

Le mani: grammatica della fantasia

ed apprendimento dei ruoli *

Massimo Squillacciotti

La scelta di iniziare una riflessione di antropologia sull'arte infantile a partire dalle mani può anche risultare scontata ma, a ben vedere, non del tutto ovvia per la eterogeneità di riferimenti e di implicazioni che questa apertura può comportare e che, al di là dell'intendimento di spostare la riflessione stessa oltre *Lo sguardo innocente*, sono stati sollecitati proprio dall'osservazione delle opere dei bambini esposte nella mostra.

Le opere dei bambini, appunto, che proprio come primo riferimento sollecitano il simbolo delle mani - delle loro mani - come mediazione della distanza tra momento della produzione-creazione dell'opera da parte loro e momento di fruizione-osservazione da parte nostra, bambini o adulti che fossimo; ancora, come mediazione dell'assenza comunque del bambino reale dallo spazio espositivo della sua opera lasciandoci da soli e di fronte direttamente al suo prodotto. Con questo non voglio ridurre o legare l'opera al momento della sua produzione né alle intenzioni del suo artista, solo non voglio separarla dal complesso materiale e sociale da cui proviene cognitivamente, pena la ricaduta da una parte nella concezione di Gregorio Magno per cui "L'arte, l'immagine, è la parola scritta per l'analfabeta" e dall'altra nell'espressione insensata di "A questa opera manca solo la parola...". Pensare ed immaginare "qualcosa" intorno al bambino che "fa arte" serve a decentrare il punto di vista di noi adulti per entrare in quello della "grammatica della fantasia" del bambino, non certo per chiederci cosa voglia dire l'artista.

Un secondo riferimento è costituito dall'*Elogio della mano* di Henri Focillon¹, con tutto il valore artistico letterario di certe sue affermazioni che ci permettono di dilatare ancor più le pareti del luogo "mostra" al di fuori dei limiti di spazio e di tempo dell'occasione temporanea o di scelta delle opere esposte. Vediamone alcune: "La mano è azione: afferra, crea, a volte si direbbe che pensi. [...] le mani non hanno

* Estratto dal catalogo della mostra *Lo sguardo innocente. L'arte, l'infanzia, il '900*, Brescia, Palazzo Martinengo, 12 maggio - 5 novembre 2000. Edizioni Mazzotta, Milano, 2000, pp. 47-52. Ora in: *La parola e l'immagine. Saggi di antropologia cognitiva*, a cura di M. Squillacciotti, Quaderno n. 1 del Laboratorio di Didattica e Antropologia, Università degli Studi di Siena, 2000, pp. 101-108.

1) Henri Focillon, *Vita delle forme, seguito da Elogio della mano*, Torino, Einaudi, 1972 e sgg., pp. 105-130. Citazioni *passim* pp. 106, 109, 110.

soltanto assecondato gli intendimenti dell'essere umano, ma hanno contribuito al loro determinarsi, li hanno precisati, hanno dato loro forma e figura. L'uomo ha fatto la mano, nel senso che a poco a poco l'ha emancipata dai vincoli del mondo animale liberandola da un'antica schiavitù imposta dalla natura; ma la mano ha fatto l'uomo. [...] La presa di possesso del mondo esige una sorta di fiuto tattile. La vista scivola sulla superficie dell'universo. La mano sa che l'oggetto implica un peso, può essere liscio o rugoso, che non è inscindibile dallo sfondo di cielo o di terra con il quale sembra far corpo. L'azione della mano definisce il vuoto dello spazio e il pieno delle cose che lo occupano.”.

Un ulteriore riferimento più vicino al nostro interesse, ma altri ancora sono possibili, è costituito dal campo delle scienze umane e cognitive. Se osserviamo un bambino all'opera nel disegnare, colorare, dipingere o in genere - come dicono i grandi - “intrugliare qualcosa”, le sue mani colpiscono per il loro sforzo e concentrazione di energia: non sono tanto lo strumento che realizza un'idea ma sono piuttosto lo strumento con cui guidano il pensiero ad esprimersi, a diventare materia, od anche il supporto parallelo del racconto e delle fantasie che lo stesso bambino va facendo durante questo “lavoro”, come attività profonda di realizzazione di sé. Bambini completi, concreti e reali come le loro mani e non “piccoli uomini” in costruzione secondo modelli del volere dei grandi o che piacciono ai grandi. Eppure questa attività contiene, dal punto di vista cognitivo e del soggetto che poi sarà un uomo, implicazioni ben più complesse di un semplice passatempo, divertente od imposto da un programma scolastico o ludico, ben più “cose” di quanto uno sguardo sincronico non faccia comprendere intorno alla stessa storia dei processi cognitivi e dello sviluppo delle abilità del sapere come “saper fare”.

