



Dipartimento di Scienze Umane per la Formazione “Riccardo Massa”

Dottorato di Ricerca in Patrimonio Immateriale nell’Innovazione Socio-Culturale

Ciclo XXXVIII

TRACCE D’INFANZIA

L’adulto nella valorizzazione del disegno come patrimonio culturale dei bambini e delle bambine

Nome: Alessia

Cognome: Trivigno

Matricola: 817979

Tutor: Prof.ssa Franca Zuccoli

Co-supervisor: Prof.ssa Federica Tarabusi

Co-supervisor: Prof.ssa Camilla Gualina

Coordinatore: Prof.ssa Franca Zuccoli

ANNO ACCADEMICO 2024/2025



Finanziato
dall'Unione europea
NextGenerationEU



Ministero
dell'Università
e della Ricerca



Italiadomani
PIANO NAZIONALE
DI RIPRESA E RESILIENZA



*In memoria di Pia Burei Bozzini,
con affetto ed eterna gratitudine*

Indice

Introduzione.....	7
PARTE PRIMA Quadro teorico di riferimento	11
Capitolo 1 – Bambine, bambini e patrimonio	13
1.1 Alcune riflessioni sul concetto di patrimonio culturale materiale e immateriale	15
1.2 <i>Childhood Heritage</i> vs <i>Children’s Heritage</i> : verso il riconoscimento del patrimonio culturale dei bambini e delle bambine.....	21
Capitolo 2 – Il disegno infantile come oggetto di studio	31
2.1 L’interesse adulto per il disegno infantile da diverse prospettive disciplinari.....	35
2.1.1 Teorie evolutive stadiali.....	47
2.1.2 Teorie evolutive rappresentazionali	54
2.2 Le influenze adulte sulla pratica del disegno: alcuni approfondimenti metodologici	58
2.2.1 Esprimersi attraverso il Gioco del dipingere: la prospettiva di Arno Stern	63
2.2.2 Esprimersi attraverso la preparazione della mano: la prospettiva di Maria Montessori	71
2.2.3 Affinità e differenze: il ruolo dell’adulto e dell’ambiente espressivo	78
Capitolo 3 – Il problema dell’autorialità dei bambini e delle bambine nel mondo adulto	81
3.1 Concezioni e misconcezioni adulte sul disegno infantile	83
3.1.1 Decostruire l’implicito: lo stereotipo del “bambino artista”	85
3.1.2 Decostruire l’esplicito: l’espressione creativa mediata dai programmi scolastici e dalle competenze degli insegnanti.....	91
3.2 L’adulto nell’archivio dell’infanzia: posture, scelte e implicazioni alla luce della prospettiva del <i>Childism</i>	103
3.2.1 Presenze possibili di bambini e bambine nell’archivio dell’infanzia	115
PARTE SECONDA La ricerca applicata al contesto di Fondazione PInAC, la Casa dei disegni dei bambini e delle bambine del mondo	121
Capitolo 4 – La ricerca: tra i vincoli e le opportunità del Piano Nazionale di Ripresa e Resilienza	123
4.1 Il bisogno di partenza e la domanda di ricerca.....	125
4.2 Obiettivi e finalità.....	128
4.3 Metodologie della ricerca	130
4.3.1 Scelte metodologiche.....	130
4.3.2 Strumenti di ricerca	135
4.4 Limiti e potenzialità	140
Capitolo 5 – L’archivio custode delle tracce d’infanzia: analisi dei dati e riflessioni a partire dalle esperienze sul campo	143
5.1 Nascita e sviluppo della Pinacoteca Internazionale dell’Età Evolutiva “Aldo Cibaldi” di Rezzato	144
5.1.1 Un approfondimento storico sui processi di raccolta e catalogazione del materiale	156
5.1.2 Il disegno come testimonianza dello sguardo adulto sull’infanzia	175

5.1.3 Tra fragilità e resistenza: la sopravvivenza del museo promotore delle culture dell'infanzia	180
5.2 Oltre Fondazione PInAC: archivi e musei analoghi in Italia e nel mondo	184
5.2.1 Una mappatura degli enti implicati nella valorizzazione del <i>Children's Heritage</i>	184
5.2.2 Testimonianze dal campo: il lavoro di ricerca all'estero tra la <i>Pädagogische Hochschule Steiermark</i> di Graz e l'archivio viennese <i>Österreichisches Dokumentationszentrum für Bildnerisches Gestalten von Kindern und Jugendlichen</i>	194
5.2.3 Testimonianze da scoprire: il caso milanese dell'archivio dei dipinti prodotti nel Closlieu di Pia Burei Bozzini dal 1984 al 2024	219
Capitolo 6 – Dalla ricerca alle nuove Linee Guida: criteri per la raccolta, la selezione e la catalogazione del patrimonio di Fondazione PInAC	225
6.1 Analisi dei dati raccolti attraverso il questionario di ricerca	226
6.2 Linee guida per la raccolta, la selezione e la e catalogazione del materiale	245
6.2.1 Materiale informativo destinato ai donatori	247
6.2.2 Criteri per la selezione e l'archiviazione del materiale	249
6.2.3 Ampliamento della scheda catalogafica	253
6.2.4 Fruibilità del patrimonio digitalizzato	257
6.3 Scenari futuri per l'applicazione e la disseminazione delle nuove Linee Guida	259
Conclusioni	265
Allegati	271
Allegato I - Esempi delle prime descrizioni analitiche e interpretative tratte dal catalogo "Lo sguardo innocente. L'arte, l'infanzia, il '900" a cura di Rosa Persini e Maria Palladin Ognà (2000)	271
Allegato II - Protocollo d'intesa per la raccolta di elaborati infantili destinati a far parte della collezione storica della PInAC a cura di Elena Pasetti (2004)	279
Allegato III – Esempi di iscrizioni e dati presenti sul retro dei disegni nell'archivio di Fondazione PInAC	282
Allegato IV – Modello del questionario di ricerca	292
Allegato V – Alcuni risultati del questionario di feedback somministrato a studenti e studentesse partecipanti al progetto PCTO	297
Allegato VI – Risposte aperte di studenti ed esperti alla domanda sul ruolo dell'adulto nel museo di disegno infantile	300
Bibliografia	305
Ringraziamenti	326

Introduzione

La presente tesi dottorale, realizzata nell'ambito del Piano Nazionale di Ripresa e Resilienza (PNRR) in collaborazione con Fondazione PInAC - Pinacoteca Internazionale dell'Età Evolutiva Aldo Cibaldi di Rezzato (BS), si è proposta di esplorare il ruolo del disegno infantile nella patrimonializzazione delle culture dell'infanzia, con un duplice obiettivo: da un lato, contribuire al riconoscimento del disegno infantile¹ come patrimonio culturale significativo per la collettività; dall'altro, sviluppare delle nuove Linee Guida per la raccolta, catalogazione e valorizzazione di tale patrimonio, orientando le pratiche museali verso una maggiore attenzione ai contesti sociali, relazionali e culturali in cui gli elaborati espressivi vengono prodotti. Il focus di tutto il lavoro è stato sulla speciale relazione che intercorre tra il disegno, inteso quindi come oggetto culturale frutto di un'azione creativa situata, e l'adulto che opera nell'archivio dell'infanzia.

Attraverso riflessioni che partono dal piano teorico e trovano applicazione nelle osservazioni empiriche svolte sul campo e nei dati raccolti attraverso un approccio metodologico di tipo *mixed methods*, si avvanzeranno delle possibili risposte alla seguente domanda di ricerca: in che modo l'adulto può valorizzare il patrimonio culturale costruito dai bambini e dalle bambine?

La prima parte della ricerca costituisce il fondamento teorico del progetto. Questa si apre con una riflessione sul concetto di patrimonio culturale, esplorando la sua articolazione nelle dimensioni materiale e immateriale, e facendo riferimento alle convenzioni internazionali attraverso le quali il suo significato è stato definito in maniera condivisa (cfr. paragrafo 1.1).

A partire da questa cornice, verrà proposta una distinzione fra *Childhood Heritage*, inteso come patrimonio che parla dell'infanzia, e *Children's Heritage*, ovvero il patrimonio prodotto direttamente da bambini e bambine. La tesi si inserisce in questo secondo ambito, rivendicando la legittimità culturale del disegno infantile come espressione di soggettività da un lato, e di memoria collettiva dall'altra. Si porrà attenzione, in particolare, alla marginalizzazione – o, comunque, alla poca considerazione – che è stata e continua ad

¹ In questa tesi l'utilizzo dell'espressione "disegno infantile" si riferisce alle produzioni espressive di bambine e bambini, ma anche di ragazze e ragazzi fino a un'età di 18 anni. Tale scelta è giustificata da un lato dall'entità del patrimonio culturale oggetto di studio, di cui si parlerà nei capitoli a seguire, dall'altro dall'adesione alla Convenzione ONU sui diritti dell'infanzia e dell'adolescenza (1989/1991).

essere riservata a bambini e bambine nei processi di patrimonializzazione, evidenziando la loro condizione di svantaggio, in termini di potere, in questo contesto (cfr. paragrafo 1.2).

Nel secondo capitolo verrà tematizzata la specificità del disegno infantile come oggetto di studio che, a partire in modo particolare dal XIX secolo, ha suscitato un crescente interesse da parte degli adulti, sia in ambito di ricerca sia come fonte di ispirazione e imitazione per molti artisti. Attraverso le lenti che pertengono a diversi ambiti disciplinari come la psicologia, l'antropologia, la storia dell'arte e la pedagogia, verranno qui presentati alcuni contributi al fine di rilevare le modalità attraverso le quali gli adulti si sono serviti del disegno infantile per apprendere qualcosa del bambino, del suo modo di percepire il mondo attorno a sé e di esprimersi. In particolare, verranno analizzate le principali teorie evolutive stadiali e rappresentazionali che, nel corso del tempo, hanno cercato di descrivere lo sviluppo grafico del bambino, con attenzione alle loro limitazioni, proponendo una lettura che tenga conto dei differenti contributi (cfr. paragrafo 2.1).

Proprio per la centralità della relazione tra l'adulto e la produzione espressiva del bambino, nel paragrafo 2.2 verranno esaminati alcuni approcci metodologici alla pratica del disegno e della pittura, con approfondimenti su figure emblematiche come Arno Stern e Maria Montessori, mettendo in luce l'influenza esercitata dall'adulto e dall'ambiente sul processo creativo infantile.

Il terzo capitolo è dedicato al problema del riconoscimento dell'autorialità del bambino nel mondo adulto. Il paragrafo 3.1 problematizzerà tale questione affrontando alcune concezioni e misconcezioni adulte, cercando di decostruirle. In particolare, si tratteranno lo stereotipo del "bambino artista" – come concezione implicita di accostamento, spesso semplicistico, di una rappresentazione ingenua a quella dell'artista – e si analizzeranno le aspettative esplicite all'interno della disciplina artistica nelle Indicazioni Nazionali per il curriculum in Italia, che si traducono in competenze attese al termine di ciascun ciclo scolastico, ma che vengono di fatto filtrate dalle competenze, dalle predisposizioni e dalle sensibilità degli insegnanti. Si sosterrà come le concezioni adulte, attraverso vincoli curriculari o aspettative estetiche, possano promuovere un uso dell'espressione creativa finalizzato all'espressione autentica di sé, o, al contrario, orientarla verso rappresentazioni fisse e stereotipate. Si sottolinea come tali dinamiche possano compromettere l'autenticità dell'elaborato grafico, influenzandone la resa finale e dunque, laddove destinato a diventare patrimonio di un museo, il valore documentario.

Il paragrafo 3.2 approfondirà il tema dell'adulto nell'archivio dell'infanzia: collocandosi

all'interno dei *Childhood Studies*, e in particolare facendo riferimento ad approcci critici come quello del *Childism*, si suggerirà di assumere una prospettiva in cui l'infanzia venga riconosciuta come categoria socialmente costruita, plurale e intimamente connessa ai sistemi culturali in cui si manifesta; da qui la necessità di rivendicare il diritto dei bambini e delle bambine ad essere riconosciuti come produttori di patrimonio culturale. Si evidenzierà come, troppo spesso, bambine e bambini siano paradossalmente assenti nel processo di costruzione e valorizzazione del proprio patrimonio culturale, riflettendo quindi sulla postura dell'adulto nella costruzione degli archivi infantili, problematizzando le modalità con cui vengono raccolte, selezionate e rese pubbliche le tracce d'infanzia.

La seconda parte della tesi riflette la dimensione applicativa di questo lavoro ed è dedicata al confronto delle elaborazioni teoriche presentate nella prima parte con la realtà museale di Fondazione PInAC.

Nel capitolo 4 il progetto di ricerca verrà contestualizzato nel quadro del PNRR, chiarendone il bisogno di partenza, la domanda di ricerca (cfr. paragrafo 4.1), gli obiettivi e le finalità (cfr. paragrafo 4.2). Nel paragrafo 4.3 verranno illustrate le scelte metodologiche e gli strumenti impiegati. La complessità della domanda di ricerca ha portato a scegliere una metodologia mista, caratterizzata da una prima fase qualitativa esplorativa, volta a identificare le categorie emergenti nello studio del disegno infantile come patrimonio culturale e a ricostruire le pratiche adottate nel tempo nel museo, seguita da una seconda fase quantitativa, finalizzata a verificare la distribuzione e la frequenza delle categorie emerse su un campione di esperti e di studenti. Le interviste semi-strutturate, insieme alle osservazioni sul campo e al questionario di ricerca, hanno consentito una raccolta dati ricca e sfaccettata, di cui però verranno evidenziati i limiti e le potenzialità nel paragrafo 4.4.

Nel capitolo 5 si offrirà un'analisi approfondita dei dati raccolti sul campo. Da un lato verrà presentata Fondazione PInAC in prospettiva storica, con particolare attenzione ai criteri che ne hanno guidato nel tempo le pratiche di raccolta, catalogazione e valorizzazione del materiale (cfr. paragrafo 5.1). L'esposizione sarà guidata dalle voci delle persone coinvolte in questi processi, durante l'intero sviluppo della collezione. Il museo, luogo in cui lo sguardo adulto sull'infanzia si manifesta attraverso il lavoro sul patrimonio, sarà indagato anche nelle sue dimensioni di fragilità e di resistenza. .

La ricerca è estesa inoltre a un confronto con altri archivi e istituzioni analoghe, sia in Italia che all'estero, come si vedrà nel paragrafo 5.2. In particolare, verranno presentati il

caso studio dell'*Österreichisches Dokumentationszentrum für Bildnerisches Gestalten von Kindern und Jugendlichen* di Vienna, rilevato grazie al periodo di ricerca di sei mesi presso la *Pädagogische Hochschule Steiermark* di Graz, nonché esperienze di raccolta e valorizzazione dei disegni in altri contesti europei ed extra europei attraverso una mappatura degli archivi dedicati al patrimonio dei bambini e delle bambine, con l'auspicio di favorire la costruzione di un network internazionale.

Un ulteriore approfondimento riguarderà l'archivio dei dipinti di Pia Burei Bozzini prodotti dal 1984 al 2024 nel Closlieu, il setting espressivo ideato da Arno Stern. Di questo materiale verranno presentate le potenzialità di ricerca, in un'ottica di ampliamento e naturale prosecuzione di questo studio.

La tesi si conclude con la proposta delle nuove Linee Guida per la raccolta, la catalogazione e la valorizzazione dei disegni infantili rivolte alla Fondazione PInAC, come previsto dall'accordo stipulato tra l'Università degli Studi di Milano-Bicocca e il museo ospitante. Tali indicazioni, elaborate a partire dall'analisi teorica e del lavoro sul campo (cfr. paragrafo 6.1), si configurano come uno strumento operativo volto a garantire una più consapevole e rispettosa gestione del patrimonio culturale infantile.

Partendo da una rilettura critica delle indicazioni del 2004 pubblicate nel catalogo "*Il bambino che segna e disegna. Arte, estetica, immaginario infantile e bisogno espressivo*" curato dall'allora direttrice Elena Pasetti, le nuove Linee Guida propongono un approccio integrato che tenga conto delle dimensioni contestuali, relazionali e soggettive del disegno infantile, promuovendo un'idea di patrimonio culturale che includa realmente l'infanzia come soggetto attivo, anche nella sfera culturale, nelle proprie comunità di vita e di crescita (cfr. paragrafo 6.2). Nel paragrafo 6.3 si prospetteranno gli scenari futuri per l'applicazione e la disseminazione delle nuove Linee Guida, affinché possano diventare uno strumento applicabile in maniera sistematica e sostenibile.

In chiusura di questo lavoro si troverà la documentazione relativa ad alcuni aspetti ritenuti importanti, come gli esempi delle prime descrizioni analitiche dei disegni (Allegato I), la riproduzione del primo protocollo per la raccolta del materiale (Allegato II), alcuni esempi di iscrizioni presenti sul retro dei fogli (Allegato III), il modello del questionario di ricerca formulato (Allegato IV), i risultati del feedback dato dagli studenti partecipanti al progetto PCTO (Allegato V) e le risposte aperte sul ruolo dell'adulto nell'archivio dell'infanzia, fornite da studenti ed esperti in risposta al questionario (Allegato VI).

PARTE PRIMA | Quadro teorico di riferimento

Capitolo 1 – Bambine, bambini e patrimonio

*“Un’Africa Verde? Non c’era da crederci troppo.
Ma raramente si osava contraddire il Gorilla Grigio delle
Savane...*

Strana la vita...

*Ti parlano di una cosa che ignori completamente,
qualcosa d’inimmaginabile, quasi impossibile da credere
e appena te ne hanno parlato, ecco che la scopri a tua
volta”².*

In che modo l’adulto può valorizzare il patrimonio culturale costruito dai bambini e dalle bambine?

Questa domanda, attorno a cui ruoteranno tutte le riflessioni che intrecciano le teorie incontrate lungo il percorso di ricerca e le pratiche sperimentate sul campo, necessita di essere analizzata poco per volta. Un po’ come se si volesse fare un’analisi grammaticale, logica e del periodo simultaneamente, in cui si prende in esame sì la parola in sé, ma anche la sua funzione all’interno del contesto più ampio, ciascun capitolo si focalizzerà su uno dei concetti cardine di questo lavoro, con l’obiettivo di rispondere in maniera onesta a una domanda piuttosto ambiziosa.

Questo primo capitolo è dedicato all’esplorazione delle relazioni tra l’infanzia e il patrimonio culturale, al fine di delineare un quadro teorico e concettuale che permetta di comprendere in che modo le produzioni espressive di bambine e bambini possano essere riconosciute come parte integrante del patrimonio culturale di una comunità.

Nel paragrafo 1.1 verranno presentate e analizzate alcune delle principali definizioni di patrimonio culturale, sia nella sua dimensione materiale – costituita da beni tangibili come edifici, oggetti e opere d’arte – sia in quella immateriale – riferita a pratiche, conoscenze, espressioni orali o tradizioni. Saranno esaminati i riferimenti normativi e teorici che hanno contribuito a definire e ampliare il concetto di patrimonio, con particolare attenzione agli

² Da Pennac, D. (2015). *L’occhio del lupo* (D. Ziliotto, Trad.). Firenze: Salani, p. 78. [1993].

orientamenti promossi dall'Organizzazione delle Nazioni Unite per l'Educazione, la Scienza e la Cultura (UNESCO) e dal Consiglio d'Europa.

Sulla base di queste premesse, il paragrafo 1.2 sarà dedicato all'approfondimento del nesso tra infanzia e la produzione del patrimonio culturale. Verranno discusse le modalità attraverso cui le produzioni espressive di bambine e bambini – come il disegno, il gioco simbolico e i racconti orali – possono essere interpretati non solo come espressioni del sé, ma anche come veicoli di trasmissione culturale, depositi di memoria collettiva e testimonianze di culture dell'infanzia:

“Children’s cultures is always highly inflected with societal purpose. This is not to say that young children on their own, in their games, humour, songs, stories and interactions, do not create and express themselves authentically. No doubt, wherever children gather together and interact among themselves, spontaneous acts of self-expression occur” (Kline, 1998, pp. 95-96).

In tale prospettiva, si intende proporre una riflessione critica sul riconoscimento di bambine e bambini come soggetti attivi nella costruzione e nella patrimonializzazione di culture proprie.

