

## Il disegno infantile: uno studio antropologico

The infant drawing: an anthropologic study

Francesca Romana Tramonti

Laboratori di Antropologia. Dipartimento di Biologia animale e Genetica. Università degli Studi di Firenze. Via del Proconsolo, 12. 50122 Firenze E-mail: [francescaromana.tramonti@unifi.it](mailto:francescaromana.tramonti@unifi.it)

**Parole chiave:** disegno infantile, psicologia evolutiva.

**Key words:** infant drawing, evolutionary psychology.

### Riassunto

Il presente lavoro focalizza aspetti cross-culturali del disegno infantile. Due le prospettive delineate: quella universalista e quella contestualista. I disegni infantili possiedono un alfabeto universale o sono più sensibili al contesto culturale? Questi quesiti si basano sul dibattito fra la natura e la cultura umana.

### Abstract

The present work focalize cross-cultures points of view on infant drawing. The two perspectives are: the universal and the environmental. Have infant drawings an universal alphabet or are more sensible to the culture? These questions found by the discussion between human nature and culture.

## Introduzione

Il linguaggio figurativo compare circa 40-35 mila anni fa presso le comunità di popoli cacciatori raccoglitori all'interno di gruppi europei di *Homo sapiens*. E' un sistema codificato di comunicazione non verbale che si caratterizza per una certa variabilità tecnica (pittura, incisione, ecc..) e per la canonicità dei temi quali figure zoomorfe e figure umane. (Chiarelli, 2003). L'arte umana può essere indagata con un approccio multidisciplinare (Van Damme, 2003).

Il disegno infantile può dar luogo a comparazioni di grande interesse e nelle sue diverse fasi potrebbe essere paragonato all'arte preistorica (Luquet, 1927). Nella presente rassegna sono illustrati alcuni contributi di ricerca nell'ambito della psicologia del disegno infantile in prospettiva cross culturale.

Negli studi sullo sviluppo del disegno infantile si possono individuare due linee di pensiero, che rispecchiano il confronto tra un approccio *universale* e uno legato al *contesto*.

La prospettiva *universale* sostiene che i bambini di tutte le culture progrediscono nel disegno attraversando le stesse fasi grafiche. L'altra prospettiva sostiene che lo sviluppo pittorico è influenzato dal contesto di appartenenza (Inghilleri et al., 1992).

Lo studio del disegno infantile è da tempo oggetto di studio; i primi ad occuparsene furono Cooke (1885) e Ricci (1887). Molte ricerche hanno dimostrato analogie nel grafismo infantile e suggeriscono una successione di stadi nella sua evoluzione.

Perché un bambino giunga a fare un disegno è necessario che si attivi una serie di processi cognitivi. Il disegnare richiede un controllo oculo-motorio particolarmente raffinato per consentire che ad una serie di linee sul foglio si possa attribuire una forma e un significato. Tutto questo non avviene prima dei 2 anni, età in cui la maturazione del sistema nervoso non è ancora completa ma consente di praticare i primi scarabocchi dotati di significato. (Tallandini Valentini, 1990).

Luquet (1927) ha proposto una suddivisione in stadi in cui il bambino progredisce dagli scarabocchi all'uso dei segni per rappresentare la realtà. Il disegno infantile subisce un'evoluzione attraverso fasi successive. La prima fase è quella del *realismo fortuito* (intorno ai due anni di età), in cui disegna qualche linea e vi attribuisce un significato, (ad esempio disegna un cerchio e dice "mamma"). Segue poi la fase del *realismo mancato* (dai 2 anni e mezzo ai 4-5 circa) in cui manca la capacità di sintesi (per esempio per disegnare la figura umana giustappone vari elementi senza tenere conto delle loro relazioni spaziali). La terza fase è quella del *realismo intellettuale* (dai 5 agli 8 anni circa) in cui il bambino diviene più capace di riprodurre l'aspetto di ciò che disegna (anche grazie ad un miglior controllo sul tratto (Luquet 1927). Nell'ultima fase, chiamata *realismo visivo*, il bambino disegna gli oggetti così come appaiono (per esempio il bambino disegna in maniera convenzionale la figura umana).

Il disegno può anche essere un indicatore delle capacità intellettive del disegnatore. Questa considerazione ha originato la formulazione di numerosi test. Particolarmente utile a questo fine è apparso fin dagli anni '20 il disegno della figura umana che evidenzia differenze tra i soggetti.

