



A me gli occhi. Il problema della misconcezione iconica in un percorso di educazione visiva sul tema “Costruire il volto”

Mario Bottinelli Montandon, Dipartimento formazione e apprendimento
della SUPSI

Valérie Morelli Osterwalder, esperta cantonale e docente SM di educazione
visiva ed educazione alle arti plastiche

Premessa

Durante l'anno scolastico 2017-2018, nell'ambito dei laboratori *Progettare per competenze*¹, abbiamo proposto a due classi terze della medesima scuola media l'attività *Tracce di sé*. Il prodotto atteso di questo itinerario didattico consiste nel disegno 'sufficientemente realistico' di un volto, lasciando all'allievo la libertà di decidere se dovesse trattarsi di ritratto ideale, di persona reale o di un autoritratto. In tale contesto didattico, nella fase preliminare di attivazione grafica, si è manifestata una *misconcezione iconica*: il posizionamento della linea degli occhi troppo in alto – suppergiù sulla fronte – rispetto a quella che si può ragionevolmente considerare la 'norma'.

La relatività del concetto di norma è implicita nella situazione osservata ed è emersa in più occasioni. Si noterà peraltro come un fattore educativo dell'esperienza *Tracce di sé* punti alla capacità cognitivo-visuale di fare astrazione da contingenze e peculiarità individuali, per accedere a una regola generale. Tale regola si esplica nella competenza grafica come traguardo d'apprendimento: essere in grado di schematizzare graficamente gli elementi fisionomico-espressivi di un volto in una raffigurazione "corretta"².

Abbiamo quindi avviato una riflessione su tale 'inciampo' nella rappresentazione schematica del volto, cercando da un lato spunti di convergenza con gli studi di settore sull'errore in educazione e dall'altro assumendo la specificità del dominio artistico-visuale teorizzata da alcuni autori di riferimento.

L'esperienza visiva della realtà

Trattare l'errore in educazione visiva, alla scuola media, in una tematizzazione centrata sul disegno realistico del volto umano, pone al professionista dell'insegnamento-apprendimento più di un problema. Sul piano della disciplina, per via di un'impostazione curricolare che ha guardato con una certa diffidenza alle pratiche consolidate della tradizione artistica (specialmente la copia dal vero e il disegno di figura); sul piano estetico-culturale, complice un'inveterata idiosincrasia modernista per la produzione d'immagini dichiaratamente figurative e sulla quale torneremo; sul piano pedagogico, infine, considerando la delicatezza del tema 'disegnare un volto' quando è rivolto a soggetti in formazione nell'età della tarda preadolescenza/prima adolescenza.

Riguardo a queste preoccupazioni, come docenti di educazione visiva attivi sia nella scuola dell'obbligo sia

nella formazione superiore per l'abilitazione di futuri docenti, il nostro approccio intende avviare alcune riflessioni entro un *frame* più ampio di quello abitualmente considerato dalle applicazioni didattiche, riconoscendo anzitutto che l'esperienza visiva è una componente essenziale di ciò che definiamo la *rappresentazione della realtà*. Secondo Bruner (1996), infatti, la capacità umana di "raffigurare il mondo attraverso immagini tipiche e somiglianze" contribuisce in modo sostanziale a sistematizzare l'esperienza secondo "una sorta di struttura preconettuale grazie alla quale possiamo operare nel mondo" (p. 170). Le altre due modalità di rappresentazione – *esecutivo-procedurale* e *simbolica* – si riferiscono rispettivamente alle azioni (*struttura strumentale mezzo-fine*) e alla costruzione dei sistemi simbolici convenzionati. Bruner (*ibid.*) ritiene che non vi sia alcuna gerarchia, vale a dire progressione, fra le tre rappresentazioni, smentendo così una delle proposizioni implicite sullo sviluppo ontogenetico: che il livello simbolico possa cioè ricomprendere quello procedurale e iconico – in qualche modo 'sublimandoli' – nella funzione superiore dei concetti astratti e del pensiero scientifico.