1.1 Alcune riflessioni sul concetto di patrimonio culturale materiale e immateriale

Sebbene questo lavoro sia sospinto da una riflessività pedagogica, per preparazione, esperienza e interesse di chi scrive, la tematica della ricerca richiede un necessario approfondimento teorico che valica i confini della pedagogia e di conseguenza ne rende più complesso il terreno.

In questo paragrafo verranno presentate, in chiave critica, alcune definizioni e letture del concetto di patrimonio culturale, senza pretesa di esaustività, bensì con l'intento di dare robustezza all'impianto teorico che, in questo lavoro, giustifica la definizione di disegno infantile quale patrimonio culturale, come si vedrà meglio nel paragrafo 1.2.

Il concetto di patrimonio culturale ha conosciuto, nel corso degli ultimi decenni, un significativo ampliamento semantico e politico, passando da una visione incentrata sui monumenti e sui beni tangibili, a una prospettiva più ampia e dinamica, che comprende anche le espressioni vive e immateriali delle culture.

In primo luogo, la *Convenzione per la protezione del patrimonio mondiale culturale e naturale*, adottata dalla Conferenza generale dell'UNESCO il 16 novembre 1972³, rappresenta uno strumento giuridico e culturale di portata storica e strategica, finalizzato alla protezione del patrimonio culturale e naturale di eccezionale valore universale. Questa istituisce un quadro normativo condiviso – e vincolante per gli Stati aderenti – per la protezione del patrimonio, fondato su criteri di universalità, indivisibilità e responsabilità collettiva. La sua utilità risiede nella capacità di coniugare l'azione degli Stati nazionali con la solidarietà internazionale, promuovendo un sistema di tutela condivisa, permanente e scientificamente fondata. Essa nasce dalla consapevolezza che il patrimonio culturale e naturale del mondo sia sempre più minacciato da una molteplicità di fattori: non solo da guerre, incuria e disastri naturali, ma anche dai mutamenti sociali ed economici che generano fenomeni di trasformazione e distruzione rapidi e incisivi. Di fronte a tali minacce, si riconosce che la perdita di un bene culturale o naturale rappresenterebbe un impoverimento irreversibile per tutta l'umanità, e non solo per il Paese in cui questo si trova. Un altro presupposto centrale è il riconoscimento che la sola azione nazionale sia spesso insufficiente a fronteggiare le sfide della conservazione, soprattutto in termini di

³ Si veda: <https://unesco.cultura.gov.it/la-convenzione-sul-patrimonio-mondiale/> (ultima consultazione: 28/10/2025).

risorse tecniche, scientifiche ed economiche. Da qui nasce l'esigenza di un impegno collettivo della comunità internazionale, che possa sostenere e completare gli sforzi dei singoli Stati, senza però sostituirvisi. La Convenzione del 1972 ha quindi come obiettivo identificare, proteggere, conservare, valorizzare e trasmettere alle generazioni future i beni culturali e naturali di eccezionale valore universale; promuovere la cooperazione internazionale attraverso l'istituzione di una rete di supporto che consenta agli Stati parte di ricevere assistenza tecnica e finanziaria; istituire un sistema di iscrizione dei siti – la Lista del Patrimonio Mondiale – basato su criteri rigorosi, per garantire che i beni riconosciuti rispondano a valori universalmente condivisi; favorire l'adozione di metodi scientifici e moderni nella gestione del patrimonio, promuovendo la ricerca, la formazione e lo scambio di conoscenze.

Date queste premesse, il patrimonio culturale è stato così definito: *“i monumenti: opere architettoniche, di scultura o di pittura monumentale, elementi o strutture di carattere archeologico, iscrizioni, grotte e gruppi di elementi con valore universale eccezionale dal punto di vista della storia, dell'arte o della scienza; i complessi: gruppi di edifici isolati o riuniti che, per la loro architettura, unità o integrazione nel paesaggio, hanno un valore universale eccezionale; i siti: opere dell'uomo o opere congiunte dell'uomo e della natura, nonché zone comprendenti siti archeologici aventi un valore universale eccezionale dal punto di vista storico, estetico, etnologico o antropologico”* (UNESCO, 1972, Art. 1).

In secondo luogo, la *Convenzione per la salvaguardia del patrimonio culturale immateriale*⁴ (UNESCO, 2003) costituisce un riferimento fondamentale per la protezione delle espressioni culturali viventi che, pur non avendo una dimensione materiale tangibile, svolgono un ruolo essenziale nella definizione dell'identità e della continuità delle comunità umane. La sua utilità risiede non solo nella promozione del rispetto per la diversità culturale, ma anche nella valorizzazione della creatività collettiva e nella tutela delle conoscenze e delle pratiche tradizionali minacciate dalla globalizzazione e dall'omologazione culturale. La Convenzione del 2003 segna un passaggio cruciale nella riflessione internazionale sul patrimonio, ampliandone il concetto per includere le pratiche orali, le arti dello spettacolo, i riti, i saperi legati alla natura e all'universo, le tradizioni artigianali, e tutti quegli elementi intangibili che vengono riconosciuti dalle comunità come parte integrante della propria eredità culturale. In questa prospettiva, il patrimonio culturale

⁴ Si veda: <https://unesco.cultura.gov.it/convenzione-2003/> (ultima consultazione: 28/10/2025).

immateriale si esprime in un processo vivo e dinamico, costantemente ricreato in risposta ai cambiamenti dell'ambiente, della storia e del contesto sociale. Ciò che rende tali espressioni patrimonio è il riconoscimento da parte delle comunità stesse, le quali vi trovano un senso di appartenenza, identità e continuità. Il patrimonio immateriale, pertanto, non può essere separato dai gruppi umani che lo praticano: questo esiste nella misura in cui viene vissuto, trasmesso, trasformato e condiviso⁵. La Convenzione sottolinea inoltre l'importanza della salvaguardia, intesa come l'insieme di misure che garantiscono la vitalità e la trasmissione dei patrimoni. Tali misure comprendono l'identificazione, la documentazione, la ricerca, la protezione, la promozione, la valorizzazione e l'educazione, sia formale sia informale. L'obiettivo qui non è la musealizzazione del patrimonio, ma il suo ravvivamento e la sua continuità nel tempo, in coerenza con i valori e le esigenze delle comunità coinvolte (Parbuono & Sbardella, 2017). In questo senso è fondamentale che tutte le azioni di tutela siano coerenti con i principi dei diritti umani universali, con il rispetto reciproco tra comunità, gruppi e individui e con la prospettiva dello sviluppo sostenibile. Attraverso questa Convenzione, gli Stati contraenti si impegnano a riconoscere, sostenere e promuovere il patrimonio immateriale presente nei propri territori, anche mediante la cooperazione internazionale, l'assistenza tecnica e la condivisione di buone pratiche.

In questa stessa direzione si colloca anche la successiva *Convenzione di Faro*, adottata dal Consiglio d'Europa nel 2005 e ratificata in Italia nel 2020 con la legge n. 33. Questa rappresenta un ulteriore strumento giuridico che sottolinea la stretta relazione tra il patrimonio culturale e i diritti umani. In quanto convenzione quadro, essa non impone obblighi rigidi, ma propone linee guida che gli Stati membri possono attuare secondo i propri assetti giuridici, istituzionali e culturali. La sua forza risiede nello spostamento dell'attenzione dagli oggetti e dai luoghi in sé ai significati, agli usi e ai valori che le persone e le comunità vi attribuiscono, sottolineando ancora con più enfasi l'importanza di promuovere una gestione partecipata e inclusiva del patrimonio, che incoraggi una

⁵ “[...] per poter essere iscritto nella lista, un bene immateriale deve esprimere forme specifiche di cultura che: a) siano trasmesse attraverso le generazioni, ossia siano dotate di autenticità; b) siano costantemente riprodotte dall'azione di gruppi e comunità; c) forniscano un sentimento di identità, d) favoriscano il rispetto per la diversità culturale e la creatività; e) siano compatibili con il diritto umano internazionale; f) favoriscano il rispetto reciproco tra le comunità e lo sviluppo sostenibile⁵⁴. Mentre il «bene culturale materiale» veniva definito in relazione a valori estetico ideali «universali», quello «immateriale» riceveva valore a partire da un interessante incrocio di conoscenza universale e locale” (Palumbo, 2010, p. 49).

cittadinanza attiva e favorisca il riconoscimento del patrimonio culturale come risorsa viva per la coesione sociale e lo sviluppo sostenibile.

Negli ultimi decenni, il discorso sul patrimonio culturale si è arricchito grazie al contributo di numerosi ambiti disciplinari, tra cui l'antropologia, la pedagogia, la museologia e gli studi postcoloniali, riflettendo le profonde trasformazioni concettuali e sociali che hanno ridefinito le modalità di interpretazione, gestione e trasmissione del patrimonio stesso (Baldriga, 2017; Bortolotti, 2008; Centini, 2019; Clemente, 2022; Dallari & Filadoro, 2023; Del Gobbo, Galeotti, & Torlone, 2018; Iuso, 2022; Palumbo, 2010).

Come si è visto, il patrimonio non è più soltanto ciò che viene tramandato dal passato, ma ciò che le comunità decidono, in un dato momento storico, di riconoscere come significativo, attribuendogli valore, istituendo con esso una relazione (Bodo, Mascheroni, & Panigada, 2016; Brambilla Ranise, 2021; Colazzo & Del Gobbo, 2022). In un mondo sempre più interconnesso, esso diventa un terreno simbolico e politico in cui si riflette la necessità di riconoscere e tutelare le specificità culturali, ma anche di interrogarsi su chi possieda la legittimità di definire, rappresentare e valorizzare ciò che viene considerato "patrimonio". Questi interrogativi, ponendo al centro la dimensione partecipativa e relazionale, rendono il dibattito attuale particolarmente vivo.

Camilla Gualina, direttrice di Fondazione PInAC, afferma:

Camilla Gualina: "[...] un museo giustifica e legittima questa cosa. Se non ci fosse il museo...scusami, noi legittimiamo gli artisti quando entrano in un museo. [...] Ma il museo e quindi il direttore, il curatore, i comitati scientifici hanno un ruolo fondamentale, perché tu riconosci l'artista se è in un museo. Se non è in un museo, tu non hai le capacità e le competenze riconoscerlo, l'artista, e quindi il valore del suo intervento artistico nella società. [...] Che cos'è un museo? È il luogo delle muse. Allora, bisogna ritornare a dove è nata la parola museion. Il primo museion nella storia è la Biblioteca d'Alessandria d'Egitto. Era una biblioteca, ma aveva una raccolta di opere d'arte. Era un laboratorio interculturale, mi vien da dire, perché venivano studiosi del tempo da tutte le parti per studiare. Aveva un orto botanico, un centro astronomico, dove potere portare avanti gli studi, e quindi era uno di quelli che oggi chiamano centri. I musei contemporanei spesso si chiamano centri, pensa al Centro Pompidou. Non è museo, è centro, perché è l'idea di essere appunto un luogo multidisciplinare, come deve essere un museo. [...] E ripeto, sì, secondo me l'esserci giustifica fuori il valore di quello che noi abbiamo qua. Lo esplicita, lo legittima e quindi dà valore. Tu sai che hai valore, però per farlo capire fuori, cosa puoi fare? Istituirti, esserci. Per esserci e istituirti devi metterti questo cappello di museo. E quindi noi ci chiamiamo raccolta, Pinac, o altro".

Tomaso Montanari, storico dell'arte e rettore dell'Università per Stranieri di Siena dal 2021, nel suo testo *"Se amore guarda. Un'educazione sentimentale al patrimonio culturale"* (2023) definisce il patrimonio culturale come *"la nostra religione civile, la nostra scuola di liberazione, l'espressione concreta e stratificata della fraternità dell'uomo con la natura e degli umani tra loro"* (ivi, p. VII). Con l'espressione

“educazione sentimentale” invoca un’educazione che coinvolga noi tutti in quello che chiamiamo patrimonio culturale: serve un discorso sul patrimonio che non si accontenti della “*lingua dei giuristi*” (ivi, p. 8), ma che prenda in prestito le parole dai letterati, dai poeti e dai filosofi per restituire il senso più profondo dell’amare – e dunque del prendersi cura – di ciò che di bello “*vive e muore con le comunità dei vivi che lo custodiscono*” (ivi, p.5). Secondo Montanari, si tratta di un rapporto di amore con i testimoni di un tempo altro che è davvero esistito e che attraverso i suoi ambasciatori – fatti di sassi, mattoni o pennellate – è destinato a rimanere “*impastato nel qui e ora*” (ibidem). Questi testimoni sono degli ambasciatori resistenti, che attraversano il tempo transcendendo l’esperienza dei singoli, resistendo ai tentativi di essere resi merce, attrazioni a pagamento, “*un passatempo per ricchi egoisti che possono permettersi di amare l’arte perché sono tra i beneficiari dell’ingiustizia ambientale e sociale*” (ivi, p. VI): un’ingiustizia che giustifica i giovani attivisti a colpire, simbolicamente, le preziosissime opere custodite nei musei. In effetti, scrive Montanari,

“il nostro rapporto con il patrimonio è un rapporto tra corpi, tra i nostri corpi vivi e i corpi di chi volle, plasmò, scolpì, dipinse, costruì ciò che oggi ci contiene e ci circonda. Quando usiamo la parola «tradizione» alludiamo letteralmente alla traditio latina: il passaggio di mano in mano che lega le generazioni. Quando ci penso, mi vengono sempre in mente quelle misteriose, straordinarie pitture preistoriche, diffuse nelle grotte di tutto il mondo, nelle quali, nel corso dei millenni, uomini e donne posero sulle pareti le impronte delle loro mani, dopo averle immerse nel colore: una catena di mani che a noi appare come una simultaneità, mentre è l’inizio di una storia ancora senza scrittura, ma capace di intrecciare le generazioni lungo migliaia di anni” (ivi, pp. 24-25).

Tuttavia, esiste il rischio di percepire il patrimonio culturale di una Nazione come la manifestazione concreta dello Stato e dunque dell’ordine vigente; in un certo senso, un invito ad accettare acriticamente lo stato delle cose (Montanari, 2023, p. V), anziché leggerne la diversità dal tempo e dallo spazio che oggi viviamo e scorgerne un conflitto “*ontologicamente irriducibile alla logica del pensiero unico: anzi, è una polemica contro lo stato delle cose presenti, in quanto testimonianza viva delle possibilità che esso muti. Il conflitto che, di generazione in generazione, risemantizza il patrimonio dimostra la possibilità, anzi la necessità, di lottare per dare alle cose un significato diverso da quello imposto dai rapporti di forza del qui e ora*” (ivi, pp. 65-66). Il lavoro “con” o “sul” patrimonio può quindi connotarsi di intenti emancipatori, così come oppressori, a seconda

della sensibilità, della visione, dei valori, degli interessi di chi esercita potere⁶ sul patrimonio stesso: il potere di connetterlo alla promozione dei diritti umani o, al contrario, di utilizzarlo come propaganda nazionalista:

“Heritage can be used in positive ways to give a sense of community to disparate groups and individuals or to create jobs on the basis of cultural tourism. It can be actively used by governments and communities to foster respect for cultural and social diversity, and to challenge prejudice and misrecognition. But it can also be used by governments in less benign ways, to reshape public attitudes in line with undemocratic political agendas or even to rally people against their neighbours in civil and international wars, ethnic cleansing and genocide. In this way there is a real connection between heritage and human rights” (Darian-Smith & Pascoe Leahy, 2012, p. XVI).

Secondo le studiose, il patrimonio può rappresentare una risorsa preziosa per rafforzare il senso di appartenenza all'interno di gruppi eterogenei, offrendo un terreno per la costruzione dell'identità⁷ di una comunità. Può altresì contribuire allo sviluppo economico, ad esempio attraverso il turismo culturale, e fungere da strumento per promuovere il rispetto della diversità culturale e sociale, contrastando pregiudizi, stereotipi e forme di esclusione. Tuttavia, le autrici avvertono anche dei rischi insiti in un uso strumentale del patrimonio: questo può infatti essere manipolato dai governi per legittimare narrazioni ideologiche e rafforzare progetti politici autoritari o fomentare ostilità e divisioni. In linea con questa prospettiva critica e attenta alle implicazioni politiche e sociali del patrimonio, è ormai acquisito che esso non possa più essere considerato un semplice deposito di testimonianze del passato, ma come un fenomeno vivo, attuale e in continua trasformazione, generato e rigenerato attraverso politiche pubbliche, pratiche educative, processi partecipativi e dinamiche di patrimonializzazione che riflettono i valori, le tensioni e le priorità delle società contemporanee.

È proprio all'interno di questo quadro che ha iniziato a emergere con maggiore consistenza una riflessione sul patrimonio culturale dei bambini e delle bambine, ambito che fino a tempi recenti è rimasto ai margini del discorso sul patrimonio.

⁶ *“When power is denied, overlooked, or unchallenged, it is misleading at best and dangerous at worst. Power recognized becomes power that can be questioned, made accountable, and opened to transparent dialogue and enriched understanding”* (Schwartz e Cook, 2002, p. 2).

⁷ *“Il problema dell'identità ci pone inevitabilmente una domanda: esiste un momento in cui essa si forma? Se così fosse dovremmo allora risalire all'origine dell'identità. È davvero possibile? Nella maggior parte dei casi non lo è, anche se è evidentemente possibile inventare tale momento”* (Aime, 2004/2012, p. 45).

1.2 *Childhood Heritage* vs *Children's Heritage*: verso il riconoscimento del patrimonio culturale dei bambini e delle bambine

Tradizionalmente, bambine e bambini sono stati marginalizzati dai processi di riconoscimento e valorizzazione del patrimonio. Oggi, tuttavia, si va affermando una visione alternativa, che riconosce l'infanzia non solo come destinataria di educazione al patrimonio (cfr. Berti & Seitz, 2024; Berti & Zehbe, 2024; Romano, 2023; Zuccoli, 2014; 2022), ma come protagonista attiva nella produzione, trasmissione e reinterpretazione dei saperi, delle pratiche e delle memorie che costituiscono il tessuto culturale di una comunità (cfr. Sparrman, 2019). Come sottolinea Franca Zuccoli:

“Dal versante pedagogico, risulta necessario evidenziare come ormai da alcuni decenni si sia attuato il superamento di una posizione esclusivamente centrata sugli oggetti culturali, a favore di una orientata alle persone (Auclair & Fariclough, 2015). Questo passaggio ha messo in campo una prospettiva sociale e di gestione del patrimonio, aprendo innumerevoli quesiti, tra i quali è opportuno segnalare gli interrogativi relativi a:

- *chi sia il depositario (o i depositari) del sapere (o dei saperi), non più intesi in modo univoco e statico, ma in una dimensione dinamica;*
- *quali contenuti possano essere selezionati o si vogliano selezionare, rendendo evidenti le scelte;*
- *in quali maniere e con quali caratteristiche si possano attivare percorsi di partecipazione, mediazione, interpretazione condivisa;*
- *che cosa si debba intendere per partecipazione e creazione di nuovi saperi”* (Zuccoli, 2024a, p. 203).

Il volume “*Children, Childhood and Cultural Heritage*” curato da Kate Darian-Smith e Carla Pascoe (2012) rappresenta “il primo tentativo accademico di mappare le questioni fondamentali nel campo complesso ed emergente del patrimonio culturale dell'infanzia e dei bambini” (ivi, p. 2). Infatti, secondo queste autrici, la scarsa attenzione riservata a questa tipologia di patrimonio culturale può essere ricondotta al fatto che l'esperienza infantile si iscrive all'interno dei contesti più ampi e dominanti della società adulta. Le studiose spiegano che questa presenza universale, che caratterizza tutte le società umane, ha spesso avuto l'effetto di oscurare – se non addirittura rendere invisibili – le specificità proprie delle vite e delle culture dei bambini e delle bambine. In molte realtà sociali, i

bambini e gli adolescenti costituiscono fino al cinquanta per cento, o persino oltre, della popolazione complessiva. Eppure, le loro esperienze – pur modellate da una vasta gamma di fattori sociali, economici, giuridici e ambientali, esattamente come quelle degli adulti – raramente vengono riconosciute con pari valore. Dunque, le vite dei bambini risultano costantemente condizionate dalle definizioni e aspettative prodotte dal mondo adulto su ciò che dovrebbe essere l’infanzia e su come questa debba essere compresa (ibidem). Inoltre, a rendere ancora più tortuosa la via per “l’emancipazione”, è il fatto che i significati attribuiti al patrimonio culturale dei bambini e delle bambine siano strettamente intrecciati con quello delle famiglie, delle comunità e delle nazioni in cui i bambini stessi sono inseriti:

“Little consideration has been given to the material culture of children and childhood in the literature, and it remains a sparsely populated field of work. There have been texts written on childhood objects themselves, particularly histories and collector’s guides (e.g. Jackson, 1992; Schoonmaker, 1981) but these have mostly been limited to toys, dolls and costume. Few works have gone further to consider the relationship between these objects and children as a serious area of study” (Brookshaw, 2009, p. 371).