Per addentrarci ulteriormente nel tema delle mani nella costruzione dell'uomo di oggi, parto forse apparentemente da lontano (dall'epoca delle caverne) e da un campo poco scientifico (un romanzo), ma serve nell'insieme a fornire uno scenario suggestivo e che vede come protagonista un bambino di allora (una pedagogia dell'arte). Mi riferisco alle pagine di Roy Lewis² in cui Alexander, tracciando sulla parete di una caverna, con un legno dalla punta carbonizzata, il contorno dell'ombra lasciata dallo zio Vania, antiquato ed ancora non del tutto realizzatosi nella specie del *sapiens*, inventa l'arte della figurazione (punto di partenza di quella che in seguito diverrà racconto visivo e poi scrittura):

“Ma santo cielo, cosa sta facendo quella bestia di un ragazzo?”. Colto sul fatto, Alexander saltò su, proprio da dietro le sue spalle, cercando di scappare tra gli alberi; ma zio Vania aveva braccia così lunghe e scattanti che gli bastò una mossa e lo prese per un orecchio. [...] “Cosa stavi facendo?” tuonò zio Vania. “Io... stavo soltanto...” singhiozzò Alexander, senza resistere. In mano stringeva un carboncello, che gli aveva sporcato di nero tutto il corpo. “E' un oltraggio!” tuonava zio Vania. [...] Sulla liscia superficie della roccia c'era il contorno della figura di zio Vania, fedelmente tracciato a carboncino. [...] “Che cos'è?” domandò zio Vania con voce terribile, anche se la risposta non poteva essere che una, e disastrosa. “Arte figurativa” balbettò Alexander. “Orribile marmocchio!” urlò zio Vania. “Che cos'hai fatto alla mia ombra”. “Ce l'hai ancora, Vania... oppure ti è ricresciuta molto in fretta” osservò conciliante papà. “Non vedi?”. “Ah, meno male” respirò di sollievo

2) Roy Lewis, *Il più grande uomo scimmia del Pleistocene*, Milano, Adelphi, 1992, pp. 58-60.

zio Vania, calmandosi un po'. "Eccola qua, eccola qua. Ma non intendo farmela tagliar via nemmeno per un istante dai tuoi pestiferi mocciosi, Edward. Potevo restarne gravemente mutilato! E rivoglio anche quella di prima. La rivoglio subito... hai sentito? Subito!". "Staccala e ridagliela immediatamente, Alexander" disse papà, severo. "Non ci riesco" piagnucolò. "Però posso cancellarla" e, tra lo stupore di tutti, l'ombra sparì sotto il piede sporco di Alexander. "Era solo un ritratto" disse. "Solo un ritratto!" esclamò zio Vania. "E' la fine del mondo! Lo vedi, Edward?" [...] "Ritorno sugli alberi!" sbraitò zio Vania. "Ritorno alla natura!".

Torniamo al bambino di oggi e l'idea principale che vorrei qui rendere intorno alla sua espressività "artistica" è quella di pensarla come una "persona" che usando la mani nella sua attività, materiale e simbolica, entra "significativamente" in contatto con il sé e con il mondo, una persona che prende possesso del mondo mentre si costruisce in costante rapporto di azione e retroazione con la realtà interna ed esterna a lui. E questo non solo non è poca cosa, ma è esattamente il contrario del "potere della maestra" contro cui mette in guardia Luis Carrol in *Alice nel paese delle Meraviglie*³: "Quando io adopero una parola - disse Tombolo Dondolo con un tono piuttosto sdegnoso - essa ha esattamente il significato che io voglio dare né più né meno." "Bisogna vedere - disse Alice - se voi potete fare in modo che le parole indichino cose diverse." "Bisogna vedere - disse Tombolo Dondolo - chi è che comanda... ecco tutto."