Il disegno della figura umana è un tema frequentemente indagato anche nell'ambito della psicologia cross-culturale che è "*lo studio scientifico del comportamento umano e della sua trasmissione, tenuto conto dei modi in cui i comportamenti sono plasmati e influenzati dalle forze sociali e culturali*" (Berry et al., 1990).

Non tutte le culture però tengono in considerazione il disegno della figura umana; esistono culture dove ne è sollecitata tale produzione, mentre nelle culture islamiche è addirittura vietata la raffigurazione pittorica del corpo umano (Pinto et. al. 1999).

Un argomento a favore dell'universalità del disegno, sarebbe la *riconoscibilità*: un individuo cresciuto senza mai vedere disegni può immediatamente identificare il contenuto di raffigurazioni semplici.

Alcuni autori hanno evidenziato che la ricorrente forma nel disegno dei bambini potrebbe derivare da convenzioni iconografiche delle culture di provenienza e dalla precocità dell'esposizione ad esse (Oliverio Ferraris, 1973).

Le differenze cross-culturali nelle rappresentazioni della figura umana suggeriscono che non esiste un modo ideale di rappresentarla, esistono invece molteplici soluzioni. Esse quindi possono essere interpretate come differenti scelte nelle modalità di disegnare una figura umana riconoscibile e riflettere un modo diverso di risolvere il problema.

Il disegno infantile risente particolarmente delle influenze legate alla cultura. In Italia il disegno infantile è incoraggiato sia direttamente che indirettamente grazie all'ampia diffusione di immagini. In altre culture, per esempio in quella boliviana, il disegno è insegnato a scuola con modalità direttive che non incoraggiano soluzioni nuove. In genere il disegno è poco valorizzato, poiché sono maggiormente coltivate altre arti, quali la danza e la musica.

Nella popolazioni autoctone *Guarani*, l'esercizio dell'attività grafica è drasticamente ridotto, sia per la grande penuria di mezzi, sia per la prevalente preoccupazione ad alfabetizzare. I bambini hanno accesso alla rappresentazione della figura umana solo nel libro per gli esercizi di lettura (Pinto, 1999).

In un'altra ricerca Cox e Parkin (1986) hanno notato che individui appartenenti a culture senza tradizione rappresentativa messi a contatto per un certo periodo di tempo con un contesto ricco di immagini e di raffigurazioni miglioravano le prestazioni esecutive.

Tali risultati possono essere interpretati alla luce delle differenze culturali tra i gruppi di bambini esaminati. Quindi, il test della figura umana può essere esaminato in ottica transculturale se si tiene conto delle influenze della cultura di appartenenza.

### **Materiali e metodi**

La ricerca ha avuto luogo nel 2001 in Brasile in due regioni distinte del Nord Est: una favela ed un paese.

Obiettivo della ricerca è stato quello di stabilire quale è l'andamento delle abilità grafico-pittoriche infantili nei due contesti indagati e stabilire se c'è un'interazione tra il contesto culturale e l'andamento delle abilità grafiche.

Il campione era composto da 133 partecipanti di età compresa tra i sette e gli undici anni, provenienti dalle scuole S. Maria di Igarassu (scuola della favela) e Octavio Lamartine di Cruzeta (scuola di paese).

Le caratteristiche socio-culturali e scolastiche dei due contesti studiati (favela e paese) presentano differenze antropologiche. La favela è situata presso Igarassu, una cittadina del Nord-Est del Brasile: (Stato di Pernambuco). L'ambiente è molto degradato, le abitazioni sono costituite da baracche, costruite con materiali di riciclo: cartone, lastre di alluminio, mattoni. Gli abitanti sono molto poveri e la famiglia tipo è composta dalla madre e vari figli avuti da uomini diversi. Il tasso di criminalità è molto alto, la vita quotidiana è molto dura. L'ambiente è culturalmente molto svantaggiato, non c'è una tradizione pittorica, solo i bambini più fortunati vanno a scuola e quando ci vanno spesso è per avere un pasto. Nelle classi non c'è una specifica attenzione al disegno infantile, i bambini devono soprattutto imparare a leggere e a scrivere e se questo si verifica è già un successo.