Ciononostante, il panorama culturale si sta trasformando, in linea con i cambiamenti che interessano lo status sociale dei bambini nel mondo contemporaneo.

Il concetto di patrimonio culturale legato all’infanzia si è storicamente concentrato su materiali e documenti prodotti dagli adulti riguardo alle rappresentazioni e alle norme sociali sull’infanzia (Darian-Smith & Pascoe Leahy, 2012), come registri statali, atti amministrativi o fonti istituzionali. Questo approccio, mira a ricostruire la storia dell’infanzia attraverso una lente esterna e adulta (Sánchez-Eppler in Duane, 2013). In parallelo, si è sviluppata una prospettiva distinta che pone al centro i bambini come soggetti culturali attivi, valorizzando le loro produzioni dirette: giochi, filastrocche, disegni, testi e altre forme di espressione. Come ricordano Sparrman e Aarsand (2022) tale prospettiva affonda le sue radici negli studi folklorici, in particolare nell’opera pionieristica di Iona e Peter Opie (1969), che hanno documentato il patrimonio orale e ludico infantile come espressione autonoma dei bambini stessi⁸.

⁸ Seppure di tipo molto diverso, si segnala un interessante lavoro contemporaneo a cura del fotografo italiano Gabriele Galimberti, dal titolo *“Toys stories. Photos from children from around the world and their favorite things”* (Galimberti, 2014), che nell’arco di tre anni ha visitato 58 paesi del mondo con l’obiettivo di immortalare bambini e bambine nel proprio ambiente quotidiano con i loro giocattoli preferiti: *“For over two years, I visited more than 50 countries and created colorful images of boys and girls in their homes and*

Una sistematizzazione di queste distinzioni è proposta da Anna Sparrman e Pål Aarsand (2022), che individuano due principali categorie di patrimonio culturale legato all'infanzia. La prima, denominata *Childhood heritage* (patrimonio dell'infanzia), comprende oggetti associati al mondo infantile ma non creati dai bambini – come giocattoli, abiti, arredi o materiali scolastici – e riflette in larga misura la visione adulta sull'infanzia. La seconda, definita *Children's heritage* (patrimonio dei bambini e delle bambine), include invece le produzioni autentiche realizzate direttamente dai bambini – come disegni, testi o filastrocche tramandate oralmente – e rappresenta l'espressione della loro agency culturale. Quest'ultima categoria si configura come una forma di patrimonio in cui la vicinanza tra produttore e oggetto – materiale o immateriale – è particolarmente significativa, in quanto porta con sé tracce dirette delle esperienze, delle visioni del mondo e delle forme di resistenza o di adattamento messe in atto dai bambini nei diversi contesti storici e sociali (Wittmann, 2013; 2018). Tuttavia, come sottolineano Darian-Smith e Pascoe Leahy (2012), tale patrimonio resta spesso sospeso in una condizione di precarietà, in quanto la capacità dei bambini di essere riconosciuti come soggetti culturali attivi è costantemente mediata dal giudizio e dal riconoscimento adulto.

A tal proposito, le studiose Anna Sparrman, Victoria Hoyle e Johanna Sjöberg (2024) sottolineano come le collezioni riconducibili al *Children's heritage* risultino spesso “silenti” non per la loro inconsistenza, ma perché non considerate politicamente prioritarie. La loro invisibilità può derivare infatti dalla percezione dei materiali prodotti dai bambini come privi di un valore culturale proprio, oppure dal fatto che tali materiali vengono incorporati in narrazioni focalizzate sugli adulti che li hanno raccolti, studiati o conservati – siano essi genitori, insegnanti o ricercatori – invece che su chi li ha prodotti. Le considerazioni esplicite e implicite, così come le azioni marginalizzanti compiute dagli adulti, comportano – e generano a loro volta – la mancanza di un trattamento archivistico sistematico, di una catalogazione accurata e di adeguati processi di digitalizzazione.

Ne risulta che l'esclusione di questo patrimonio dai circuiti ufficiali di conservazione e valorizzazione non dipenda soltanto da un'assenza o carenza di materiale, ma da scelte culturali e politiche che continuano a subordinare l'esperienza infantile a prospettive adulte

neighborhoods with their most prized possessions: their toys. From Texas to India, Malawi to China, Iceland, Morocco, and Fiji, I recorded the spontaneous and natural joy that unites kids despite their diverse backgrounds. Whether the child owns a veritable fleet of miniature cars or a single stuffed monkey, the pride that they have is moving, funny, and thought provoking". Si veda: <https://www.gabrielegalimberti.com/toy-stories/> (ultima consultazione: 28/10/2025).

(ibidem). Come ha scritto Margaret Mead, antropologa statunitense, una *“migliorata conoscenza del bambino”*, e quindi un cambio di prospettiva da parte dell’adulto, offre *“la possibilità di modificare le nostre prassi culturali, nelle relazioni familiari tra genitori e bambini e tra fratelli e sorelle; in pediatria, nelle scuole materne, nelle scuole elementari, nelle cliniche e negli ospedali, nello scrivere libri e formulare programmi per bambini, nell’educare alla partecipazione ad una comunità universale, nell’iniziazione all’educazione religiosa, e nei mezzi di cui disponiamo per promuovere e coltivare le reazioni creative di tutti i bambini e le specifiche abilità creative di quelli particolarmente dotati”* (Mead in Mead & Wolfenstein, 1955/1963, p. 581).

Gli studi critici sul patrimonio (Dallari & Filadoro, 2023; Darian-Smith & Pascoe Leahy, 2012; Harrison et al., 2023; Iuso, 2022; Laven, 2021 in Ströter-Bender, 2021) evidenziano la necessità di rendere i processi di patrimonializzazione realmente inclusivi, riconoscendo il giusto spazio anche alle voci e alle esperienze dei gruppi storicamente marginalizzati. Tra questi si annoverano le comunità indigene, le minoranze etniche e religiose, le persone con disabilità, le comunità LGBTQIA+ e le donne: soggetti e gruppi che, troppo spesso, sono stati esclusi dalle narrazioni, oppure rappresentati attraverso immagini distorte, stereotipate, quando non del tutto assenti nei contesti museali, nei media, nelle istituzioni⁹. In questo orizzonte, è possibile – con uno sforzo critico non trascurabile – riconoscere anche bambine e bambini, ragazze e ragazzi, come gruppi sociali storicamente sottorappresentati a causa della loro posizione strutturalmente svantaggiata nei rapporti di potere all’interno delle società e lungo il corso della storia – a questa riflessione sarà dedicato un approfondimento specifico nel capitolo 3.

In questo senso Sparrman e Aarsand (2022) rilevano che il patrimonio culturale dei bambini e delle bambine costituisca un terreno fecondo per interrogarsi criticamente sulle modalità con cui vengono documentate – o, più spesso, omesse – le esperienze dei gruppi subordinati, sollecitando una revisione delle pratiche consolidate di conservazione e attribuzione di valore di patrimonio, e mettendo in discussione ciò che troppo spesso viene dato per scontato o considerato neutro:

⁹ “The increased attention to the human rights of subordinated groups within Heritage Studies is an example of how that which was previously ‘quiet’ has become politically difficult when brought into the light as questions have been raised, for example, about how objects have been stored, categorized, and displayed (e.g. Caswell 2020). This also includes the collection and use of metadata” (Sparrman e Aarsand, 2022, p. 204).

“[...] By approaching them as a subaltern group, children’s cultural heritage creates the opportunity to challenge taken-for-granted ideas within heritage studies, such as power relations, preservation strategies and what, and whose, heritage to preserve The UN Convention on the Rights of the Child (UNCRC) states that children have a right to culture and “to participate freely in cultural life and the arts”, [...]. However, little is known about children’s cultural heritage or their participation and representation in heritage institutions”¹⁰.

A differenza di altri soggetti storicamente marginalizzati, i bambini e le bambine non rivendicano autonomamente il riconoscimento del proprio patrimonio culturale (Aggleton, 2018). Spetta dunque agli adulti la piena responsabilità di preservare, interpretare e valorizzare le testimonianze che documentano l’esperienza infantile del mondo: la gestione del patrimonio culturale prodotto dai bambini riflette inevitabilmente le scelte, le sensibilità e le prospettive dell’adulto, il quale interviene attivamente nei processi di selezione, conservazione, digitalizzazione, esposizione e archiviazione dei materiali:

“Children depend on adults, as do adults on children. Children do not necessarily agitate for the preservation of their own cultural heritage, so adults need to do it for them. Hence, adults and children are always intertwined in the making of the concept of children’s cultural heritage” (Sparrman e Aarsand, 2022, p. 215).

Guidato dai propri principi etici, dal gusto estetico o da una specifica visione pedagogica, l’adulto può attribuire valore di patrimonio a un artefatto o, al contrario, destinarlo all’oblio¹¹. Nella sua funzione di operatore – nei musei, negli archivi scolastici o nelle fondazioni culturali – può sviluppare strumenti descrittivi e criteri catalografici capaci di integrare tali materiali nei sistemi documentari ufficiali, coniugando la specificità espressiva del linguaggio infantile con le esigenze di standardizzazione e interoperabilità archivistica. Può così promuovere una valorizzazione più ampia di queste produzioni, sia in ambito scientifico che pubblico, assumendo una postura di ascolto autentico (Scaparro,

¹⁰ Si veda: <https://liu.se/en/research/childrens-cultural-heritage> (ultima consultazione: 28/10/2025).

¹¹ *“Such artefacts become signifiers of children and childhood, and, if interpreted, should reveal aspects of the culture of this group; but these interpretations are subjective and are open to different perspectives. The main concern here is that there are many objects used widely by children that could be included in what we might consider to be the material culture of children and childhood, which are not identifiable as being different from adult material culture (such as some work implements) as children occupy the same material world as adults and much material culture is interchangeable, or has lost its association with children as a result of historical or cultural distance” (Brookshaw, 2009, p. 368).*

2022) nei confronti dei soggetti che hanno generato tali patrimoni. Tuttavia, può anche scegliere di non farlo, trovandosi nella posizione di non essere sollecitato da rivendicazioni esterne.

Come ricordano Anna Sparrman e Pål Aarsand (2022), il patrimonio culturale dei bambini non si esaurisce in una dimensione nostalgica o estetizzante, ma rappresenta un nodo centrale delle politiche e delle pratiche sul patrimonio contemporanee:

“Our take is that children’s heritage actions are always to be seen as part of broader notions of heritage and social questions concerning the collection and preservation of heritage for the future. Children’s cultural heritage ‘is’ something more than material saturated with nostalgia and cuteness, it is part of the politics and policies of cultural heritage. It consists of children’s productions that take place as an integrated part of society and not at its margins”. (Sparrman e Aarsand, 2022, p. 203).

Il recente progetto *Children’s Cultural Heritage – The Visual Voices of the Archive*, condotto presso l’Università di Linköping nell’ambito del programma DIGARV, si è proposto infatti valorizzare in modo strutturato e duraturo il patrimonio culturale prodotto dai bambini svedesi. Partendo dal pieno riconoscimento dei diritti sanciti dalla Convenzione ONU sui Diritti dell’Infanzia (UNCRC), entrata in vigore come legge nazionale nel 2020, il progetto evidenzia come i bambini, pur generando una produzione culturale significativa, restino spesso marginalizzati nelle istituzioni, le quali tendono a privilegiare produzioni adulte e ad adottare classificazioni tassonomiche che lasciano in secondo piano le espressioni infantili. Centrate sull’Archivio svedese dei disegni infantili, il più grande nel suo genere – circa 650.000 elaborati dal XVIII secolo a oggi, di cui circa 130.000 digitalizzati – le attività di ricerca sfidano le modalità tradizionali di archiviazione, ponendo al centro la prospettiva del bambino come produttore di cultura. Coinvolgendo archivisti, ricercatori e bambini stessi, le iniziative puntano a rendere tali materiali accessibili, ricercabili e interpretabili tenendo in considerazione l’esperienza infantile come fonte primaria di conoscenza.

Analogamente, sebbene non siano ancora diffuse in modo sistematico, anche altre istituzioni culturali in Europa e nel mondo (come si vedrà più in dettaglio nel capitolo 5) hanno avviato percorsi di valorizzazione di oggetti che caratterizzano la vita dell’infanzia e, in alcuni casi, proprio del disegno infantile. Nella seconda parte di questo lavoro verrà presentato l’esempio italiano di Fondazione PInAC, oggetto privilegiato di questa indagine, che si presenta come *“la casa dei disegni dei bambini e delle bambine del*

mondo” e che custodisce oggi un archivio di oltre 8.000 disegni provenienti da 79 Paesi del mondo.

Anche il patrimonio dei bambini e delle bambine può essere oggetto di tutela internazionale, come previsto dalle convenzioni dell’UNESCO, tra cui la Convenzione del 1972 sulla protezione del patrimonio mondiale culturale e naturale e quella del 2003 per la salvaguardia del patrimonio culturale immateriale già brevemente esposte. Ne è un esempio un fatto contemporaneo: nel mese di aprile 2025, il patrimonio intitolato *“Disegni e scritti di bambini e adolescenti in tempo di guerra in Europa (1914–1950)”*¹² è stato ufficialmente incluso nel Registro del Programma Memoria del Mondo dell’UNESCO.

Quick Links

Drawings and writings of children during wartime in Europe: 1914–1950

Submitters: Canada, Czechia, France, Germany, Poland, Spain, Switzerland and United Kingdom of Great Britain and Northern Ireland.

The collection of documents, drawings, paintings, writings by young people, along with two youth journals depict key “wartime” events and their aftermath. Through their creativity, rich motifs and direct language, these documents transcend national borders, offering possibilities for dialogue and compassion. They serve as a democratic heritage of urban and rural cultures across Europe, created by boys and girls of different ages and social classes. Offering universal testimonies of different cultures, they provide valuable insights for future generations.



Institut für Personengeschichte, Bensheim.

Figura 1 | Iscrizione della collezione *“Disegni e scritti di bambini e adolescenti in tempo di guerra in Europa (1914–1950)”* nel Registro del Programma Memoria del Mondo dell’UNESCO, aprile 2025.

Questo riconoscimento riguarda una raccolta di diciassette collezioni provenienti da diversi Paesi europei, composte da disegni, dipinti, testi scritti da bambini e giovani e due giornali redatti da adolescenti, realizzati tra la Prima guerra mondiale e il dopoguerra. Si tratta di opere che testimoniano eventi chiave legati ai conflitti e alle loro conseguenze, e rappresentano un’eredità prodotta da bambini e bambine di età e condizioni sociali differenti, le cui voci riportano in luce esperienze e vissuti altrimenti destinati ad essere dimenticati. Queste raccolte sono corredate da descrizioni qualitative e complete che ne

¹² Si veda: <https://www.unesco.org/en/memory-world?hub=1081> (ultima consultazione: 28/10/2025).

documentano l'origine, le fonti, le modalità di acquisizione o scoperta, insieme alle informazioni relative ai primi collezionisti, ai successivi curatori e al contesto storico, sociale e politico in cui i documenti furono prodotti. L'inserimento di questo patrimonio nel prestigioso Programma Memoria del Mondo riflette i principi fondamentali dell'UNESCO, secondo cui il patrimonio documentario appartiene a tutta l'umanità, deve essere pienamente conservato e protetto per il bene collettivo e, nel rispetto delle culture e delle pratiche locali, deve restare permanentemente accessibile a tutti senza ostacoli.

La presente ricerca adotta questa prospettiva, affermando il disegno come patrimonio culturale prodotto dai bambini e dalle bambine, dai ragazzi e dalle ragazze, durante il periodo dell'infanzia e dell'adolescenza.

Alla luce delle considerazioni fin qui esposte, questo emerge come un potenziale oggetto suscettibile di essere incluso nei processi di riconoscimento e valorizzazione collettiva propri della patrimonializzazione – ovvero di quella pratica culturale e politica (Tureby & Wagrell, 2020) che implica la selezione, la legittimazione e l'istituzionalizzazione di elementi, del passato o del presente, ritenuti degni di trasmissione.

Grazie ad alcuni contributi come quello dell'italiano Corrado Ricci (cfr. Castronuovo, 2013; Ricci, 1894/2022) e dell'austriaco Franz Čížek (cfr. Laven, 2006, 2019), di cui si tratterà più ampiamente nel capitolo 2, nel corso del Novecento il disegno infantile ha progressivamente oltrepassato la sua funzione diagnostica in ambito psicologico (Malchiodi, 1998/2000), acquisendo un significato più ampio come pratica simbolica, culturale e sociale (James & James, 2004; Pearson, 2001). Questo mutamento riflette un'evoluzione nel modo di concepire l'infanzia: non più soltanto una fase dello sviluppo individuale, da valutare in base all'aderenza a tappe evolutive predefinite, ma un ambito culturale dotato di linguaggi propri, saperi specifici e forme autonome di espressione¹³.

In una prospettiva antropologica e culturale (Ghiaroni, 2019; Golomb, 1987, 1993, 1992/2003, 2002/2004; Willats, 1994; Paget, 1932), anche il disegno dei bambini può essere interpretato come atto di produzione simbolica radicato in contesti socio-culturali determinati: sebbene gli studi sulla rappresentazione abbiano evidenziato alcune importanti

¹³ “Alongside this biological view, although constructions of children and childhood have changed over time and are by no means fixed, those constructs can be seen as creating specific conditions for children that separate the child’s experience from that of the adult. Kline, James et al., Cunningham, and Tatar are just a few of the large number of scholars who have noted that social constructions of childhood have immediate practical implications for the experience of children, such as compulsory schooling or restrictions on voting. However, these experiences are by no means universal. Different societies will have different constructs of childhood, and these different constructs affect children’s lives in different ways” (Aggleton, 2018, p. 6).

ricorrenze (cfr. capitolo 2) va sottolineato come bambine e bambini si avvalgano di repertori iconografici e narrativi condivisi, acquisiti attraverso l'interazione quotidiana con ambienti familiari, scolastici, formali e informali e, in maniera sempre più significativa, anche con ambienti digitali.

Il disegno contribuisce alla costruzione dell'identità, alla rielaborazione dell'esperienza e alla narrazione del mondo dal proprio personale punto di vista (Broglia & Calabrese, 2022), ma riflette anche la dimensione socio-culturale del suo autore, delle pratiche educative a cui è sottoposto, ai suoi riferimenti iconografici, alle memorie condivise e, più in generale, alle caratteristiche della sua quotidianità (Oliverio Ferraris, 1973/2001; Pizzo Russo, 1988/2015; Quaglia, 2006).

Questa chiave di lettura apre a una reinterpretazione del disegno infantile come fonte documentaria delle culture dell'infanzia: il suo valore trascende le dimensioni estetiche o psicologiche e invita a superare una logica valutativa e adultocentrica.

Il *Children's heritage* non è quindi soltanto un oggetto di studio, ma costituisce una sfida politica e culturale (Aggleton, 2018; Duane, 2013; Sparrman & Aarsand, 2022; Sparrman, Hoyle, & Sjöberg, 2024; Sparrman et al., 2023) che interroga in profondità i criteri con cui viene definito e valorizzato il patrimonio culturale e che implica scelte su cosa conservare, su come descrivere i contenuti e su chi coinvolgere nei processi di archiviazione e digitalizzazione – inclusi ricercatori, archivisti e gli stessi bambini e bambine. Riconoscere valore alle produzioni infantili significa, in sintesi, ridefinire gli spazi di legittimazione della cultura dell'infanzia, attribuendole una presenza concreta all'interno di musei, archivi e istituzioni, ma anche un riconoscimento simbolico nell'immaginario collettivo: una prospettiva che trova fondamento giuridico nella Convenzione ONU sui Diritti dell'Infanzia e dell'Adolescenza (1989), la quale afferma il diritto dei bambini alla cultura e alla partecipazione alla vita culturale e artistica.

Il disegno infantile, inteso come patrimonio culturale, rappresenta una concreta opportunità per colmare la distanza tra l'elaborazione teorica e la pratica.

