della parola che sempre cammina*, Libri dell'Arca-Joker, Novi Ligure 2008.
- A. Ginsberg, *Jukebox all'idrogeno*, Guanda, Parma 1992 (ed. or. 1956).
- C. Golomb, *L'arte dei bambini*, Raffaello Cortina Editore, Milano 2004 (ed. or. 2002).
- T. Grandin, *Pensare in immagini e altre testimonianze della mia vita di autistica*, Erickson, Trento 1986.
- T. Grandin, R. Panek, *Il cervello autistico*, Adelphi, Milano 2014.
- J.P. Guilford, *Creativity*, in "American Psychologist", 1950.
- M. Günter, *Colloqui con i bambini. La tecnica dello scarabocchio nella pratica clinica*, Astrolabio, Roma 2008.
- A. Hauser, *Storia sociale dell'arte*, vol. I, Einaudi, Torino 1955.
- D.M. Kalf, *Il gioco della sabbia*, OS, Firenze 1974 (poi Neri Pozza, Vicenza 1997).
- K. Koch, *Il reattivo dell'albero. Il disegno dell'albero come ausilio psicodiagnostico*, Giunti OS, Firenze 1958 (ed. or. 1948).
- R. Kellogg, La comprensione dell'arte infantile, in "Psicologia contemporanea", 7, 1975.
- R. Kellogg, *Analisi dell'arte infantile*, Emme, Milano 1979.
- M.D. Leakey, *L'arte africana che scompare: le pitture rupestri della Tanzania*. Doubleday and Company, New York 1983.
- A. Leroi-Gourhan, *Le radici del mondo*, Jaca Book, Milano 1983.
- A. Lis, *Tecniche proiettive per l'indagine della personalità*, Il Mulino, Bologna 1998.
- M. Lodi, *L'arte del bambino*, Casa delle Arti e del Gioco-Archivio del giornale periodico AeB, Cremona 1984-1988.
- C. Longobardi, T. Pasta, R. Quaglia, *Manuale di disegno infantile, vecchie e nuove prospettive in ambito educativo e psicologico*, UTET, Torino 2012.
- W. Lowenfeld, W. L. Brittain, *Creatività e sviluppo mentale*, Giunti Barbèra, Firenze 1984 (ed. or. 1982).
- G. H. Luquet, *Le dessin enfantin*, Alcan, Parigi 1927.
- C. A. Malchiodi, *Capire i disegni infantili*, Centro Scientifico Editore, Torino 1998.

- M. McLuhan, *Il medium è il messaggio: un inventario di effetti*, illustrato da Quentin Fiore, Feltrinelli, Milano 1968.
- C.A. Michelini, *Comunicare per immagini*, Mursia, Milano 1986.
- W.J.T. Mitchell, *Scienza delle immagini. Iconologia, cultura visuale ed estetica dei media*, Johan & Levi, New York 2015.
- D.F. Montecchi, *Giocando con la sabbia. La psicoterapia con bambini e adolescenti e la Sand Play Therapy*, FrancoAngeli, Milano 1994.
- B. Munari, *Fantasia*, Laterza, Bari-Roma, 2017 (ed. or. 1977).
- A. Oliviero Ferraris, *Il significato del disegno infantile*, Boringhieri, Torino 1978.
- M. Perniola, *L'arte espansa*, Einaudi, Torino 2015.
- J. Piaget, B. Inhelder, *La psicologia del bambino*, Einaudi, Torino 1970.
- J. Piaget, B. Inhelder, A. Szeminska, *La geometria spontanea del bambino*, Giunti Barbèra, Firenze 1976.
- L. Pizzo Russo, *Introduzione al test del disegno dell'uomo*, Giunti Barbèra, Firenze 1977.
- C. Pontecorvo, M. Pontecorvo, *Psicologia dell'educazione. Conoscere a scuola*, Il Mulino, Bologna 1986.
- H. Read, *Educare con l'arte*, Edizioni di Comunità, Milano 1954.
- C. Ricci, *L'arte dei bambini*, Zanichelli, Bologna 1887.
- W.A.L. Roberti, *Il disegno della famiglia in ambito clinico e giuridico peritale. Guida pratica all'interpretazione*, FrancoAngeli, Milano 2013.
- G. Savoca, *Arte estrema. Dal teatro di performance degli anni Settanta alla Body Art degli anni Novanta*, Castelvechi, Roma 1999.
- T. Schmidl-Wachner, *Criteri formali per l'analisi dei disegni dei bambini*, in "American Journal of Orthopsychiatry", 1942.
- H. Sedlmayr, *Perdita del centro*, Rusconi, Santarcangelo di Romagna 1974.
- A. Serraglio, *Gli adulti parlano... i bambini disegnano! Manuale per l'interpretazione del disegno infantile*, Armando Editore, Roma 2011.
- P. Watslavick, *La Realtà della Realtà*, Astrolabio, Roma 1976.
- P. Watzlawick et al., *Pragmatica della Comunicazione Umana*, Astrolabio, Roma 1971 (ed. or. 1967).
- P. Watzlawick et al., *Change*, Astrolabio, Roma 1974.
- D. Widlöcher, *L'interprétation des dessins d'enfants*, C. Dessart, Bruxelles 1972.
- W. Worringer, *Astrazione ed empatia*, Torino, Einaudi 1975.
- R. Zerbetto, *La Gestalt: terapia della consapevolezza*, Xenia, Milano 1988.

Notizie

Le ali della libertà

Nel corso di un incontro con insegnanti di sostegno, dopo aver sostenuto con forza l'errore di correggere il disegno dei bambini, una maestra mi chiese se la sua azione di intervenire su un disegno di un bambino che aveva rappresentato un uccello con quattro ali fosse da ritenersi sbagliata. Certamente le risposi, sicuramente sbagliata: cosa avrebbe dovuto fare? Chiedere al bambino il racconto del suo disegno. I bambini sono fantastici narratori, riescono con grazia a inventare fantastiche spiegazioni per ogni segno che lasciano sul foglio. Quella maestra ha perso una ottima occasione di sapere il perché delle quattro ali, forse le aveva disegnate per dare maggior forza all'idea della velocità del volo, o aveva percepito il movimento delle ali da molto lontano dandole/gli la sensazione di molte ali in movimento, insomma le ragioni potevano essere molte e più fantasiose delle mie ma... purtroppo non lo sapremo mai.

Corrispondenza con studentessa lavoratrice

Osservazioni sul disegno dei bambini

Mittente Monica A.

Destinatario carlo.merello@

Data 2021-02-04 01:30

Buonasera gentile professore,

mi sento in dovere di darle una risposta compiuta alla domanda che mi ha posto stasera all'esame e alla quale non ho risposto come si deve. Cosa osservo io dai bambini correlato con le teorie che Lei ci ha indicato di studiare?

Premetto che non ho altro che una preparazione basilare nel campo artistico (per questo intendo 4 anni di disegno 1 ora alla settimana alla scuola media in Romania svolti seriamente con acquisizione di alcune tecniche pittoriche e di disegno) e 1 ora a settimana per un anno di liceo (storia dell'arte di cui ricordo solo una lezione in cui si parlava di stili architettonici) il resto che ho appreso sull'arte è per interesse personale e fascino. Da insegnante in Romania ho insegnato ai bambini quello che mi è stato insegnato, la pittura. Da quando sono in Italia, visito regolarmente musei ma solo con questo corso strutturato svolto con voi professori all'Università posso dire di sentirmi di aver appreso finalmente una base teorica dalla quale partire per capire di più l'arte. Le mie osservazioni sul disegno dei bambini sono limitate, considero, dal fatto che non conosco i bambini e che vedo una classe al massimo due volte all'anno (e solo in alcune scuole li rivedo dalla prima elementare alla terza media) inoltre il feedback con le maestre è sempre condizionato dal tempo. Specifico anche che non è il mio compito valutare i loro disegni e che generalmente cerco solo di incoraggiare i bambini a esprimersi graficamente senza paura di giudizio e liberi. In pochissime occasioni li aiuto a superare una difficoltà nel disegno dando indicazioni verbali al bambino che le richiede. In alcuni laboratori il lavoro grafico ha una struttura fissa quindi la creatività e fantasia dei bambini si esprime nei particolari in altri invece la libertà è totale l'unica struttura rigida essendo il foglio, e la matita.

Posso dire però che mi capita di osservare per esempio la presenza di segni patologici ma solo adesso ho imparato come si chiamino quindi la mia percezione era prima solo intuitiva e solo in casi eclatanti chiedevo conferme alle maestre. Noto spesso legami tra la personalità del bambino e il suo disegno ma poco da quello che disegna, che anche in questo caso necessita di confronto con le maestre per avere conferme, e molto da come disegnano e come si avvicinano al compito che devono svolgere. Uno dei nostri obiettivi cardine dei laboratori che svolgiamo su tematiche varie è stimolare l'espressione di emozioni e su questo le osservazioni sono di dovere ma non sempre da esplicitare. Noto quindi il legame tra lo stato affettivo di un bambino e il suo disegno ma sono molto aiutata dall'argomento trattato.

Mi sono capitati ragazzi che si disegnano alberi soli e piccoli in mezzo al nulla, alberi altissimi in mezzo ad alberi piccoli, alberi con corona che esce dal foglio, alberi su cui si indirizzano armi da taglio di ogni genere, ragazzo che disegna un coltello piccolo piccolo in mezzo ad un foglio bianco, alberi con soldi, ecc. In casi di disegni che istintivamente, ma non solo, mi creano curiosità o preoccupazione mi consulto con l'insegnante ma solo dopo aver fatto alcune domande che mi chiariscano o completino la percezione sullo stato affettivo. Ovviamente

se la congettura lo permette e se il bambino/ragazzo collabora altrimenti nulla, rimane solo l'insegnante.

Le devo dire che spesso le insegnanti rimangono sorprese, colpite, meravigliate di quello che disegnano i bambini con noi mediatrici educative e questo ci ha convinto negli anni che lo stimolo giusto e la motivazione a realizzare un disegno sono fondamentali. Così come è fondamentale la pratica in ambiente di apprendimento e con il supporto dell'insegnante.

Per queste ragioni mi sento molto vicina alla teoria di Golomb che dice che il progresso artistico del bambino è concepito come fasi, anche brevi, che dipendono dalla pratica, dalla motivazione, dal talento, dalla maturità mentale del bambino.

Mi sento anche molto d'accordo e mi affascina la teoria della Kellog modelli primordiali/simboli archetipici ricevuti in eredità perché per me è la risposta a tante osservazioni e domande che mi ponevo sui disegni dei bambini ma non solo anche su aspetti strettamente folcloristici, come possono essere le uova dipinte/decorate o le decorazioni sulle camicie del costume popolare.

Per finire, Le dico che credo che sia vero anche quello che dice Munari nel suo libro *Fantasia* cioè che ai bambini va 'caricata' la memoria perché così facendo gli si alimenta la fantasia.

Penso che possa averla stancata abbastanza adesso e spero di non essere stata inopportuna.

Ringrazio per la disponibilità e la gentilezza e porgo cordiali saluti,

Monica A

La ringrazio per la risposta e ne terrò conto.

Cordiali saluti,

Monica A.

Il giovedì, febbraio 4, 2021, 9:21 AM, Carlo Merello ha scritto:

Gentile Monica A., la ringrazio per il suo scritto che non ritengo sia inopportuno né stancante, anzi direi che lo trovo utile per capire quanto la realtà dei laboratori e del contatto diretto con i ragazzi sia importante almeno tanto quanto conoscere le teorie che studiano e interpretano i loro linguaggi grafici.

Le sue osservazioni sono appropriate e corrette e mi aiutano a verificare quanto di valido possa esserci nella pratica laboratoriale in generale e nella mia in particolare. Le ho chiesto dell'argomento trattato proprio perché ho capito che nel suo lavoro poteva, può, rilevare fatti e verificare teorie che possono avvalorare gli argomenti di cui tratto nella mia pratica di docente di laboratorio.

Mi fa piacere senz'altro che gli argomenti che pongo alla vs attenzione siano poi utili, come mi sembra di aver capito, alla vs quotidianità di insegnanti e nel rapporto con i bambini.

Il linguaggio grafico, come ho avuto modo di dire nei ns incontri, ma non mi stancherò mai di ripeterlo, è basilare per una corretta e profonda comunicazione con i piccoli: per noi nell'atto di comprendere le loro necessità e stati d'animo, per loro perché possono permettersi di 'parlare' anche senza conoscere le parole giuste perché i loro segni nascono dal profondo e non ci sono mediazioni culturali che possano condizionarli, sempre che nessun 'grande' dica loro che il disegno è brutto o sbagliato o peggio.

