



Di-segno In-segno. Il disegno come *arto-graphic literacy* per espandere e documentare il potenziale umano

*Drawing-to-learn Drawing-to-teach. Drawing as arto-graphic literacy
to expand and document human potential*

Patrizia Garista

INDIRE - Istituto Nazionale di Documentazione, Innovazione e Ricerca educativa – p.garista@indire.it

ABSTRACT

Human beings developed tools for their life and for taking care of their social world as reading and writing, but they are not the only ones. This contribution introduces, thematizes and problematizes a further way for knowledge building and for representing thoughts and emotions: drawing, too often limited to the world of childhood. The activity of drawing, or arto-graphic literacy, can be understood as a human practice with an epistemic function, and it should be removed from the culture of drawing referable to a technical and artistic professionalism or to an uneducable talent. In fact, recent literature explores the process of drawing, describes the neurocognitive activities that it develops and finally documents drawing as an educational resource, aimed at observing and understanding oneself, the world and the other. Thus understood, the experience of drawing can be rediscovered as an arto-graphic memory of an educational world as documented in the Di-segno In-segno project, or reinvented as a drawing-to-learn/ drawing-to-teach or even as a research method that can amplify the possibility of knowing what historically, or in the contemporary world, can return form and meaning to educational experiences.

Tra le pratiche che l'uomo può utilizzare per la sua formazione, come cura di sé e del suo mondo, sicuramente lettura e scrittura rappresentano quelle essenziali ma non le uniche. Il presente contributo introduce, tematizza e problematizza un'ulteriore via per la conoscenza, rappresentazione del pensiero e delle emozioni: il *disegno*, troppo spesso arginato al mondo dell'infanzia. L'attività del disegnare, o competenza arto-grafica, intesa come *pratica umana* con una funzione epistemica, deve essere sottratta alla cultura del disegnare riferibile a una professionalità tecnica e artistica o a un talento non educabile. La recente letteratura infatti esplora le dimensioni processuali del disegno, descrive le attività neurocognitive da esso sviluppate e, infine, documenta il disegnare come risorsa educativa, finalizzata all'osservazione e comprensione di sé, del mondo e dell'altro. Così compresa l'esperienza del disegnare può essere riscoperta nella qualità di memoria arto-grafica di un mondo educativo, come documentato nel progetto *Di-segno In-segno*, reinventata come *drawing-to-learn/drawing-to-teach* o ancora come metodo di

ricerca educativa in grado di amplificare la possibilità di conoscere ciò che storicamente, o nella contemporaneità, può restituire forma e significato alle esperienze educative.

KEYWORDS

Drawing, Learning, Teaching, Cultural Heritage, Arto-Graphic Literacy
Disegnare, Apprendimento, Insegnamento, Patrimonio, Arto-Graphic Literacy.

1. *Disegnare per imparare. Evoluzione di un'attività espressiva nel life-long learning*

1.1 *Il disegno come graphic literacy*

L'abilità di scrittura, o di bella scrittura, *calli-grafia*, rimanda a un sistema di segni (l'alfabeto) della nostra lingua, così denominato a partire dall'origine greca della parola grafia, *-graphía*, derivato di *gráphein* 'scrivere, disegnare'; inteso come 'scrittura, disegno, descrizione' e simili. Nel dizionario Collins (2010) la parola *graphy* viene così definita: *a process or method of writing, recording, or representing (in a specified way)*. Fin dalla sua etimologia, il suffisso *grafia* spiega una modalità espressiva che può utilizzare i segni di una lingua ma anche simboli e immagini, o come si precisa nel dizionario Collins, una modalità di scrivere, registrare, rappresentare in riferimento a un linguaggio specifico: artistico, cinematografico, corporeo, musicale (Strollo, 2014). Eppure non sempre questa pluralità di linguaggi ha trovato pari spazio nella formazione del soggetto.

Se indirizziamo il nostro interesse al contesto europeo, verifichiamo quanto si vada sempre più affermando la necessità di promuovere e avvalersi, attraverso diversi progetti che riguardano le *pluriliteracies* (Meyer et al., 2015), di più lingue e linguaggi per la vita sociale, culturale e per la costruzione di conoscenze (Garista et al., 2016). Tra le *pluriliteracies*, ridefinite recentemente in un documento della Commissione Europea, la *visual literacy* guadagna uno spazio di attenzione e offre un contesto di riflessione per una sua specifica declinazione, quella più creativa, *l'arto-graphy*, ovvero un esercizio di grafia intesa come *disegnare*, utilizzando il tratto della mano e il colore per raffigurare, comunicare ed esprimere la vita della mente e le rappresentazioni del mondo. La *visual literacy* è stata definita nel 1972 dalla *International Visual Literacy Association* come "un insieme di competenze visive che le persone possono sviluppare attraverso lo sguardo e, allo stesso tempo, integrando al "guardare" altre esperienze sensoriali" (Moore & Dwyer, 1994). Tale definizione si inserisce in un contesto di ricerca più ampio sui metodi visuali in vari ambiti disciplinari (Rose, 2001; Theron et al., 2011) e ha alimentato, all'interno della stessa associazione, ulteriori considerazioni soprattutto nel delimitare e tematizzare i campi di ricerca di *visual literacy*, *visual language*, *visual thinking* e *visual learning* (Moore, Dwyer, 1994; Elkins, 2010). L'esigenza di "rendere visibile" la costruzione delle conoscenze¹, di documentarle attraverso narrazioni

1 Reggio Children è un progetto esempio sul *visible learning*, nato nella realtà della scuola italiana, ripreso poi dalla Harvard University e recentemente dal movimento delle Avanguardie Educative

che utilizzano linguaggi diversi, costituisce un bisogno primario per lo sviluppo delle pratiche di apprendimento e insegnamento. Un desiderio che sembra rispondere all'attuale predominanza dell'immagine negli *iper-testi* e negli ambienti virtuali, ma che in realtà riconduce a radici più antiche, fisiologiche e profonde.