Gardner (1991) ha ben presente la classificazione bruneriana delle tre forme di rappresentazione quando introduce il concetto di *onda di simbolizzazione* che, a tre anni, si traduce nella capacità del bambino di riprodurre "le relazioni spaziali dominanti di un corrispondente referente del mondo reale" (p. 85) in una raffigurazione bidimensionale o tridimensionale. La *rappresentazione iconica* equivale quindi a una particolare onda evolutiva di simbolizzazione che Gardner definisce "rilevamento topologico", richiamando il mondo dell'educazione a non trascurare il valore epistemologico delle tre specificità rappresentazionali: "insegnanti, *curriculum developers* e studenti faranno bene a diventare ben consapevoli di queste forme di simbolizzazione" (ivi, p. 88).

In base alle teorie di Bruner e Gardner, e ammettendo la peculiarità del dominio visivo rispetto alle altre forme di *fare significato* della realtà, possiamo chiederci a questo punto come anche la gestione dell'errore a scuola debba tenerne conto. In altre parole: una *misconcezione iconica* è da trattare alla stessa stregua di un errore in matematica o in italiano?

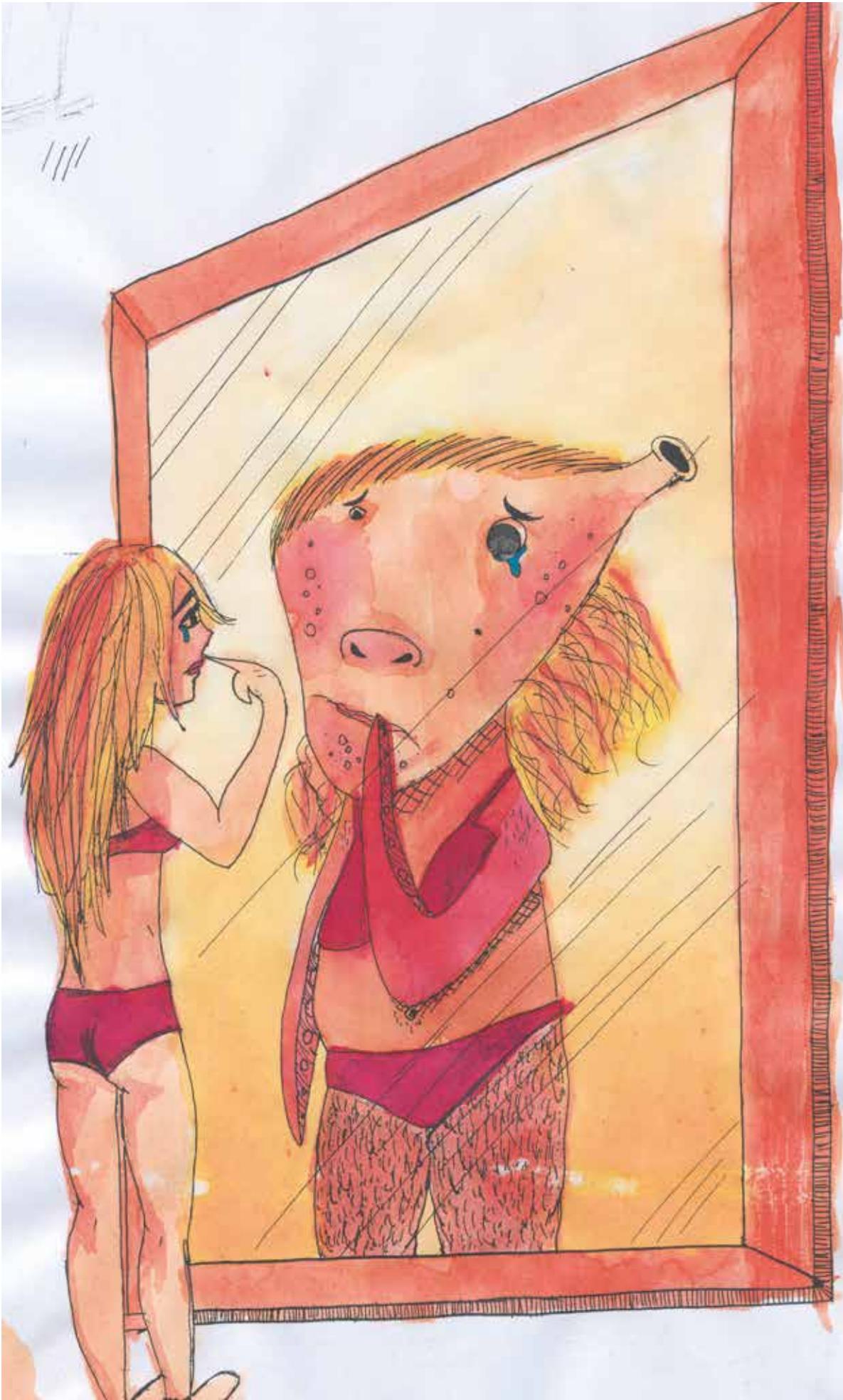
Concezioni 'sbagliate': errore e stereotipo