Il paese è un contesto più avvantaggiato culturalmente rispetto a quello della favela; ha caratteristiche socio-familiari e scolastiche migliori, è più simile a quello di un paese occidentale. E' un villaggio in cui le case sono vere e proprie abitazioni in muratura. Spesso la famiglia è composta da madre e padre stabili. La scuola è frequentata dai bambini e l'istruzione è simile a quella dei bambini occidentali. Alcune ore di lezione alla settimana sono dedicate a disegno. Inoltre, i libri scolastici contengono illustrazioni *con la figura umana* e le immagini sono diffuse. Il test somministrato in questa ricerca è il Test della Figura umana (Polacek e Carli, 1976). Le istruzioni seguite in base al manuale (Polacek e Carli, 1976) prevedevano il disegno di una figura umana non specificandone il genere e poi il disegno di una seconda figura umana di genere opposto alla prima. I materiali usati sono stati carta formato A4, matita e gomma da cancellare.

L'analisi dei dati è stata svolta utilizzando il software statistico SPSS (Statistical Package for Social Science).

### **Risultati**

E' stata calcolata l'ANOVA (ANalysis Of VAriance) che ha indicato una differenza tra le medie dei punteggi ottenuti dai partecipanti. Inoltre è stato calcolato il test t per campioni indipendenti che ha evidenziato una differenza statisticamente significativa tra i due contesti per il test della figura umana.

Il confronto in base all'età ha indicato una differenza statisticamente significativa nei punteggi dei due contesti.

Rispetto al primo obiettivo i risultati indicano che nel passaggio dai sette agli undici anni i bambini disegnano in maniera più dettagliata la figura umana. Questo dato ci informa che avviene una progressione nelle abilità al disegno durante l'incremento dell'età, in entrambi i contesti indagati

Rispetto al secondo obiettivo i risultati mostrano che il contesto del paese è quello che sollecita migliori produzioni pittoriche. Un'esposizione a materiale iconico quindi, produce un'elaborazione di questi stimoli e una loro corretta traduzione procedurale (vedi tab.1).

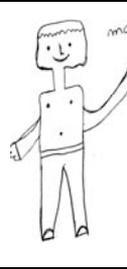
Inoltre, il tempo impiegato nell'esercizio pittorico è quantitativamente superiore nella scuola di paese rispetto alla scuola della favela.

Le principali differenze cross-culturali consistono nella precocità con cui i bambini giungono a rappresentare la figura convenzionale, nella scelta delle parti e nel modo in cui queste parti sono caratterizzate e connesse le une alle altre.

La scuola della favela non incoraggia le attività pittoriche. L'esercizio dell'attività grafica è ulteriormente e drasticamente ridotto, sia per la penuria di mezzi, sia per la prevalente preoccupazione ad alfabetizzare. le poche rappresentazioni della figura umana accessibili ai bambini sono quelle realistiche degli altri membri della comunità.

Invece, il disegno prodotto nel contesto del paese lascia spazio alla fantasia e alla creatività ed è incoraggiato dagli insegnanti.

All'interno di un repertorio universale che include una grande varietà di forme, la scelta che il bambino fa dipende solo in parte dall'esercizio dell'attività grafica stessa e in parte invece è effetto di una trasmissione sociale. Il passaggio dallo scarabocchio incontrollato alle forme protofigurative che colpiscono per la loro ingegnosa essenzialità avviene entro un contesto culturale in cui i bambini hanno ampio accesso ad immagini semplificate (si pensi alle figure dei primi libri illustrati o ai cartoni animati).

|                            | 7 anni<br>donna   | 8 anni<br>donna   | 9 anni<br>donna   | 10 anni<br>uomo  | 11 anni<br>uomo   |
|----------------------------|---|---|---|--|---|
| P<br>A<br>E<br>S<br>E      |  |  |  |  |  |
|                            | 7 anni<br>donna   | 8 anni<br>donna   | 9 anni<br>uomo  | 10 anni<br>uomo  | 11 anni<br>donna  |
| F<br>A<br>V<br>E<br>L<br>A |  |  |  |  |  |

**Tabella 1.** Riproduzione di alcuni esempi di disegni della figura umana prodotti dai bambini del paese e della favela. Si noti come nel passaggio dai sette agli undici anni il disegno della figura umana diventi maggiormente definito e riconoscibile. Inoltre, l'effetto del contesto di appartenenza è molto evidente.

**Table 1.** Examples of human figure made by children country's and favela's. In the passage from 7 to 11 years old human figure drawing is more detailed step by step. Not only, the effect of the environment is very evident.