Stern infatti definisce il *disegnare* come "una lingua primaria"² e promuove la proposta di creare ambienti di apprendimento *ad hoc*, i *closlieu*³, luoghi protetti in grado di sottrarre il *disegnare* a ogni sorta di valutazione di tale *performance*. Il disegno non è arte ma contribuisce a sviluppare una semiologia dell'espressione. Stern (1999) intuisce il debito culturale che oggi induce molti adulti ad affermare "non so disegnare", convinti di non saperlo fare in quanto vittime dello stereotipo per cui disegnare significa avere la capacità di rappresentare il reale seguendo dei canoni estetici predefiniti⁴ e di provare disagio a mettere in pratica il coordinamento mente-mano. Il bisogno primario del disegnare e dipingere della pedagogia di Stern ha attraversato alti e bassi nella storia della scuola e in diverse culture, ma oggi ritrova un rinnovato interesse trasversale nella letteratura internazionale in riferimento all'età adulta, esplicitando le sue radici fisiologiche negli studi delle neuroscienze. Quillin e Thomas, due ricercatori che si occupano di didattica della biologia, una disciplina in cui si devono memorizzare e saper spiegare le immagini del mondo naturale, in un recente articolo dedicato all'apprendimento e insegnamento della materia, sostengono e dimostrano l'importanza del *drawing-to-learn*, al pari del *writing-to-learn*⁵, ovvero l'influenza che l'attività del disegnare avrebbe sui processi di elaborazione neurocognitiva e quindi sugli apprendimenti, sottolineando come la "*visual literacy* corrisponda all'abilità di leggere e interpretare le immagini ma anche di crearle" (Idem, 2015). Secondo le loro ricerche di osservazione dell'attività cerebrale durante l'esercizio del disegnare, la coordinazione *mente-occhio-mano* svilupperebbe connessioni in grado di espandere la produzione di rappresentazioni mentali, capacità analitiche, di concettualizzare ciò che si osserva, di memoria. Non si tratta quindi di alternare parole e immagini come espedienti didattici al fine di stimolare l'attenzione altrui ma di istituire campi d'esperienza educativa per dare forma e comunicare le proprie immagini. Si può disegnare alla scuola primaria e oltre, mentre si parla e si apprende un'altra lingua, per rappresentare concetti matematici, figure delle scienze, per creare una linea del tempo, per sintetizzare l'esito di un lavoro di gruppo, per visualizzare uno spazio o un progetto futuro (Zuccoli & Biffi, 2017; Travaglini, 2019;

Indire. Si veda la pubblicazione, "Rendere visibile l'apprendimento. Bambini che apprendono individualmente e in gruppo", di Reggio Children e Project Zero, Reggio Emilia, pubblicato nel 2001 e in edizione italiana nel 2009.

2 Citazione tratta da un seminario di Stern sul suo lavoro nel *closlieu*, Facoltà di Scienze della Formazione, Università degli Studi di Milano-Bicocca, Febbraio 2004.

3 Il *Closlieu* è una stanza dalle pareti colorate con un solo strumento centrale: il tavolo-tavolozza di 18 colori e tre pennelli ciascuno. Il foglio viene fissato con le puntine a una parete attrezzata. Nel *Closlieu* si dipinge in piedi, in questo modo il corpo è libero di muoversi tra la tavolozza (spazio della relazione) e il foglio (spazio personale). All'interno del *Closlieu* si rispetta un rituale preciso: tenere con cura il pennello, intingerlo prima nell'acqua e poi nel colore, utilizzare un solo colore per volta, non giudicare il proprio dipinto o quello altrui. Nel *Closlieu* s'impara a rendersi indipendenti dallo sguardo e dal giudizio degli altri. È un laboratorio di pittura dove adulti e bambini si trovano per condividere il piacere di dipingere. Nel *Closlieu* si crea un armonico equilibrio tra regole e libertà. L'attività è condotta da un "Praticien", il quale non insegna, non interpreta, non giudica, ma favorisce il libero fluire dell'Espressione (Stern, 1999).

4 Si pensi alla Grande Teoria sulla rappresentazione della Bellezza (Zecchi, 1990).

5 Riprendendo il progetto "Nati per leggere" (*born to read*), si è creata un'analoga associazione *born to draw*, la quale sostiene progetti a favore delle potenzialità del disegnare, <http://www.bornto-draw.com/>.

Zuccoli et al., 2020). Si può disegnare per creare metafore generatrici di senso rispetto a un'esperienza formativa, o alla propria identità professionale (Massa, 1996; Theron et al., 2011; Zannini, 2009; Garista, 2006, 2009). A partire da questa puntualizzazione possiamo definire il *disegnare* come una competenza *grafica*, che crea immagini utilizzando un sistema di segni, simboli e tratti di colore in grado di rappresentare il reale osservato, rielaborato o immaginato. La componente espressiva può supportare apprendimenti disciplinari in cui è importante visualizzare le informazioni o le narrazioni (le STEM e le discipline umanistiche) ma anche apprendimenti legati al potenziamento di sé, all'espressione delle emozioni, alla capacità di comunicare come nel caso delle competenze trasversali.

Il disegnare rappresenta una pratica umana fisiologicamente connotata, più antica della scrittura, precedendola in una linea evolutiva filogenetica e ontogenetica (Bernson, 1978). I disegni preistorici costituiscono le prime testimonianze in grado di narrare le attività umane. Le rappresentazioni grafiche recuperate nei siti archeologici sono state analizzate come *visual evidences* di civiltà e culture del passato (Riley, 2004). Tuttavia, oggi nella maggior parte delle società occidentali, i disegni non sono più considerati importanti quanto la scrittura e spesso sono concettualizzati semplicemente come un "mestiere" per bambini, per artisti o per professionisti come grafici e architetti (Cohn, 2014). Questa percezione persiste nonostante studi come quelli di Gardner sulle intelligenze multiple e quelli delle neuroscienze in cui si enfatizza la rilevanza del disegno per lo sviluppo neurocognitivo (Gardner, 1980; 2003; Quillin & Thomas, 2015).