Capitolo 2 – Il disegno infantile come oggetto di studio

“Il primo linguaggio che scopre è quello della parola: ascoltando il suono delle parole collegate con i gesti e gli oggetti, ne carpisce il segreto, le imita e costruisce il suo primo lessico che poi amplierà. Nello stesso tempo scopre le regole: a tre anni riesce già a organizzare pensieri compiuti che gli consentono di farsi capire anche al di fuori del gruppo familiare.

Il teatro, o gioco dell’essere altro da sé, è usato dal bambino in modo naturale nei suoi giochi, sia che stabilisca con la bambola un rapporto, sia che animi con l’immaginazione scene di scontri e di avventure con i compagni o i giocattoli.

E poi c’è il linguaggio dei segni grafici, che inizia prestissimo con i primissimi scarabocchi e, se non viene interrotto da interventi errati e distruttivi dell’adulto, può svilupparsi e raggiungere livelli di arte”¹⁴.

Dopo aver illustrato il ragionamento teorico che collega il disegno infantile al concetto di patrimonio culturale, è necessario soffermarsi nuovamente e guardare al disegno come oggetto di studio in una prospettiva storica attraverso le lenti di diverse discipline, tra cui la psicologia, la storia dell’arte, la filosofia, la pedagogia e l’antropologia.

Ciascuno di questi ambiti del sapere, con i propri metodi e le proprie finalità, ha infatti impiegato il disegno come strumento di indagine – per misurare abilità e caratteristiche del bambino – o come mezzo per individuare ricorrenze espressive, potenzialità o elementi riferibili ai condizionamenti socio-culturali, avviando raccolte di materiale e costruendo delle vere e proprie collezioni.

Il disegno, prima di essere riconosciuto quale linguaggio specifico del bambino o addirittura un patrimonio culturale, è stato concepito come un surrogato “mal fatto” di una produzione espressiva adulta o lo specchio dell’organizzazione interiore di un bambino,

¹⁴ Da Lodi, M. (2014). *Il paese sbagliato: Diario di un’esperienza didattica*. Torino: Einaudi, p. XIII. [1970].

spesso chiara manifestazione dei suoi deficit evolutivi¹⁵. Poi, come si vedrà, con il tempo e con il diffondersi di una sensibilità verso la specificità del periodo dell'infanzia (Hirschfeld, 2002; Lambrugo, 2019; Rout, 2016; Ulrich, 2013), l'attenzione si è spostata sulla diversità intrinseca delle produzioni espressive infantili rispetto a quelle adulte, sulle costanti riscontrabili in lavori di bambine e bambini tra loro distanti, sulla loro spontaneità e autenticità:

“Attitudes toward children's art stem from the interplay of two distinct sets of ideas: those having to do with children and childhood, and those having to do with art and aesthetic values. [...]. Not until the nineteenth century were the spontaneous drawings of young children thought worthy of adult study and comment, and not until the early twentieth century did radical changes in aesthetic standards allow child art to be appreciated on its own aesthetic terms” (Leeds, 1989, p. 93).

Inoltre, il disegno dei bambini è stato spesso utilizzato nell'ambito della ricerca come utile strumento per rilevare delle informazioni e descrivere fenomeni complessi da una prospettiva infantile. Questo approccio, facilmente riproponibile in contesti diversi, è riscontrabile anche nella ricerca contemporanea. A titolo esemplificativo, si vedano tre recenti lavori: il primo, dal titolo “Etnografia della responsabilità educativa” (Biscaldi, 2013), di ambito antropologico, ha previsto l'uso del disegno come mezzo per rilevare la responsabilità educativa delle figure adulte significative per bambine e bambini di età compresa tra 0 e 6 anni: *“La nostra interpretazione dei disegni non ha avuto velleità diagnostiche o cliniche ma ha tentato esclusivamente di leggere la conoscenza sociale del bambino, il suo racconto di un mondo di oggetti e relazioni quotidiane”* (ivi, p. 62); il secondo lavoro, “«Everybody is sick and there won't be a cure»: The Power of Privileging U.S. Student Voices through COVID-19 Drawings” (Jones & McNulty, 2022), di ambito pedagogico, ha indagato gli effetti della pandemia da COVID-19 su bambine e bambini di età compresa tra 4 e 10 anni: *“This study reaffirms the use of children's drawings as a legitimate data source. We conducted the study to shed light on the perceptions children*

¹⁵ Secondo Barnes (1892) non si può entrare nello studio della soggettività del bambino finché non è lui a decidere di avvicinarsi all'adulto attraverso una qualche forma di espressione. Il disegno rappresenta un mezzo attraverso cui il bambino entra in contatto con il mondo; raccogliere un gran numero di disegni aiuta di conseguenza gli studiosi a fare delle generalizzazioni: *“So long as a child is perfectly inactive he is useless for purposes of psychological studies. We can never get inside of him to study his subjective activity. We must wait for him to come out to us through some of his forms of expression. Drawing is one of these ways in which a child comes out to meet the world. [...] It seemed desirable in collecting drawings that they should have some common element that would enable us to compare them and reach some large generalizations”* (Barnes, 1892, p. 2).

held about COVID-19 in a way that went deeper than simply asking them to respond verbally to questions. In so doing, we were able to determine common themes that were important to students” (ivi, p. 82). Il terzo, “Emotional Expression in Children’s Drawings of God” (Jolley & Dessart, 2023), di ambito psicologico, ha analizzato il grado di espressione delle emozioni attraverso la richiesta di rappresentare graficamente Dio: *“Challenges are often present in any research, but when one combines analysis of children’s drawings, visual aesthetics and theology there is inevitably a question of interpretation. These apply to all three disciplines, but is particularly noticeable in research that attempts to draw upon all three”* (ivi, p. 279).

Tuttavia, rispetto alle proposte presentate nelle righe precedenti, questa ricerca non si serve del disegno come mezzo per indagare un fenomeno altro (Mitchell, 2006; Roe et al., 2006), bensì guarda al disegno come oggetto culturale speciale, degno di interesse e di attenzione specifica (cfr. Schulte, 2019a, 2019b). Da un lato, come si vedrà meglio nella seconda parte di questa tesi, questo è prodotto da bambini e bambine che spesso non hanno contezza del fatto che il proprio lavoro espressivo sia diventato patrimonio di un museo; dall’altro esso è conservato da adulti impiegati all’interno di un’istituzione i quali, attraverso scelte operative sull’archivio e sul processo espositivo, attribuiscono valore e interpretazioni proprie a questi lavori. Con queste premesse si torna alla domanda di ricerca: in che modo l’adulto può valorizzare il patrimonio culturale costruito dai bambini e dalle bambine?

In questo secondo capitolo verrà preso in esame il disegno infantile come oggetto di studio, con l’obiettivo di esplorarlo come un fenomeno complesso che esprime un bisogno umano, universale e trasversale alle culture – quello di lasciare traccia di sé nel mondo – con particolare attenzione al rapporto tra la produzione del disegno e il condizionamento implicito ed esplicito da parte dell’adulto.

Come si vedrà nel paragrafo 2.1, l’analisi prende le mosse da una ricognizione delle principali teorie evolutive e rappresentazionali che, nel corso del tempo, hanno tentato di descrivere lo sviluppo grafico dai primi segni tracciati alle rappresentazioni vere e proprie. Tali teorie vengono discusse in modo critico, mettendo in luce tanto gli apporti conoscitivi quanto i limiti che le caratterizzano. La trattazione assume una prospettiva dichiaratamente interdisciplinare, al fine di restituire una lettura sfaccettata e problematizzata del disegno infantile quale pratica culturale situata.

Nel paragrafo 2.2 particolare attenzione è riservata ad alcune esperienze pedagogiche significative – di cui si è avuta esperienza diretta nel corso del lavoro di ricerca – che hanno messo in discussione le modalità consuete di accompagnamento adulto all’attività grafica. In questo contesto, si approfondiscono i contributi di Arno Stern e Maria Montessori, figure emblematiche che, pur muovendosi da presupposti teorici differenti, convergono nel riconoscere la centralità dell’ambiente e della relazione educativa nella promozione o nell’inibizione dell’espressione grafica infantile.

Naturalmente un’esposizione esaustiva risulta impossibile, data l’ampiezza delle ricerche e delle fonti disponibili. Saranno tuttavia presentati gli approcci e i contributi di autori e autrici che, facendo riferimento a diversi ambiti del sapere, hanno esercitato un’influenza significativa nello studio e nell’analisi del disegno infantile.

2.1 L'interesse adulto per il disegno infantile da diverse prospettive disciplinari

Nella letteratura scientifica del Novecento, così come nella contemporaneità, si è affermato in ambito psicologico (cfr. Bernson, 1983; Di Leo, 1983; Golomb, 2002/2004; Kellogg, 1969/1979; Oliverio Ferraris, 1973/1985; Pinto, 2018; Pizzo Russo, 1988/2015; Winnicott, 1971/2015), filosofico-pedagogico (cfr. Dewey, 1934/2020; Edwards, Gandini, & Forman, 2017; Lodi, 1992; Luquet, 1927/1982; Stern, 1959/1966; Vygotskij, 1930/2011) e antropologico (cfr. Ghiaroni, 2019; Mead, 1928) che il disegno rappresenti una costante pervasiva e universale nell'esperienza di vita già fin dagli albori della presenza umana sul pianeta Terra e, in particolar modo, durante il periodo dell'infanzia.

Questa affermazione trova fondamento, in primo luogo, nell'osservazione empirica della realtà, che permette di rilevare la naturale predisposizione di bambine e bambini a impugnare strumenti – anche non necessariamente pensati a fini grafici – e tracciare segni su superfici a loro disponibili nel proprio ambiente di vita.

Come ha scritto Simone Ghiaroni, docente di discipline etno-antropologiche:

“Il disegno infantile in quanto tecnica è certamente sottoposto a processi di educazione e sviluppo, ma il disegno infantile inteso come comportamento socioculturale dei bambini non appare né rudimentale, né incompiuto, ma è una realizzazione grafica “perfetta” in sé, compiuta ed efficace, in quanto prodotta da una relazione tra il processo di generazione di un'immagine, le catene di pensieri e il suo contesto” (Ghiaroni, 2019, p.18).

Si tratta di un gesto spontaneo che emerge precocemente nello sviluppo infantile (Dallari & Speraggi, 2022; Lukens, 1896) quando una delle due mani si libera dalla necessità di aggrapparsi a un qualche sostegno per sorreggere il resto del corpo in quello straordinario processo, quasi una metamorfosi, in cui il bambino passa dalla posizione quadrupede a quella bipede, attraversando fasi intermedie di movimento grazie all'uso creativo di entrambe le coppie di arti.

È così, appunto, trovandosi con una mano libera, che il bambino si accorge di poterla utilizzare con un nuovo scopo: afferrare un oggetto, e muovendolo con una forza inizialmente non ben controllata, imprimere un segno. Questa piacevole scoperta precede qualsiasi forma strutturata di educazione artistica o condizionamento adulto: è un atto creativo elementare e originario, connaturato all'esperienza del crescere.

In questo senso è importante il contributo di Rhoda Kellogg (1898–1987), psicologa ed educatrice americana che ha condotto il primo, e forse più consistente, studio degli scarabocchi di bambini e bambine tra i due e gli otto anni. Lavorando per oltre trent'anni come direttrice del *Golden Gate Kindergarten Association* di San Francisco, ha raccolto e analizzato sistematicamente più di un milione di disegni provenienti da bambini di tutto il mondo, individuando forme grafiche ricorrenti che, secondo le sue ricerche, seguono uno sviluppo universale. Contrariamente alle interpretazioni psicoanalitiche allora prevalenti, Kellogg considerava i disegni dei bambini non come espressioni dell'inconscio, ma come manifestazioni di un linguaggio preverbale attraverso cui essi esplorano e ordinano il mondo. In questo contesto ha elaborato una classificazione basata su venti forme grafiche fondamentali – come cerchi, spirali e linee – che rappresentano la struttura di base dell'espressione grafica infantile (cfr. Kellogg, 1967; 1969/1979).

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

Figura 2| I venti tipi di scarabocchio. Da "Analisi dell'arte infantile" di Rhoda Kellogg (1969/1979), p. 18.

Il termine “scarabocchio” ha un’etimologia incerta: potrebbe derivare dal latino *scarabunculus*, diminutivo di *scarabaeus*, oppure dal greco *skarabos*, entrambi termini che indicano lo scarabeo, animale il cui movimento e forma ricorderebbero le macchie irregolari lasciate sul foglio. Un’altra possibile origine si trova nel francese antico *escarbot*, sempre legato alla medesima immagine. Nell’italiano moderno, la parola ha assunto il significato di tratto confuso, macchia d’inchiostro, scrittura illeggibile o disegno infantile malfatto.

Con questa espressione Kellogg si riferisce alla fase compresa fra il momento in cui l’occhio segue la mano che traccia dei segni per il puro piacere di farlo e il momento in cui, con la comparsa dell’intenzionalità nel gesto, la mano inizia a essere guidata dall’occhio. Scrive Kellogg:

“Gli scarabocchi sono formazioni di linee talmente elementari da poter essere rinvenuti in tutti i disegni, ma allora che significato hanno? La risposta è che i venti scarabocchi-base sono le strutture portanti del disegno, e sono fondamentali perché consentono una descrizione dettagliata e globale del lavoro dei bambini piccoli” (Kellogg, 1969/1979, p. 19).

Anche lo psicologo tedesco Rudolf Arnheim (1956/2008; Pizzo Russo, 2005) e la psicologa italiana Anna Oliverio Ferraris (cfr. Oliverio Ferraris, 1973/1985) hanno descritto lo scarabocchio come un’attività prevalentemente cinetica e gratificante, inizialmente priva di intenzionalità rappresentativa. Solo in un secondo momento il bambino comincerebbe a investire di significato simbolico le proprie produzioni grafiche. In linea con Kellogg, Oliverio Ferraris afferma:

“Lo scarabocchio è dunque all’inizio un evento cinetico che provoca piacere motorio e visivo, un’espressione dei movimenti della mano e del braccio sostenuti da un’attività globale di tutto o parte del corpo in cui non interviene altro fattore intellettuale se non l’intenzione di lasciare una traccia” (Oliverio Ferraris, 1973/1985, p.20).

Lungi dall’essere casuali, essi rivelano tratti già riconducibili alla soggettività del bambino:

“La variabilità individuale è evidente fin dall’inizio e, poiché lo scarabocchio è prefigurativo, ciò che appare allo stato bruto e in tutta la sua immediatezza è il modo globale di atteggiarsi verso la realtà: ci sono scarabocchi tracciati da mani delicate che occupano uno spazio ristretto, altri molto energici che riempiono tutto il foglio, altri ancora possono essere staccati o a linee continue o formare sistemi di linee e masse di

colore; il temperamento, l'immaginazione, la vivacità dell'autore sono già individuabili" (ivi, p. 21).

Nonostante il fascino che può destare la rivelazione di un'universalità nell'esecuzione di segni (cfr. Maurer, Riboni & Gujer, 2018) – segni che con il tempo e la maturazione di chi li esegue diventano più articolati e tendenti alla rappresentazione simbolica di qualche cosa – la considerazione del disegno infantile quale oggetto di riflessione teorica, di studio sistematico e di possibile interesse per l'adulto è storicamente collocabile solo a partire dal XIX secolo. È in questo periodo, infatti, che si comincia a riconoscere al disegno dei bambini un valore autonomo sotto diversi punti di vista, da quello psicologico a quello antropologico¹⁶, da quello educativo a quello artistico. È proprio una convergenza di interessi disciplinari diversi (cfr. Golomb 2002/2004) che porterà alla definizione di un'*arte infantile* (Rosenblatt & Winner, 1988; Nyland & Galbally, 2020).

Lucia Pizzo Russo, a lungo docente di Psicologia delle arti presso la Facoltà di Lettere e Filosofia dell'Università di Palermo, nel suo manuale *Il disegno infantile. Storia teoria pratiche* (1988/2015), propone un'analisi accurata delle prime figure che si sono occupate in modo consapevole di tale fenomeno. Tuttavia, la studiosa osserva (Pizzo Russo, 1988/2015, pp. 23-25) che esistono tracce di un interesse adulto verso le forme grafiche infantili ben antecedenti all'Ottocento. Un esempio emblematico è rappresentato dal dipinto di Giovan Francesco Caroto, *Fanciullo con disegno* (conosciuto anche come *Giovane con disegno di pupazzo*), databile al 1523. L'opera raffigura un bambino che mostra un foglio su cui è stilizzata una figura umana secondo modalità grafiche tipicamente infantili, evidenziando così una curiosità – o persino un apprezzamento – per quel tipo di rappresentazione ben prima della sua formalizzazione come oggetto di studio.

¹⁶ Come ricorda la docente di pedagogia Maura Tripi, "In un'ottica comparativa, si deve all'antropologia dell'infanzia il merito di aver contribuito a mettere in discussione le pratiche e le concezioni infantili della nostra parte di mondo, così come "le implicazioni per una comprensione scientifica dell'infanzia nella specie umana" (LeVine e New, 2009). Negli anni Settanta, studiose come Hardman (1973) criticarono i presupposti culturali occidentali che gli etnografi avevano utilizzato per analizzare ciò che osservavano, a partire proprio dalla concezione stadiale delle teorie psicologiche dello sviluppo. L'antropologa inserì le ricerche etnografiche sull'infanzia dagli anni Venti agli anni Settanta in un discorso scientifico che aveva costruito sino a quel momento l'infanzia come un oggetto di studio solo nella sua tensione verso l'età adulta" (Tripi, 2025, p. 34).



Figura 3 | Il Fanciullo con disegno (o Giovane con disegno di pupazzo) di Giovan Francesco Caroto è un dipinto a olio su tavola (37x29 cm) conservato nel museo di Castelvechio a Verona.

Inoltre, secondo Pizzo Russo, nel corso dell'Ottocento l'enfasi posta sull'importanza della spontaneità ha preparato il terreno non solo al riconoscimento dell'esistenza di un'arte infantile, ma anche alla valorizzazione del disegno dei bambini e delle bambine come modello di riferimento in ambito artistico:

“Allorché il problema fondamentale della didattica del Romanticismo venne individuato nella promozione della spontaneità creatrice, l'infanzia, teorizzata al di fuori delle norme sociali, era disponibile a configurarsi modello naturale del nuovo corso artistico; e, frantumato il codice di convenzioni per far arte, il disegno infantile a divenire ‘modello stilistico’. Quando si è cominciato a parlare di arte infantile, l'artista era già intuitivo-irrazionale-dall'occhio vergine-autoespressivo-ossessionato-sensitivo; tutto fuorché razionale” (Pizzo Russo, 1988/2015, p. 26).

Il fanciullo, in questa visione, poteva gravitare nella stessa orbita dell'artista perché *“la loro condizione umana veniva descritta pressappoco con gli stessi termini”* (ibidem). Una

tale prospettiva non sarebbe stata possibile senza il decisivo apporto teorico di Jean-Jacques Rousseau, che con *Émile, ou De l'éducation* (1762/2014) aveva dato forma a una nuova concezione dell'infanzia: non più una fase deficitaria da correggere e superare il prima possibile in vista di una vita adulta, ma un momento autonomo e prezioso dell'esperienza umana, portatore di un proprio potenziale espressivo e conoscitivo.

Inoltre, come ha ben ricostruito Claire Golomb (2002/2004, pp. 121-135) tra l'Ottocento e il Novecento alcuni movimenti artistici come l'Impressionismo, il Post-Impressionismo, l'Espressionismo, il Cubismo e il Surrealismo avevano modificato l'adesione accademica al realismo. Tali correnti esercitavano un apprezzamento nei confronti del linguaggio grafico-pittorico dei bambini: la spontaneità del segno infantile veniva interpretata come emblema di una rinnovata autenticità espressiva e veniva idealizzata come paradigma di una creatività non mediata, in rottura definitiva con le convenzioni formali (Wittmann, 2021). Tra i più famosi artisti, spiccano figure come Pablo Picasso e Vincent van Gogh, che nei loro scritti e nelle loro opere hanno più volte celebrato la forza espressiva del disegno infantile come modello o fonte di ispirazione per i propri lavori:

“Il culto dell'infanzia nato nel diciannovesimo secolo (Boas, 1966) raggiunse il pieno impatto sugli artisti del ventesimo secolo. Ciò coincise con la nuova psicologia del profondo formulata da Sigmund Freud e Carl Jung, che sottolineava come l'influenza degli anni dell'infanzia perdurasse nel corso dello sviluppo successivo ed evidenziava la natura dei desideri, delle pulsioni, delle paure infantili e dei processi primitivi di pensiero, che continuano, perlopiù sotterraneamente, a influenzare anche la vita adulta. Coincise anche con le ricerche della psicologia accademica tese a studiare la natura e lo sviluppo mentale dei bambini. Pertanto, considerato l'interesse per l'infanzia e la sua relazione con la vita mentale ed emotiva dell'adulto, non sorprende che molti artisti moderni, all'inizio del ventesimo secolo, abbiano studiato i disegni che loro stessi avevano prodotto da bambini, nonché i disegni dei propri figli o dei figli di amici” (Golomb, 2002/2004, pp. 123-124).