La nostra fatica deve essere quella di capirli affinché si sentano in un gruppo di pari, inclusi in un ambiente in cui si sentano considerati per quello che i loro segni dicono, anche nei casi, anzi proprio nei casi in cui dimostrano disturbi di qualsiasi tipo o genere.

Il ns compito non è semplice ma è essenziale per far crescere una umanità consapevole.

Le chiederei di tenermi informato sulla sua esperienza di insegnante, altre sue colleghe mi corrispondono, per me sarebbe utile per precisare il mio compito.

Grazie e auguri per un lavoro davvero importante.

Cordialmente

Carlo Merello

Unità Didattiche di Laboratorio

Esercitazioni manuali sugli argomenti trattati a lezione adatti per riproporre ai bambini di infanzia e primaria:

1. Autoritratto
2. Il gioco della metafora-albero
3. Il gioco della metafora-animale
4. Il corpo multiforme
5. La maschera d'espressione
6. Il gioco combinatorio
7. La Chimera
8. Il linguaggio verbo-visuale
9. Il corpo come finalità dell'azione artistica
10. Linguaggi dell'arte del Novecento: 10 movimenti
11. Esempio di progetto multidisciplinare

1. L'autoritratto

Ambito: *il segno dell'infanzia*. L'immagine autoreferenziale

Illustrazione e appropriazione del tema di base, memorizzazione. Il proprio ritratto come autoriflessione sulla propria identità.

Obiettivo educativo

Imparare a formalizzare visualmente il proprio pensiero. Capacità di oggettivare una immagine mentale. Sviluppo intelligenza introspettiva. Sviluppo del pensiero divergente.

Obiettivo generale

Uso di materiali semplici quali matita, penna, forbici, colla, per definire la propria identità grafico-visuale attraverso il segno autoreferenziale.

Obiettivo didattico Specifico

Apprendimento esperienziale di una forma di autoriflessione sul proprio corpo che ripercorra in sintesi il lavoro sviluppato dai bambini nel loro percorso evolutivo. Apprendimento di tecniche di rappresentazione: disegno, collage.

Sequenza operativa

In riferimento al tema di base si disegna su un foglio A4, il proprio autoritratto, come se si fosse davanti a uno specchio, in 5 modalità distinte, le prime due su carta bianca, la terza su carta nera, la quarta e quinta su carta colorata a scelta:

- I fase, con penna e mano dominante;
- II fase, con matita e gomma con la mano non dominante;
- III fase, il disegno con pastello bianco su carta nera;
- IV fase, disegno con occhi chiusi, a penna;
- V fase, disegno con entrambe le mani contemporaneamente con penna e matita.

Terminate le 5 operazioni si ritagliano i disegni precedentemente fatti a strisce di circa 1 cm di larghezza come fossero tessere di un mosaico, le strisce possono essere di forma diversa a piacere dello studente. Il materiale così ottenuto si ricompone su un foglio A3 cercando di ricostruire il proprio volto incollando le varie tessere dei disegni tagliati, anche quelle dove non compaiono segni.

Per i 5 impegni verrà dato un tempo di 7/10 minuti ciascuno, per la fase finale quanto occorre per terminare il lavoro.

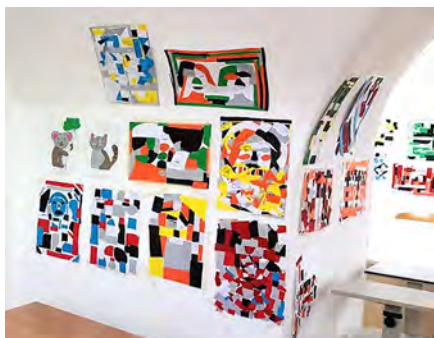


Fig. 310. Laboratorio DISFOR Genova, a.a. 2024/25.

2. Il gioco della metafora-albero

Ambito: *il segno psico-patologico*

Obiettivo educativo	Capacità di dare forma visuale a un concetto astratto. Sviluppo del pensiero convergente e analitico. Capacità logico-cognitive.
Obiettivo generale	Capacità di individuazione analogica di caratteristiche e specificità umane mediante loro rappresentazione simbolica.
Obiettivo didattico Specifico	Apprendimento delle tecniche della rappresentazione e figurazione di concetti mediante la loro trasposizione in simbologie grafiche.
Sequenza operativa	Il compito da proporre è quello di disegnare, utilizzando lapis, gomma e matite colorate, un albero pensando che quell'albero sia il ritratto di sé stessi, dei propri genitori, dei propri fratelli e sorelle, del proprio amico, amica, ecc., di altre figure conosciute.



Fig. 311. Madre e figlia, laboratorio DISFOR Genova, a.a. 2018/19.

3. Il gioco della metafora-animale

Ambito: *il segno psico-patologico*

Obiettivo educativo	Capacità di dare forma visuale a un concetto astratto. Sviluppo del pensiero convergente e analitico. Capacità logico-cognitive.
Obiettivo generale	Capacità di individuazione analogica di caratteristiche e specificità umane mediante loro identificazione simbolica in un animale. Sviluppo dell'intelligenza introspettiva.
Obiettivo didattico Specifico	Apprendimento delle tecniche della rappresentazione e figurazione di concetti mediante la loro trasposizione in simbologie grafiche.
Sequenza operativa	Il compito da proporre è quello di disegnare utilizzando lapis, gomma, matite colorate, carta colorata, forbici colla, ecc.... un animale nel quale ci si possa identificare. Il lavoro verrà eseguito su cartoncino o a tutto tondo mediante collage.



Fig. 312. Laboratorio DISFOR Genova, a.a. 2019/20.

4. Corpo multiforme

Ambito *il segno dell'infanzia*. Antropomorfizzazioni

Obiettivo educativo	Capacità di visualizzazione e discernimento di elementi e parti del proprio corpo in analogia a elementi appartenenti al regno animale e vegetale. Sviluppo della percezione visiva. Sviluppo del pensiero creativo e divergente.
Obiettivo generale	Sviluppo delle capacità manuali e di coordinamento oculo-motorio. Sviluppo dell'intelligenza introspettiva.
Obiettivo didattico specifico	Apprendimento di modalità di rappresentazione e composizione grafica mediante l'uso di materiali poveri quali matite varie colorate, pennarelli, strumenti per il disegno su carta.
Sequenza operativa	Descrizione di due personaggi fantastici antropofitozoomorfici, uno positivo e uno negativo, definendoli con un nome appropriato alle loro caratteristiche. Disegno composto da tratto grafico e collage di elementi diversi fornendo agli allievi solo colori nero e primari (giallo, rosso e blu). Con i colori primari mescolati i partecipanti creano altri colori secondo le loro personali visioni.



Fig. 313. Esempi prodotti nel laboratorio DISFOR Genova, a.a. 2019/20.

5. La maschera d'espressione

Ambito: *il segno dell'infanzia*

Obiettivo educativo	Capacità di dare forma visuale a un concetto astratto. Sviluppo del pensiero divergente e sintetico. Capacità di riconoscere e rappresentare emozioni. Sviluppo di sensibilità e intelligenza emotiva.
Obiettivo generale	Capacità di individuazione analogica di caratteristiche, comportamenti e specificità umane mediante loro identificazione simbolica in emozioni manifeste.
Obiettivo didattico Specifico	Apprendimento delle tecniche della rappresentazione e figurazione di concetti mediante la loro trasposizione in simbologie grafiche.
Sequenza operativa	Il compito da proporre è quello di disegnare e costruire, a tutto tondo, utilizzando lapis, gomma, matite colorate, carta colorata, forbici colla ecc., una maschera che esprima emozioni positive o negative, a scelta. La maschera deve avere dimensioni adatte a essere indossata.



Fig. 314. Laboratorio DISFOR Genova, a.a. 2024/25.

6. Il gioco combinatorio

Ambito: *il segno dell'infanzia*. L'immagine complessa.

Obiettivo educativo Imparare a visualizzare gli oggetti. Sviluppare la memoria eidetica. Sviluppare la conoscenza della natura. Sviluppare la conoscenza dell'immagine del proprio corpo.

Obiettivo generale Sviluppo di capacità analitiche e compositive. Sviluppo dell'intelligenza introspettiva.

Obiettivo didattico Specifico Capacità di osservazione della natura e di discernimento delle funzioni fisiche del corpo umano.

Sequenza operativa

1. Scegliere 10 tipi diversi di frutta e disegnarli come si ricordano, senza copiarli.
2. Ritagliare i frutti disegnati.
3. Comporre una figura umana utilizzando come elementi base, da incollare su un foglio di dimensioni A3, solo i frutti disegnati (tecnica dell'Arcimboldo).

Materiali: fogli di carta A3, lapis, matite colorate, pennarelli, gomma, forbici e altro per il disegno e collage.



Fig. 315. Arcimboldo. *L'imperatore Rodolfo II in veste di Vertumno*, 1612.

7. La Chimera

Ambito: *il segno paleolitico*. L'immagine complessa.

Illustrazione e appropriazione del tema di base.

La Chimera, figura mitica antropofitozoomorfica, l'immagine della figura umana deformata da attributi appartenenti al regno animale e vegetale.

Obiettivo educativo

Imparare a formalizzare visivamente il proprio pensiero. Capacità di oggettivare una immagine mentale. Capacità di astrazione. Sviluppo del pensiero divergente.

Obiettivo generale

Conoscenza degli elementi della comunicazione visiva: segno, forma chiusa e aperta, figura, sfondo, colore, distribuzione delle forme nello spazio. Sviluppo e uso dell'intelligenza introspettiva.

Obiettivo didattico Specifico

Apprendimento delle tecniche della rappresentazione grafica e pittorica mediante l'uso di strumenti manuali quali forbici, colla, materiali vari colorati finalizzati alla tecnica del collage.

Sequenza operativa

Dopo aver descritto l'immagine della figura mitologica della Chimera il compito da proporre è quello di disegnare, utilizzando lapis, gomma, matite colorate, carta colorata, forbici, colla, ecc., un animale multiforme composto da generi diversi della natura. Il lavoro verrà eseguito su cartoncino o a tutto tondo mediante collage.



Fig. 316. Esempi del lavoro svolto in laboratorio DISFOR, nell'a.a. 2019/20.

8. Il linguaggio verbo-visuale

Ambito: *il segno psico-patologico*. Il Rebus

Obiettivo educativo	Imparare a costruire una frase letterale sintetica di senso compiuto. Capacità di dare forma visuale a un concetto astratto e/o concreto. Capacità di astrazione. Sviluppo del pensiero convergente. Capacità logico-cognitive.
Obiettivo generale	Capacità di rappresentazione di un racconto mediante simboli eterogenei. Sviluppo di capacità analitiche e compositive.
Obiettivo didattico Specifico	Apprendimento delle tecniche della rappresentazione e figurazione di parole e concetti mediante il disegno. Capacità di manipolare codici espressivi diversi per organizzare una frase grammaticale complessa.
Sequenza operativa	1. Prima fase: formalizzazione di una frase di senso compiuto di almeno 15 parole. 2. Seconda fase: scomposizione delle parole in segni e sensi figurati che restituiscano, mediante interpretazione logica, il significato della frase.

Materiali: foglio di carta A3, lapis, matite colorate, pennarelli, gomma e altro per disegnare immagini, lettere e simboli.



Fig. 317. Esempi prodotti nel laboratorio DISFOR Genova; a.a. 2019/20.

9. Il corpo come finalità dell'azione artistica

Ambito: *il linguaggio dell'arte del Novecento*

Illustrazione e appropriazione del tema di base.
Il disegno a riporto dell'ombra proiettata. Azione condivisa.

Obiettivo educativo

Capacità di organizzare una immagine attraverso l'interazione di persone diverse. Il lavoro di gruppo. Capacità di visualizzazione sintetica. Sviluppo del pensiero divergente.

Obiettivo generale

Imparare e applicare le tecniche della rappresentazione grafica mediante l'uso di strumenti manuali: matite varie colorate, pennarelli, strumenti per il disegno su carta. Acquisizione della consapevolezza della contaminazione tra diverse espressioni visive: pittura, teatro, comportamento. Sviluppo delle intelligenze spaziale e corporeo-cinestetica.

Obiettivo didattico Specifico

Apprendimento delle tecniche della rappresentazione grafica e pittorica mediante l'uso dell'immagine riportata. Conoscenza degli elementi della comunicazione visiva: segno, forma chiusa e aperta, figura, sfondo, colore, distribuzione delle forme nello spazio.