Disegnare è dunque una pratica che, per essere recuperata nei processi di apprendimento e insegnamento, deve essere scorporata dalla sua performatività, non più interpretabile come *performance*, o fine da raggiungere in una possibile educazione artistica. Al contrario, deve essere studiata e valorizzata come *processo*, attivabile da una postura epistemologica di osservazione, ascolto, riflessione e immaginazione al fine di rappresentare pensieri ed emozioni e poterli comunicare ad altri.

1.2 *Il disegno per educare alla cittadinanza, alla giustizia sociale, alla sostenibilità*

Quando Paulo Freire ha avviato le sue sperimentazioni sullo sviluppo della *literacy* ha compreso quanto fosse importante supportare tale processo utilizzando strumenti in grado di ampliare le possibilità espressive e di rappresentazione del reale. I temi generatori fungevano da scintille che accendevano e sviluppavano competenze per narrare il mondo, per avere un ruolo attivo nella vita sociale, culturale, economica e politica del proprio contesto di vita, rendendolo un luogo con un maggiore livello di qualità di vita. Si poteva partire dalle parole ma anche da immagini capaci di raccontare la propria esperienza nel mondo. La possibilità di esprimersi, tramite più linguaggi, diventa nella pedagogia freiriana il motore di inclusione e partecipazione alla vita economica, culturale e sociale e dunque un volano per rendere le proprie comunità di appartenenza comunità eque, non solo combattendo povertà educative e disuguaglianze sociali tra i suoi abitanti, ma impostando anche un rapporto di comprensione degli stili di vita salutari e sostenibili, rendendosi cittadini responsabili nel mondo (Freire, 2005).

Anche il maestro Manzi usava associare nelle sue lezioni a distanza, parole e immagini, dando luogo a una sperimentazione didattica singolare nella storia della scuola (Farnè, 2011), che ha permesso l'alfabetizzazione e l'inclusione sociale di moltissimi italiani nel dopoguerra. Le sue immagini alla lavagna, regalano un

esempio di *drawing-to-teach*, un'esperienza all'avanguardia sull'uso didattico del disegno nell'insegnamento, oggi proposto anche come elemento innovativo da nuove figure professionali che si aggirano per i convegni quali i facilitatori grafici.

Apprendere la *literacy*, o meglio le *literacies*, rappresenta pertanto un primo passo per il pieno sviluppo del potenziale umano e mette in connessione alfabetizzazione, uso di molteplici linguaggi, costruzione del benessere e della sostenibilità, giustizia sociale e cittadinanza globale. Il potenziale pedagogico del disegnare può essere dunque compreso dagli studi sulla capacitazione, che in questo approccio creano sintesi e meta-riflessioni sul senso del disegnare per l'affermazione dei talenti (Margiotta, 2018; Minello, 2013; Alessandrini, 2014; Costa, 2017), e lo sviluppo di sé e la possibilità di vivere in modo soddisfacente e sostenibile.

Negli ultimi decenni, infatti, le pratiche di ricerca qualitativa e di educazione degli adulti hanno esplorato e rivelato le potenzialità del disegno come strumento riflessivo e metodo attivo per esprimere aspetti latenti della realtà e migliorare le abilità della vita (Kearney & Hyle, 2004; Finley, 2005; Theron et al., 2011). Come sostengono Kearney e Hyle (2004), i disegni nell'indagine qualitativa sono in grado di mostrare ciò che è nascosto dall'esperienza umana ed evidenziare varie abilità.

I disegni offrono un diverso tipo di visione del senso umano rispetto ai testi scritti o parlati perché possono esprimere fenomeni che non sono facilmente comprensibili a parole: il "non ancora pensato, il subconscio" (Weber e Mitchell, 1996, p. 304).

La capacità di comunicare ed esprimere idee usando il disegno è stata anche adottata in studi antropologici ed etnografici (Ball & Smith, 1992; Emmison & Smith, 2000). Disegnare (identità, scenari, viaggi, storie) nella ricerca qualitativa sull'educazione è considerato uno strumento metodologico mirato e rigoroso con elementi concreti in cui si possono intercettare le interazioni, i vissuti personali, il senso di comunità, in altre parole elementi di umanizzazione di un processo spesso centrato sulla registrazione ed elaborazione di informazioni (Daniels, 2003; Yorks & Kasl, 2006). Ancora, come negli studi di Freire, il disegno mostra le sue potenzialità quando utilizzato nella ricerca con adulti vulnerabili e fragili (Daniels, 2003, Annamma, 2017). Nella malattia, nella disabilità e in tutti quei contesti in cui si rischia di perdere il senso delle esperienze e di recuperarlo per prendere decisioni in grado di riorientare positivamente il proprio futuro, il disegno diventa un importante strumento di mediazione, comunicazione e apprendimento per raccontare traiettorie di resilienza e inclusione, o come il proprio corpo si muove e si rappresenta negli spazi educativi, che non sono mai neutrali ma possono darsi come spazi di oppressione o di liberazione (Annamma, 2017).

Daniels, Annamma, Finley hanno tutti impiegato i disegni per fare ricerca educativa in contesti di fragilità e vulnerabilità a partire da una prospettiva di pedagogia critica. Se il disegno amplifica le possibilità espressive è pur vero che non è facile fare ricerca con i disegni. Bisogna predisporre *setting* appropriati per far fluire il bisogno primario di disegnare. Alcuni partecipanti potrebbero sentirsi a disagio durante tale attività, dichiarando di non poter disegnare, perché reduci da un'infanzia e un'adolescenza che ha insegnato loro l'aspettativa di disegni realistici e rappresentativi (come nello stracitato esempio in cui si afferma: le ciliegie devono essere rosse!). Non si disegna anche per timore di giudizi che si immaginano legati a interpretazioni psicologiche e valutazioni sulla propria identità (Garista et al., 2019).