Nel viaggio onirico di Alice il potere è riferito alla significazione della parola mentre per noi, nella composizione dell'opera figurativa, è riferito all'imposizione di regole convenzionali da parte della maestra, quando non addirittura di stili personali della maestra stessa: la Testuggine incontrata da Alice, appunto. "Apprendimento di ruoli": in primo luogo ruoli espressivi presentati come assoluti, naturali o non-casuali proprio perché al loro interno sono presenti ed operano ruoli sociali della comunicazione con il sé e con gli altri; in secondo luogo ruoli espressivi isomorfi alla visione del mondo ancora prevalente e secondo cui l'espressione verbale è vincolante e dominante su quella grafica (intesa lungo il complesso che va dalla figurazione alla scrittura).

La profondità della frase del Vangelo di Giovanni, "In principio era il verbo", nella nostra cultura del "sapere" rischia di venire così interpretata letteralmente ed essere utilizzata riduttivamente per motivare la preminenza della parola rispetto agli altri linguaggi umani, pena la cacciata dall'Eden della nostra specie di *sapiens* e la retrocessione a quella del nostro famoso antenato, l'uomo-scimmia, da cui discendiamo filogeneticamente. Di contro il concetto di verbo non è così riduttivo perché il verbo è "spirito", è l'anima del nostro essere depositari di una complessità di linguaggi che vedono in azione il nostro corpo nella sua interezza, guidato in primo luogo proprio dalle mani come estensione e strumento del dominio sul mondo. E' in questo senso che il testo evangelico prosegue ricordandoci che "Il verbo si fece carne ed ha abitato in mezzo a noi".

Inoltre questo testo, al di là del suo valore religioso o dell'indicazione metaforica della nostra struttura antropologica, può essere preso anche come ricordo della logica del nostro processo primordiale con cui siamo diventati "esseri umani" lungo il percorso storico-biologico che va dall'antropoide *australopithecus* all'*homo*

3) Luis Carrol, *Alice nel Paese delle Meraviglie*, Milano, Bur, 1990, p. 117.

faber o habilis e poi all'*erectus* ed al *sapiens*. Infatti, la connessione esistente nella capacità umana tra fabbricare utensili concreti e costruire simboli immateriali, entrambe forme di espressione di un unico processo di presa di possesso del mondo, entrambe espressioni tecnologiche del pensiero e dipendenti da una stessa attrezzatura di base del cervello, rende possibile rintracciare nella storia dell'uomo momenti e scenari di confronto tra queste due tecniche, definibili anche come linguaggi, come forme di comunicazione. Come sottolinea Emmanuel Anati⁴: "Possiamo affermare che l'arte, qualsiasi arte, tra le sue numerose e svariate caratteristiche ha quella di essere un mezzo di comunicazione, di contatto tra l'artista e l'esterno. E ciò vale in ogni caso, quale sia il motivo della creatività artistica, anche per l'arte che dichiaratamente abbia una funzione decorativa."

Prima della comparsa del grafismo, in un primo periodo di simbolismo sonoro, la mano interviene prevalentemente nella fabbricazione di strumenti e la bocca nell'articolazione del linguaggio, come poli funzionali del "campo anteriore" di relazione dell'uomo; ma la mano e la bocca sembrano anche divaricarsi tra loro, tra specializzazione e concorrenza, realizzandosi la prima attraverso l'utensile e la seconda attraverso la fonazione e la parola. E' con la comparsa della rappresentazione grafica (i graffiti intesi nella duplice uscita di figurazione e di scrittura) che si ristabilisce il parallelismo tra i due poli funzionali ed operativi, grazie alla mano che acquisisce anche un'altra tecnica: quella di "parlare" tracciando su supporto esterno segni e simboli che, come quelli verbali, sono contemporaneamente risultato e strumento. Per dirla con il paleontologo André Leroi-Gourhan⁵: "La mano ha il suo linguaggio la cui espressione è in rapporto con la visione, la faccia ha il suo che è legato all'audizione."