A questo stesso proposito ha scritto Oliverio Ferraris:

“C'è nell'arte moderna una vasta corrente che rivaluta con l'aspetto onirico dell'espressione la spontaneità, l'immaginazione libera della prima infanzia. Se si considera la pittura del ventesimo secolo si ha l'impressione di percorrere a rovescio l'ontogenesi della pittura infantile. L'evoluzione degli artisti si è spinta gradualmente alle

estreme conseguenze fino agli scarabocchi informi del bambino piccolo. I personaggi di Klee e Mirò assomigliano a quelli delle prime figurazioni dei quattro, cinque anni; le figure di Chagall fluttuano nel vuoto come gli “omini” non ancora verticalizzati. D'altronde le astrazioni di Nicholson e di Mondrian ricordano gli “aggregati” e le “combinazioni” dei tre anni e i “gesti” degli action painters, i tracciati dei bambini di due anni. Lo stadio più spinto di ritorno alle origini trova un simbolo in una recente opera di Turcato intitolata “la bava”. Kandinsky afferma che nella pittura prefigurativa infantile c'è il primo contatto dell'essere umano con il mondo di cui non “sa” ancora nulla e di cui ignora le leggi che lo governano” (Oliverio Ferraris, 1973/1985, pp. 145-146).

Infine, sempre in ambito artistico, di particolare interesse è stato il contributo del pittore francese Jean Dubuffet, inventore dell'Art Brut (1945), il quale nel corso del XX secolo si è dedicato alla raccolta di opere spontanee come quelle di autodidatti, psicotici o prigionieri: persone completamente estranee a una cultura artistica, non professioniste, e proprio per questo più orientate alla realizzazione di opere pure e autentiche, prive di preoccupazioni date dalla concorrenza, dall'acclamazione e la promozione sociale.

Benché l'impresa dell'Art Brut consistesse, per Dubuffet, nel cercare l'Art Brut per poi raccogliere una documentazione che la definisca, l'artista ha provato a descriverla in questo modo:

“Con questo termine [Art Brut] intendiamo opere eseguite da persone immuni da qualsiasi cultura artistica, persone dunque per le quali, contrariamente a quanto vale per gli intellettuali, il mimetismo conta poco o nulla. Questi autori, pertanto, traggono ogni cosa (i soggetti, la scelta dei materiali impiegati, i mezzi di trasposizione, i ritmi, gli stili di scrittura, ecc.) da dentro se stessi e non dai cliché dell'arte classica o dell'arte che va di moda. Qui assistiamo a un'operazione artistica completamente pura, grezza, reinventata in tutte le sue fasi dal suo autore, fondata unicamente sui suoi impulsi. Si tratta, quindi, di un'arte nella quale si manifesta esclusivamente la funzione dell'invenzione, e non quelle, costantemente riscontrabili nell'arte culturale, del camaleonte e della scimmia”¹⁷.

¹⁷ Estratto da Jean Dubuffet, *L'art brut préféré aux arts culturels*, Galerie René Drouin, Parigi, 1949.

Nella collezione donata alla città di Losanna nel 1975, poi confluita nel 1976 nel museo denominato Collection de l'Art Brut¹⁸, sono presenti anche dei disegni realizzati da bambine e bambini.

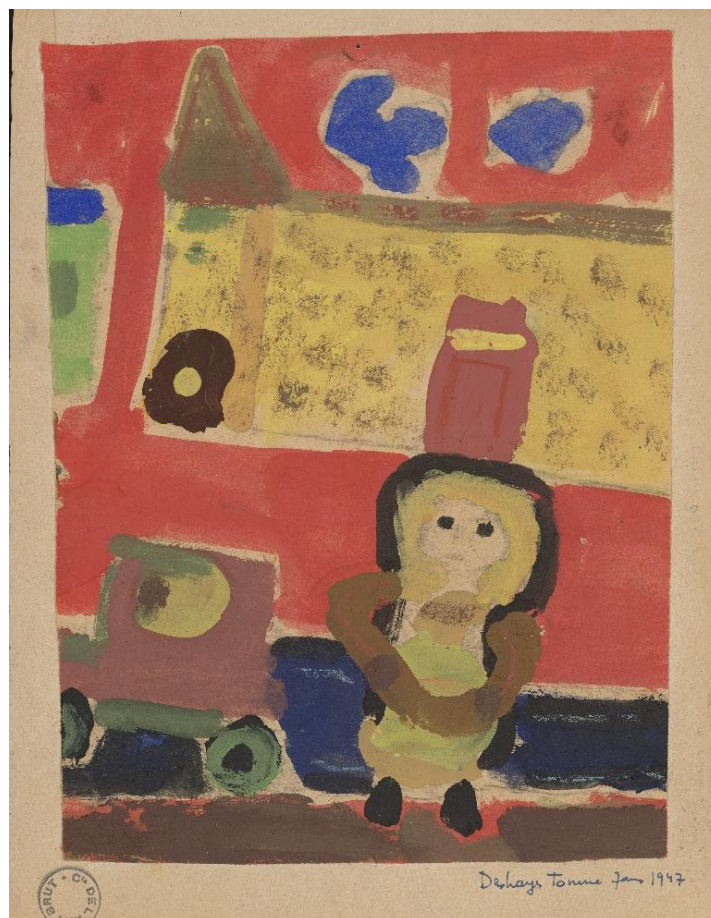


Figura 4| *Enfant-ni-732. Bambino, École de la Creuse. Senza titolo, 1947. Acquerello su carta. 24 x 17 cm.*
 Foto: Caroline Smyrliadis, Atelier de numérisation – Ville de Lausanne.
 Collection de l'Art Brut, Lausanne. No inv. ni-732¹⁹.

In questo clima di rinnovato interesse per l'infanzia e per le sue manifestazioni espressive si inseriscono i primi due autori che, tra fine Ottocento e inizio Novecento, si sono occupati esplicitamente del disegno infantile come campo di indagine: Corrado Ricci (1858–1934) e Franz Čížek (1865–1946). Il primo, critico e storico dell'arte italiano, intendeva comprendere in che modo si sviluppasse il senso artistico nei bambini, con uno sguardo più vicino alla psicologia evolutiva e alla storia dell'arte. Il secondo, pittore e pedagogo austriaco legato agli ambienti della Secessione viennese, era invece interessato a

¹⁸ Si vedano: <https://www.artbrut.ch/> e <https://www.lausanne.ch/apps/museris/?artistes=Enfant%2C%20Travaux%20d%27&page=2&sort=pertinence> (ultima consultazione: 28/10/2025).

¹⁹ Per l'autorizzazione alla riproduzione dell'immagine si ringrazia il museo *Collection de l'Art Brut* di Losanna.

rintracciare nelle espressioni infantili una forma pura e originaria dell'arte stessa. Le loro prospettive, sebbene animate da intenti differenti, convergono per la prima volta – in maniera ufficiale, attraverso pubblicazioni e, nel caso di Čížek, pratiche didattiche – nell'affermazione del disegno infantile come espressione dotata di significato proprio, degna di essere osservata, analizzata e, in certi casi, assunta a modello.

Corrado Ricci, in apertura alla sua opera *L'arte dei bambini* (1887) descrive il suo incontro fortuito con i segni lasciati dai bambini sui muri di un porticato bolognese, un incontro che ha destato in lui un primo interesse a raccogliere e studiare dei disegni:

“Un giorno triste dell'inverno 1883, tornando dalla Certosa di Bologna, fui costretto da una pioggia dirotta a riparare e restar lungamente sotto il portico del Meloncello. Cominciai allora, per ingannare il tempo, a guardare i motti e i segni che coprivano, a migliaia, i muri: motti e segni ispirati, per la maggior parte, a così largo naturalismo che a loro confronto certi sonetti del Marino e certe novelle del Casti potevan sembrare trattati di morale. Solo le opere degli espositori più piccoli, le quali naturalmente si trovavano più in basso, quantunque mostrassero minor tecnica e più incerta grammatica, erano però contenute nei limiti della decenza. Oltre a ciò (bisogna notarlo a titolo di lode) non ostentavano tante velleità poetiche. La tristezza del giorno, del luogo e dell'anima, che mal comportava gli epigrammi sconci e feroci di coloro che avevano lavorato nella zona superiore, mi conciliò con l'arte ingenua dei bambini e mi suggerì l'idea di questo studio” (Ricci, 1887/2022, pp. 13-14).

Il pregio del suo breve trattato consiste nell'aver riconosciuto nelle produzioni grafiche infantili qualcosa di diverso rispetto a quelle adulte, che in quanto storico dell'arte ben conosceva. Infatti, scrive Ricci, *“dicono che certi uomini decrepiti tornano bambini per le sciocchezze che possono fare e dire; ma le sciocchezze di quei vecchi non sono quelle dei bambini. Così gli errori d'un'arte decaduta e moribonda non somigliano agli errori di un'arte che nasce”* (ivi, p. 39).

L'arte dei bambini ha invece per Ricci delle caratteristiche autonome: osservando una gran quantità di disegni raccolti nelle scuole, nota delle ricorrenze che definisce come errori della rappresentazione. Tali ricorrenze sono, ad esempio, l'uso delle trasparenze, le omissioni, i ribaltamenti, l'uso di proporzioni bizzarre.

La figura 5, esemplificativa del fenomeno della trasparenza, viene commentata da Ricci con queste parole:

"Sanno che un uomo ha due gambe ed essi gliele disegnano tutte e due, anche quando debbono riprodurre quest'uomo in posizione o luogo tali, che non potrebbe mostrare che una gamba sola e magari nessuna" (Ricci, 1887/2022, p. 20).

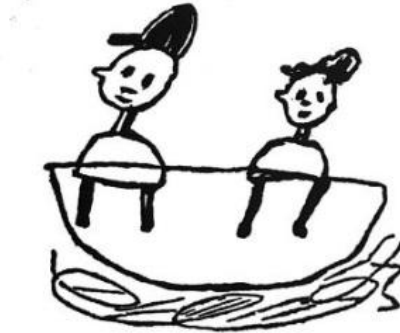


Figura 5| Illustrazione tratta da *"L'arte dei bambini"* (1887) di Corrado Ricci.

L'autore spiega che gli errori di natura logica (e non tecnica) dipendono dal fatto che *"i bambini descrivono l'uomo e le cose invece di renderle artisticamente; cercano di riprodurle nella loro compitezza assoluta e non nella risultanza ottica. Fanno insomma coi segni la descrizione che, né più né meno, farebbero con la parola"* (ivi, p. 20).

Pur evidenziandone l'originalità, Ricci interpreta il disegno infantile come manifestazione di una personalità ancora incompleta e imperfetta. Egli introduce inoltre un parallelo tra l'arte dei bambini e quella dei popoli primitivi, rilevando un carattere creativamente innovativo più che meramente imitativo, dando avvio a una corrente di studiosi che convergono nel rilevare delle analogie con ciò che viene definito arte popolare, naïve e "primitiva" (si vedano Depouilly, 1964/1968; Golomb, 2002/2004, pp. 99-120; Oliverio Ferraris, 1973/1985, pp. 149-152). In ambito antropologico tale accostamento è stato tuttavia analizzato criticamente:

"A rendere problematica l'analogia e a maggior ragione l'assimilazione fra disegno infantile e arte contemporanea e primitiva è dunque l'incidenza della cultura. Per quanto negli anni sia stata diversamente riformulata, la dimensione psicologica legata all'età conserva nel primo caso un'importanza preponderante. Questo però non deve farci dimenticare che i bambini non vivono in un vuoto culturale ma in un mondo popolato di immagini e che quindi essere bambini a Islamabad o a New York non è la stessa cosa. È

quindi possibile che l'arte degli adulti (attraverso il più generale consumo d'immagini) influenzi precocemente espressioni che ci appaiono spontanee" (Bargna, 2009, pp. 44-45).

Parallelamente, in Austria, Franz Čížek (1865-1946) fu un artista e pedagogo pioniere dell'educazione artistica infantile. A Vienna fondò la *Kinderkunstklasse* (cfr. Laven, 2006, 2019, 2022; Viola 1943/1952), un luogo di sperimentazione e incontro tra bambini tra i 4 e i 14 anni e artisti in cui si rifiutava l'insegnamento accademico basato sulla copia e sul realismo. Questa iniziativa rappresentò una pietra miliare nella storia dell'educazione artistica infantile poiché fin dalla sua nascita promosse un approccio liberatorio e non direttivo al disegno dei bambini, fondato su libertà creativa, partecipazione volontaria e discussione collettiva delle opere. Čížek introdusse modalità espressive allora inedite per i bambini, come la stampa su linoleum, la scultura in gesso e la tecnica del collage con carta colorata, strumenti sperimentali rispetto agli standard scolastici dell'epoca. Per l'autore, il ruolo dell'insegnante era quello di "risvegliare", "evocare" e "stimolare" la creatività infantile, non di esercitarne il controllo.

Ha scritto Wilhelm Viola (1865–1934), suo stretto collaboratore e documentatore della sua opera:

"Per una fortunata coincidenza Čížek fu in stretto contatto con i fondatori del movimento della «Secessione», una specie di rivoluzione di giovani pittori e architetti contro la vecchia arte accademica. Egli mostrò ai suoi amici, fra i quali erano uomini importanti come Klimt, Olbrich, Moser e Otto Wagner, i disegni dei suoi bambini, e questi artisti ne rimasero così entusiasti che incoraggiarono Čížek ad aprire quella che essi solo con riluttanza decisero di chiamare scuola, non avendole potuto trovare un altro nome. Là i bambini avrebbero avuto il permesso, per la prima volta, di fare ciò che volevano. Cominciò allora una lunga lotta contro le autorità scolastiche. Esse non vedevano la necessità di un'istituzione come quella che Čížek voleva fondare e bocciarono il progetto. [...] Fu nel 1897 che Čížek ottenne l'autorizzazione ad aprire la sua primissima Classe d'Arte del Bambino" (Viola, 1943/1952, pp. 10-11).

Nonostante l'interruzione del progetto causata nel 1938 dal contesto politico austrofascista e nazista, la collezione dei lavori da lui raccolti fu preservata e donata al Wien Museum nel 1947, dove tutt'ora è custodita²⁰.

A seguito dei contributi pioneristici di Ricci e Čížek (cfr. Pizzo Russo, 1988/2015, pp. 30-38), poi riconosciuti e diffusi a livello internazionale, l'approccio teorico a questo oggetto di studio si è sviluppato lungo due direttrici principali: da un lato le teorie di matrice cognitivista, dall'altro quelle rappresentazionali. Le prime interpretano la produzione grafica come riflesso di uno sviluppo mentale progressivo e lineare, orientato verso la conquista del realismo visivo; le seconde considerano il disegno come espressione di una competenza rappresentativa culturalmente e simbolicamente situata, non necessariamente correlata all'età o a un'evoluzione predefinita. Entrambe le prospettive hanno contribuito in modo significativo alla comprensione del disegno infantile, pur offrendo interpretazioni differenti delle sue finalità e caratteristiche. La qui presentata categorizzazione è stata proposta da Claire Golomb (1928 – 2023), psicologa dello sviluppo di origine austriaca che ha dedicato gran parte delle sue ricerche allo studio del disegno infantile e della creatività, insegnando per molti anni alla University of Massachusetts Boston.

²⁰ La collezione dei 110.000 disegni di bambine e bambini che hanno partecipato alle Kinderkunstklasse non è accessibile al pubblico, ma è conservata nel deposito del Wien Museum (Museo di Vienna). Il Prof. Rolf Laven, rappresentante europeo di InSEA (International Society for Education through Art) e docente presso la Pädagogische Hochschule Wien, ha dedicato i suoi studi dottorali a Franz Čížek e alla Wiener Jugendkunstklasse. La sua tesi è stata pubblicata poi come volume *Franz Čížek und die Wiener Jugendkunst* nel 2006 (cfr. Laven, 2006, 2008, 2014, 2019, 2021a, 2021b, 2022).

2.1.1 Teorie evolutive stadiali

A inizio Novecento vengono effettuati i primi studi, anche longitudinali, sullo stile e sui contenuti dei disegni infantili.

Secondo gli studi di stampo cognitivista, il disegno infantile sembra riprodurre gli stadi che la mente umana percorre partendo da uno stadio primitivo di caos e disorganizzazione per arrivare alla pienezza intellettuale, data dall'aderenza quanto più fedele possibile della rappresentazione alla realtà. Secondo Claire Golomb (2002/2004) questa concezione è in linea con l'idea degli storici dell'arte secondo cui il realismo ottico o naturalismo, cioè la mimesi della realtà, rappresenta la più alta conquista artistica di una cultura.

Nella visione dei cognitivisti le caratteristiche proprie del disegno infantile – come le omissioni o le collocazioni errate delle parti del corpo, l'uso di trasparenze, la disattenzione per le proporzioni e l'impiego di schemi simbolici – sono state interpretate come manifestazioni di una mente ancora immatura e carente sotto il profilo concettuale (Golomb, 2002/2004). Questa visione si è imposta nel dibattito scientifico del Novecento, influenzando non solo la psicologia dello sviluppo, ma anche l'educazione artistica e l'antropologia (Hardman, 2001; Lambrugo, 2019). Tuttavia, tale paradigma è stato successivamente messo in discussione sulla base di evidenze empiriche che mostrano come non tutti i bambini raggiungano lo stadio di realismo ottico, nemmeno in età adolescenziale, se non attraverso specifici percorsi di formazione. Alcuni soggetti, anche con sviluppo atipico, possono invece acquisirlo precocemente se dotati di un particolare talento (Golomb, 2002/2004).

Eleonora Cannoni, psicologa e docente di Psicologia dello sviluppo, nel volume “Il disegno dei bambini” (2003/2018), ripercorre criticamente le principali proposte teoriche sul grafismo infantile, includendo, accanto ai contributi di Georges Henri Luquet (1876-1965) e di Viktor Lowenfeld (1903–1960) e W. Lambert Brittain (1915–1989) che verranno qui brevemente presentati, anche le prospettive del canadese Robbie Case (Case & Okamoto, 1996). L'autore, rappresentante del filone neo-piagetiano, ha concentrato le sue ricerche sul periodo compreso tra i 4 e i 10 anni, con un'attenzione specifica ai processi di rappresentazione dello spazio e allo sviluppo delle capacità di processing cognitivo. Cannoni osserva opportunamente che *“le differenti fasi individuate rispecchiano il diverso modo degli autori di porre attenzione ai fenomeni evolutivi, e questo a sua volta deriva*

dalle teorie di riferimento o dagli interessi prevalenti di ciascun autore” (Cannoni, 2003/2018, p. 18).

Il filosofo francese e professore di lettere Georges Henri Luquet (1876-1965) ha fornito un contributo decisivo agli studi sul disegno infantile promuovendo uno studio di migliaia di disegni prodotti da sua figlia nell’arco di dieci anni. Questo lavoro, condensato nella sua tesi di dottorato del 1913, viene pubblicato nel 1927 con il titolo di *“Le dessin enfantin”*, diventando un punto di riferimento imprescindibile. Difatti, a partire dagli anni ’20 del Novecento Jean Piaget ha studiato l’arte infantile come indice della maturità mentale o concettuale del bambino e ha adottato la classificazione stadiale elaborata da Luquet, incorporandola nel suo modello di analisi del disegno come rappresentazione spaziale:

“C’è confusione completa tra pensiero e cose cui si pensa. Il nome è dunque nell’oggetto, non come un’etichetta incollata sull’oggetto, ma come carattere invisibile. Dunque, per essere esatti, non bisogna dire che il nome «sole» implica una palla gialla ecc., ma che la palla gialla che è il sole implica in realtà e contiene il nome «sole». Abbiamo qui un fenomeno analogo a quel «realismo intellettuale» che Luquet ha così ben descritto a proposito del disegno infantile: i bimbi disegnano ciò che sanno d’un oggetto a spese di ciò che ne vedono, pur credendo di disegnar esattamente ciò che vedono”. (Piaget, 1926/2022, p. 76).