## Discussione

I risultati di questa ricerca si inseriscono nel dibattito tra natura e cultura. Nel dilemma di base fra l'“universalità” della natura e la “diversità” della cultura. Per Galton (1883) che ha introdotto nel campo scientifico l'espressione “*nature-nurture*” (natura-cultura), “*la natura prevale senz'altro sulla cultura*” e determina le differenze esistenti fra individui della stessa popolazione. L'ipotesi e la ricerca dell'esistenza di universali in vari ambiti di studio presuppongono la condivisione di una dotazione filogenetica per gli esseri umani. La presenza di eventuali differenze interindividuali è spiegata attraverso la diversa configurazione del patrimonio genetico individuale (Anolli, 2004). Anche Gesell (1958) sostiene il concetto centrale di *maturazione*, intesa come decorso “naturale” e automatico dei processi di sviluppo nel tempo in base alle informazioni genetiche racchiuse nel genoma. Le influenze ambientali avrebbero un'influenza scarsa (o addirittura nulla) sulla configurazione psicologica finale delle persone, poiché le differenze individuali avrebbero soltanto una base genetica. Infatti, per Gesell (1958) “*l'abilità nel disegno è una caratteristica che si manifesta nell'infanzia in modo spontaneo come disposizione innata*”.

Le teorie esposte sono “innatiste”: la dotazione genetica attiva azioni specie-specifiche condivise da tutti gli esseri umani. Cioè, esistono predisposizioni innate per acquisire forme specifiche d'informazione ambientale. La posizione innatista però fa dipendere la condotta umana dal corredo genetico dell'individuo, svuotando di significato concetti come quelli di libertà e di responsabilità (Anolli, 2004).

Al contrario le teorie che pongono la cultura dominate rispetto alla natura. Watson (1924), proponendo il punto di vista comportamentale, ha inteso la cultura come una specie di calco che plasma interamente l'individuo. Tale punto di vista sottolinea l'importanza dei processi di differenziazione, ogni cultura è concepita come un sistema unico e irripetibile nella sua singolarità. Di conseguenza, le differenze fra le culture sono ritenute determinanti; le specificità culturali sarebbero generate da un processo di formazione di convenzioni arbitrarie, in funzione del sistema di credenze, di valori, di norme e di pratiche condiviso da parte di una data comunità di persone. Attualmente in psicologia cross-culturale il rapporto fra natura e cultura (fra innato e appreso) non è più inteso in modo dicotomico, ma prevede forme reciproche d'interazione “gene-ambiente”.

A questo riguardo, è sufficiente pensare ai progressi della tecnologia in genere per rendersi conto di quanto oggi la “natura” sia profondamente manipolata e trasformata dalla “cultura” mentre, sul versante opposto possiamo rammentare la funzione fondamentale svolta dalle condizioni climatiche e ambientali nel dare una certa forma a una cultura piuttosto che ad un'altra.

L'evoluzione culturale ha determinato un ritmo vertiginoso per le condizioni di vita dell'umanità. La rapida evoluzione culturale appare maggiormente adatta alla concezione epigenetica, in cui l'espressione dei programmi genetici assume percorsi di sviluppo diversi nella produzione di cellule e tessuti in relazioni alle condizioni ambientali. (Anolli, 2004). Waddington (1957) ha ripreso il concetto sostenendo che, a partire da uno stato di totipotenzialità, lo sviluppo consiste nel progressivo restringimento dei percorsi e degli esiti evolutivi possibili in funzione delle condizioni ambientali contingenti e casuali. Egli ha parlato di “paesaggi epigenetici” dotati di valli e creste, co-determinati sia dal sistema genetico sia dal contesto ambientale dell'organismo. In tal modo si ottiene una specifica canalizzazione dello sviluppo, intesa come espressione delle opportunità offerte contemporaneamente dai fattori genetici e da quelli ambientali.

L'espressione dei geni in relazione alle condizioni ambientali rimane stabile nel tempo, per cui l'organismo tende a non assumere altre configurazioni. Inoltre, il processo epigenetico, senza implicare nessun cambiamento nella sequenza del DNA, attiva alcuni geni mentre lascia che altri restino silenti. Di conseguenza, lo sviluppo del soggetto non si verifica secondo prescrizioni genetiche dirette. Persino i processi biologici essenziali avvengono in modo indiretto in quanto mediati dall'ambiente culturale. Lo sviluppo, a partire dal feto, è un continuo processo epigenetico che prevede l'emergenza di strutture più complesse in concomitanza con e in associazione a un nuovo contesto di riferimento e a una nuova forma di mediazione fra il soggetto e altri esseri umani (Cole 2002).