2. *Visual evidences: ripartire dalle fonti con il progetto Di-segno In-segno per l'archivio storico Indire*

L'educazione artistica non è uno schema che si aggiunge ad altri, e l'educatore deve comprendere che sul piano educativo la maturazione interna dell'allievo, la forza della sua volontà si manifesta nel disegno e cioè nella volontà di tradurre in immagini corrispondenti al suo sentimento e alle sue riflessioni i segni e le forme che gli presenta la vita
(Giovanni Bosco, Ministro della P.I., 1961, *Esprimersi*, supplemento della rivista Il Centro, p.17)

2.1 *Il potenziale pedagogico del disegnare*

L'interesse verso l'utilizzo del disegno in età adulta in una prospettiva pedagogica, nasce dall'esperienza formativa nei percorsi declinati attraverso la "Clinica della formazione" presso l'Università di Milano-Bicocca, modello e metodo di ricerca ideato da Riccardo Massa (Idem, 1992). In questo contesto di ricerca pedagogica, adottando uno sguardo clinico, chinato sull'oggetto dell'esperienza educativa che può essere narrata, raccontata o immaginata e riprodotta simbolicamente, il disegnare rappresenta uno dei modi possibili di esprimere, attraverso metafore, scenari o mappe, il vissuto dell'essere-nel-mondo, della vita e della formazione. Seguendo il pensiero di Riccardo Massa, e di Riva in seguito (Idem, 2001), si evince un nesso inscindibile tra la propria storia, i modelli educativi interiorizzati, lo stile educativo, messo in scena nei luoghi dell'educazione formale e informale, e le scelte operate in qualità di educatore/formatore/ricercatore; ancora tra la propria storia di ricercatore in rapporto al disegno e la possibilità di occuparsi, a vario titolo, del disegnare. In questa prospettiva la dimensione biografica influenza il processo di ricerca educativa e di insegnamento, incidendo su temi e scelte metodologiche.

Penny Burke sottolinea l'importanza di questa dimensione biografica nella costruzione di un sapere, argomentando la necessità di avviare sempre una ricerca ponendosi domande legate al proprio percorso formativo, ai propri interessi e al contesto storico e sociale in cui si sta lavorando. Si opera così in modo da *storificare* la domanda di ricerca, attraverso cui la propria storia personale e professionale si intreccia alla storia dell'educazione all'interno di contesti più ampi del proprio ambiente, andando a delineare una personale rielaborazione della letteratura e del tema: un sapere personale (de Mennato, 2003).

Aver fatto esperienza di un percorso di Clinica della formazione e aver riproposto altrove la pratica del disegnare a tutor, educatori, insegnanti, professionisti della cura e della salute, in Italia e in corsi internazionali, ha acceso la scintilla di interesse nei confronti del disegnare in età adulta. Accumulare le narrazioni ricorrenti dell'adulto a cui si domanda di disegnare (facce sgomentate, entusiasmo, rifiuto, curiosità) ha permesso di formulare il problema e la domanda di ricerca.

Quando si smette di usare il disegno come uno dei possibili strumenti per sviluppare apprendimenti? Quali sono i fattori storici, culturali, sociali che hanno contribuito a determinare un atteggiamento scettico e incredulo alla richiesta di disegnare da adulti? La letteratura (Theron et al., 2011; York, Kassel, 2006, Massa, 1992; Stern, 1999; Biffi et al., 2020) evidenzia una crescente consapevolezza di come il creare figure e immagini, utilizzando metodi art-based, permetta di costruire nuove conoscenze (nei percorsi di studio, formali/informali, e nella ricerca delle scienze umane), sostenendo l'idea di focalizzare un'attenzione epistemologica verso il disegno, a chinare lo sguardo sugli strumenti visuali, contribuendo così

ad aprire un personale campo di studio *su e con* le metodologie visuali (Rose, 2001; Riley, 2004). Ci si è chiesti dunque quando si smette di esprimersi disegnando? Perché l'adulto è così incredulo e a disagio di fronte alla richiesta di disegnare? Può essere utile valorizzare e supportare il disegnare (o *drawing-to-learn*) nel *curriculum* a scuola? Può essere vantaggioso recuperare i fondi Disegno degli archivi storici? Cosa potrebbero raccontarci sull'evoluzione del *disegnare* nei processi di apprendimento e insegnamento?

2.2 Il recupero della memoria (arto)grafica: i fondi disegni dell'archivio Indire

Disegno-Insegno è il titolo di un progetto della struttura di ricerca che si occupa della valorizzazione del patrimonio storico Indire. Con tale programma ci si propone di risistemare il fondo "Concorsi internazionali di disegno infantile" dell'archivio Indire⁶, avviando percorsi di ricerca storico-educativa finalizzati alla valorizzazione di un patrimonio storico importante (circa 10.000 tavole), in relazione alle attuali innovazioni didattiche focalizzate sulla funzione epistemica del disegnare nella costruzione delle conoscenze (*drawing-to-learn*) nelle diverse discipline e aree di potenziamento del sé.

Il progetto prevede tre fasi distinte, le quali procedono parallele tra digitalizzazione, ricerca bibliografica, raccolta di ulteriori dati.