Sequenza operativa

In riferimento alla lettura analitica del tema di base ci si propone di rilevare un disegno di figure composte mediante la proiezione dell'ombra dei corpi dei partecipanti. L'azione si svolgerà secondo un progetto scenico proposto dal gruppo. Una o più persone tratteranno su un grande foglio di carta i contorni dei corpi. Le tracce delle figure interagenti creano un racconto visuale, anche non realistico, arricchito dal colore posto in fase di elaborazione dell'immagine complessiva.



Fig. 318. Laboratorio DISFOR Genova, a.a. 2018/19.

10. Linguaggi dell'arte del Novecento: i movimenti espressivi

CUBISMO

Obiettivo educativo	Apprendimento storico-critico di una tendenza dell'arte moderna attraverso la riproduzione delle sue modalità di rappresentazione.
Obiettivo generale	Sviluppo della percezione visiva e di una tecnica di rappresentazione. Sviluppo delle capacità di astrazione delle immagini.
Obiettivo didattico Specifico	Imparare il disegno manuale attraverso tecniche di rappresentazione non consuete.
Sequenza operativa	Si sceglie un oggetto qualsiasi ma che abbia una forma abbastanza articolata. Si pone l'oggetto al centro dell'aula e lo si disegna così come appare dal proprio punto di vista. Terminata questa fase si fa ruotare l'oggetto e lo si disegna sovrapponendo le linee sul disegno precedente. La stessa operazione si ripete per alcune volte.



Fig. 319. Juan Gris. *Bottiglie e coltello*, 1912.

PUNTINISMO

Obiettivo educativo	Apprendimento storico-critico di una tendenza dell'arte moderna attraverso l'acquisizione e riproduzione delle sue modalità di rappresentazione.
Obiettivo generale	Sviluppo della percezione visiva e di una tecnica di rappresentazione. Sviluppo delle capacità di astrazione delle immagini. Apprendimento della funzione del colore per distinguere le immagini.
Obiettivo didattico Specifico	Imparare il disegno manuale attraverso tecniche di rappresentazione non consuete. Conoscenza dei colori primari e complementari.
Sequenza operativa	Si sceglie un oggetto o un ambiente da riprodurre, si identificano le parti del soggetto mediante una linea a matita tale da poter essere poi cancellata. Si riempiono le parti individuate con colori primari (giallo, rosso e blu), terminata questa fase si cancella la linea a matita. La stessa operazione si ripete con colori complementari: rosso-verde, arancione-azzurro, viola-giallo.



Fig. 320. Georges Seurat. *Una domenica pomeriggio all'isola della Grande-Jatte*, 1883-85.

FUTURISMO

Obiettivo educativo

Apprendimento storico-critico di una tendenza dell'arte moderna attraverso l'acquisizione e riproduzione delle sue modalità di rappresentazione.

Obiettivo generale

Sviluppo della percezione visiva e apprendimento di una tecnica di rappresentazione. Sviluppo delle capacità di astrazione delle immagini. Apprendimento della funzione del colore per distinguere le immagini.

Obiettivo didattico Specifico

Imparare il disegno manuale attraverso tecniche di rappresentazione non consuete. Conoscenza dei colori primari e complementari. Capacità di rappresentazione del pensiero astratto mediante la trasfigurazione in segno di concetti quali Tempo e Velocità.

Sequenza operativa

Proporre il disegno a memoria di un veicolo (bicicletta, moto, macchina, eventualmente le proprie, o treni, aerei ecc.) immaginandolo in movimento, in una prima fase in bianco e nero, a colori successivamente. Applicazione della tecnica di ripetizione di un segno per produrre graficamente l'effetto movimento.



Fig. 321. Fortunato Depero. *Nitrito in velocità*, 1934.

NUOVO REALISMO

Obiettivo educativo	Apprendimento storico-critico di una tendenza dell'arte contemporanea attraverso l'acquisizione e riproduzione delle sue modalità di rappresentazione.
Obiettivo generale	Sviluppo della percezione visiva e apprendimento di una tecnica di rappresentazione. Sviluppo del pensiero astratto. Sviluppo del pensiero divergente.
Obiettivo didattico Specifico	Imparare il disegno manuale attraverso tecniche di rappresentazione non consuete: collage, assemblaggio. Capacità di rappresentazione del pensiero astratto mediante la trasfigurazione di oggetti in forme non corrispondenti alla loro funzione.
Sequenza operativa	Si raccolgono vari tipi di immagini da riviste o giornali, oggetti di piccole e diverse dimensioni e uso. Col materiale raccolto si sceglie di comporre tavole, con le immagini strappate dal loro contesto, o dar forma a volumi di forme diverse mediante l'unione degli oggetti raccolti.



Fig. 322. Composizione di oggetti vari, alla maniera di D. Spoerri (*Tableau-piege*).

ARTE POVERA

Obiettivo educativo

Apprendimento storico-critico di una tendenza dell'arte contemporanea attraverso l'acquisizione e riproduzione delle sue modalità di rappresentazione.

Obiettivo generale

Sviluppo della percezione visiva e tattile, apprendimento di una tecnica di rappresentazione. Sviluppo del pensiero astratto. Capacità di scelta e assemblaggio di oggetti vari. Conoscenza dei materiali e delle loro caratteristiche fisiche.

Obiettivo didattico Specifico

Capacità di rappresentazione del pensiero astratto mediante la trasfigurazione di oggetti in tavole rappresentative. Apprendimento del valore estetico e plastico del materiale non trattato. Capacità di valorizzare aspetti non funzionali degli oggetti estrapolandone significati estetici.

Sequenza operativa

Si propongono alcuni temi astratti e concreti su cui lavorare tipo: il tempo, la forza, la natura dei materiali. Si raccolgono vari tipi di oggetti e si combinano in sequenze significative scegliendoli in base al motivo che si vuole rappresentare. Si producono collage assemblaggi manipolando e unendo materiali di diversa natura e funzione.

Fig. 323. Richard Serra. *Oggetto*, 1968. Ferro e piombo.



Fig. 324. Giovanni Anselmo. *Torsione*, 1968.



MINIMALISMO

Obiettivo educativo	Apprendimento storico-critico di una tendenza dell'arte contemporanea attraverso l'acquisizione e riproduzione delle sue modalità di rappresentazione.
Obiettivo generale	Apprendimento di una tecnica di rappresentazione. Sviluppo del pensiero astratto. Sviluppo del pensiero analitico. Capacità di sintesi.
Obiettivo didattico Specifico	Capacità di rappresentazione del pensiero astratto mediante la sua trasfigurazione in oggetti di forme essenziali. Apprendimento del valore estetico e plastico di materiali non trattati manualmente. Capacità di valorizzare aspetti relazionali di oggetti elementari in un contesto estraneo alle loro caratteristiche.
Sequenza operativa	Si propongono alcuni temi astratti e concreti su cui lavorare: Le forme geometriche nello spazio aula. Il cubo, la piramide, il trapezio, ecc. Il colore uniforme in relazione alla superficie di un oggetto. Le trasformazioni del colore in relazione al punto di osservazione del manufatto, ecc.



Fig. 325. Sol LeWitt, *Cube/Base*, 1967.

POP ART

Obiettivo educativo

Apprendimento storico-critico di una tendenza dell'arte contemporanea attraverso l'acquisizione e riproduzione delle sue modalità di rappresentazione.

Obiettivo generale

Sviluppo della percezione visiva e apprendimento di una tecnica di rappresentazione. Capacità di scelta e assemblaggio di oggetti vari. Conoscenza dei materiali e delle immagini pubblicitarie. Apprendimento del concetto di pubblicità. Comprensione delle modalità di trasformazione di un oggetto quotidiano in oggetto artistico.

Obiettivo didattico Specifico

Capacità di composizione di un disegno mediante immagini consuete tratte dalla vita quotidiana. Capacità di valorizzare aspetti non funzionali degli oggetti estrapolandone significati estetici.

Sequenza operativa

Si scelgono materiali di uso quotidiano e immagini pubblicitarie per comporre collage sui quali intervenire manualmente anche con segni e colori personali.



Fig. 326. James Rosenquist. *F-111*, 1965. Fotolitografia su carta.

LAND ART

Obiettivo educativo

Apprendimento storico-critico di una tendenza dell'arte contemporanea attraverso l'acquisizione e riproduzione delle sue modalità di rappresentazione. Comprensione del concetto di paesaggio naturale. Comprensione del concetto di salvaguardia del paesaggio naturale. Capacità di concepire il concetto di ambiente.

Obiettivo generale

Sviluppo della percezione visiva e apprendimento di una tecnica di rappresentazione. Capacità di scelta e assemblaggio di oggetti vari. Sensibilizzazione verso la natura e il paesaggio circostante.

Obiettivo didattico Specifico

Capacità di intervenire nell'ambiente con materiali naturali per evocarne valori espressivi. Valorizzazione della natura mediante interventi che ne evidenzino le caratteristiche geomorfologiche.

Sequenza operativa

Si visitano alcuni siti paesaggistici, si fotografano le parti interessanti su cui si vuole intervenire. Sulla base delle fotografie si progetta l'intervento. Si producono i materiali e i disegni progettuali. Si raccolgono i materiali prodotti e si ritorna sul sito per realizzare l'evento progettato.



Fig. 327. Christo e Jeanne-Claude. Pontili galleggianti, Lago d'Iseo, 2016.

ARTE CONCETTUALE

Obiettivo educativo

Apprendimento storico-critico di una tendenza dell'arte contemporanea attraverso l'acquisizione e riproduzione delle sue modalità di rappresentazione. Comprensione del significato di un oggetto sul piano letterario astraendolo dalla sua funzione materiale.

Obiettivo generale

Sviluppo della percezione visiva e apprendimento di una tecnica di rappresentazione. Capacità di scelta e assemblaggio di oggetti vari. Capacità descrittiva e analitica.

Obiettivo didattico Specifico

Capacità di vedere un oggetto e di descriverlo da vari punti di vista. Capacità di argomentare l'utilizzo di modalità di rappresentazione.

Sequenza operativa

Si sceglie un oggetto, si individua la sua funzione descrivendola su un pannello. Dello stesso oggetto si fanno delle copie con materiali e tecniche diverse. Si raccoglie il materiale prodotto e lo si ordina in una sequenza significativa.



Fig. 328. Joseph Kosuth. *Una e tre sedie*, 1965.

ESPRESSIONISMO ASTRATTO. INFORMALE

Obiettivo educativo	Apprendimento storico-critico di una tendenza dell'arte moderna attraverso l'acquisizione e riproduzione delle sue modalità di rappresentazione.
Obiettivo generale	Sviluppo della percezione visiva e apprendimento di una tecnica di rappresentazione. Sviluppo della tecnica gestuale. Sviluppo della manualità grafica. Sviluppo della considerazione del movimento in relazione al disegno non figurativo.
Obiettivo didattico Specifico	Imparare il disegno manuale attraverso tecniche di rappresentazione non consuete. Capacità di rappresentazione del pensiero astratto mediante la sintesi gestuale. Capacità di rappresentare sentimenti ed emozioni attraverso la forza del segno e del colore.
Sequenza operativa	Si propongono alcuni minuti di meditazione su fatti personali che siano motivo di forti emozioni, sia negative che positive. Successivamente si scelgono alcuni colori che possano essere di riferimento ai fatti visualizzati. Su un foglio di dimensioni A0, si interviene tracciando a caso, linee dettate dalle sensazioni del momento fino all'esaurimento dell'emozione provata.



Fig. 329. Wols.
Composizione,
anni Cinquanta.

11. Esempio di progetto multidisciplinare per laboratorio di educazione all'immagine (proposto nel 1993 nell'ambito di un corso di aggiornamento per insegnanti di Educazione artistica)

Scelta del tema di base: immagine pittorica, fotografica o ambientale, o altro.

I fase: Lettura analitica del tema di base

Scelto un argomento, ad esempio un dipinto, meglio se figurativo e ricco di oggetti (nel nostro caso *Giochi di bambini* di Bruegel) si elencano i suoi elementi formativi: titolo del tema, tecnica utilizzata, tipo di supporto, cosa rappresenta, colori, oggetti disegnati, forme geometriche desumibili, azioni illustrate, numerazione delle sue diverse parti, ecc.



Fig. 330. Pieter Bruegel il Vecchio. *Giochi di bambini*, 1560.

Obiettivo educativo

Saper vedere, saper distinguere, saper analizzare.

Obiettivo generale

Apprendimento della rappresentazione bidimensionale della realtà. Apprendimento di elementi della comunicazione visiva. Evoluzione del pensiero astratto. Sviluppo dell'intelligenza spaziale, sociale, introspettiva, corporea cinestetica, musicale.