Sempre più, nel corso degli anni, si è affermata una linea interpretativa della misconcezione che ci piace definire *possibilista*, in accordo con quanto sostiene Sba-

Note

¹ Si tratta dei Laboratori didattici coordinati dal Gruppo Operativo HarmoS, legati alla diffusione del *Piano di studio della scuola dell'obbligo ticinese*, i cui materiali sono pubblicati e consultabili sul portale *ScuolaLab*.

² Può essere interessante confrontare quanto discusso con il "Dossier docenti – Diritti dell'infanzia 2017", allegato a *Scuola Ticinese*, n. 329, 2, 2017, anno XLVI, serie IV. Il tema del Dossier era invitare gli allievi a riflettere sulla propria rappresentazione di normalità.



Lorena Pedraita Garcia
2° anno di grafica – CSIA

ragli (2012) a proposito degli studiosi di scienze non matematiche, portati a “non identificare più gli errori come qualche cosa di assolutamente negativo, da evitare a tutti i costi, ma a interpretarli come prodotti umani dovuti a situazioni in via di evoluzione”. Una prospettiva ben diversa dall’atteggiamento puritano di Nelson Brooks (1960), autore di riferimento negli anni Sessanta e Settanta per l’insegnamento dell’inglese lingua seconda, in questo passo stigmatizzato da Hendrickson (1978): “Come il peccato, l’errore deve essere evitato e la sua influenza sopraffatta, sebbene ci si debba aspettare che si manifesti” (p. 387, nostra traduzione). L’approccio costruttivista all’insegnamento-apprendimento, in linea con una visione contestuale e situata del *problem solving* in educazione (Swartz, 1976, p. 250), ci permette oggi di considerare con Sbaragli (ivi) “le misconcezioni come il frutto di una conoscenza, non come una assoluta mancanza di conoscenza”, il che porta l’insegnante ad assumere una postura più rispettosa e intimamente vincolata alla complessità del processo di apprendimento.

Crediamo che quanto discusso possa essere utile reinvestito nell’*Area arti*, rifacendoci ad autori per i quali i termini *concezione sbagliata* o *errore* non corrispondono del tutto alla matrice culturale-estetica dell’espressione. Gardner (1991) per esempio è dell’avviso che in questo dominio sia “più appropriata una descrizione in termini di stereotipi, copioni e semplificazioni che maturano nella seconda infanzia” (p. 177). Questi stereotipi si riscontrano in campo sociale ma soprattutto “nei confronti di musica, arti figurative e opere letterarie o espositive” (p. 188), ed è difficile che siano superati senza l’incontro con figure di riferimento esperte. Nel dominio delle arti, quindi, come si intuisce dallo slittamento di senso *errore* – *stereotipo*, più che di correggere le rappresentazioni ingenui si tratta di investire nel loro ampliamento. McFee (1961) coglie acutamente la delicata relazione fra esigenza comunicativa e percezione visiva quando afferma che “uno stereotipo fa la media cognitiva fra cose simili ma diverse, esattamente come le informazioni visive sono categorizzate in base a una media percettiva” (p. 189, nostra traduzione). La conclusione pedagogica è che l’insegnante ha il compito di sviluppare in chiave critica la comprensione degli allievi, promuovendo la capacità di osservazione e autovalutazione, facendo in modo che gli schemi limitati degli stereotipi possano ampliarsi in concetti più completi e produttivi.