Una prima fase riguarda la catalogazione e digitalizzazione del Fondo Disegni (*DI-segno*: digitalizzazione dei disegni in archivio) e una revisione della letteratura e sistematizzazione del materiale dell'Istituto sui concorsi. Tale fase si è avviata individuando gruppi di temi significativi tra i concorsi precedentemente schedati e raggruppati⁷ ma non catalogati in un *repository*. Considerando la grande quantità di tavole presenti, si è deciso di iniziare digitalizzando un gruppo di disegni al fine di ipotizzare le possibili linee di sviluppo della ricerca. "Uomini e macchine in gara", concorso del 1961 sul tema dell'attività motoria dell'uomo in vari contesti e con varie macchine, che conta in archivio 159 tavole, realizzate da alunni del primo e del secondo ciclo di istruzione costituisce il gruppo di oggetti da cui si è partiti. La digitalizzazione di questo primo blocco ha permesso di familiarizzare con queste testimonianze/dati particolari, racconti/rappresentazioni visuali, di cui non abbiamo commenti e di cui conosciamo poco sul processo che le ha generate, arrivate ai nostri giorni come oggetti/*performance* di un compito, presentando dunque tutte le specificità e criticità di un'analisi storico-pedagogica e di interpretazione di una rappresentazione, in questo caso specifico, della propria infanzia, già ben delineata da Gabriella Seveso rispetto alle *Visual evidences* (Idem, 2013). Un percorso che necessita di ulteriori approfondimenti e riflessioni, anche etiche, sul ruolo dei bambini nella ricerca educativa (Mortari, 2009). Sanchez-Eppler spiega, in un trafiletto di comunicazione accademica divulgativa⁸, come studiare disegni di altri tempi dei bambini possa cambiare la nostra idea di storia. Si tratta secondo la professoressa statunitense di guardare alla storia con una prospettiva *bottom up*, di dare voce a racconti di soggetti spesso silenti, a

6 Il gruppo di ricerca del progetto è composto dall'autrice, da Pamela Giorgi (responsabile dell'Archivio Storico Indire) e da Irene Zoppi.

7 Un primo lavoro importante di catalogazione e archivio dei Fondi Disegno fu effettuato da Juri Meda.

8 Il contributo è scaricabile al link <https://theconversation.com/how-studying-the-old-drawings-and-writings-of-kids-can-change-our-view-of-history-46724> (last accessed 25 febbraio 2020).

esperienze educative considerate più marginali. Sicuramente si dovranno affrontare le sfide di contestualizzare e interpretare le fonti. Le criticità circa l'interpretazione, enfatizzate da Sanchez-Epller sono confermate in qualsiasi altra pubblicazione sui disegni e sulle *visual evidences*, così come viene ribadita la possibilità dei disegni di generare capitale umano e saperi.

Sebbene l'analisi di tale fondo sia ancora in corso, possiamo preliminarmente affermare che un primo approccio a tale materiale ci restituisce una serie di informazioni tecniche (tipo di fogli utilizzati, tipo di tecnica, colori, scuole e maestri coinvolti); ma anche dati meno espliciti come differenze di genere nel rappresentarsi fuori e dentro la propria raffigurazione (i bambini disegnano bambini e adulti maschi; mentre le bambine illustrano entrambi i generi) o ritratti ricorrenti sulle presenze e la partecipazione alla vita sociale e ai temi che inducevano un pensiero e un interesse attraverso il titolo del concorso (Fig. 1).

Oltre al lavoro di digitalizzazione si è avviata una revisione delle riviste che accompagnavano tali concorsi, da cui si sono evinti dati di contesto (come venivano banditi i concorsi e le raccomandazioni fatte agli insegnanti o come venivano comunicati i vincitori e come venivano menzionati altri disegni meritevoli, al fine di creare una *timeline* e descrivere meglio la fonte, infine quali prodotti di cancelleria per disegnare e colorare venivano pubblicizzati). Non possiamo soffermarci in questa sede in ulteriori aspetti archivistici e di analisi storico educativa sui concorsi di disegno per ragioni di spazio. Riteniamo però fondamentale avviare e condividere una riflessione sul disegno a partire da un confronto storico, ad esempio con la programmazione didattica, su come favoriva o meno lo sviluppo e l'uso del disegno in qualità di attività per imparare, competenza da mettere in campo e promuovere anche in età adulta.

Analizzando i supplementi *Esprimersi*, della rivista il Centro, è stato possibile estrapolare elementi sul ruolo del disegno nelle pratiche di insegnamento e apprendimento nel dopoguerra, mostrando un quadro in linea con la letteratura attuale, ovvero un sistema legislativo a supporto del Disegno ma anche contraddizioni e stereotipi culturali, barriere interpretative per comprendere e, di fatto, liberare il potenziale del disegnare a tutte le età. Mentre Lombardo Radice aveva enfatizzato il ruolo dell'educazione artistica, in cui il disegno è considerato un avviamento al comporre e all'elaborazione di un linguaggio grafico, per la formazione del soggetto (Cambi, 2005), i passaggi successivi delle riforme scolastiche hanno ridimensionato il disegnare nel *curricolo* (Zago, 2016), ma soprattutto non sono riusciti a trasmettere tale obiettivo a Maestri e Maestre. Pertanto troviamo tracce di docenti entusiasti e di docenti che, al contrario, lo mettono in secondo piano.

Strana sorte quella del Disegno nella nostra scuola elementare. Quando l'Istituto che preparava gli insegnanti elementari si chiamava "Scuola normale", una delle materie di insegnamento era il "disegno". Non era certo una delle principali, ma c'era, e tutti dovevano esercitarsi, non discutiamo con quale metodo, a disegnare; però agli alunni delle scuole elementari rette da questi maestri, più o meno disegnatori, non era dato nessun insegnamento del disegno, anzi era vietata qualunque manifestazione in tal senso, ritenendola un passatempo a scapito di più importanti insegnamenti. La riforma gentiliana, per merito di Lombardo Radice, avvertendo il valore pedagogico del Disegno, volle anche troppo, che gli alunni disegnassero sempre, tutto⁹.

9 Testo tratto da un articolo di Alessandro Marcucci "Perché non si insegna più il disegno?", 15 maggio 1950, inserto n. 15 de *I diritti della scuola*, pubblicato sulla Rivista *Il Centro*, Archivio Storico Indire.