Obiettivo didattico Specifico Sviluppo delle capacità analitiche. Capacità di concentrazione. Capacità di osservazione di un ambiente nei suoi aspetti costitutivi. Riconoscere e distinguere le forme e i segni isolati attraverso il confinamento delle figure. Distinguere i pieni e i vuoti in una superficie. Riconoscere i colori presenti e la loro coerenza rispetto all'oggetto colorato e la loro funzione. Distinguere i colori caldi dai freddi, il loro timbro, i colori primari. I colori complementari.

Sequenza operativa Si colloca al centro dello spazio aula il tema di base scelto mediante una sua immagine abbastanza grande da poter essere osservata da più persone contemporaneamente; dello stesso tema si dà a ognuno dei presenti una immagine ridotta personale. Ognuno dei presenti avrà carta e penna per poter descrivere il tema nei suoi elementi costitutivi.

II fase: Appropriazione del tema di base, memorizzazione

Obiettivo educativo Imparare a formalizzare il proprio pensiero. Capacità di oggettivare una immagine mentale.

Obiettivo generale Imparare le tecniche della rappresentazione grafica mediante l'uso di strumenti manuali: matite, pennarelli, colori a tempera, acquerelli ecc. Imparare a produrre colori dalla natura con erbe, terre, ecc.

Obiettivo didattico Specifico Apprendimento delle tecniche della rappresentazione grafica e pittorica. Conoscenza degli elementi della comunicazione visiva: luce, ombra, segno, forma chiusa e aperta, figura, sfondo, colore, distribuzione delle forme nello spazio, prospettiva aerea, ecc.

Sequenza operativa In riferimento alla lettura analitica del tema di base ci si propone di riportare su carta le immagini che più ci hanno interessato e suscitato pensieri ed emozioni riproducendo mentalmente le loro forme.

III fase: La costruzione

Obiettivo educativo Capacità di organizzare lo spazio in cui si vive.
Capacità manuali e tecniche.

Obiettivo generale Conoscenza del materiale e delle sue applicazioni tecniche. Sviluppo delle capacità logico-operative attraverso l'uso e la manipolazione dei materiali. Sviluppo delle capacità costruttive in relazione ai vincoli dati dalla natura del materiale.

Obiettivo didattico Specifico Saper disegnare e fabbricare un oggetto qualsiasi.
Saper costruire un modellino in scale diverse.
Conoscenza dei materiali relativamente alla consistenza, al peso, al suono, al tatto, ecc.

Sequenza operativa Si individuano parti del tema di base più consone alla riproduzione materiale quindi, utilizzando come progetto i disegni prodotti, si procede all'operazione di costruzione plastica.

IV fase: Ricomposizione del tema di base

Obiettivo educativo Sviluppo delle capacità organizzative.
Socializzazione. Confronto con gli altri. Dialogo.

Obiettivo generale Comprensione del racconto per immagini.
Comprensione dello spazio e del tempo del racconto figurato rispetto al racconto verbale.

Obiettivo didattico Specifico	Individuazione dei personaggi di un racconto secondo le loro caratteristiche personali.
Sequenza operativa	Raccolta del materiale prodotto nelle precedenti fasi. Ricomposizione collettiva del tema di base.

V fase: Drammatizzazione del tema di base

Obiettivo educativo	Conoscenza dei limiti del proprio corpo e del linguaggio gestuale. Sviluppo delle capacità di verbalizzare immagini ed emozioni.
Obiettivo generale	La scrittura creativa. Saper immaginare dialoghi tra gli oggetti, o persone, individuati.
Obiettivo didattico Specifico	Sapersi muovere tra e con gli altri. Saper decodificare la comunicazione gestuale. Uso del corpo per comunicare. Riconoscere il proprio ritmo interiore. Capacità di impersonare ruoli non corrispondenti alle proprie caratteristiche psicofisiche.
Sequenza operativa	Costituita la scena della rappresentazione ognuno sceglierà di immedesimarsi in personaggio individuato e ne interpreterà l'azione sia gestuale che letteraria prodotta nelle fasi precedenti.

Fonti delle immagini

- Fig. 1. U.D.L. 1 – L'autoritratto. Laboratorio DISFOR a.a. 2024/25. Foto Autore.
- Fig. 2. Contesto 1 e Contesto 2. Fonte Francesca Fiore. STATE OF MIND web.
- Fig. 3. Bambina di 7 anni. Fonte C. Golomb, *L'arte dei bambini*, Raffaello Cortina, Milano 2004.
- Fig. 4. Matisse. *Grande interno rosso*, 1948. Fonte Wikioo.org (L'Enciclopedia delle Belle Arti) Collection Centre Pompidou, Museo Nazionale d'Arte Moderna, Parigi – Photo © Centre Pompidou, MNAM-CCI/Philippe Migeat/Dist. RMN-GP, © Succession H. Matisse by SIAE 2015. P.D.
- Fig. 5. L'ombra di Franco, con diagnosi di 'ritardo mentale', da A. Oliviero Ferraris, *Il significato del disegno infantile*, Bollati Boringhieri, Torino 1973; poi 1978, 2012.
- Fig. 6. Edvard Munch. *Pubertà*, 1894-95, Museo nazionale di arte, architettura e disegno, Oslo, Norvegia. Fonte Wikimedia Commons CCO. / P.D.
- Fig. 7. Abramovic e Ulay, Bologna, 1977. Performance tenuta alla Galleria d'Arte Moderna. Foto di Giovanna Dal Magro.
- Fig. 8. Bambino di 3 anni. Spiderman. Foto Autore.
- Fig. 9. Bambino di 5 anni. Paesaggio. Fonte W. Lowenfeld, W.L. Brittain, *Creatività e sviluppo mentale*, Giunti Barbèra, Firenze 1984.
- Fig. 10. Bambina di 5 anni. Da grande voglio fare la maestra. © Miryam Zoccheddu.
- Fig. 11. Cavallo e cavaliere. Fonte C. Ricci, *L'arte dei bambini*, Zanichelli, Bologna 1887.
- Fig. 12. Bambina di 4 anni. La mamma. © Matilde Camerlenghi.
- Fig. 13. J. Hauser. © Art brut KG. Fondazione Privata degli Artisti Gugging.
- Fig. 14. Bambina di 11 anni. Il pranzo. Fonte Lowenfeld e Brittain, *Creatività e sviluppo mentale* (op. cit.).

- Fig. 15. Sei immagini relative al sommario tratto da Lowenfeld e Brittain, *Creatività e sviluppo mentale* (op. cit.).
- Fig. 16. Bambino di 23 mesi. Scarabocchio disordinato o vegetativo-motorio. Foto Autore.
- Fig. 17. Bambino di 25 mesi. Foto Autore.
- Fig. 18. Bambino di 4 anni. Foto Autore.
- Fig. 19. Scarabocchio comunicativo-sociale. Fonte M. Bernson, *Dallo scarabocchio al disegno. Evoluzione grafica del bambino dai 3 ai 6 anni*, Armando Edizioni, Roma 1968.
- Fig. 20. Permanenze dallo scarabocchio alla scrittura. Fonte M. Bernson, *Dallo scarabocchio al disegno* (op. cit.).
- Fig. 21. Gilles, 3,5 anni, lettera al papà e lettera alla mamma. Fonte M. Bernson, *Dallo scarabocchio al disegno* (op. cit.).
- Fig. 22. Bambina di 4 anni, identifica il disegno come suo fratellino nella culla. Fonte Lowenfeld e Brittain, *Creatività e sviluppo mentale* (op. cit.).
- Fig. 23. Bea, 4 anni. Un elefante. Foto Autore.
- Fig. 24. Bambino 31 mesi. I cerchi sono pesci, i più grandi balene. Foto Autore.
- Fig. 25. La bambina di 3 anni che ha fatto questo scarabocchio lo identifica come il suo cagnolino. Foto Autore.
- Fig. 26. L., bambino di 3 anni. Non lo so. Foto Autore.
- Fig. 27. R., bambina di 23 mesi. Foto Autore.
- Fig. 28. Bambino di 5 anni. Foto Autore.
- Fig. 29. Y., bambino di 3 anni. Foto Autore.
- Fig. 30. Bambino testa-gambe. Fonte Lowenfeld e Brittain, *Creatività e sviluppo mentale* (op. cit.).
- Fig. 31. Bambina di 4 anni. © Matilde Camerlenghi.
- Fig. 32. Bambino di 5 anni. Foto Autore.
- Fig. 33. Due figure, una fa pensare a un animale, l'altra a una figura umana. Fonte R. Kellogg, *Analisi dell'arte infantile*, Emme, Milano 1979.
- Fig. 34. Bambina di 5 anni. Elefante. Foto Autore.
- Fig. 35. Bambina di 5 anni. Gatto. Foto Autore.
- Fig. 36. Bambina di 7 anni. Foto Autore.
- Fig. 37. Matilde, bambina di 4/5 anni. © Matilde Camerlenghi.
- Fig. 38. Bambino di 7 anni. Mi metto il maglione. Fonte Lowenfeld e Brittain, *Creatività e sviluppo mentale* (op. cit.).
- Fig. 39. Bambina di 4,5 anni. Sono alla festa di compleanno di Maria. Foto Autore.

- Fig. 40. Mario, bambino di 8 anni. Fonte Oliviero Ferraris, *Il significato del disegno infantile* (op. cit.).
- Fig. 41. Bambina di 4 anni. La mia famiglia. © Federica Anfosso.
- Fig. 42. Elena, bambina di 5 anni. La mia casa. © Miryam Zoccheddu.
- Fig. 43. Bambino di 8 anni. Il battello Norfolk. Fonte Lowenfeld e Brittain, *Creatività e sviluppo mentale* (op. cit.).
- Fig. 44. Bambino. La raccolta della frutta. Fonte Lowenfeld e Brittain, *Creatività e sviluppo mentale* (op. cit.).
- Fig. 45. Esempi di ribaltamento. Fonte J. Depouilly, *Fanciulli e Primitivi*, Armando Edizioni, Roma 1968.
- Fig. 46. Tomba di Menna, Tebe. Fonte <https://www.artesvelata.it> / P.D.
- Fig. 47. Bambina di 7 anni. Lampi e pioggia. Fonte Lowenfeld e Brittain, *Creatività e sviluppo mentale* (op. cit.).
- Fig. 48. Bambina di 6 anni. Mi diverto sotto la pioggia. © Valeria Amoretti.
- Fig. 49. Bambina di 4 anni. Toro. Foto Autore.
- Fig. 50. Bambina di 5 anni. Tigre e il mare. Foto Autore.
- Fig. 51. A., 5 anni. Un pesce che nuota nel mare. Foto Autore.
- Fig. 52. Bambino di 6 anni. Foto Autore.
- Fig. 53. Bambino 8,5 anni. Primavera. Fonte Lowenfeld e Brittain, *Creatività e sviluppo mentale* (op. cit.).
- Fig. 54. Matilde C., 6 anni. Temporale primaverile. © Matilde Camerlenghi.
- Fig. 55. Murale dipinto da un gruppo di bambini di 10 anni. Fonte Lowenfeld e Brittain, *Creatività e sviluppo mentale* (op. cit.).
- Fig. 56. Bambina di 10 anni. Paesaggio. Fonte Lowenfeld e Brittain, *Creatività e sviluppo mentale* (op. cit.).
- Fig. 57. Bambina di 11 anni. Sotto la pioggia. Fonte Lowenfeld e Brittain, *Creatività e sviluppo mentale* (op. cit.).
- Fig. 58. Bambina adolescente. Alberi. Fonte Lowenfeld e Brittain, *Creatività e sviluppo mentale* (op. cit.).
- Fig. 59. Ragazzo di 12 anni. Fonte Lowenfeld e Brittain, *Creatività e sviluppo mentale* (op. cit.).
- Fig. 60. Bambino di 10 anni. Fonte Lowenfeld e Brittain, *Creatività e sviluppo mentale* (op. cit.).
- Fig. 61. Jean Tinguely. Heureka, Zürichhorn, Zurigo, Svizzera. Fonte Wikimedia Commons, foto Micha L. Rieser.
- Fig. 62. Fanciulle adolescenti. Fonte Lowenfeld e Brittain, *Creatività e sviluppo mentale* (op. cit.).