Secondo Luquet il disegnare è per il bambino un gioco (cfr. Wood & Hall, 2011) che proprio in quanto tale prende estremamente sul serio; per questo laddove non vi siano pressioni particolari il risultato sarà un’opera “ben fatta”:

“Ma se il bambino considera il disegno come un giuoco è proprio per tale motivo che egli lo affronta con serietà come ogni altro. Nella generalità dei casi, quando non vi sia una particolare ragione che lo induca forzatamente a sbrigarsi, i suoi disegni sono opere ben fatte; ne costituisce la riprova il fatto che egli spesso esegue un disegno per una determinata persona e glielo dedica ed esprime sovente il suo giudizio di critica su quanto ha fatto. [...] un disegno può essere giudicato «assai carino» ed un altro «il più bello del mondo»” (Luquet, 1927/1982, pp. 16-17).

Sebbene risulti almeno in parte superata, l’interpretazione dell’evoluzione del disegno di Luquet è ancora oggi considerata fondamentale per comprendere lo sviluppo grafico nei bambini. Secondo l’autore, dopo aver superato la fase dello scarabocchio, in cui il bambino è mosso da un piacere puramente motorio, emerge la volontà di raffigurare oggetti reali,

cercando una corrispondenza sempre più fedele con ciò che osserva. Tale corrispondenza è ricercata attraverso il “tipo”, ovvero uno schema grafico che viene da un lato conservato e reiterato in momenti diversi, dall’altro viene modificato in base alle interazioni con l’ambiente:

“Col termine di “tipo” si vuole intendere la rappresentazione che un determinato bambino dà di un medesimo soggetto o motivo nella successione dei suoi disegni. Essa presenta una graduale evoluzione che è la risultante di due fattori, l’uno costante che chiameremo conservazione del tipo e l’altro variabile cui potremo attribuire il nome di modifica del tipo. La conservazione del tipo consiste nella tendenza che ogni bambino ha di riprodurre, sempre allo stesso modo, i disegni di uno stesso motivo ed è la manifestazione quasi di un’abitudine [...]” (ivi, p. 53).

Il tipo, spiegherà poi Luquet, non è soltanto un’*“astrazione artificiale”* o una semplice *“etichetta applicata”*, ma *“corrisponde ad una realtà psichica esistente per ciascuno nel proprio io che chiameremo modello interno. Ogni disegno non è mai, come si sarebbe tentati a credere, la copia pure e semplice di uno dei modelli o motivi, cui è stato dato il nome di oggetti suggestivi, qualunque sia il fattore che evoca, nella mente del fanciullo, la rappresentazione di un oggetto e l’intenzione di eseguirne il disegno. La rappresentazione dell’oggetto, prima di essere tradotta graficamente, si trasforma necessariamente in una immagine visuale la quale non è affatto la riproduzione servile delle percezioni fornite al disegnatore dalla vista dell’oggetto o di una sua riproduzione, ma ne è una rifrazione attraverso la mente del bambino, una ricostruzione originale che risulta da una elaborazione soggettiva assai complicata nonostante la sua spontaneità: è questo appunto il modello interno pura rappresentazione mentale che si distingue nettamente dall’oggetto o modello propriamente detti” (ivi, p. 73).*

Sulla base di queste premesse concettuali, unite alla sua idea sulla tendenza realistica del disegno infantile, Luquet avanza la sua teoria stadiale, fondata su quattro stadi di sviluppo.

La prima fase, definita del *realismo fortuito* (circa tra i 2 e i 3 anni) si manifesta quando, dopo aver tracciato segni sul foglio, il bambino vi riconosce una somiglianza con un oggetto a lui noto. In questa fase, dunque, l’associazione tra il segno e la realtà rappresentata è casuale e non intenzionale: il bambino si accorge a posteriori che i suoi tracciati possono ricordare qualcosa di reale. Progressivamente, però, egli sviluppa l’idea che il disegno possa somigliare in modo stabile e non solo fortuito a ciò che intende

rappresentare. In questo processo, l'intenzione di dare significato al segno grafico si arricchisce gradualmente di dettagli, consentendo un progressivo avvicinamento al modello osservabile nella realtà.

Segue il *realismo mancato* (tra i 3 e i 5 anni), in cui il bambino tenta consapevolmente di riprodurre oggetti e figure, ma non riesce ancora a controllare con precisione i movimenti della mano. Il risultato è quindi una rappresentazione che non corrisponde alla realtà osservata. Questo può dar luogo alla scelta del bambino di cambiare significato alla sua rappresentazione, in risposta alla frustrazione o all'estro del momento.

Con la pratica e il progressivo sviluppo delle abilità motorie e percettive, questi difetti si apre la strada allo stadio successivo, quello del *realismo intellettuale* (tra i 5 e gli 8 anni). In questa fase il bambino rappresenta non ciò che vede, ma ciò che sa dell'oggetto. Disegna quindi tutti i suoi elementi caratteristici, ad esempio anche quelli normalmente invisibili dal punto di vista scelto. Luquet distingue, a questo proposito, il realismo intellettuale infantile dal realismo visivo tipico dell'adulto: per quest'ultimo, un disegno somiglia a un oggetto quando ne riproduce fedelmente l'aspetto prospettico, con i dettagli visibili solo dal punto di vista scelto; per il bambino, invece, la rassomiglianza consiste nell'inserire nel disegno tutti gli elementi reali e distintivi dell'oggetto, senza preoccuparsi delle leggi prospettiche. Questa concezione spiega fenomeni come la trasparenza, già osservata da Corrado Ricci: per esempio, se un bambino disegna un uomo a cavallo, rappresenta entrambe le gambe, includendo cioè anche quella nascosta dal corpo del cavallo, poiché sa che l'uomo ne possiede due.

Infine, tra gli 8 e i 9 anni, compare il *realismo visivo*, fase in cui il bambino inizia a disegnare gli oggetti come realmente appaiono, prestando sempre più attenzione alla prospettiva e alle relazioni spaziali. Il passaggio dal realismo intellettuale a quello visivo non è immediato né definitivo, ma graduale.

Di spicco sono stati anche i contributi di Viktor Lowenfeld (1903–1960) e W. Lambert Brittain (1915–1989). Il primo, artista e pedagogo austro-statunitense, è considerato il fondatore dell'educazione artistica moderna per aver elaborato una teoria evolutiva del disegno infantile inteso come espressione dello sviluppo cognitivo ed emotivo del bambino (Lowenfeld, 1947/1999); Il secondo, suo collaboratore statunitense, ha contribuito a diffonderne e sistematizzarne il pensiero, proseguendone l'opera dopo la morte e

promuovendo una concezione dell'educazione artistica centrata sulla crescita creativa dell'alunno.

Nel testo "Creatività e sviluppo mentale", pubblicato per la prima volta nel 1949, si evidenzia come, attraverso l'acquisizione di specifiche abilità, la rappresentazione grafica si avvicini progressivamente alla realtà esterna attraversando diverse fasi evolutive.

Superato lo stadio dello scarabocchio, il bambino entra nello *stadio preschematico* (4-7 anni), in cui inizia a rappresentare consapevolmente oggetti concreti. In questa fase non è tanto rilevante la qualità estetica del disegno, quanto il suo valore come mezzo per esplorare e interiorizzare il proprio mondo. Il primo simbolo ricorrente è la figura umana, spesso nella forma del cosiddetto "omino testone" o "omino polipo": un cerchio per la testa e linee per il corpo e gli arti. Secondo Lowenfeld, il miglioramento artistico non è frutto di esercizio meccanico, ma del cambiamento nel modo di pensare, sentire e percepire del bambino:

"Lo sviluppo ha un processo irregolare. Ciò risulta con tutta evidenza nello schema dello sviluppo fisico dei più giovani. Nonostante si possa affermare che i bambini di una certa età hanno una determinata altezza media, individualmente vi sono delle differenze notevoli; certi improvvisi sbalzi, specie nel periodo dell'adolescenza, ci fan vedere come lo sviluppo non sia sempre un processo continuo. Lo stesso vale per lo sviluppo del bambino. Si è detto che l'arte è un riflesso della reazione dell'uomo al proprio ambiente; durante il periodo dello scarabocchio questa affermazione è facilmente verificabile poiché lo scarabocchio può essere considerato come un riflesso dello sviluppo fisico ed emozionale del bambino. Come vi sono delle differenze nello sviluppo, così c'imbattiamo in grandi differenze individuali anche negli scarabocchi dei bambini" (Lowenfeld & Brittain, 1949/1967, p. 118).

Segue lo *stadio schematico* (7-9 anni), caratterizzato dalla comparsa di schemi grafici stabili per ciascun oggetto. Questi schemi riflettono il concetto mentale che il bambino ha costruito sull'oggetto e il livello della sua conoscenza. In questa fase compare anche la linea di base, che indica una nuova consapevolezza dei rapporti spaziali tra sé e l'ambiente.

Con il *realismo nascente* (9-11 anni), il bambino sviluppa una maggiore consapevolezza del proprio ambiente e una maggiore attenzione ai dettagli. La linea di base e quella del cielo vengono abbandonate, e le figure umane vengono arricchite da particolari che evidenziano, ad esempio, differenze di genere.

L'ultima fase individuata da Lowenfeld è il *periodo pseudo-naturalistico* o *periodo del ragionamento* (11-13 anni), considerato dall'autore il più stimolante ma anche l'ultimo momento in cui l'istruzione artistica può incidere in modo significativo. In questa fase il ragazzo tenta di riprodurre la figura umana in modo sempre più naturalistico. Chi possiede una mentalità visiva tende a riprodurre con precisione i contorni e le proporzioni degli oggetti, ponendosi come spettatore della realtà; chi ha una mentalità non visiva o aptica, invece, privilegia la dimensione emotiva e soggettiva, rappresentando ciò che suscita in lui un coinvolgimento affettivo. La maggior parte degli individui, tuttavia, si colloca in una posizione intermedia tra questi due poli.

Nel cosiddetto *periodo della decisione*, il confronto con gli standard adulti può indurre il giovane a disinvestire dal linguaggio grafico a favore di forme espressive ritenute più efficaci, come il linguaggio verbale. Questa fase coincide anche con l'età dei grandi conflitti preadolescenziali, in cui molti ragazzi rischiano di perdere fiducia nelle proprie capacità artistiche ed espressive. Lowenfeld osserva come, proprio in questo periodo, numerosi adolescenti abbandonino l'attività creativa:

“Questa è un'età in cui insorgono bisogni, domande, problemi e sconvolgimenti emotivi; si dovrebbe far sì che queste stesse esperienze costituissero il materiale del programma artistico, poiché, come nel passato esse formano la base di ogni valida espressione” (Lowenfeld & Brittain, 1949/1967, p. 316).

Howard Gardner (1980/1993), approfondendo questo fenomeno, sottolinea che i ragazzi spesso giungono alla conclusione che i loro sentimenti non possano più essere espressi graficamente, oppure percepiscono il disegno come un mezzo inadeguato per confrontarsi con le proprie emozioni. Di conseguenza, preferiscono forme espressive alternative, come il linguaggio verbale, mentre lo sviluppo artistico e creativo tende a interrompersi, sia per mancanza di esercizio sia per feedback negativi.

Da un lato, l'assunto della naturale tendenza dei bambini al progressivo realismo ottico nel corso dello sviluppo, insieme alla visione stadiale dell'evoluzione grafica, ha legittimato numerosi studi di impianto psicologico volti a valutare lo sviluppo cognitivo attraverso il disegno: a titolo esemplificativo, Florence Goodenough elaborò nel 1926 un test quantitativo per la misura dell'intelligenza basato sul disegno della figura umana, successivamente standardizzato e ampliato da Dale Harris negli anni Sessanta.

Dall'altro, diversi autori hanno criticato l'impianto stadiale, considerandolo limitante sia perché tendente alla frammentazione dello sviluppo in tappe statiche, in cui si perde di vista la continuità e la complessità dell'esperienza umana – caratterizzata da progressioni e regressioni – sia perché trascura la marcata variabilità interindividuale osservabile nei bambini (Permatasari & Zulkarnaen, 2023), i quali non sempre percorrono le medesime sequenze previste. Inoltre, come osserva Claire Golomb (2002/2004), fattori quali il talento, la motivazione, le opportunità ambientali e le preferenze espressive possono incidere profondamente sull'elaborazione grafica, risultando talvolta più determinanti dell'età biologica.

Nonostante le critiche mosse all'impianto di tipo stadiale, numerosi studiosi di orientamento neo-piagetiano – tra cui Norman Freeman (1977; 1980), Maureen Cox (1983), Constance Milbrath e John Willats – hanno continuato ad adottare la prospettiva per stadi nello studio dello sviluppo grafico, fornendone versioni teoriche più articolate, attente sia alle richieste specifiche del compito sia all'evoluzione delle competenze rappresentative e concettuali. Pur distinguendosi per alcune accentuazioni, tali approcci condividono l'idea che la conquista del realismo ottico costituisca una meta verso cui il bambino tende attraversando diverse fasi evolutive; al tempo stesso, sottolineano che lo sviluppo del pensiero concettuale e quello dell'espressione grafica sono *“intimamente connessi e reciprocamente vincolati”* (Golomb 2002/2004, p. 13).

2.1.2 Teorie evolutive rappresentazionali

A partire dagli anni Settanta, studiosi quali Norman Freeman (1977, 1980) e Claire Golomb (1973, 1987, 1992/2003, 2002/2004) hanno richiamato l'attenzione sull'influenza delle caratteristiche del compito e del mezzo espressivo sul prodotto grafico infantile, mettendo in dubbio l'affidabilità del disegno come indicatore dello sviluppo cognitivo. Parallelamente, Howard Gardner (1980/1993) ha evidenziato le dimensioni simboliche ed estetiche della rappresentazione grafica infantile, concentrandosi sul processo creativo, descritto come autentico e spontaneo, ma destinato a regredire sotto le pressioni educative e sociali, che tendono a conformare l'espressività a schemi standardizzati.

Nel solco teorico tracciato da Rudolf Arnheim (Golomb, 1993), le teorie rappresentazionali leggono il disegno come forma di rappresentazione mediata dal linguaggio visivo, sottolineando come l'arte infantile esprima un'intelligenza visiva e una competenza rappresentativa che non si sviluppano necessariamente secondo tappe fisse legate all'età, ma piuttosto in funzione della motivazione, dell'esperienza, della maturità mentale e del talento (Golomb, 2002/2004). Tale prospettiva supera quindi l'idea di uno sviluppo lineare orientato al realismo ottico, riconoscendo la legittimità di modelli culturali differenti e di forme alternative di rappresentazione. Claire Golomb (1928–2023), applicando il quadro arnheimiano allo studio del disegno infantile, mostra come questo non sia una semplice imitazione della realtà, bensì un processo mentale complesso in cui percezione, memoria e conoscenza interagiscono. In tal senso:

“[...] una teoria rappresentazionale dello sviluppo grafico vede il disegno come un'attività realmente creativa del bambino che, in ogni generazione, inventa un vocabolario di base di forme grafiche universalmente simili e significative. È un'impresa degna di nota, perché non ci sono “modelli” reali disponibili al bambino piccolo che possano prestarsi a essere imitati. La carta appiattita e gli strumenti per fare linee, punti e cerchi non corrispondono in alcun senso stretto agli oggetti nel mondo reale e l'attività artistica dei bambini e degli adulti è un processo in cui le linee e le forme semplicemente “stanno per” gli oggetti, che a loro volta differiscono enormemente dai materiali con cui l'artista lavora. Al cuore dell'impresa artistica, come Arnheim ha argomentato, c'è la spinta a creare equivalenze di forma in un particolare mezzo espressivo, forme che corrispondono strutturalmente o dinamicamente, ma non letteralmente, all'oggetto”. (Golomb, 2002/2004, p.18).

Interessante è come Golomb sottolinei lo sforzo di invenzione di un vocabolario di forme di base, che però attinge dai modelli già esistenti disponibili nell'ambiente socio-culturale e che vengono trasmessi in forma esplicita o anche implicita, tra pari o anche nella relazione tra adulto e bambino, come in una tradizione. L'antropologo Simone Ghiaroni, con riferimento specifico al processo di "invenzione" di un disegno, ha definito l'uso sociale delle immagini come una tradizione iconografica:

"Secondo la vita sociale dei disegni e delle iconografie, apprezzandone la natura intersoggettiva e distribuita, si scoprono le dinamiche con le quali si instaurano specifiche "tradizioni": modi di azione condivisi che coinvolgono l'uso sociale delle immagini, precisi soggetti e modi di raffigurarli che si configurano come vere e proprie tradizioni iconografiche. Il disegno infantile offre, in una sorta di grado zero della tradizione, la possibilità di entrare nei meccanismi di costruzione di un sapere condiviso, sulla base delle disposizioni umane di apprendimento e di invenzione" (Ghiaroni, 2019, pp. 233-234).

La rappresentazione appare dunque come un processo che integra in modo inscindibile l'invenzione individuale e l'interazione con l'ambiente sociale e culturale (Pearson, 2001; Rogoff, 2003/2004).

Nel quadro delle teorie di stampo rappresentazionale, lo sviluppo grafico non corrisponde quindi a uno schema stadiale legato all'età, ma a *"una serie di fasi, anche di breve durata, che dipendono dalla pratica, dalla motivazione, dal talento e dalla maturità mentale"* (Golomb, 2002/2004, p.19). Con questo modello evolutivo, si supera l'idea piagetiana di tensione verso il realismo, criticata da Golomb per aver ignorato la varietà dei modelli culturali e l'efficacia di forme rappresentative alternative dipendenti dalle intenzioni del disegnatore.

Secondo Oliverio Ferraris, giudicare l'intelligenza di un bambino in base alla sua rappresentazione non è solo un errore ma anche un'ingiustizia, in quanto la carenza di stimoli, materiali e opportunità educative – come si leggerà, l'autrice si riferisce in particolare alla *serenità* del bambino – può influire sull'evoluzione grafica, determinando ritardi espressivi:

"L'assenza di stimoli nell'ambiente di vita e la mancanza di pratica specifica nel disegno e nella pittura sono in molti casi collegati all'ambiente socioculturale di provenienza. Bambini che non possono essere seguiti dai genitori o che frequentano scuole scadenti e sovraffollate, non sono certo nelle condizioni migliori per apprendere a dipingere. Se si

aggiunge poi che quasi sempre la scuola non fornisce agli alunni il materiale necessario alle attività espressive, ma che ognuno deve procurarselo individualmente, si comprende in che situazione di svantaggio si trovino molti scolari. La mancanza d'esercizio, di serenità e di materiale blocca la normale evoluzione e la maggior parte dei bambini che soffrono di queste carenze resta ferma a strutture grafiche tipiche di età inferiori. Ecco perché non si può utilizzare brutalmente il disegno come rivelatore d'intelligenza senza prima aver appurato quali sono le condizioni di vita del bambino, così come è azzardato attribuire un valore assoluto a qualsiasi reattivo che non tenga conto delle condizioni ambientali. Giudicare l'intelligenza di questi bambini dal livello d'evoluzione dei loro disegni sarebbe un errore oltre che un'ulteriore ingiustizia nei loro confronti” (Oliverio Ferraris, 1973/1985, p. 65).

In questa prospettiva, l'autrice ha sottolineato l'importanza sociale del disegno, evidenziandone da un lato la capacità di esprimere le relazioni che i bambini e le bambine intrattengono con il mondo adulto e, dall'altro, il potenziale di costituire una fonte privilegiata per l'indagine di tipo sociale:

“Resta infine da considerare l'altro aspetto del disegno e cioè la sua importanza sociale. Si tratti di disegni di bambini provenienti da famiglie d'immigrati nelle grandi città, o di disegni di bambini inseriti in un mondo pastorale socialmente arcaico o in comunità in cui la famiglia non è strutturata secondo le forme “occidentali”, ma è basata su forme poligamiche il disegno infantile contiene in sé tutti gli elementi per una indagine sociale e dei rapporti che si creano e che mancano tra il bambino e il mondo degli adulti” (ivi, p. 15).