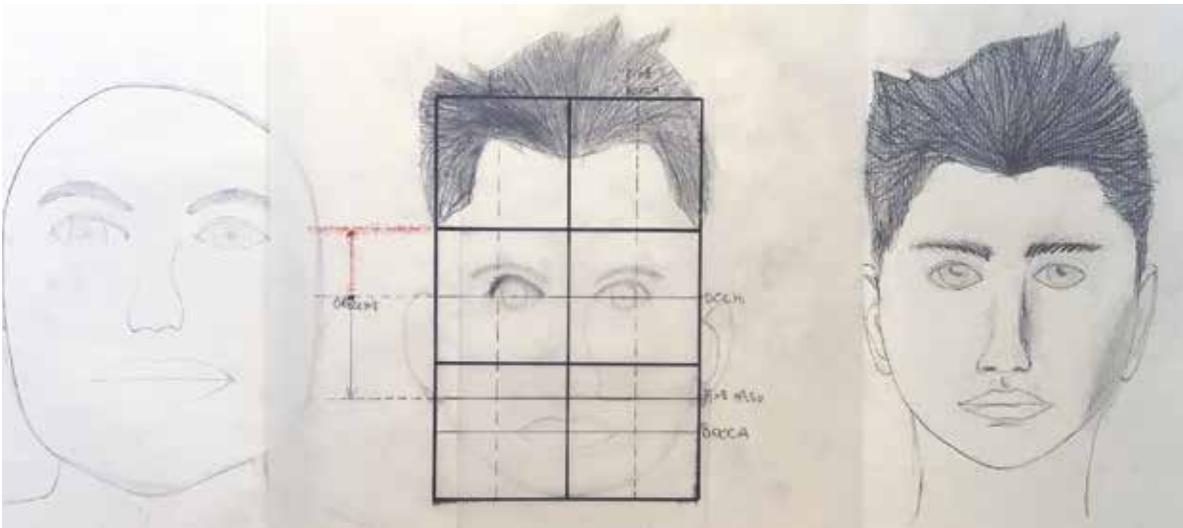
Superare (senza eliminare) lo schema

Gestire la semplificazione in ambito visivo è quindi anche un problema di interpretazione che, a scuola, si complica gravemente se intervengono sensibilità personali di ordine estetico-culturale. Sembra necessario avvalersi di fondati riferimenti teorici – sul piano della psicologia evolutiva e della pedagogia artistica – invece di lasciarsi guidare, come docenti, prevalentemente dal proprio gusto e da preferenze stilistiche. Anche le cosiddette *buone pratiche*, in questo senso, richiedono di essere regolarmente rilette e giustificate alla luce della letteratura.

La diatriba *astrattismo-realismo*, cui abbiamo accennato prima, non assiste davvero un docente di terzo ciclo che si ponga il problema di incrementare le competenze grafiche degli allievi. Probabilmente per il perdurare di un *copione narrativo* che vede nell’astrattismo la più degna conclusione della ricerca pittorica occidentale, può insorgere una vocazione all’immagine concepita unicamente come progetto predeterminato di composizione visiva; il rischio è di mortificare l’istanza *figurativa* ed espressiva dei soggetti in formazione dagli undici ai quindici anni, cullando l’illusione di una compensazione cognitiva costituita nel migliore dei casi dall’alfabetizzazione ai *principles of design* (la cosiddetta *grammatica visiva*).