- Fig. 63. Scarabocchi multipli e singoli. Fonte Kellogg, *Analisi dell'arte infantile* (op. cit.).
- Fig. 64. Segni sottili, grotta di Lascaux. Fonte A. Leroi-Gourhan, *Le radici del mondo*, Jaca Book, Milano 1983.
- Fig. 65. Mandala. Yoga tantrico. P.D.
- Fig. 66. Composizione di Mandala con fiori e figure umane simili a fiori (6 anni). Fonte Kellogg, *Analisi dell'arte infantile* (op. cit.).
- Fig. 67. Mandala costituito da una croce, un ovale e un rettangolo disposti insieme (4 anni). Fonte Kellogg, *Analisi dell'arte infantile* (op. cit.).
- Fig. 68. Scarabocchi di base. Fonte Kellogg, *Analisi dell'arte infantile* (op. cit.).
- Fig. 69. Modelli di Posizione. Fonte Kellogg, *Analisi dell'arte infantile* (op. cit.).
- Fig. 70. Diagrammi di forme varie fatti da bambini di 3 anni circa. Fonte Kellogg, *Analisi dell'arte infantile* (op. cit.).
- Fig. 71. Diagrammi di vario genere (3 anni circa). Fonte Kellogg, *Analisi dell'arte infantile* (op. cit.).
- Fig. 72. Scarabocchi e diagrammi a croce greca (36 mesi). Fonte Kellogg, *Analisi dell'arte infantile* (op. cit.).
- Fig. 73. Associazioni di vario genere (3/4 anni circa). Fonte Kellogg, *Analisi dell'arte infantile* (op. cit.).
- Fig. 74. Bambino di 3 anni. Io e i miei amici giochiamo al parco, giochiamo a palla. Fonte Autore.
- Fig. 75. Aggregati di forme irregolari. Fonte Kellogg, *Analisi dell'arte infantile* (op. cit.).
- Fig. 76. Strutture mandaloidi. Fonte Kellogg, *Analisi dell'arte infantile* (op. cit.).
- Fig. 77. Composizioni solari. Fonte Kellogg, *Analisi dell'arte infantile* (op. cit.).
- Fig. 78. Composizioni radiali. In alcune si evidenzia la tela del ragno. Fonte Kellogg, *Analisi dell'arte infantile* (op. cit.).
- Fig. 79. Diagrammi con linee orizzontali e una figura umana solare fatti da un bambino nello stesso giorno (37 mesi). Fonte Kellogg, *Analisi dell'arte infantile* (op. cit.).
- Fig. 80. Figure umane o animali? Fonte Kellogg, *Analisi dell'arte infantile* (op. cit.).
- Fig. 81. Bambina di 4 anni. Mucca. Fonte Lowenfeld e Brittain, *Creatività e sviluppo mentale* (op. cit.).
- Fig. 82. Edifici (da 5 a 8 anni). Fonte Kellogg, *Analisi dell'arte infantile* (op. cit.).
- Fig. 83. Mezzi di trasporto (da 5 a 8 anni). Fonte Kellogg, *Analisi dell'arte infantile* (op. cit.).
- Fig. 84. Figure umane formate da un contorno a croce greca (da 5 a 7 anni). Fonte Kellogg, *Analisi dell'arte infantile* (op. cit.).

- Fig. 85. Alberi simili a figure umane disegnate senza braccia. (da 5 a 7 anni).
Fonte Kellogg, *Analisi dell'arte infantile* (op. cit.).
- Fig. 86. Elena, 6 anni. L'autunno. © Miryam Zoccheddu.
- Fig. 87. Madre e figlia. Laboratorio DISFOR Genova a.a. 2023/24. Foto Autore.
- Fig. 88. Bambina di 4 anni. La mia famiglia. © Federica Anfosso.
- Fig. 89. Elena, 18 mesi, impugna cinque pennarelli per comporre il suo scarabocchio. © Miryam Zoccheddu.
- Fig. 90. Ideogramma. Uluru Ayers Rock, Australia. Fotografia di Laurel Talabere.
Fonte <https://liberidivolare.forumfree.it/?t=76722369> / P.D.
- Fig. 91. Bisonte, ocra rossa, carboncino, graffiti. Grotta di Altamira, 20/18.000 a.C.
Fonte <https://pixabay.com/it/photos/bisonte-grotta-daltamira-1171794> / P.D.
- Fig. 92. Pictogrammi a Cave Hill, Australia. Fonte <https://yule.360.com/detail/580522> / PD.
- Fig. 93. Ideogrammi. Segni vulvari. Fonte Leroi-Gourhan, *Le radici del mondo* (op. cit.).
- Fig. 94. Esempio di ideogrammi anatomici. Fonte E. Anati, *Origine dell'arte e della concettualità*, Jaca Book, Milano 1988.
- Fig. 95. Ideogrammi. Fonte Leroi-Gourhan, *Le radici del mondo* (op. cit.).
- Fig. 96. Diagrammi e scarabocchi. Fonte Kellogg, *Analisi dell'arte infantile* (op. cit.).
- Fig. 97. Scarabocchi di base. Fonte Kellogg, *Analisi dell'arte infantile* (op. cit.).
- Fig. 98. Psicogramma, Grotta del Castello, Paleolitico 38.000 a.C., Puente Viesgo, Spagna. Fonte <https://www.visionaryartexhibition.com/archaic-visions/elcastillo-formative-images-from-the-upper-palaeolithic> / P.D.
- Fig. 99. Psicogramma, Tamaulipas, Messico. Foto INAH (dettaglio). Fonte <https://oltre-la-notte.blogspot.com/2013/05/gli-antichi-nomadi-di-burgos.html> / P.D.
- Fig. 100. Psicogramma, Grotta del Castello, Spagna. Fonte Anati, *Origine dell'arte e della concettualità* (op. cit.).
- Fig. 101. Associazioni e aggregati. Fonte Kellogg, *Analisi dell'arte infantile* (op. cit.).
- Fig. 102. Pictogrammi. Fonte Leroi-Gourhan, *Le radici del mondo* (op. cit.).
- Fig. 103. Pictogramma composto. Fonte E. Anati, *Le radici della cultura*, Jaca Book, Milano 1992.
- Fig. 104. Pictogrammi. Fonte Leroi-Gourhan, *Le radici del mondo* (op. cit.).
- Fig. 105. Antropomorfismo. Fonte Anati, *Origine dell'arte e della concettualità* (op. cit.). Archivio WARA – World Archives Rock Art.
- Fig. 106. Pittogramma, Sud Africa. Fonte Anati, *Origine dell'arte e della concettualità* (op. cit.).

- Fig. 107. Bambina di 4 anni. Zoomorfismo. Fonte Kellogg, *Analisi dell'arte infantile* (op. cit.).
- Fig. 108. Pictogramma nella grotta di Lascaux, Dordogna, Francia. Fonte Anati, *Origine dell'arte e della concettualità* (op. cit.).
- Fig. 109. Epoca dei Cacciatori Arcaici 45/25.000 a.C., Grotta Chauvet, Ardèche, Francia. Fonte <https://www.phocusmagazine.it/john-berger/> / P.D.
- Fig. 110. Parco nazionale di Kakadu, territorio del nord dell'Australia. Fonte <https://lumensor.weebly.com/contemporaryaboriginal-spirituality.html> / P.D.
- Fig. 111. Parco nazionale di Kakadu, territorio del nord dell'Australia. <https://lumensor.weebly.com/contemporary-aboriginal-spirituality.html> / P.D.
- Fig. 112. Cave Hill, Grotta degli Spiriti, Australia (dettaglio). Pitture rupestri di Gwion nella regione di Kimberley, nell'Australia occidentale. Foto di TimJN1 (CC BY-SA 2.0).
- Fig. 113. Figure umane allungate (da 5 a 8 anni). Fonte Kellogg, *Analisi dell'arte infantile* (op. cit.).
- Fig. 114. Grande bisonte policromo (paleolitico superiore). Grotta Marsoulas, Francia. Fonte Anati, *Origine dell'arte e della concettualità* (op. cit.).
- Fig. 115. Pitture rupestri della Tanzania. Fonte Anati, *Le radici della cultura* (op. cit.). M. Leakey, 1983.
- Fig. 116. Pittogrammi, deserto del Negev, Israele. Fonte E. Anati, *Le radici della cultura* (op. cit.).
- Fig. 117. Simbologia e concettualità. Fonte Anati, *Origine dell'arte e della concettualità* (op. cit.). Archivio WARA.
- Fig. 118. Lo Spirito eloquente. Fonte Anati, *Origine dell'arte e della concettualità* (op. cit.).
- Fig. 119. Lo stregone, Antropo-zoomorfismo. Grotta Les Trois Freres, Francia, 13.000 a.C. Fonte Anati, *Origine dell'arte e della concettualità* (op. cit.).
- Fig. 120. Bambina di 5 anni. Coppia di dinosauri. © Matilde Camerlenghi.
- Fig. 121. Scene di caccia con l'arco. Cacciatori Evoluti. Spagna. Fonte E. Anati, *Le radici della cultura* (op. cit.).
- Fig. 122. Scene di danza e musica. Toro Muerto, Perù. Fonte E. Anati, *Le radici della cultura* (op. cit.).
- Fig. 123. Grotta di Lascaux. Pictogramma, Cacciatori Evoluti. Fonte <https://www.worldhistory.org> / P.D.
- Fig. 124. Venere di Brassempouy, 25.000 a.C. Jean-Gilles Berizzi e un altro autore. Trasferito da fr.wikipedia a Commons da Bloody-libu tramite Commons Helper / PD.

- Fig. 125. Venere di Hohle Fels, 40/35.000 a.C. Cacciatori Arcaici. Fonte <https://italicaresblog.wordpress.com/2017/05/06/la-venere-di-hohle-fels/> / P.D.
- Fig. 126. Venere di Lespugue, 25.000 a.C. Fonte <https://www.paleodrawing.it/veneri-paleolitiche/> / P.D.
- Fig. 127. Venere di Mal'ta, 23.000 a.C. Liudmila Lbova Graduate School of International Relations, Università Politecnica di San Pietroburgo Pietro il Grande, San Pietroburgo e Università Statale di Novosibirsk, Novosibirsk, Russia –L. Lbova, *Il sito paleolitico siberiano di Mal'ta: una fonte unica per lo studio dell'archeologia infantile*, in "Evolutionary Human Sciences", 3, 2021, E9, doi:10.1017/ehs.2021.5.
- Fig. 128. Venere di Willendorf, 24/22.000 a.C. Fonte Matthias Kabel. Opera propria, attribuzione richiesta (multilicenza con GFDL e Creative Commons CC-BY 2.5), Museo di Storia Naturale di Vienna, Austria.
- Fig. 129. Caverna delle Mani, Rio pinturas, Patagonia argentina, Cacciatori Evoluti. Fonte Wikipedia / P.D.
- Fig. 130. GuaTewet, Indonesia. Cacciatori Evoluti, 20.000 a.C. Fonte Wikipedia CCO.
- Fig. 131. Tassili. Sahara Algerino 5.000 a.C. Fonte <https://laciviltaegizia.org/2022/03/11/le-pitture-rupestri-del-gilf-kebir/> / P.D.
- Fig. 132. V. Kandinskij, *Acquerello astratto*, 1910. P.D. Fonte Wikimedia. Centre Pompidou, Museo Nazionale d'Arte Moderna, Parigi.
- Fig. 133. Frammento di bastone recuperato nel giacimento paleolitico di Predmosti. Museo di Brno, Slovacchia. Fonte <http://www.misinta.it/storia-illustrata-dellascrittura-e-della-lettura/storia-illustrata-della-scrittura-e-del-leggere>
- Fig. 134. Cacciatori Evoluti in Tanzania. Fonte E. Anati, *Le radici della cultura* (op. cit.).
- Fig. 135. Grotta dei Cervidi, Salento, 8/5.000 a.C. Fonte Anati, *Origine dell'arte e della concettualità* (op. cit.).
- Fig. 136. Soli circoscritti a radiali. Fonte Kellogg, *Analisi dell'arte infantile* (op. cit.).
- Fig. 137. Petroglifi a Kimberley Rock, Australia. Particolare. Fonte <http://www.artbouillon.com/2014/08/prehistoric-galleries-visit-to-quinkan.html>
- Fig. 138. Edvard Munch. *Urlo*, 1893. Tempera e pastello a cera su cartone. Museo nazionale di arte, architettura e disegno, Oslo, Norvegia. P.D.
- Fig. 139. Adolf Wölfli. *Sant'Adolfo con gli occhiali*. Fonte Wikimedia Commons / P.D.
- Fig. 140. August Natterer. *Il pastore miracoloso*, 1919 Collezione Prinzhorn. Fonte https://commons.wikimedia.org/wiki/File:August_Natterer_Wunderhirthe_1919.jpg / P.D.