Anche durante il processo creativo, il valore sociale emerge in forma di gioco: il disegno facilita delle relazioni, attiva rituali, determina dei significati condivisi. Ha scritto Ghiaroni:

“Così, il disegno viene inteso non solo come immagine, ma come un artefatto prodotto in un contesto sociale di gioco, simile per certi aspetti al comportamento rituale, secondo alcuni criteri cognitivi e comunicativi, con un peculiare uso sociale che ne determina il significato. [...] Non si tratta solo di un prodotto residuo delle interazioni, di una traccia di relazioni sociali proiettate e reificate in un'immagine, ma nel disegno e col disegno si attiva il processo stesso di instaurazione di questi legami” (Ghiaroni, 2019, pp. 20-21).

Ed è proprio per la presenza di questi legami sociali che spesso, come esposto nel paragrafo 2.1.1, nel “*periodo della decisione*” (Lowenfeld & Brittain, 1949/1967) i giovani tendono ad abbandonare il disegno come mezzo espressivo.

Come ricorda Giovanna Gritti nel catalogo di Fondazione PInAC curato da Elena Pasetti “*Il bambino che segna e disegna. Arte, estetica, immaginario infantile e bisogno espressivo*” (2004):

“[...] la sua apertura, la sua curiosità nei confronti del mondo gli fa tenere in maggior conto l’opinione degli altri su di lui e su quello che va facendo e su quello che va esprimendo. E a questo punto può scattare un meccanismo per cui il bambino scivola verso una modalità di disegnare che risponde più alle aspettative dell’adulto che non all’espressione delle sue istanze interiori. Qualcuno potrebbe dire che deve fare i conti con la realtà, è finita la fase d’oro della sua vita. Adesso bisogna diventare grandi”.

In sintesi, le teorie rappresentazionali interpretano il disegno infantile come rappresentazione intenzionale, cioè “*l’intenzione di costruire un’immagine che corrisponda in qualche modo a un aspetto del mondo esterno o interno dell’artista*” (Golomb, 2004, p. 5) resa possibile dalle equivalenze simboliche offerte dal mezzo visivo, valorizzandone la dimensione creativa, culturale e sociale, ed opponendosi a visioni stadiali rigidamente ancorate al raggiungimento del realismo ottico.

Tale visione, capace di tenere insieme più dimensioni coinvolte nella rappresentazione, è perlopiù condivisa nella contemporaneità (Hall, 2020), sebbene gli studi evolutivi di tipo stadiale continuino a rappresentare un importante riferimento teorico da tenere sullo sfondo.

2.2 Le influenze adulte sulla pratica del disegno: alcuni approfondimenti metodologici

A questo punto dell'esposizione è necessario puntare i riflettori non più su chi compie l'atto creativo, ma su chi determina su quest'ultimo un impatto attraverso atteggiamenti espliciti o impliciti, credenze, aspettative o richieste: l'adulto attorno al bambino che disegna.

Sebbene si sia già affermato che il disegno infantile rappresenti una modalità espressiva universale e spontanea nel bambino, tale attività risulta strettamente intrecciata al contesto relazionale²¹, e in particolare all'interazione con l'adulto che osserva, commenta, conserva o giudica il prodotto grafico. Infatti, il bambino disegna all'interno di un sistema di coesistenze, nel quale non soltanto crea ma affida le sue opere al significato che l'adulto sceglie di attribuirvi²².

Claire Golomb (2002/2004) spiega che *“i bambini inventano spontaneamente degli equivalenti rappresentazionali per la figura umana e li trasmettono alla generazione successiva di bambini. Gli stili grafici dei bambini si sviluppano quindi indipendentemente dai modelli adulti e costituiscono delle strategie di problem solving universali e significative per i bambini stessi”* (ivi, p. 41). Tuttavia, sottolinea che *“i modelli forniti dalla cultura, le strategie d'insegnamento utilizzate e le aspettative degli insegnanti e dei genitori possono avere un impatto notevole sull'arte dei bambini”* (ivi, p.43).

L'influenza esterna non coincide necessariamente con un'imposizione, ma si configura come un insieme di sollecitazioni ambientali che possono orientare il gesto grafico e la sua interpretazione, come dimostrato da alcuni studi recenti (Andersson, 1995; Burkitt et al., 2011; Rose & Jolley, 2020; Rose et al., 2006).

La letteratura sull'argomento illustra come bambine e bambini modulino i contenuti dei loro disegni in base al pubblico a cui immaginano che essi siano destinati. Lo studio *“Children's Drawings of Significant Figures for a Peer or an Adult Audience”* a

²¹ *“Unico, tra le specie, l'essere umano ha un doppio periodo embrionale: uno prenatale che costruisce il corpo ed uno postnatale che costruisce lo spirito. Non ci sono differenze di casta, di posizione sociale o di razza. L'umanità intiera si costruisce così, allo stesso modo; ogni embrione spirituale assorbe dall'ambiente i caratteri che trova e li riproduce in sé. E se gli uomini diventano diversi è perché il bambino li disegnò secondo il tempo e secondo il luogo in cui nacque”* (Montessori, 1952, p. 5).

²² Nel catalogo del 2004 di Fondazione PInAC il pedagogo Francesco Caggio esprime *“[...] forse è abbastanza credibile e condivisibile l'ipotesi che parte dell'immaginario sia comune, trasversale e persistente all'esperienza umana e infantile nel corso del tempo e nei diversi spazi geografici, ma anche che altre parti siano esito specifico del rapporto fra l'individuo, il gruppo di appartenenza, la società e la cultura in cui l'individuo è immerso”* (Caggio in Pasetti, 2004, pp. 13-24).

cura di Esther Burkitt, Dawn Watling e Lucy Murray (2011), ha messo in luce il fatto che i condizionamenti ambientali e sociali siano aspetti da tenere bene in considerazione nel momento dell'interpretazione di un disegno, in quanto le rappresentazioni possono assumere dei caratteri diversi a seconda del fatto che il disegno sia rivolto a un proprio pari oppure a un adulto. In particolare, lo studio evidenzia come questi condizionamenti impattino sulla rappresentazione delle emozioni negative:

“For the first time, we have demonstrated that children will tailor the type of information they employ to show happiness and sadness differently depending on who they are drawing for (child or adult), thereby supporting previous research, which demonstrated that children consider their audience when making decisions on how to communicate emotions, behaviours and expectations (Banerjee, 2002; Underwood et al., 1992; Watling & Banerjee, 2007a, 2007b). This has implications for the professional interpretation of affective information in children’s drawings in that it may matter to the child who they think will interpret their work, and they may choose to represent the information differently, resulting in different interpretations [...]; this may be particularly true when communicating negative affect” (Burkitt et al., 2011, p. 472).

Un altro ambito di studio interessante è quello che mette in evidenza come il contesto educativo²³ possa incidere sullo stile del disegno, sulla capacità espressiva e sulla creatività. In questo senso, lo studio *“Children’s Creative Intentions: Where do the Ideas for their Drawings Come from?”* di Sarah E. Rose e Richard Jolley (2020) si propone di esplorare le fonti da cui i bambini traggono ispirazione per i loro disegni e di verificare in che misura tali fonti possano variare a seconda del tipo di scuola frequentata, confrontando gli alunni di una scuola tradizionale con quelli di una scuola a metodo Steiner²⁴. I risultati

²³ Sulle implicazioni culturali degli ambienti educativi si segnala un interessante lavoro del 1989, poi tradotto in italiano nel 2000 e qui consultato nell'edizione del 2008: *“Infanzia in tre culture. Giappone, Cina e Stati Uniti”* a cura di Joseph J. Tobin, David Y. H. Wu e Dana H. Davidson. Nel testo vengono presentate in maniera minuziosa le pratiche educative di una giornata tipo all'interno di tre servizi educativi, uno giapponese, uno cinese e uno statunitense, con la cura di rendere esplicito a un soggetto esterno, “straniero” rispetto al contesto in cui la vita dei bambini e delle bambine ha luogo, le pratiche e le tradizioni che vengono date per scontate. Questo avviene attraverso la voce e le prospettive di insegnanti, genitori e direttori.

²⁴ Nella pedagogia steineriana, l'educazione artistica permea tutte le discipline scolastiche in quanto considerata parte integrante dello sviluppo globale del bambino e della sua formazione come individuo: *“Come mai agisce con forza tutta speciale sulla formazione della volontà l'elemento artistico? Prima di tutto perché esercitare un'arte deve poggiare sulla ripetizione, e poi perché ciò che l'uomo fa proprio in fatto d'arte gli porta sempre nuova gioia. L'arte non si gode una volta sola, ma sempre di nuovo; porta già in sé la disposizione a stimolare l'uomo sempre di nuovo, e a riempirlo di gioia in modo immediato e ripetuto. Per questa ragione le mete che noi perseguiamo con la nostra pedagogia sono strettamente connesse con l'elemento artistico”* (Steiner, 1932/2016, p. 76).

hanno evidenziato che i bambini ricorrono a una gamma di fonti più ampia rispetto a quanto ipotizzato in studi precedenti: elementi dell'ambiente immediato, ricordi personali, rielaborazioni immaginative di contenuti reali e intenzioni espressive legate a stati d'animo o messaggi. Le esperienze dei bambini, dunque, possono influenzare non solo la scelta delle fonti di ispirazione, ma anche la misura in cui esse vengono utilizzate, avvicinando in parte i loro processi creativi a quelli degli artisti (ibidem). La ricerca ha rilevato nei disegni realizzati nella scuola a metodo Steiner un maggior numero di produzioni di carattere astratto ed espressivo, non necessariamente legati a referenti reali o immaginari:

“Content analysis indicated that there was no difference in the frequency that mainstream and Steiner pupils had ideas for their drawings from real-world referents and imagination, however, Steiner pupils did have a greater number of expressive ideas than their mainstream school counterparts. [...] “Steiner pupils were more likely to report having an idea based on expressive intentions compared to their mainstream school counterparts. This may be a reflection of the suggested emphasis on expression throughout their curriculum (Junemann & Weitmann, 1977; Nobel, 1997)” (Rose e Jolley, 2020, pp. 720-721).

In realtà, il tema dell'influenza e del condizionamento da parte dell'adulto era già stato preso in considerazione da Luquet, seppure con una sfumatura diversa. Infatti, secondo l'autore le *“circostanze esteriori”*, ovvero le suggestioni date dagli oggetti osservabili, o dagli oggetti precedentemente rappresentati, o ancora dall'osservazione delle figure rappresentate da qualcun altro fungono da modello ma senza corrompere la spontaneità del bambino:

“Le circostanze esteriori, contrariamente a quelle che possono considerarsi suggestioni in senso stretto, pur influenzando in un certo senso la spontaneità del bambino non la subordinano ad una volontà estranea, gli propongono un motivo senza imporglielo. Tutti i disegni scaturiti dalla percezione e dal ricordo degli oggetti corrispondenti, che noi chiameremo oggetti suggestivi, rientrano nella categoria di quelli suggeriti da circostanze esteriori. Tali oggetti suggestivi possono essere di due specie: od oggetti veri e propri o modelli di essi, cioè disegni precedentemente eseguiti dal bambino stesso o da altre persone, oppure figure viste in album, in libri o in cataloghi” (Luquet, 1927/1982, p.24).

L'adulto continua ad esercitare un'influenza anche dopo la completa realizzazione di una produzione espressiva: la postura dell'adulto risulta decisiva nel sostenere – o al contrario

ostacolare – la fiducia del bambino verso il proprio potenziale rappresentativo, alimentando oppure inibendo la motivazione estrinseca del bambino. Come hanno messo in luce Lowenfeld e Brittain:

“Se i genitori e gl’insegnanti non apprezzano i contributi individuali del fanciullo attribuendogliene i meriti, possono sorgere delle complicazioni, quali la gelosia o la rinuncia ad ogni partecipazione attiva. Nell’espressione creativa non solo differiscono i vari stadi di sviluppo, ma differiscono anche i modi di espressione individuali. Giacché le attività artistiche di un fanciullo servono soltanto a lui come mezzo di espressione, e il suo individuale modo di esprimersi può essere molto diverso da quello dei suoi compagni, egli può spesso non riuscire a concepire e a comprendere queste differenze” (Lowenfeld & Brittain, 1949/1967, pp. 82-83).

Alla luce di tali premesse, risulta particolarmente significativo porre a confronto due proposte pedagogiche che aspirano a tutelare il valore autentico dell’espressione infantile dall’influenza dell’adulto, pur attraverso modalità differenti: da un lato Arno Stern, che mira a proteggere il gesto grafico da qualsiasi interferenza esterna attraverso l’istituzione di uno spazio del tracciato assolutamente non giudicante; dall’altro Maria Montessori, che riconosce alla libertà del bambino un ruolo centrale, pur proponendo materiali strutturati che guidano lo sviluppo delle sue competenze attraverso l’esercizio ripetuto e l’allenamento della mano²⁵.

L’analisi della loro visione consente di mettere a fuoco continuità e divergenze rispetto al delicato equilibrio fra libertà creativa e intervento educativo nel campo dell’espressività infantile.

Sebbene di proposte metodologiche ne esistano molte altre, la scelta di proporre proprio queste due importanti figure e i relativi orientamenti pedagogici è giustificata dall’aver avuto esperienza diretta degli ambienti di cui si tratterà nei paragrafi 2.2.1 e 2.2.2 durante il percorso di ricerca grazie alla frequenza del corso di specializzazione per insegnanti della scuola primaria erogato dall’Opera Nazionale Montessori tra il febbraio del 2022 e l’agosto

²⁵ *“Le esperienze che, in questo campo abbiamo fatto, i miei allievi ed io, negli ultimi quaranta anni, in tutte le parti del mondo, hanno dimostrato che il bambino, a qualunque razza esso appartenga, se viene coltivato nel periodo del suo sviluppo, può manifestare caratteri superiori a quelli noti comunemente. E per questo proclamiamo che si impone oggi il problema di coltivare le energie creative dell’uomo come una delle massime ed urgenti necessità della nostra vita sociale: specialmente oggi, quando nel groviglio dei contrasti tra lo spirito umano trascurato e l’aspirazione ad una vita materialistica, mentre i poteri fisici dell’uomo sono arrivati ad un livello tanto superiore a quello della natura, noi vediamo delinearsi l’incubo della distruzione universale”* (Montessori, 1952, p. 6).

del 2023 e la successiva assistenza nel *Closlieu “Pia Burei Bozzini”* della scuola primaria a metodo Montessori della scuola primaria Balilla Paganelli di Cinisello Balsamo a partire da settembre 2023.

2.2.1 Esprimersi attraverso il Gioco del dipingere: la prospettiva di Arno Stern

Arno Stern (1924-2024) è stato un educatore e ricercatore franco-tedesco, noto per aver elaborato un approccio innovativo all'espressione infantile²⁶. Dopo l'esperienza del 1946 in un istituto per orfani di guerra, comprese il valore primordiale della libera attività grafica e ideò un ambiente originale, poi sviluppato nell'atelier parigino Académie du Jeudi: il Closlieu. Questo è uno spazio protetto in cui bambini e adulti possono dipingere senza giudizio né finalità esterne, liberando ciò che egli definì Formulazione: una traccia naturale e spontanea (Stern, 1996/1997) regolata da leggi universali, indipendente dall'intento comunicativo e dal valore artistico.

Il Closlieu è un ambiente speciale, chiuso e protetto, confortevole, familiare, accogliente e curato, in cui i partecipanti possono esplorare la loro creatività attraverso l'atto piacevole della pittura, senza giudizio o critica esterna.

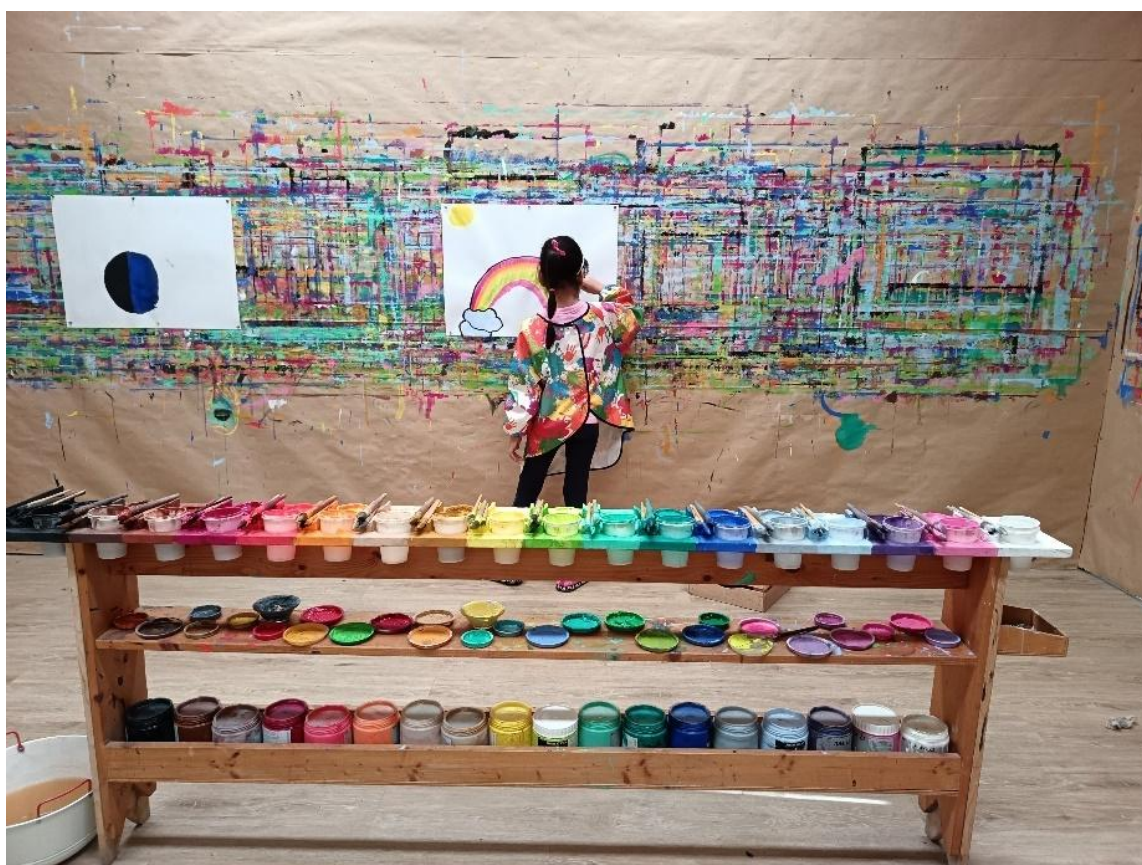


Figura 6 | Una bambina dipinge nel Closlieu di una scuola primaria pubblica a metodo Montessori a Cinisello Balsamo (MI).

²⁶ Per approfondimenti sull'opera di Arno Stern si consiglia di visitare il sito ufficiale: <https://arnostern.com/?lang=it> (ultima consultazione: 28/10/2025).

Il termine "Closlieu" è composto dalle parole francesi "clos" (chiuso) e "lieu" (luogo), e si riferisce alla natura privata e protetta dell'ambiente in cui viene svolta l'attività, privo di finestre o affacci su ciò che sta al di fuori dei suoi confini fisici, fatti di alte pareti di sughero ricoperte da carta da pacco.

Esso è nato negli anni '70 come alternativa all'educazione artistica tradizionale, che Stern considerava limitante e restrittiva per la creatività dei partecipanti.

Nel Closlieu ci si può fermare, non per riposare ma per essere se stessi, nella pace (Stern, 2005/2006): è un luogo al riparo da sollecitazioni esterne, influenze o suggerimenti, dove ritrovare la propria spontaneità. In questo contesto il bambino si rigenera e ha la testimonianza, attraverso il comportamento del "praticien", ovvero dell'adulto di riferimento, che il suo gioco (cfr. Huizinga, 1944/1951) è preso seriamente.

Secondo l'autore:

"Il Closlieu ha la proprietà di disorientare chiunque, perché non ricorda alcuna esperienza, e questo crea nuove consuetudini al posto di quelle acquisite altrove. La persona qui non è sola, ma in compagnia di una decina, addirittura una quindicina di altre, che si trovano ogni settimana in una familiarità di abitudini. [...] il gioco proposto qui non richiede alcuna attitudine fisica o mentale al di là della capacità di prendere e tenere un pennello in mano (nella destra o nella sinistra, secondo la propria predisposizione). Il resto, cioè che il pennello lasci una traccia sulla superficie della carta, si compie al di là di qualunque ragionamento" (Stern, 2011/2013, p. 15).