Uomini e macchine in gara, classe 1951, acquerello, Scuola Ranyeri, Torino, 1961



Gare di tuffi piscina del mio paese, classe 1952, tecnica mista, Scuola Jacuzzi, Reggello (FI),



Podismo, classe 1951, tecnica mista, Scuola Jacuzzi, Reggello (FI)



L'arrivo della corsa, classe 1949 e 1950, tecnica mista, Scuola di Ponte Calcerà (PG)

Figura 1. Tavole tratte dal Fondo concorso Disegni "Uomini e macchine in gara", Indire

Nella rivista tuttavia si trovano anche esempi di iniziative rivolte ai Maestri, come il concorso per il "Maestro sperimentatore" e il "Maestro artista". Questi inserti si sono rivelati particolarmente interessanti per cogliere l'interesse verso il disegnare e i modelli culturali ed educativi che lo sottendono, in linea con un approccio volto a conoscere i modelli e gli stili educativi che orientano le pratiche didattiche, quale quello della Clinica della formazione.

Considerando quanto sarebbe importante approfondire il processo che ha portato alla realizzazione del disegno e se il disegnare ha poi influenzato a vario modo la vita professionale dei giovani disegnatori, ci si è chiesti se fosse possibile e con quali strumenti, recuperare tali dati sul processo. La seconda fase della ricerca si è proposta dunque di riscattare le "voci" dei disegnatori attraverso interviste in profondità e narrazioni volontarie. Tale fase ha potuto avviarsi grazie a un evento fortuito¹⁰. Una disegnatrice di quegli anni ha cercato il suo disegno in archivio e da questo contatto si è sviluppata l'idea di strutturare un'intervista pilota in grado di riguadagnare la "memoria grafica" dell'alunna disegnatrice, testando una traccia pubblicata altrove (Garista et al., 2019) per raccogliere i dati sulla genesi del disegno. Lo scopo consiste nel voler comprendere il ruolo del disegno nel *curricolo* di quegli anni nonché il dibattito sulla didattica del disegno, comparando quanto raccolto con gli approfondimenti di "Esprimersi", supplemento della rivista "Il Centro". La narrazione spontanea ha restituito un ritratto ricchissimo circa gli ambienti di apprendimento che contribuivano a sviluppare una *arto-graphic literacy*, per utilizzarla nel corso della vita. La disegnatrice, poi diventata maestra, racconta come avveniva la pratica del disegnare nella sua classe, e come essa stessa, una volta divenuta maestra, abbia poi incoraggiato il disegnare con i suoi studenti.

¹⁰ Ringrazio Maria Ranieri per il contributo e il supporto a realizzare l'intervista con la mamma, Almerinda Sirolli, disegnatrice per il concorso "Vita in città, Vita in campagna" in fase di digitalizzazione, che ha voluto raccontare la sua memoria artografica, preziosa e generativa.

Le proposte venivano sempre dall'insegnante che era solita concludere qualsiasi attività con rielaborazioni grafiche. [...] Il nostro spazio era l'aula con banchi di legno, eravamo abbastanza liberi, mai avuto cose da copiare. I fogli erano quelli che avevamo a disposizione. Quando si disegnava parlavamo tra di noi. [...] I disegni erano realistici e rappresentavano le nostre realtà paesane e contadine; fantasiosi quando si rielaboravano storie e racconti (dalla narrazione di Almerinda Sirolli).

Al fine di poter recuperare altre voci dei disegnatori e raccogliere numerose *visual evidences*, si è ipotizzato di aprire un piccolo spazio web nel portale dell'Istituto che abbiamo intitolato "Esprimersi 4.0. Un disegno, una scuola, una storia", al fine di rendere fruibili materiali di approfondimento sulle memorie artografiche e sul ruolo del disegno nella scuola e di raccogliere *visual evidences*, come sostiene Seveso (2013) o pedagogie narrate e visuali come direbbe Covato (2006).

Creare connessioni tra tavole catalogate e digitalizzate con storie personali e di uno specifico contesto nello spazio web supporterà l'ultima fase del progetto, in cui si prevede di costruire ulteriori connessioni tra il patrimonio storico e le azioni attuali (InSegno) di valorizzazione del disegno come *graphic literacy*.

3. Il guadagno formativo del disegnare

Se nella scuola del primo ciclo il "disegnare" è un'attività riconosciuta come funzionale all'apprendimento e allo sviluppo cognitivo, via via che si procede nel percorso di studi il disegnare diventa sempre più una *performance* identificabile come "dono", come abilità artistica e tecnica, enfatizzando proprio gli aspetti che Stern esclude nel suo *cloisieu* (giustificare, spiegare un disegno o essere valutati per lo stesso disegno). In altre situazioni il disegnare viene proposto come attività di svago e promozione del benessere a sostegno di una maggiore concentrazione (lo scarabocchiare, il mandala da colorare)¹¹ nell'ottica di una *positive education*, per poi riapparire nell'ambito della formazione degli adulti e nella ricerca educativa e valutativa, fino a diventare strumento stesso di documentazione e ricerca storico-pedagogica. La nostra ipotesi, ancorata a epistemologie e pratiche *evidence based*, elaborata a partire dalla sperimentazione delle proposte di disegnare a scuola, all'università, in contesti informali e nella ricerca valutativa ed educativa, risiede nella convinzione che un recupero dell'importanza del *drawing-to-learn* nell'intero ciclo di studi permetta un guadagno formativo anche nelle fasi successive. Tale beneficio sarà reso possibile dalla costruzione di una cultura del disegnare come competenza chiave, come possibilità di elaborazione e rielabo-

11 In un *workshop* dedicato all'innovazione nella scuola tenutosi a Firenze in occasione dei novanta anni di Indire, l'insegnante canadese Lizanne Foster ha presentato il suo programma di lavoro con gli studenti (secondo ciclo) che prevede anche un'attività del *disegnare* senza uno specifico scopo didattico-disciplinare, ma che richiama il rapporto tra efficacia dell'apprendimento e costruzione del benessere a scuola. Nel suo programma sviluppato a partire dalle neuroscienze, la docente prevede dei tempi dedicati al *doodling*. In questo caso, se pur vi è un'intenzionalità pedagogica nell'inserire il disegnare nella programmazione didattica come attività in grado di supportare il benessere e l'apprendimento, non si può dire vi sia quella consapevolezza di cui parlano Quillin e Thomas, delle possibilità generative che il disegnare concetti, contenuti, conoscenze porta nella costruzione di competenze ma nemmeno possiamo associare tale attività al lavoro proposto da Stern sul disegnare e dipingere come "formulazione capace di offrire un equilibrio tra ciò che è individuale e ciò che è collettivo" (Idem, 1999).