In conclusione, non esiste una natura umana indipendente dalla cultura, poiché la cultura è indispensabile per colmare il divario fra le informazioni dei geni e ciò che dobbiamo sapere e fare per vivere. L'ambiente culturale è importante almeno quanto il corredo genetico, poiché, dato un certo genotipo, si possono ottenere diversi fenotipi in differenti ambienti culturali. In questo ambito, il contributo della psicologia evolutiva in prospettiva cross-culturale può essere quindi particolarmente significativo (Anolli, 2004).

**Ringraziamenti.** Sono grata al Prof. Brunetto Chiarelli del Dipartimento di Biologia Animale e Genetica dell'Università di Firenze per aver creduto in me e alla Prof.ssa Giuliana Pinto per la supervisione del lavoro in Brasile, al dr. Gianluca Zipoli per la conduzione del lavoro sul campo e alla prof.ssa Caterina Primi e la dr.ssa Gabriella Ferrari per la consulenza statistica.

### **Bibliografia**

- Anolli, L., 2004, *Psicologia della cultura* (ed. Il Mulino, Bologna).
- Berry J.W., Poortinga Y.H., Segall M.H., Dasen P.R., 1992, *Cross-cultural Psychology: Research and application* (Cambridge University Press).
- Chiarelli, B., 2003, *Dalla natura alla cultura. vol. II origini della socialità e della cultura umana* (ed. Piccin, Padova).
- Cole, M., 2002, *Culture and development*, in H. Keller, Y.H. Poortinga e A. Scholmerich (a cura di), *Between culture and Biology. Perspectives on ontogenetic development* (Cambridge University Press, Cambridge) 303-319.
- Cooke, E., 1885: "Art Teaching and Child Nature", *Journal of Education*, 22, 35-40.
- Cox, M.V, Parkin, C., 1986, "Young children's human figure drawing: cross-sectional and longitudinal studies". *Educational Psychology* , 6, 353-368.
- Gelli, B., Mannarini, T., 2000, *Metodi qualitativi e quantitativi nella misurazione dell'identità etnica. Età Evolutiva*, 66, 262-270.
- Gesell, A., 1954, *The ontogenesis of infant behavior*. In L. Carmichael, Ed., *Manual of Child Psychology*. (New York: Wiley and Sons).
- Goodenough, F.L. 1926 *Measurement of intelligence by drawings* World Book Company, Chicago.
- Inghilleri, P., Terranova Cecchini, R., 1992, *Avanzamenti in psicologia transculturale* (Franco Angeli, Milano).
- Kellog, R., 1975, *La comprensione dell'arte infantile*, *Psicologia contemporanea*, 7, 13-12
- Luquet ,G.H., 1927, *Le dessin enfantin*, Delachaux e Niestlè, Neuchatel-Paris (tr. it. *Il disegno infantile*, Armando ed. Roma).
- Oliverio Ferraris, A., 1978, *Il significato del disegno infantile* (ed. Boringhieri, Torino).
- Pinto, G., Bombi A.S, Cordioli, A., 1999, *Similarity of friends in three countries: a study of children's drawings*. *International Journal Behavioural Development*, 20: 453-469.
- Polacek, K.A., Carli, D., 1976, *Test della figura umana* (ed. Organizzazioni Speciali, Firenze).
- Ricci, C., 1887, *L'arte infantile* (ed. Fogola, Torino).
- Tallandini, M.A., Valentini, P., 1990, *Lo sviluppo del disegno infantile: teorie stadiali. Età evolutiva*. 37, 92-105.
- Tramonti, F.R. 2002 *Il disegno della figura umana: uno studio cross-culturale*. Tesi di Laurea, Università degli Studi di Firenze, Dipartimento di Psicologia.
- Tramonti, F.R., 2003, *Lo sviluppo pittorico in contesti culturali svantaggiati: uno studio transculturale in Brasile*, *Riassunti delle comunicazioni, VX° Convegno Associazione Italiana Psicologia*, Bari.
- Van Damme, W., 2003, *Anthropologies of Art*. *International Journal of Anthropology* vol.18 n.4
- Waddington, C., 1957, *The strategy of genes* (London, Allen & Unwin).
- Watson, J.B., 1924, *Behaviourism*, (Norton, New York).