È plausibile che la tendenza aniconica di una certa impostazione didattica tenga in scarsa considerazione l’epigenesi del fenomeno grafico. Secondo Gardner (1973, 1994) “la figura umana è generalmente la prima e più diffusa rappresentazione” (p. 217, nostra traduzione). Questa figura, dallo schema base, si differenzia poi gradualmente sino a includere, in età adolescenziale, l’abilità nel ricorso a luci e ombre e nella resa delle proporzioni (Schaefer-Simmern, 1948; Vygotskij, 1930). Provocatoriamente, Arnheim (1954, 1974) afferma che “la figura disegnata da un bambino non è uno schema più di quanto non lo sia una di Rubens; è soltanto meno differenziata” (p. 146).

Riconoscendo quindi nella *situazione-disegno* pari dignità all’aspetto cognitivo (disegno come ragionamento) e a quello iconico (disegno come raffigurazione), si può meglio accompagnare il percorso creativo del soggetto in formazione nel terzo ciclo: esso invoca un’apertura rappresentazionale in cui la convenzione si possa conciliare con l’espressione, la regola con la libertà. Crediamo che tale concezione ampliata, già prefigurata da Luquet, sia stata tratteggiata da Balestra, Cattori & Regolini, G. (1991), quando asseriscono che *costruire*



Gruppo classe I – terza media, ragazzo; da sinistra a destra: disegno spontaneo, rielaborazione con schema, ritratto



Gruppo classe I – terza media, ragazza; da sinistra a destra: disegno spontaneo, rielaborazione con schema, ritratto

un'immagine significa indagare una dimensione rappresentazionale ibrida, “una realtà figurativa astratta”, dove però il termine *astratto*, concepito in chiave pedagogica e non estetica, designa “quell’atteggiamento creativo (consapevole) che [...] analizza (o interpreta)” le forme naturali, ne coglie la fisionomia essenziale mirando alla “concretezza figurativa e alla chiarezza”.

‘Vedere’ la linea degli occhi

Come anticipato, durante l’attività *Tracce di sé* è emersa la difficoltà per molti allievi di accettare che la *linea degli occhi* potesse intersecare l’ovale dello *schema-base* a metà dell’altezza: il loro ‘modello interno’, per dirla con Luquet, collocava questa linea ben più in alto.

Il medesimo stereotipo visivo è largamente diffuso anche nel secondo ciclo, ma non è raro riscontrarlo – sempre in contesti formativi – anche in soggetti adulti.

Edwards (1979) definisce “fenomeno della testa sfuggente” (p. 147) tale errore di percezione e rappresentazione, e lo spiega così: “certe parti della testa, come la fronte e la parte superiore del cranio, di solito non sono ritenute interessanti [...]. Dal momento che la parte alta della testa è considerata meno importante rispetto al viso, essa viene *percepita come più piccola*” (*ibid.*). Se è condivisibile il ragionamento sulle cause di tale fenomeno – in sostanza: non considerare che il *viso* è solo una parte della *testa* – lo è meno la conclusione. Edwards propone infatti un’autocorrezione utilitari-

sta, magari efficace, il cui principale obiettivo formativo consiste nel “risparmiarsi molte ore di disegno sbagliato” (ivi, p. 148).

L’approccio da noi seguito nel contesto didattico delle due terze medie ticinesi, invece, ha assunto l’errore percettivo-rappresentazionale come occasione per smuovere lo schema base degli allievi, grazie a un processo attivo del *pensiero creativo*, in condivisione con l’intero gruppo. Rifacendoci al concetto di ‘pensare insieme’ formulato da Pontecorvo (2004), abbiamo potuto osservare come il fattore essenziale per l’apprendimento non fosse l’accesso alla regola che spiega come disegnare le corrette proporzioni di un volto, bensì la “co-costruzione del ragionamento” (p. 80) che si è verificata in classe. Dopo un’attività di contestualizzazione iconografica, abbiamo invitato le due classi di terza media alla raffigurazione del volto realistico secondo modalità differenti: la prima classe è stata lasciata libera di impostare come meglio riteneva il disegno, mentre alla seconda sono stati forniti diversi sussidi didattici – schemi e sequenze-tutorial – in un approccio autodiretto, cioè senza spiegazioni. Ebbene il secondo gruppo-classe non ha saputo in genere desumere le corrette proporzioni e in particolare non ha risolto il problema di dove posizionare la linea degli occhi. Solo con la messa in comune (l’interazione tra pari e con il docente) le varie criticità sono state esplicitate e discusse.