E tutto questo processo ce lo portiamo ancora dentro come parte del nostro corredo storico di compensazione tra natura e cultura, come estensione strumentale e dominio della cultura sulla nostra base naturale. L'uso degli strumenti (da una parte utensili e simbolismi grafici e dall'altra simbolismi verbali⁶) è indice dell'esistenza di quel "sistema di attività" che caratterizza propriamente l'uomo: mentre l'animale dispone di un insieme di comportamenti o attività condizionati dagli organi propri di ogni specie, l'uomo è in grado di rendere praticamente illimitato il suo "sistema di attività" mediante l'utilizzazione, e in seguito l'invenzione, di sempre nuovi strumenti. In particolare questi strumenti non sono solo materiali, ma legati anche alla significazione, alla necessità cioè di comunicare nel suo complesso. Questa forma superiore è mediata dal segno e si distingue sostanzialmente dalle forme naturali di comunicazione da cui scaturisce. Come ha osservato in proposito Lev Vygotskij⁷: "Se è vero che il segno è inizialmente uno strumento di comunicazione e

4) Emmanuel Anati, *Origini dell'arte e della concettualità*, Milano, Jaca Book, 1992, p. 118.

5) André Leroi-Gourhan, *Il gesto e la parola*, Torino, Einaudi, 1977, p. 246.

6) In particolare ricordo che dal punto di vista neurobiologico e neurofisiologico esiste una specializzazione nella bicameralità del cervello rispetto ai diversi linguaggi ed alla loro specificità: l'emisfero sinistro è deputato al linguaggio verbale, compresa la parola interiore ed i compiti metalinhuistici, mentre l'emisfero destro è deputato alla rappresentazione grafica nel suo complesso ed articolazione interna. Da qui la riflessione che la capacità di scrivere non è necessariamente associata alla capacità di rappresentazione fonologica, ma a quella di rappresentazione iconografica: in questo senso la scrittura è una delle tecnologie dell'intelletto, e non della parola, al pari degli altri codici grafici ed iconici.

7) Lev S. Vygotskij, *Storia dello sviluppo delle funzioni psichiche superiori*, Firenze, Giunti-

che soltanto in seguito diventa un mezzo per regolare il comportamento della persona, è affatto chiaro che lo sviluppo culturale è fondato sull'uso dei segni e che la loro introduzione nel generale sistema del comportamento si è verificato inizialmente in forma sociale, esterna. In via generale potremo dire che le relazioni tra le funzioni psichiche superiori sono state un tempo relazioni fra persone.”.

Da qui, su altro piano ma più vicino ai nostri interessi, l'affermazione di Jean Piaget⁸: “Nonostante siamo soliti pensare che l'arte incomincia con i primi segni che il bambino traccia su un foglio, di fatto essa prende l'avvio molto prima, allorché i sensi entrano per la prima volta in contatto con l'ambiente ed il bambino reagisce a queste esperienze sensoriali. Toccare, vedere, sentire, manipolare, gustare, ascoltare sono altrettanti modi di percepire e reagire all'ambiente: essi formano l'essenziale sottofondo per la produzione di forme artistiche, sia che ci si trovi a livello del bambino che a livello dell'artista di professione.”.

Da qui scaturisce anche, come dicevo prima, la necessità del nostro pensare a bambini completi, concreti e reali come le loro mani... strumenti e guida del pensiero stesso. Un'immagine in proposito può risultare familiare a molti di noi: quella del bambino di 5-6 anni che “steso sul pavimento, la sua mano correva veloce su un foglio ‘giocando’ una partita di pallone con un disegno mentre, contemporaneamente, la sua bocca raccontava ‘in diretta’ lo svolgimento della partita come se lui avesse effettivamente davanti agli occhi (davanti agli occhi della mente) una partita reale o lui stesso fosse parte del gioco in corso [...] l'impressione che il disegno ‘fosse’ già di per sé un racconto e che, come questo, avesse anche una vita propria...”⁹.

Come per il nostro antenato *sapiens*, ma senza pretesa di parallelismo tra i due processi della filogenesi e dell'ontogenesi, così anche per il bambino di oggi le prime forme di grafismo iniziano non nella rappresentazione ingenua e primitiva della realtà bensì nella sua trasposizione simbolica¹⁰, con segni che sembrano esprimere prima di tutto ritmi e non forme. Là dove il simbolismo grafico gode, rispetto al linguaggio fonetico, di una certa indipendenza: il suo contenuto esprime nelle tre dimensioni dello spazio quello che il linguaggio fonetico esprime nell'unica dimensione del tempo. Il legame che unisce il linguaggio all'espressione grafica è coordinativo e non subordinativo, come invece succede con la nostra scrittura lineare, in cui l'espressione grafica è completamente subordinata all'espressione fonetica. L'immagine, come visione e come prodotto della rappresentazione grafica, possiede per questo una libertà dimensionale che manca alla scrittura ed al racconto: può dare il via al processo verbale della narrazione, senza esservi legata e perdurando al di là del suo autore.