razione delle conoscenze, riconosciuta non più come bizzarra domanda di ricerca o formazione ma come attività finalizzata ad amplificare la produzione di saperi sulla propria identità in trasformazione, sulle proprie radici e quindi sui propri modelli e stili educativi, sulla propria rappresentazione di un costrutto. Gli ambienti educativi che supportano l'utilizzo del disegno *per insegnare e per imparare* non solo aprono spazi ai talenti e contribuiscono a creare una *positive education*, ma strutturano una disposizione a *disegnare per imparare* lungo tutto l'arco della vita e in tutti i contesti, permettendo *deep learning* in quanto favoriscono l'elaborazione di conoscenze strutturate fino al pensiero critico e riflessivo che, al contrario, rischierebbe di rimanere nella terra del non-detto e dei saperi taciti. Dowd, autore di "Stick figures. Drawing as human practice" (2018), sottolinea come il disegnare oggi rappresenti un'alternativa al *Google-based learning*. Secondo Dowd l'apprendimento istantaneo che propone la tecnologia digitale alimenta la credenza di una via facile e veloce alla costruzione del sapere. Quando si cercano immagini di un oggetto su Google, si ottengono una definizione e migliaia di immagini commerciali (generaliste) dell'oggetto, proponendo una catalogazione riduzionista dell'oggetto e del suo significato. L'attività del *disegnare* lavora nel modo opposto, chiede un'osservazione vicina e accurata, particolare, coinvolge tutti i sensi, le precedenti esperienze e permette di sviluppare una visione che amplifica la possibile visione di quell'oggetto.

La capacità di comprendere la propria esperienza nel mondo, per dare un senso a ciò che succede e fare scelte per indirizzare la propria progettualità, non può essere vista solo come un processo cognitivo. Al contrario, la nostra relazione con il mondo circostante si basa sui nostri sensi (vedere, sentire, toccare, assaggiare, odorare), attraverso cui possiamo costantemente dare un significato all'esperienza. La letteratura internazionale di fatto si sta sviluppando intorno all'utilizzo dei disegni come strumenti in grado di muoversi tra metodologia e pedagogia (Finley, 2005) nell'ambito dell'educazione degli adulti (Daniels, 2003, Theon et al., 2011), interpretando il disegno come strumento per la ricerca educativa ma anche come stimolo a partire dal quale organizzare una pratica riflessiva e critica intorno a tematiche complesse (Zannini, 2009; Formenti, 2018). La domanda di ricerca che guida il lavoro sui fondi disegno sembra in parte scostarsi da alcune questioni della ricerca attuale in questo ambito, tuttavia, un lavoro rigoroso di studio delle fonti, di recupero della cultura del disegno nel nostro passato recente, ci permetterebbe di avere un confronto storico, offrendo una lente critica per valutare il disegno e il suo potenziale educativo ma anche le sue contraddizioni, le sue sfide, le sue tensioni interpretative, sottolineando già in questa prima fase di studio quanto sia importante una mediazione formativa, un lavoro sui modelli espressivi per creare campi d'esperienza significativa attraverso il disegno.

In questa prospettiva, lavorare per una rivalutazione del disegno nell'intero *curricolo*, partendo dalla sua storia di successi e di scetticismi, contribuirà a comprendere meglio l'uso del disegno come *drawing-to-learn*, a esplorarlo come possibilità nel *drawing-to-teach*, aprendo maggiormente all'utilizzo di altre modalità espressive, sostenendo una maggiore ricerca e tematizzazione delle finalità pedagogiche che il "disegnare" può assumere nella didattica curricolare, nella formazione e nella ricerca educativa.