- Fig. 141 Johanna Natalie Wintsch. *Adamo/Madre*, 1923. Filo da ricamo su un fazzoletto. Collezione Prinzhorn, Universitätsklinikum Heidelberg. Inv. no. 6041-2 *recto*, Wiki CCO.
- Fig. 142. O.F. Heinrich Voll. *Quaderno di disegno*, s.d. Collezione Prinzhorn, University Hospital Heidelberg.
- Fig. 143. P. Klee. *Gatto-uccello*, 1928. MOMA, New York. Fonte <https://www.wikiart.org/> / P.D.
- Fig. 144. J.G. Merkel, Collezione Prinzhorn. Fonte Inge Jàdi, *Arte e Terapia*.
- Fig. 145. Ole, 3 anni. Fonte Inge Jàdi, *Arte e Terapia*.
- Fig. 146 Salvador Dalí. *Le case dei desideri*, 1929. Metropolitan Museum of Art, New York. Pubblico Dominio dal 2025.
- Fig. 147. Franz Marc. *Grandi cavalli azzurri*, 1911. Collection Walker Art Center, Minneapolis. Fonte <https://theblogartpost.it/2016/12/13/beyeler/> / P.D.
- Fig. 148. Pictogramma. Serie dei cavalli, Grotta di Chauvet. Pont d'Arc. Cacciatori Arcaici. Fonte Wikimedia Commons / P.D.
- Fig. 149. Beppe Dellepiane. Senza titolo, 1985. Foto Autore.
- Fig. 150. Johann Fischer. *Una coppia disuguale*. © Art brut KG. Fondazione Privata degli Artisti Gugging. Fonte <https://galeriegugging.com/en/exponate/artists-from-gugging>
- Fig. 151. Sofia, bambina di 3 anni. © Federica Anfosso.
- Fig. 152. Oswald Tschirtner. *Persone che ascoltano*. © Art brut KG. Fondazione Privata degli Artisti Gugging.
- Fig. 153. Bambino di 6 anni. Partita di pallone. Foto Autore.
- Fig. 154. Franz Kernbeis. Senza titolo. © Art brut KG. Fondazione Privata degli Artisti Gugging. Fonte <https://www.invaluable.com/artist/kernbeisfranz-mkjq67fv17>
- Fig. 155. Bambina di 5 anni. Un cavallo. Fonte Autore.
- Fig. 156 Franz Kernbeis. *Locomotiva*. © Art brut KG. Fondazione Privata degli Artisti Gugging.
- Fig. 157. Bambini da 5 a 8 anni. Aggregazioni. Fonte Kellogg, *Analisi dell'arte infantile* (op. cit.).
- Fig. 158. Johann Hauser, *Elicottero*. © Art brut KG. Fondazione Privata degli Artisti Gugging. Fonte <https://blog.naver.com/artterminal2016/220921174937>
- Fig. 159. Heinrich Reisenbauer. *Soli 2002*. © Art brut KG, Fondazione Privata degli Artisti Gugging.
- Fig. 160. Soli a centro sgombro, con linee che incrociano il perimetro di diagrammi ovali (3 e 4 anni). Fonte Kellogg, *Analisi dell'arte infantile* (op. cit.).

- Fig. 161. Heinrich Reisenbauer. © Art brut KG. Fondazione Privata degli Artisti Gugging. Fonte Galleria Bittel – Arte outsider. <https://outsiderart.de/gugging>
- Fig. 162. Andy Warhol. *Lattine di zuppa Campbell*, 1962. Fonte Wikimedia Commons.
- Fig. 163. Scottie Wilson. *Cigni blu e farfalle*, 1960. Fonte Jennaburlingham Gallery. Per gentile concessione di Jenna Burlingham Gallery, Kingsclere.
- Fig. 164. Matilde 5 anni. Ariel la sirenetta. © Matilde Camerlenghi.
- Fig. 165. Clementine Hunter. *Raccolta del cotone*, 1948. USA. © Clementine Hunter. Proprietà American Cane River National Heritage.
- Fig. 166. Esempio di spazio mensola. Fonte Depouilly, *Fanciulli e Primitivi* (op. cit.).
- Fig. 167. Oswald Tschirtner. © Art brut KG. Fondazione Privata degli Artisti Gugging.
- Fig. 168. Lavinia, 2 anni. © Federica Anfosso.
- Fig. 169. August Walla. © Art brut KG. Fondazione Privata degli Artisti Gugging.
- Fig. 170. Bambina di 5 anni (dettaglio). © Miryam Zoccheddu.
- Fig. 171. Arnulf Rainer. *Bacio*, 1972. Collezione privata. Courtesy Fondazione Antonio Mazzotta, Milano.
- Fig. 172. Rainer con Herbeck. © Art brut KG. Fondazione Privata degli Artisti Gugging. *Elefante nella macchia*, 22, 1994. Collezione Zander/Rainer.
- Fig. 173. Reisenbauer con Rainer. © Art brut KG. Fondazione Privata degli Artisti Gugging. *Uova*, 1994. Collezione Zander/Rainer.
- Fig. 174. Jean Dubuffet. *Arabo con palma*, 1948. Dipinto su carta intelata, 44 x 55 cm. Collezione privata © ADAGP, Paris / Courtesy Fondation Dubuffet, Paris.
- Fig. 175. Davide Raggio, 1995. Presente nell'ex Manicomio di Quarto, Genova. Collezione Istituto per le Materie e le Forme Inconsapevoli.
- Fig. 176. Davide Raggio, 1994. Presente nell'ex Manicomio di Quarto, Genova. Collezione Istituto per le Materie e le Forme Inconsapevoli.
- Fig. 177. Carlo Merello. *Autori/gatto*, 1982. © Autore.
- Fig. 178. Philipp Schopke. Senza titolo. © Art brut KG. Fondazione Privata degli Artisti Gugging.
- Fig. 179. Noviadi-Angksapura. © Collezione-Giacosa-Ferraiuolo, Roma.
- Fig. 180. Carlo Merello, 19.02.1981 (fase di analisi maniaco-depressiva; disegnato con la mano sinistra). © Autore.
- Fig. 181. Aggregati, 5 e 4 anni. Fonte Kellogg, *Analisi dell'arte infantile* (op. cit.).
- Fig. 182. Gaston Chaissac. Senza titolo, 1946. Olio su giornale, 25 x 21 cm. Collezione privata © Foto Michel Fischer © Adagp Paris 2006. Fonte <http://www.artaujourd'hui.info/a5264-gaston-chaissac-homme-de-lettres.html>

- Fig. 183. Pablo Picasso. *Testa di donna*, 1943. Olio su carta intelata, 66,4 x 51,1 cm. Credit The Menil Collection, Houston. Access. # X 487 Photographer: Hickey-Robertson. © Estate of Pablo Picasso / Artists Rights Society (ARS), New York.
- Fig. 184. Progetto. Fonte D. M. Kalf, *Il gioco della sabbia*, OS, Firenze 1966.
- Fig. 185. Realizzazione. Fonte Kalf, *Il gioco della sabbia* (op. cit.).
- Fig. 186. Esempio n 1. Fonte Kalf, *Il gioco della sabbia* (op. cit.).
- Fig. 187. Esempio n 2. Fonte Kalf, *Il gioco della sabbia* (op. cit.).
- Fig. 188. Ideogramma, Grotta di Uluru, Ayers Rock, Australia. Foto di Laurel Talabere. Fonte <https://liberidivolare.forumfree.it/?t=76722369>
- Fig. 189. Disegni del percorso terapeutico di Mary Barnes, Kingsley Hall, 1965-70.
- Fig. 190. Y., 3 anni. Foto Autore.
- Fig. 191. Melina Riccio, graffiti a Genova. Foto Autore.
- Fig. 192. Helga Goetze a Berlino. © G. Giacosa.
- Fig. 193. Giovanni Bosco. Murale. © Gustavo Giacosa.
- Fig. 194. Giovanni Bosco. Canzone. © Gustavo Giacosa.
- Fig. 195. Nannetti sulle pareti dell'ex manicomio di Volterra. Foto © Pier Nello Manoni.
- Fig. 196. Babylone, graffiti a Mayotte (isole Comore). © Régis Airault.
- Fig. 197. Babylone. Graffiti. © Régis Airault.
- Fig. 198. Scarabocchio comunicativo-sociale. Fonte M. Bernson, *Dallo scarabocchio al disegno*.
- Fig. 199. Helga Goetze. Manifesti. © Gustavo Giacosa.
- Fig. 200. Johann Hauser. *Occhio rosso*. © Art brut KG. Fondazione Privata degli Artisti Gugging. s.d. Collezione Zander/Rainer.
- Fig. 201. Gestalt solare di bambino di 40 mesi. Fonte Kellogg, *Analisi dell'arte infantile* (op. cit.).
- Fig. 202. Georges Demenÿ. *Salto da una posizione eretta*, 1906. Fonte <https://photography-now.com> / P.D.
- Fig. 203. Anton Giulio Bragaglia. *Uomo che suona il contrabbasso*, 1911. Fonte <https://org.noemalab.eu/index2.php> / P.D.
- Fig. 204. Claude Monet. *Cattedrale di Rouen*, 1892-94. Fonte <https://www.arteworld.it> / P.D.
- Fig. 205. Giovanni Fattori. *La rotonda dei bagni Palmieri*, 1866. Fonte Wikimedia Commons.
- Fig. 206. Paul Cézanne. *Le cabanon de Jourdan*, 1906. Courtesy Galleria nazionale d'arte moderna e contemporanea, Roma.

- Fig. 207. Paul Cézanne. *La montagna Saint Victoire*, 1905. Fonte <https://www.wikiart.org>. Kunstmuseum, Basilea, Svizzera. P.D.
- Fig. 208. Pablo Picasso. *Fabbrica a Horta de Ebro*, 1909. Museo dell'Ermitage, San Pietroburgo, Russia. Credits DeAgostini Picture Library / New Picture Library / Scala, Firenze.
- Fig. 209. Georges Braque. *Piccolo porto in Normandia*, 1909. Credits: The Art Institute of Chicago / © 2018 Artists Rights Society (ARS), New York / ADAGP, Parigi / Scala, Firenze.
- Fig. 210. Pablo Picasso. *Violon au café*, 1913. Credits Museum Sammlung Fondazione Rosengart, Lucerne, Svizzera.
- Fig. 211. George Braque. *Natura morta con clarinetto grappolo d'uva e ventaglio*, 1911. Courtesy Galleria nazionale d'arte moderna e contemporanea Roma.
- Fig. 212. Maurice Denis. *Macchie di sole sulla terrazza*, 1980. Fonte Musée d'Orsay, Parigi. P.D.
- Fig. 213. Vasilij Kandinskij. *Composizione VII*, 1913. Fonte <https://www.wassilykandinsky.net/work-36.php>, PD, <https://commons.wikimedia.org/w/index.php?curid=37619232F215>. Posizione Galleria Tre't jakov, Mosca.
- Fig. 214. Piet Mondrian. *Composizione 10 Molo e Oceano*, 1915. Foto Sailko. Creative Commons Attribuzione 3.0 Unported. Otterlo, Olanda. Kroller – Muller State Museum.
- Fig. 215. Henri Matisse, *La gioia di vivere*, 1906. Merion, Pennsylvania. Fondazione Barnes. CC 4.0 internazionale.
- Fig. 216. Paul Klee. *Paesaggio con uccelli*, 1929. Fonte <https://commons.wikimedia.org/wiki/> P.D.
- Fig. 217. Pablo Picasso. *Ritratto di Maria Teresa Walter*, 1937. © Picasso. Collezione privata, Parigi. (u) fair use . Fonte <https://www.wikiart.org>
- Fig. 218. Bambino di 4 anni. Realismo nascente. Fonte Kellogg, *Analisi dell'arte infantile* (op. cit.).
- Fig. 219. Paul Klee. *Prima del duello*, 1933. Pennello su carta su cartone, 48,5 x 62 cm. Courtesy Collezione privata, Svizzera, in prestito prolungato al Zentrum Paul Klee di Berna. Credits Zentrum Paul Klee di Berna, Archivio immagini.
- Fig. 220. Leoni a caccia di bisonti (Paleolitico Superiore). Ocre rossa e gialla, carboncino e graffiti su calcare. Grotta Chauvet (Ardèche, Francia). Fonte <https://www.france-voyage.com/francia-guida-turismo/grotta-chauvet-pontarc-2095.htm>
- Fig. 221. Franz Marc. *I Lupi (Guerra dei Balcani)*, 1913. Collezione Buffalo AKG Art Museum, USA. P.D. Credits Fondi Charles Clifton, James G. Forsyth e George W. Goodyear, 1951.