Barbera, 1974, p. 200.

8) Jean Piaget, *Psicologia dell'intelligenza*, Firenze, Giunti-Barbera, 1952, p. 153.

9) M. Squillacciotti, *La piroga di R'Agnambié... Racconti del Gabon*, Torino, L'Harmattan Italia, 1995, pp. 133-134, nel saggio “*Ti disegno una storia?*”.

10) Per *attività simbolica* si intende la capacità di rappresentare, tramite un'altra entità, un qualcosa che appartiene al mondo e che percepiamo attraverso i sensi. Punto di mediazione tra la realtà in sé e la realtà per il soggetto, tra la realtà “naturale” e quella della “cultura”, diviene l'*immagine mentale* come prodotto dell'interiorizzazione delle azioni intellettuali, copia non dell'oggetto in sé ma degli adattamenti appropriati alle azioni connesse all'oggetto, cioè copia attiva dell'oggetto, quindi, imitazione interiorizzata e non traccia del residuo sensoriale degli oggetti percepiti.

Come per le abilità linguistiche, così anche per il simbolismo grafico si può parlare di processo di sviluppo della sua espressività, processo che si realizza complessivamente lungo l'arco di grafismo cinestetico, scarabocchio, scrittura imitativa, disegno intenzionale, grafismo narrativo, scrittura intenzionale, calligrafia, disegno figurativo, figurazione artistica. Ma, a ben vedere, questo processo è inserito in un contesto d'apprendimento, prevalentemente quello scolastico, che in genere si avvale di codici pedagogici della comunicazione di tipo ristretto¹¹ perché unidirezionale (dall'adulto al bambino), non intersoggettiva (di contro alla rete di relazione di tutte le persone coinvolte nel rapporto) e selettiva nelle forme dell'espressività stessa (come privilegiare la scrittura rispetto al disegno, imparare a leggere solo un testo scritto - che pure nella nostra storia nasce come immagine - o suggerire le modalità compositive del disegno). Insomma, un contesto di apprendimento in cui il pensiero metaforico e visivo non trovano spazio; eppure perfino nella costruzione del linguaggio verbale il bambino realizza una serie di attività tecniche particolarmente importanti per il suo sviluppo cognitivo perché connesse alle altre forme della comunicazione e, per questo, in linea con la costruzione di un sé propria del bambino reale: un bambino che "impara ad essere mentre gioca". Come dire che è proprio l'integrazione tra i diversi codici usati - che pure hanno autonoma modalità di funzionamento e specifici tempi di sviluppo - a permettere ad Alice di avere una "relazione" con la maestra-testuggine, cioè di affrontare e risolvere positivamente il confronto con il "potere della parola" quando è interrogata dagli altri animali¹²: "Allora dimmi subito quello che credi." riprese la Lepre. "Come volete", rispose in fretta Alice, "Vi dico quello che credo... perché quello che credo dico... è la stessa cosa.". "Non è per niente la stessa cosa!", esclamò il Cappellaio, "Vorresti forse sostenere che la frase *vedo quello che mangio* ha lo stesso significato di *mangio quello che vedo*?". "O vorresti sostenere", proseguì la Lepre Marzolina, "che la frase *mi piace quello che prendo* ha lo stesso significato di *prendo quello che mi piace*?". "E vorresti forse sostenere", concluse il Ghiro "che la frase *respiro quando dormo* ha lo stesso significato di *dormo quando respiro*?". "Per te è la stessa cosa!", disse il Cappellaio. E a questo punto la conversazione finì.

11) Evelina Camilletti, Antonella Castelnuovo, *L'identità multicolore. I codici di comunicazione interculturale nella scuola dell'infanzia*, Milano, Angeli, 1994.

12) Luis Carrol, *Alice nel Paese delle Meraviglie*, Milano, Bur, 1990, p. 98.