Dall’esito positivo della discussione in classe e, in seguito, degli elaborati grafici degli allievi, si profila così una conferma didattica significativa della “zona di sviluppo prossimo” (Vygotskij, 1934, 1990): sono “le forme di interazione e regolazione offerte da un altro” (Pontecorvo, p. 91) a sostenere il processo di apprendimento, non le tecniche o i contenuti disciplinari decontestualizzati. Su questa riflessione finale auspichiamo un rinnovato slancio nell’*Area arti*, in modo speciale delle materie educazione visiva ed educazione alle arti plastiche, affinché l’orientamento agli ambiti di competenza caratterizzanti l’epistemologia del visivo – *percezione-interpretazione, culture, espressione e rappresentazione, tecniche* – si traduca in esperienze coinvolgenti l’intera personalità del soggetto in formazione.

La parola conclusiva a Bianchi (2015): “La mancanza di senso che spesso accompagna il fare all’interno di un ambito specifico come il nostro e in generale nelle discipline scolastiche, può essere colmata solo se si torna a considerare il sapere in quanto effettivo viatico per una crescita armonica ed equilibrata dell’essere” (p. 77).

Bibliografia

- Arnheim, R. (1954, 1974). *Art and visual perception: a psychology of the creative eye*. Trad. it. *Arte e percezione visiva*. Milano: Feltrinelli, 1989.
- Balestra, F., Cattori, E. & Regolini, G. (Eds.). (1991). *Progetto di applicazione del programma di Educazione visiva*. Bellinzona: DECS e UIM.
- Bianchi, D. (2015). *Educare all’espressione artistica. Ritrovare l’espressività nella scuola primaria e secondaria di primo grado*. Trento: Erickson.
- Brooks, N. (1960). *Language and language learning*. New York: Harcourt, Brace and World.
- Bruner, J. (1996). *The culture of education*. Trad. it. *La cultura dell’educazione. Nuovi orizzonti per la scuola*. Milano: Feltrinelli, 2007.
- Edwards, B. (1979). *Drawing on the right side of the brain*. Trad. it. *Disegnare con la parte destra del cervello*. Milano: Longanesi, 1986.
- Gardner, H. (1973, 1994). *The arts and human development*. New York: Basic Books.
- Gardner, H. (1991). *The unschooled mind. How children think and how schools should teach*. New York: Basic Books.
- Trad. it. *Educare al comprendere. Stereotipi infantili e apprendimento scolastico*. Milano: Feltrinelli, 2011.
- Hendrickson, J. (1978). Error Correction in Foreign Language Teaching: Recent Theory, Research, and Practice. *The Modern Language Journal*, 62(8), 387-398.
- McFee, J. K. (1961). *Preparation for art*. San Francisco: Wadsworth.
- Pontecorvo, C. (2004). Discutere, argomentare e pensare a scuola. L’adulto come regolatore dell’apprendimento. In C. Pontecorvo, A. M. Ajello & C. Zuccheromaglio (2004). *Discutendo si impara*. Roma: Carocci.
- Sbaragli, S. (2012). Il ruolo delle misconcezioni nella didattica della matematica. In: B. Bolondi & M.I. Fandiño Pinilla (2012). *I quaderni della didattica. Metodi e strumenti per l’insegnamento e l’apprendimento della matematica*. Napoli: Edises.
- Schaefer-Simmern, H. (1948). *The unfolding of artistic activity*. Berkeley: University of California press.
- Swartz, R. (1976). Mistakes as an Important Part of the Learning Process. *The High School Journal*, 59(6), pp. 246-257.
- Vygotskij, L. S. (1930). *Voobrazenie i tvorcestvo v detskom vozraste*. Trad. it. *Immaginazione e creatività nell’età infantile*. Roma: Editori riuniti, 1972, 1990.
- Vygotskij, L. S. (1934, 1990). *Pensiero e linguaggio*. Bari: Laterza.