- Fig. 222. Ernst Ludwig Kirchner. *Marcella*, 1910. Wikicommons / P.D.
Posizione Museo Brücke, Berlino, Germania.
- Fig. 223. August Macke. *Giardino zoologico*, 1912. Lenbachhaus di Baviera, Germania. Fonte <https://www.wikiart.org> / P.D.
- Fig. 224. Umberto Boccioni. *Città che sale*, 1910-11. Fonte Wikipedia CC.
- Fig. 225. Giacomo Balla. *Ragazza che corre sul balcone*, 1912. Olio su tela, Milano. © Galleria d'Arte Moderna, Collezione Grassi, Donazione Nedda Mieli Grassi, 1960.
- Fig. 226. Luigi Russolo. *Sintesi plastica dei movimenti di una donna*, 1912-13. Dettaglio. Olio su tela, 86 x 65 cm. Grenoble, Musée de Grenoble. P.D. Fonte <https://www.finestresullarte.info/arte-base/luigi-russolo-vita-opere-stilefuturista-musica>
- Fig. 227. Giacomo Balla. *Espansione dinamica + velocità*, 1913. Courtesy Galleria nazionale d'arte moderna e contemporanea, Roma.
- Fig. 228. Umberto Boccioni. *Cavallo + cavaliere + caseggiato*, 1913-14. Courtesy Galleria nazionale d'arte moderna e contemporanea, Roma.
- Fig. 229. Marcel Duchamp. *Fontana*, 1917. Courtesy Galleria nazionale d'arte moderna e contemporanea, Roma. Foto Schiavinotto.
- Fig. 230. Marcel Duchamp. *Scolabottiglie*, 1914. Fonte <https://www.3minutosdearte.com/seis-cuadros-un-concepto/el-ready-made> / CC.
- Fig. 231. Marcel Duchamp. *Ruota di bicicletta*, 1913. Versione apocrifa. Courtesy Archivio Rosa Leonardi Genova. Foto Autore.
- Fig. 232. Joseph Kosuth, *Art as Idea as idea*, dettaglio 1-2/5 pezzi, 1967. Fonte G. Celant, *Arte Povera*, Mazzotta, Milano 1969.
- Fig. 233. Piet Mondrian. *Composizione in rosso, giallo, blu e nero*, 1921. P.D.
- Fig. 234. Kasimir S. Malevic, *Quadrato bianco su fondo bianco*, 1918. Fonte https://it.wikipedia.org/wiki/File:White_on_White_%28Malevich,_1918%29.png / P.D. CC, MOMA, New York.
- Fig. 235. Looshaus Michaelerplatz, Vienna, 1909-11. Foto Autore.
- Fig. 236. Adolf Loos, Villa Muller, Praga, 1930. Fonte <https://it.wikipedia.org> / CC.
- Fig. 237. Max Ernst. *Pleiades*, 1920. Fonte <https://wikioo.org> / CC.
- Fig. 238. Victor Brauner. *Chien du type retractoré integrant*, 1950. Courtesy CAMEC Centro d'Arte moderna e Contemporanea La Spezia, coll. Cozzani.
- Fig. 239. Francis Picabia. *Parata amorosa*. Collezione privata. P.D.
- Fig. 240. Francis Picabia. *Movimento Dada Number 5*, 15 May 1919. P.D.
- Fig. 241. Kurt Schwitters, *Assemblaggio*. Merzbild 46 A. Il quadro del cono, 1921. Sprengel Museum, Hannover. P.D.

- Fig. 242. Man Ray. *Cadeau*, 1921. Acciaio e chiodi. Tate Modern, Londra.
Licenza Creative Commons CC0 1.0 Universal.
- Fig. 243. Laszo Moholy Nagy. Fotogramma, 1925. P.D.
- Fig. 244. J. Dubuffet. *La vie pastorale II*, 1964. Foto Silvio Scafoletti. Courtesy Galleria nazionale d'arte moderna e contemporanea, Roma.
- Fig. 245. Walter Battiss, *Running man*. © Collezione privata. (u) fair use.
- Fig. 246. Henry Moore. *Una donna*, 1950. Museo di Israele. By Yair Haklai – Own work, CC BY-SA 4.0, <https://commons.wikimedia.org/w/index.php?curid=3863091>
- Fig. 247. Venere di Malta, 3.000 a.C. Fonte https://www.informagiovani-italia.com/museo_nazionale_archeologia_malta.htm / P.D.
- Fig. 248. Venere di Hohle Fels, 40/35.000 a.C. Fonte <https://pierluigimontalbano.blogspot.com/2015/08/archeologia-trovata-in-bavaria-una.html> / P.D.
- Fig. 249. Jean Dubuffet. *Corpo di donna, paesaggio in gesso rosso e granato*, 1950. Olio su tela, 138 x 87 cm. Collezione privata © ADAGP, Paris / Courtesy Fondation Dubuffet, Paris.
- Fig. 250. Willem De Kooning. *Woman I*, 1950-52. Fonte Museum of Modern Art, New York. Licenza www.scalarchives.com
- Fig. 251. Eugène Delacroix. *La Libertà che guida il popolo*, 1830. Museo del Louvre, Parigi. Fonte <https://wikiart.org> / P.D.
- Fig. 252. Jackson Pollock. *Watery Paths (sentieri ondulati)*, 1947. Courtesy Galleria nazionale d'arte moderna e contemporanea, Roma.
- Fig. 253. Jackson Pollock nel suo studio, 1950. Foto Hans Namuth.
Fonte https://www.researchgate.net/figure/Jackson-Pollock-em-seu-estudioFotografia-de-Hans-Namuth-1950-Disponivel-em_fig6_370110372.
Creative Commons Attribuzione 4.0 Internazionale.
- Fig. 254. Jackson Pollock. *Il profondo*, 1953. Centre Pompidou, Museo Nazionale d'Arte Moderna, Parigi. Licenza www.scalarchives.com
- Fig. 255. Lucio Fontana. *Concetto spaziale. Attese*, 1965. Collezione Fondazione Francesco Federico Cerruti per l'Arte. Deposito a lungo termine Castello di Rivoli Museo d'Arte Contemporanea, Rivoli-Torino. Inv. CC.24.P.FON.1965.A109.
- Fig. 256. Ogni movimento artistico del XX secolo ha le sue opere mitiche, oggetti feticizzati di laboratorio di culto. Saint Ghetto des Prets di Gabriel Pomerand si affianca a Les Journaux des Dieux di Isidore Isou come una delle poche opere sostenute di metagrafica prodotte dai letteristi. Un notevole romanzo in pittogrammi e versi. Johanna Drucker. (Immagini tratte dai romanzi citati)

- Fig. 257. Louis Cane. *Carta tagliata e incollata*, 1967. © Collezione privata., (u) fair use. Fonte <https://wikiart.org>
- Fig. 258. André-Pierre Arnal. *Piegatura*, 1970. © Collezione privata. Courtesy Eredi André-Pierre Arnal.
- Fig. 259. Castellani, *Superficie bianca*, 1964. Courtesy Galleria nazionale d'arte moderna e contemporanea, Roma.
- Fig. 260. Esempio di lavorazione sul retro.
- Fig. 261. Duane Michals, *He wanted to touch the glove (Voleva toccare il guanto)*, 1974. Particolare n. 8. Fonte <https://zoerosedaviesphotography.wordpress.com/2013/01>. Collezione privata.
- Fig. 262. Bill Beckley, dal ciclo *Narrative Art*, 1969. Stampa fotografica. Credits CAMEC Centro d'Arte moderna e Contemporanea La Spezia, coll. Cozzani.
- Fig. 263. Gina Pane, da *Azione sentimentale*, 1973. Credits CAMEC Centro d'Arte moderna e Contemporanea La Spezia, coll. Cozzani.
- Fig. 264. Marina Abramovic. *Ritmo 4*, 1974. Courtesy CAMEC Centro d'Arte moderna e Contemporanea La Spezia, coll. Cozzani.
- Fig. 265. ORLAN, defigurazione-rifigurazione 3/7, da *Omnipresence-Surgery*, 1993. Fonte <https://www.artwort.com/2014/11/04/arte/orlan-defigurazione-rifigurazione>
- Fig. 266. Hermann Nitsch, artista viennese, *Aktion 135*. Foto Alain Gutiérrez/ Cubadebate. Fonte <http://www.cubadebate.cu/noticias/2012/05/15/hermann-nitsch-y-su-aktion135-en-la-xi-bienal-de-lahabana-fotos-y-video/comentarios/pagina-3>
- Fig. 267. Esposizione di H. Nitsch in chiesa sconsacrata a Lubecca, 1990. Foto Autore.
- Fig. 268. Kazuo Shiraga. *Movimento nel fango*, 1955. Fonte <https://artslife.com/2020/04/14/gutai-lavanguardia-giapponese-che-si-lancia-verso-la-terzadimensione>
- Fig. 269. Murakami Saburō. *Passando attraverso*, 1956. Veduta della performance, Ohara Kaikan, Tokyo, 11-17 ottobre 1956. Da *2ª Mostra d'arte Gutai*, 1956. Foto Ōtsuji Kiyoji. Fonte <https://www.artforum.com/events/gutaisplendid-playground-195141>
- Fig. 270. Alberto Burri. *Rosso plastica*, 1966. Courtesy The Rachofsky Collection, Photo Kevin Todora.
- Fig. 271. Alberto Burri. *Grande sacco*, 1952. Courtesy Galleria nazionale d'arte moderna e contemporanea, Roma.
- Fig. 272. Michelangelo Pistoletto. *La Venere degli stracci*, 1967. Riproduzione di Venere classica in cemento ricoperto di mica, stracci. Venere, 130 x 40 x 45 cm; installazione, 150 x 280 x 100 cm. Courtesy Fondazione per l'Arte Moderna

- e Contemporanea CRT. In comodato presso Castello di Rivoli Museo d'Arte Contemporanea, Rivoli-Torino.
- Fig. 273. Alighiero Boetti. *Catasta*, 1966. 34 barre in Eternit. Collezione Margherita Stein. Courtesy Castello di Rivoli Museo d'Arte Contemporanea, Rivoli-Torino. In comodato dalla Fondazione per l'Arte Moderna e Contemporanea CRT.
- Fig. 274. Mark Rothko. *Arancione e Giallo*, 1950. Fonte Wikiart.org. (u) fair use. Posizione Galleria d'arte Albright-Knox, AKG Art Museum, USA. © Kate Rothko Prizel e Christopher Rothko / Artists Rights Society (ARS), New York.
- Fig. 275. Yves Klein. *Blue*, 1959. Fonte <https://www.wikiart.org>. (u) fair use.
- Fig. 276. Christo e Joanne Cloud. *Curtain Valley (valle del sipario)*, Rifle, Colorado, 1970. © Christo. Foto Wolfgang Volz. Fonte <https://www.wikiart.org>. (u) fair use.
- Fig. 277. Jan Dibbets. *Linea bianca nel mare*, Amalfi, 1968. Fonte Celant, *Arte Povera* (op. cit.).
- Fig. 278. Michael Heizer. *Circonflesso*, lunghezza ml 36,5. Massacre Creek, dry lake, 1968. Fonte Celant, *Arte Povera* (op. cit.).
- Fig. 279. Marcel Duchamp, *La boîte verte (La scatola verde)*, 1934. Fonte http://www.ramona.org.ar/files/duchamp_-_caja_verde.jpg / CC BY-SA 4.0, <https://commons.wikimedia.org/w/index.php?curid=93474815>
- Fig. 280. Joseph Kosuth. *Neon*, 1965. Esposizione *Neon, Chi ha paura del rosso, del giallo e del blu?* dal 17 febbraio al 20 maggio 2012 presso la maison rouge, Parigi, Francia. CC BY-SA 2.0 Florent Darrault da Parigi.
- Fig. 281. Manzoni. *Merda d'artista*, 1961. Fonte <https://commons.wikimedia.org/w/index.php?curid=52345282> / P.D.
- Fig. 282. Richard Hamilton. *Collage. Ma che cosa era che rendeva le case di una volta così diverse, così affascinanti?*, 1956. Stampa laser a colori. Ubicazione Metropolitan Museum of Art. Credits image © Metropolitan Museum of Art / Art Resource / Scala, Firenze.
- Fig. 283. Roy Lichtenstein. *Brushstroke*, 1965. Serigrafia su carta. Courtesy CAMEC Centro d'Arte moderna e Contemporanea La Spezia, coll. Cozzani.
- Fig. 284. Claes Oldenburg e Coosje van Bruggen. Frammenti architettonici, tela, schiuma poliuretana, pittura al lattice, 7 elementi, dimensioni varie, 1985. Courtesy Castello di Rivoli Museo d'Arte Contemporanea, Rivoli-Torino.
- Fig. 285. Daniel Spoerri. *Tableau-piège*, 1960. Fonte Wikiart.org. (u) fair use.
- Fig. 286. Arman. *Accumulazione di brocche*, 1961. Museum Ludwig. Foto © Historisches Archiv mit Rheinisches Bildarchiv Köln / © VG-Bild-Kunst.
- Fig. 287. Mimmo Rotella. *Manifesto strappato. Mitologia 3*, 1962. Courtesy Galleria nazionale d'arte moderna e contemporanea, Roma.