Riferimenti bibliografici

- Alessandrini, G. (2014). *La pedagogia di Martha Nussbaum. Approccio alle capacità e sfide educative*. Milano: Franco Angeli.
- Annamma, S. (2017). Disrupting cartographies of inequity. Education journey mapping as qualitative methodology, in Morrison, D., Annamma, S., Jackson, D. D. (Eds), *Critical Race Spatial Analysis. Mapping to Understand and Address Educational Inequity*. Sterling, Virginia: Stylus Pushing.
- Ball, M.S., Smith, G.W.H. (1992). *Analyzing visual data*. Newbury Park: Sage.
- Bernson, M. (1978). *Dallo scarabocchio al disegno. Evoluzione grafica del bambino dai 3 ai 6 anni*. Roma: Armando.
- Biffi, E., Gerber, N., Biondo, J., & Zuccoli, F. (2019). Art-based methods. An approach to educational research. In A. Luigini (a cura di), *Proceedings of the 1st International and Interdisciplinary Conference on Digital Environments for Education, Arts and Heritage* (pp. 249-252). Springer Verlag.
- Cambi, F. (2005). *Le pedagogie del Novecento*. Bari: Laterza.
- Cohn, N. (2014). Framing "I can't draw": the influence of cultural frames on the development of drawing, *Culture & psychology*, 20 (1), 102-107.
- Costa, M. (2017). La governance capacitante per lo sviluppo del Sistema scolastico, *Formazione & Insegnamento*, XV, 1, 165-177.
- Covato, C. (2006). *Metamorfosi dell'identità. Per una storia delle pedagogie narrate*. Milano. Guerini.
- Daniels, D. (2003). Learning about community leadership: fusing methodology and pedagogy to learn about the lives of settlement women. *Adult Education Quarterly*, 53, 189-206.
- De Mennato, P. (2003). *Il sapere personale. Un'epistemologia della professione docente*. Milano. Guerini.
- Dowd, D.B. (2018). *Stick figures. Drawing as human practice*. Ulcer City Publications.
- Elkins, J. (2010). *The concept of visual literacy and its limitations*, Visual Literacy. New York: Routledge,
- Emmison, M., Smith, P. (2000). *Researching the Visual*. London: Sage publications.
- Farnè, R. (2011). *Alberto Manzi. L'avventura di un maestro*. Bologna: Bononia University Press.
- Finley, S. (2005). Arts-based inquiry. Performing revolutionary pedagogy, In Denzin, N. K. and Lincoln, Y. S. (Eds), *The Sage Handbook of Qualitative Research*. Thousand Oaks: Sage, pp. 681-694.
- Formenti, L. (2018). *Formazione e trasformazione*, Milano: Raffaello Cortina.
- Freire, P. (2005). *Pedagogia dell'autonomia. Saperi necessari alla pratica educativa*. Torino: Gruppo Abele.
- Gardner, H. (1980). *Artful Scribbles: The Significance of Children's Drawings*. New York, NY: Basic Books.
- Gardner, H. (2003). "Drawing to write: A look at our childhood houses". *The Change Agent: Adult Education for Social Justice: News, Issues & Ideas* Vol. 17 (September): <http://www.nelrc.org/changeagent/pdf/issue17.pdf>.
- Garista, P. (2006). Quando l'esperienza si colora, *Pedagogika*, 4, luglio-agosto, 31-34.
- Garista, P. (2009). *Come le ali di una farfalla: orientamenti educativi per l'alimentazione nel ciclo della vita*, in Pocetta, G., Garista, P., Tarsitani, G., *Alimentare il benessere della persona*. Roma: SEU.
- Garista, P., Cinganotto, L., Benedetti, F. (2016). Drawing as a key skill for visual literacy in lifelong and lifewide learning. In Dozza, L., Ulivieri, S. (eds.), *L'educazione permanente a partire dalle prime età della vita* (pp 755-762). Milano: Franco Angeli.
- Garista, P., Pocetta, G., Lindstrom, B. (2019). Picturing academic learning: salutogenic and health promoting perspectives on drawings. *Health Promotion International*, doi. 10.1093/heapro/day/27
- Kearney, K. S., Hyle, A. E. (2004). Drawing out emotions: the use of participant-produced drawings in qualitative inquiry. *Qualitative Research*, 4, 361-382.

- Margiotta, U. (2018). La formazione dei talenti: prospettive di ricerca, *Formazione & Insegnamento*, XVI, 2, 7-12.
- Massa, R. (1992). *Clinica della formazione*. Milano: Franco Angeli.
- Meyer, O., Coyle, D., Halbach, A, Schuck, K., & Ting, T. (2015). A Pluriliteracies Approach to Content and Language Integrated Learning – Mapping Learner Progressions in Knowledge Construction and Meaning-Making. *Language, Culture, and Curriculum*, 28 (1), 41-57.
- Minello, R. (2013). Capability Approach. Relazioni e Pratiche. *Formazione & Insegnamento*, XI, 1.
- Moore, D.M., Dwyer, F.M. (1994). *Visual literacy: a spectrum of visual learning*. Englewood Cliffs, NJ: Educational Technology.
- Mortari, L. (2009). *La ricerca per i bambini*. Milano: Mondadori.
- Quilin, K., Thomas, S. (2015). Drawing-to-learn: A framework for using drawing to promote Model-Based reasoning in Biology. *CBE-Life Sciences Education*, 14, 1-16.
- Riley, H. (2004). Perceptual modes, semiotic codes, social mores: a contribution towards a social semiotic of drawings. *Visual Communication*, 3 (3), 294-315.
- Riva, M.G. (2001). *Studio clinico sulla formazione*. Milano: Franco Angeli.
- Rose, G. (2001), *Visual methodologies*. London: Sage.
- Seveso, G. (2013), Il contributo delle visual evidences nello studio delle rappresentazioni dell'infanzia nella Grecia antica. In Cavallera H. A. (eds.), *La ricerca storico-educativa oggi*. Lecce: Pensa MultiMedia.
- Stern, A. (1999). *Il Closlieu*. Bergamo: Moretti e Vitali.
- Strollo, M. R. (2014). *Scrivere l'autobiografia musicale Dal ricordo volontario al ricordo spontaneo*. Milano: Franco Angeli.
- Theron, L., Mitchell, C., Smith, A., Stuart, J. (2011). *Picturing Research. Drawing as a visual methodology*. The Netherlands: Sense Publisher.
- Travaglini, R. (2019). *Pedagogia e educazione dell'attività grafica infantile. Creatività, arte ed evoluzione "naturale" dello scarabocchio, del disegno e della scrittura*. Pisa: ETS.
- Weber, S., Mitchell, C. (1996). Drawing ourselves into teaching: studying the images that shape and distort teacher education. *Teaching and Teacher Education*, 12, 303-313.
- Yorks, L., Kasl, E. (2006). I know more than I can say. A taxonomy for using expressive ways of knowing to foster transformative learning. *Journal of transformative Education*, 4 (1), 43, 506-64.
- Zago, G. (2016). La storia della pedagogia e dell'educazione nelle pagine di Studium, *Studium Educationis*, XVII, 3, 87-94.
- Zannini, L. (2009). *Medical Humanities e medicina narrativa*. Milano: Raffaello Cortina.
- Zuccoli, F., Biffi, E. (2017). Art as documentation. In Social justice, solidarity and children's rights' eecera annual conference (pp.142-142). Bologna: EECERA.
- Zuccoli, F., Biffi, E., Montà, C., Carriera, L., & Sommaruga, S. (2020). Inside Outside Children's Perspective in ECECC: Graphic as a Reflective Practice in an International Study. In E. Cicalò (ed.), *Proceedings of the 2nd International and Interdisciplinary Conference on Image and Imagination* (pp. 105-113). Cham: Springer.