- Fig. 288. Donald Judd. Museo d'arte contemporanea Hamburger Bahnhof. Foto Autore, 2015.
- Fig. 289. Donald Judd. Senza titolo, 1974. Acquaforse su carta. Courtesy CAMEC Centro d'Arte moderna e Contemporanea La Spezia, coll. Cozzani.
- Fig. 290. Robert Mangold. *Una curva all'interno di tre rettangoli*, 1978. Acrilico e matita su masonite. Courtesy CAMEC Centro d'Arte moderna e Contemporanea La Spezia, coll. Cozzani.
- Fig. 291. Pino Pinelli. *Pittura G*, 2004. Disseminazione di 3 elementi, tecnica mista. Courtesy Fondazione Pino Pinelli.
- Fig. 292. Robert Ryman. Senza titolo, 1962. Fonte <https://www.wikiart.org>. © Robert Ryman. (u) fair use.
- Fig. 293. Georg Baselitz. *Kopf*, 1983. Tempera su carta. Courtesy CAMEC Centro d'Arte moderna e Contemporanea La Spezia, coll. Cozzani.
- Fig. 294. Bambina di 5 anni. Mi reggo sulla testa. Fonte Lowenfeld e Brittain, *Creatività e sviluppo mentale* (op. cit.).
- Fig. 295. Bambino di 3 anni. Autoritratto capovolto. Fonte M. Bernson, *Dallo scarabocchio al disegno*.
- Fig. 296. A. R. Penck. *Tre di molti*, 1984. Dettaglio. Acrilico, 130 x 160 cm. (u) fair use. Collezione privata, Germania. Fonte <https://www.wikiart.org>
- Fig. 297. Bambini di 4/5 anni. Figure testa-gambe. Fonte Kellogg, *Analisi dell'arte infantile* (op. cit.).
- Fig. 298. Keith-Haring. *Tuttomondo*, 1989. Murale a Pisa, particolare. Foto Autore.
- Fig. 299. Faccia solare con rettangoli estesi, 4 anni. Fonte Kellogg, *Analisi dell'arte infantile* (op. cit.).
- Fig. 300. Jeff Koons. *Venere Magenta*, 2008-12. Fonte <https://www.wikiart.org>. © Jeff Koons. (u) fair use.
- Fig. 301. Venere di Willendorf, 25.000 a.C. CC BY 2.5. Fonte Matthias Kabel Wikimedia Commons. Museo di Storia Naturale di Vienna, Austria.
- Fig. 302. Banksy. Murale, Gerusalemme, 2005. Fonte *Radio 1 Rai*, Facebook.
- Fig. 303. *Cuore*, 2023. Foto Autore.
- Fig. 304. Goblin, murale a Valparaíso, 2022. Foto Autore.
- Fig. 305. Murale a Valparaíso, particolare, 2022. Foto Autore.
- Fig. 306. Bertrand Lavier. *Mobymatic*, 1993, ciclomotore danneggiato. Courtesy Castello di Rivoli Museo d'Arte Contemporanea, Rivoli-Torino Donazione, Associazione Artissima.
- Fig. 307. Ivan Puig. *Fino al naso*, 2004. Particolare dell'installazione. Berlino VW del 2004, acqua, pigmento, plotter su PVC, vaso di vetro e statuette

in scala, dimensioni variabili. Fonte <https://www.ivanpuig.net/hln.html>.
Courtesy © I. Puig.

Fig. 308. Biennale di Venezia 2019, Padiglione della LITUANIA, Sun & Sea (Marina), Lina Lapelyte, Vaiva Grainyte e Rugile Barzdziukaite. Fonte www.theartsection.com

Fig. 309. Renato Guttuso. *La spiaggia*, 1955-56. Galleria Nazionale di Parma, Palazzo della Pilotta. Soprintendenza per i Beni Storici Artistici ed Etnoantropologici per le province di Parma e Piacenza. Licenza Metadati CC-BY 4.0.

Fig. 310. Laboratorio DISFOR Genova, a.a. 2024/25. Foto Autore.

Fig. 311. Madre e figlia, laboratorio DISFOR Genova, a.a. 2018/19. Foto Autore.

Fig. 312. Laboratorio DISFOR Genova, a.a. 2019/20. Foto Autore.

Fig. 313. Esempi prodotti nel laboratorio DISFOR Genova, a.a. 2019/20. Foto Autore.

Fig. 314. Laboratorio DISFOR Genova, a.a. 2024/25. Foto Autore.

Fig. 315. Arcimboldo. *L'imperatore Rodolfo II in veste di Vertumno*, 1612. Fonte <https://it.wikipedia.org> / P.D.

Fig. 316. Esempi del lavoro svolto nel laboratorio DISFOR Genova, a.a. 2019/20. Foto Autore.

Fig. 317. Esempi prodotti nel laboratorio DISFOR Genova, a.a. 2019/20. Foto Autore.

Fig. 318. Laboratorio DISFOR Genova, a.a. 2018/19. Foto Autore.

Fig. 319. Juan Gris. *Bottiglie e coltello*, 1912. Museo Kröller-Müller, Otterlo. P.D.

Fig. 320. Georges Seurat. *Una domenica pomeriggio all'isola della Grande-Jatte*, 1883-85. CC O. Art Institute Chicago.

Fig. 321. Fortunato Depero. *Nitrito in velocità*, 1934. Courtesy Galleria d'Arte Moderna, Genova.

Fig. 322. Composizione di oggetti vari, alla maniera di D. Spoerri (*Tableau-piège*). Foto A. Amato.

Fig. 323. Richard Serra. *Oggetto*, 1968. Ferro e piombo. Fonte Celant, *Arte Povera* (op. cit.).

Fig. 324. Giovanni Anselmo. *Torsione*, 1968. Fonte Celant, *Arte Povera* (op. cit.).

Fig. 325. Sol LeWitt. *Cube/Base*, 1967. Acciaio, smalto. Courtesy CAMEC Centro d'Arte moderna e Contemporanea La Spezia, coll. Cozzani.

Fig. 326. James Rosenquist, *F-111*, 1965. Fotolitografia su carta. Courtesy CAMEC Centro d'Arte moderna e Contemporanea La Spezia, coll. Cozzani.

Fig. 327. Christo e Jeanne-Claude, Pontili galleggianti, Lago d'Iseo, 2016.

Fonte https://commons.wikimedia.org/wiki/Category:The_Floating_Piers?uselang=it / CC 4.0.

Fig. 328. Joseph Kosuth. *Una e tre sedie*, 1965. Fonte Gautier Poupeau Creato: 2 luglio 2010 Caricato: 15 dicembre 2014 Di Gautier Poupeau. Fonte

<https://www.flickr.com/photos> / CC BY 2.0.

Fig. 329. Wols. *Composizione*, anni Cinquanta. P.D.

Fig. 330. Pieter Bruegel il Vecchio. *Giochi di bambini*, 1560. Kunsthistorisches Museum di Vienna, 1560. Fonte <https://it.wikipedia.org> / P.D.

Collana **Educare**

1. *Casale: la città della riscossa contro l'amianto*, a cura di Giorgio Matricardi, 2017; e-ISBN (pdf) 978-88-97752-82-0.
2. Agnese Larconetti, Anna Peluffo, *Il sogno di un bambino. Pietro e Seme*, 2019; e-ISBN (pdf) 978-88-94943-52-8.
3. Anita Maugeri, *Bambini in manicomio: agli albori dell'integrazione scolastica. Studio sull'educazione dei frenastenici presenti nel manicomio di Pratozanino durante i primi anni del '900*, 2020; ISBN 978-88-3618-006-6, e-ISBN (pdf) 978-88-3618-007-3.
4. *Faculty Development in Italia. Valorizzazione delle competenze didattiche dei docenti universitari*, a cura di Antonella Lotti, Paola Alessia Lampugnani, 2020; ISBN 978-88-3618-023-3, e-ISBN (pdf) 978-88-3618-024-0.
5. *Childhoods on the move. Twelve researches on unaccompanied minors in Italy*, a cura di Andrea Traverso, 2020; e-ISBN (pdf) 978-88-3618-048-6.
6. *Ripensare gli anni Ottanta e Novanta. Infanzie e adolescenze in divenire*, a cura di Maria Lucenti, 2021; ISBN 978-88-3618-062-2, e-ISBN (pdf) 978-88-3618-063-9.
7. *Faculty Development e innovazione didattica universitaria*, a cura di Antonella Lotti, Gloria Crea, Sara Garbarino, Federica Picasso, Erika Scellato, 2021; e-ISBN (pdf) 978-88-3618-100-1.
8. Serena Salvi, *Bambini che (si) riflettono. Un percorso didattico transdisciplinare per sviluppare empatia e senso di cura alla scuola primaria. Esperienze*, 2022; e-ISBN (pdf) 978-88-3618-148-3.
9. Valeria Todaro, *Il sapere in comunic-azione. La discussione guidata come strumento per lo sviluppo di competenze argomentative. Esperienze*, 2022; e-ISBN (pdf) 978-88-3618-161-2.
10. Gabriele Greggio, *Dal walkman ad Alexa. Ascolto ed educazione musicale informale*, 2023; ISBN 978-88-3618-225-1, e-ISBN (pdf) 978-88-3618-217-6.
11. Chiara La Banca, *Voglio diventare me. Un progetto educativo-teatrale tra scoperta e consapevolezza. Esperienze*, 2023; e-ISBN (pdf) 978-88-3618-224-4.
12. Paola Alessia Lampugnani, *Età Multiple: rappresentazioni dell'infanzia nel Sistema dell'Accoglienza per i Minori Stranieri Non Accompati*, 2024; e-ISBN (pdf) 978-88-3618-274-9.
13. *Una storia non trascurabile. Quarant'anni della cooperativa sociale ASCUR – Attività Sociali Comunità Una Rivarolo*, a cura di Luca Ciuffetti, 2024; ISBN 978-88-3618-301-2, e-ISBN (pdf) 978-88-3618-302-9.
14. *Dalle Politiche alle pratiche. La professionalità docente nell'evoluzione istituzionale e tecnologica*, a cura di Arianna Marci, 2025; e-ISBN (pdf) 978-88-3618-317-3.
15. *Diversity in children's literature. A historical-comparative perspective*, a cura di Maria Lucenti, 2025; e-ISBN (pdf) 978-88-3618-343-2.
16. Carlo Merello, *Laboratorio di educazione all'immagine*, 2026; ISBN 978-88-3618-359-3, e-ISBN (pdf) 978-88-3618-360-9.

Carlo Merello, architetto, artista visuale, dal 2017 docente a contratto di Laboratorio di Educazione all'Immagine presso il DISFOR dell'Università di Genova. Dal 1974 al 1998 insegnante nelle scuole secondarie di secondo grado. Funzionario tecnico in ente pubblico dal 1998 al 2010. Nella sua attività artistica ha prodotto 34 mostre personali e partecipato a 75 mostre collettive nazionali e internazionali. I suoi interessi sul rapporto tra cultura architettonica e immagine visuale sono alla base delle numerose pubblicazioni da lui curate, tra le ultime: *Fuori dal Progetto. Tipoidi, segni e riflessioni 1987/2007*, *L'autoritratto indiretto (1977/1982)*, *Natura Struttura Ibrido. Opere e progetti 1993/2013*, *Il paesaggio dell'architetto. Opere e progetti 2014/2020*, *Ucraina. Periferie e Iconostasi*.

Il materiale didattico raccolto in questa pubblicazione riprende e riorganizza le riflessioni e il lavoro sviluppati nel corso delle lezioni condotte nell'ambito del Laboratorio di Educazione all'Immagine presso il Dipartimento di Scienze della Formazione Primaria DISFOR dell'Università di Genova.

Le relazioni tra le immagini, considerate contenitori di memoria e quindi di cultura e storia, e la loro produzione attraverso diversi linguaggi creativi sono alla base del progetto. Lo studio delle radici del pensiero visivo attraverso l'analisi dei disegni infantili, poi dei graffiti e delle pitture primordiali e, infine, delle espressioni visive dei borderline, e le conseguenze di queste modalità espressive sulle forme del linguaggio artistico contemporaneo ne costituiscono il fondamento teorico. La parte manuale viene realizzata mediante dieci Unità Didattiche di Laboratorio e un progetto di lavoro interdisciplinare, sia per la scuola dell'infanzia che per la primaria e la secondaria di primo grado.

e-ISBN: 978-88-3618-360-9

In copertina
Composizione di immagini
a cura dell'Autore, 2026