Dipingere è per l'autore un'attività spontanea e liberatoria che non richiede una competenza pregressa. In particolare, egli crede che il dipingere sia per il bambino un processo naturale e universale, indipendente dalle influenze culturali.

I bambini dipingono per esprimere se stessi e per esplorare il mondo che li circonda: attraverso la pittura provano a dare forma ai loro mondi interiori e a elaborare le esperienze vissute, esternando le proprie emozioni, pensieri e fantasie.

Nel Closlieu non vengono dati temi o istruzioni specifiche sul "cosa" rappresentare, e non ci sono giudizi di alcun tipo sul lavoro svolto. Al contrario, il focus è sull'atto stesso della pittura e sulla possibilità di avere un tempo e uno spazio dedicato alla libera espressione creativa dell'individuo. Questa prende forma all'interno di un contesto ben pensato, allestito con cura e corroborato dall'esperienza di chi lo guida: nell'atelier di pittura regnano il rigore e la concentrazione, date dal rispetto di poche e semplici regole

sull'utilizzo degli strumenti e la reiterazione di alcuni gesti. Le regole infatti, poche e chiare²⁷, vengono condivise in un momento iniziale che crea attesa e disciplina e preparano il partecipante all'idea di utilizzare con cura gli strumenti a sua disposizione nell'ambiente.

Prima di iniziare a dipingere si indossa un grembiule: un piccolo rituale che segnala il distacco dalla vita ordinaria per entrare nel gioco.

Il foglio di carta bianca è lo spazio individuale in cui il Gioco del dipingere trova il suo specifico luogo. Esso è potenzialmente illimitato, in quanto si può sempre aggiungere un foglio per dilatare lo spazio disponibile, a seconda del bisogno creativo.

La tavolozza è lo strumento principale del Gioco del dipingere: i 18 colori sono stati scelti attentamente da Stern e devono essere posti in una precisa scala cromatica all'interno di piccole scodelle, accompagnate ciascuna da una riserva di acqua da cui attingere prima di intingere il pennello di colore.

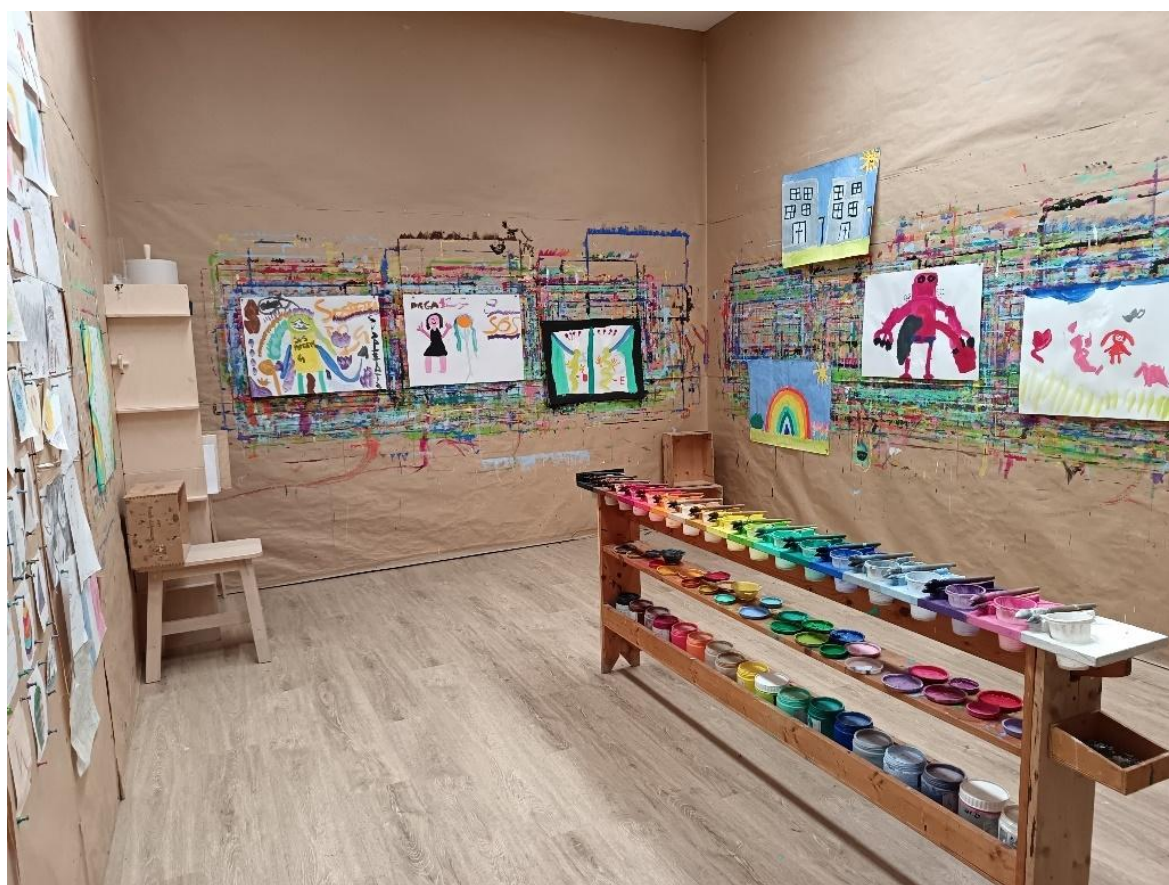


Figura 7 | Al centro della stanza si colloca la tavolozza con i 18 colori.

²⁷ Queste prevedono che i colori non vengano mischiati tra loro, che i pennelli vengano impugnati con delicatezza e che per accedere a un colore ci si ponga davanti ad esso lungo la tavolozza.

Accanto a ciascun colore sono riposti i suoi tre pennelli di due diverse dimensioni. Sentire il pennello scivolare sul foglio e al contempo vedere comparire il colore e la forma desiderati è una vera esperienza sensoriale che dona soddisfazione e piacere.

Il praticièn, instaura una prima relazione con il partecipante nel momento in cui si accinge a collocare il foglio bianco alla giusta altezza per poi fissarlo alla parete con delle puntine.



Figura 8 | La praticienne offre assistenza tecnica e si assicura che il Gioco del dipingere avvenga in maniera confortevole.

La relazione tra bambino e praticièn è fatta più di gesti che di parole. Questi ha il ruolo fondamentale di garantire che il gioco possa svolgersi nel modo più piacevole e confortevole e che nel tempo destinato al gioco domini un ordine rigoroso.

Il gruppo delle persone che dipingono si ricompone a ogni incontro ed è eterogeneo per età: il gioco termina ogni volta e può riprendere all'incontro successivo.

Secondo Stern, un ambiente così fatto può aiutare i partecipanti a sviluppare la loro creatività, la loro autostima e la loro capacità di esprimersi in modo libero e autentico:

“Che cosa vogliamo? Che il bambino si esprima con la maggior intensità possibile. Esprimersi significa perfezionare una facoltà naturale fornendo al bambino mezzi tecnici adeguati. Noi, quindi, creiamo per lui delle condizioni di lavoro ottime e lo assistiamo nel suo sforzo. Il bambino ha bisogno di sentire la presenza protettrice e incoraggiante dell’educatore. Dipingere è, sì, un gioco ma è anche un dialogo tra bambino e adulto: l’atmosfera protetta dell’«atelier» è il mezzo attraverso il quale i bambini comunicano e comprendono. Appunto per questo faccio continuamente sentire al bambino che capisco ciò che fa e ciò che prova. Non cerco di capire, come fa lo psicanalista, il contenuto segreto dell’immagine; ma quando appare un albero non lo confondo con un uccello, né confondo una tenda con un fiore. Molti anni di pratica mi hanno assuefatto al vocabolario infantile che mi è diventato familiare come alfabeto. Il bambino ha bisogno di questa comprensione sulla quale conta con fiducia. Non chiedo mai «che cosa hai voluto rappresentare?». È la domanda più sbagliata che si possa fare, ma che nasce spontaneamente dalla reazione dell’adulto davanti al disegno di un bambino. Sarebbe come se dicessimo: «Non capisco quello che hai disegnato, non l’hai fatto bene»” (Stern, 1970/1973, p.91).

Al termine dell’attività, Stern non chiede mai a un bambino che cosa ha voluto rappresentare: in primo luogo perché non è importante – il Closlieu risponde al bisogno espressivo che è un bisogno interiore e innato, da qui il valore del processo del dipingere, ben diverso dal valore del prodotto finito. In secondo luogo, perché non intende in alcun modo scoraggiare il bambino a impegnarsi nel Gioco del dipingere, o ancora inficiare la fiducia che egli ripone nel praticien esperto, ormai alfabetizzato al suo linguaggio grafico.

Da qui l’idea che il disegno infantile non abbia bisogno di essere corretto, interpretato o migliorato. Questo va accettato e rispettato così com’è, riconoscendo il suo valore intrinseco. È compito del praticien, infatti, preservare la sua traccia attraverso un processo di archiviazione che impedisca il contatto con lo sguardo giudicante esterno.

Quando il bambino imprime una traccia sul foglio, non vi è mai lo scopo di comunicare qualcosa all’adulto. Avendo l’arte per sua definizione anche una funzione comunicativa, nel caso dell’espressione infantile non è possibile parlare di arte. Tuttavia, Stern si riferisce al concetto di arte nel definire quell’estetica del tutto particolare che appartiene solo e soltanto al mondo dell’infanzia, che è per sua natura diversa dalle creazioni degli adulti.

Soltanto con un “*adattamento dell’adulto*” al mondo del bambino può aprire le porte alla comprensione tra bambino e adulto:

“Il sentimento espresso dal fanciullo, invece, attraverso una sua estetica tutta particolare non può essere compreso dall’adulto se questi non si pone al livello dell’arte infantile. Il divario tra l’immagine realizzata dal fanciullo e quella che reca con sé l’adulto può essere tale da rendere impossibile ogni comprensione. [...] L’adattamento dell’adulto al mondo infantile è condizione necessaria per poter stabilire una relazione abbastanza profonda con l’arte dei bambini. Si realizza la comprensione tra fanciullo e adulto se non quando questi cessa di erigere a modello la sua visione del mondo, prendendola come punto di partenza e attribuendole un valore assoluto. È necessario eliminare i luoghi comuni, i pregiudizi e riconoscere al fanciullo, in ogni stadio di sviluppo, piena capacità creativa. Noi dobbiamo permettere alle creazioni infantili il diritto di essere diverse da quelle dell’adulto” (Stern, 1959/1966, pp. 14-15).

Stern, osservando centinaia di bambini in tutto il mondo nell’atto del dipingere, ha notato la ricorrenza di un repertorio di figure. Egli ha dimostrato che i bambini disegnano cose diverse utilizzando tratti comuni che provengono dal loro essere: i bambini nascono con questi segni, li hanno dentro di loro ma non ne sono consapevoli e li utilizzano a condizione che l’ambiente, i materiali, il tempo e il rispetto da parte dell’adulto lo consentano. Questi segni sono impressi in quella che lui definisce “*memoria organica*”:

“Quando parlo di Memoria Organica, intendo qualcosa di diverso da un ricordo [...]. Quando presento la Formulazione e spiego la sua origine, dimostro che è legata al programma genetico, e che attraverso la traccia che è propria della Formulazione, la persona piccola o grande, esprime tutto quello che è stato registrato nella sua Memoria Organica” (Stern, 2011/2013, p. 9).

La Formulazione o semiologia dell’espressione è il modo specifico attraverso cui l’espressione si manifesta nel Gioco del dipingere (Stern, 1966/1978). È il modo unico e individuale in cui ogni bambino utilizza linee, segni, colori e forme per rappresentare il proprio paesaggio interiore. Questa rappresenta il risultato della libertà e dell’autonomia che i bambini sperimentano durante l’attività nel Closlieu.

Le 70 figure o segni universali individuati da Stern evolvono naturalmente nell'esercizio reiterato del Gioco del dipingere e si distinguono in manifestazioni arcaiche, figure primarie, immagini oggetto, immagini ragionate e figure essenziali.



Figura 9 | Arno Stern ha intuito l'universalità del tracciato attraverso numerosi viaggi internazionali, durante i quali ha ricercato in particolare l'incontro con bambini di popolazioni indigene non scolarizzati, considerati più spontanei e meno condizionati dall'educazione formale. Si veda: <https://arnostern.com/?lang=it>.

Dopo aver fondato nel 1987 dell'*Institut de Recherche en Sémiologie de l'Expression* (IRSE)²⁸ e fino alla sua scomparsa avvenuta nel 2024, Stern ha presentato le sue ricerche in università, musei e centri culturali di tutto il mondo, anche come esperto UNESCO. Con la sua teoria della semiologia dell'espressione ha proposto un'educazione creativa centrata sul diritto all'autonomia espressiva, svincolata da interpretazioni e valutazioni adulte, ma in cui l'adulto ricopre un'importantissima funzione di facilitazione. La sua eredità continua a ispirare pratiche educative che riconoscono il disegno infantile come esperienza universale anche nell'epoca contemporanea, come testimoniato dalle immagini presentate in questo paragrafo.

²⁸ “L'Istituto di Ricerca in Semiologia dell'Espressione, fondato nel 1985 da Arno Stern, persegue un triplice obiettivo: Il primo obiettivo dell'Istituto di Ricerca in Semiologia dell'Espressione è lo sviluppo della ricerca e della convergenza scientifica sulle scoperte di Arno Stern. [...] Il secondo obiettivo dell'Istituto di Ricerca in Semiologia dell'Espressione prevede il proseguimento e la tutela dell'opera di Arno Stern, nonché l'attuazione di tutte le misure necessarie che possano consentirne la condivisione. [...] Il terzo obiettivo dell'Istituto di Ricerca in Semiologia dell'Espressione consiste nel mettere in risalto, sempre grazie al sostegno delle scienze contemporanee, gli aspetti umanistici dell'opera di Arno Stern, da cui emerge un atteggiamento del tutto nuovo nei confronti del bambino e dell'essere umano in generale”. Fonte: <https://irsearnostern.org/#irseas-title-IT> (ultima consultazione: 25/09/2025).

2.2.2 Esprimersi attraverso la preparazione della mano: la prospettiva di Maria Montessori

In questo contesto non è possibile restituire in modo esaustivo – neppure in forma sintetica – il valore e la portata innovativa della pedagogia montessoriana. Ai fini del presente lavoro di ricerca, ciò che assume particolare rilievo è l’attenzione che Maria Montessori (1870-1952), medico e pedagogista di fama internazionale, ha attribuito al ruolo dell’adulto e dell’ambiente educativo in relazione all’espressività del bambino.

È opportuno precisare, tuttavia, che Montessori non ha dedicato un approfondimento sistematico all’educazione artistica, come invece ha fatto per ambiti quali il linguaggio, la matematica o la geometria. Nella sua proposta pedagogica non si trovano, infatti, descrizioni dettagliate di materiali specificamente pensati per l’educazione artistica, a differenza di quanto accade in altri campi. Ciononostante, nei suoi scritti emergono alcune riflessioni significative sul disegno infantile, che meritano di essere considerate.

In primo luogo, in *“La scoperta del bambino”* (1948/2022), edito per la prima nel 1909 con il titolo *“Il metodo della pedagogia scientifica applicato all’educazione infantile nelle Case dei Bambini”*, Montessori critica in maniera decisa la tendenza diffusa nelle scuole di lasciare disegnare liberamente i bambini, definendo il disegno libero come spaventoso, come uno *“strano scarabocchio”*, un lavoro immaturo e inutilmente affaticante:

“Oggi si parla molto di disegno libero; e per molti è ragione di stupore che io determini invece una limitazione così schiavistica al disegno dei bambini, che sono obbligati a comporre delle figure geometriche, per quindi riempirle tenendo il lapis in un determinato modo; o che devono limitarsi a riempire con lapis colorati delle figure già delineate. Io perciò mi sento in obbligo di insistere per far bene comprendere che il procedimento che descrivo è solo uno dei fattori nell’analisi della scrittura.

Il cosiddetto disegno libero non entra nel mio metodo: io evito immature, inutilmente affaticanti e gli spaventosi disegni tanto in voga nelle scuole moderne d’idee avanzate. Comunque i nostri bimbi disegnano motivi ornamentali e molto più chiari e armonici di quegli strani scarabocchi del così detto «disegno libero», in cui il bambino deve spiegare che cosa intende rappresentare con i suoi incomprensibili saggi. Noi non diamo lezioni di disegno, né di modellatura, eppure molti dei nostri bambini sanno disegnare fiori, uccelli,

paesaggi e persino schizzi immaginari in modo invidiabile” (Montessori, 1948/2022a, pp. 309-310).

Al contrario, la studiosa ritiene che l’attività di disegno sia un esercizio finalizzato alla preparazione della mano e dei sensi alla scrittura.

In generale, per Montessori è fondamentale che questa preparazione avvenga prima dell’esecuzione del movimento:

“[...] trattandosi di preparare movimento, questi potrebbero essere provocati e anche ridotti in meccanismi da ripetuti esercizi, all’infuori del lavoro diretto per il quale si preparano: onde si potrebbe andare al lavoro già abili ad eseguirlo, senza avervi ancor posto mano direttamente: e compierlo pressoché a perfezione al primo tentativo. Pensai che così appunto poteva prepararsi la scrittura” (Montessori, 1948/2022a, pp. 216-217).

Il disegno, richiedendo una serie di movimenti precisi e coordinati delle dita, della mano e del braccio, promuove lo sviluppo della motricità fine e la coordinazione occhio-mano necessari all’avvio della scrittura:

“Gli esercizi che abbiamo descritto come disegno erano veramente un’educazione della mano avente lo scopo di prepararla a scrivere. Essi furono considerati come elemento in quella complessa preparazione, conducente la piccola mano del bambino ancora insicura nelle sue coordinazioni motrici a seguire quel disegno minuzioso che è la scrittura. Questi elementi o fattori che si separano l’uno dall’altro (come abbiamo visto per i movimenti concorrenti alla scrittura) per giungere poi verso una sintesi che, nel caso della scrittura, è una delle più caratteristicamente esplosive, diventano talvolta elemento combinabile con altre sintesi diverse. Così quel disegno particolare che abbiamo descritto diviene poi anche un elemento artistico, un coefficiente del disegno vero e proprio. Esso cioè non è né disegno né scrittura; ma è inizio così dell’uno come dell’altro”. (Montessori, 1948/2022a, p. 309).

L’istinto di espressione del bambino segue due vie: *“una è la scrittura usata per esprimere le idee, e l’altra è l’arte rappresentativa. Ma, nella maggior parte dei casi, questa innegabile tendenza del bambino al disegno non è connessa con una dote artistica innata in lui, né con una sua decisiva tendenza verso l’arte. È piuttosto una specie di scrittura fatta con figure quando il bambino non è capace di esprimere le idee e i sentimenti che prendono forma entro di lui sul suo ambiente e sulle cose che lo hanno impressionato.*

Questo significa che la mano prende parte al discorso, e, come vediamo, il bambino parla continuamente, e così disegna. Si esprime con i suoi organi fonetici, e si esprime con la mano, mostrando tendenze latenti, di cui egli non è ancora cosciente” (Montessori, 1948/2022a, pp. 312-313).

Secondo questo discorso, il bambino prova ad esprimersi con i mezzi che ha e, non possedendo ancora la scrittura, produce quegli “strani scarabocchi” sopra menzionati.

Montessori afferma che, come dimostrato dalla storia della scrittura, in origine essa era disegno. Infatti, i pittogrammi dei popoli preistorici assomigliano molto ai disegni liberi dei bambini. Per Montessori questi “*strani disegni*” avevano il compito di comunicare con gli altri uomini utilizzando un mezzo diverso dalla voce umana. La scrittura alfabetica, ultimo passaggio dell’evoluzione della scrittura, rappresenta un sistema di scrittura più facile e più esatto in quanto riproduzione del linguaggio parlato “*come se la mente avesse ereditato completa ed intatta la facoltà di esprimersi tanto con la mano quanto con la parola parlata*” (ibidem).

Anche in questa riflessione, Montessori tratta il disegno come un primordiale tentativo di comunicazione, perfezionatosi nel tempo fino al raggiungimento della scrittura alfabetica.

L’autrice nota come spesso, nei lavori di aritmetica o di scrittura, compaiano disegni ornamentali di fantasia o disegni geometrici, come delle cornici di figure. In questo senso, “*la preparazione della mano e dei sensi dà un aiuto naturale non solo alla scrittura, ma anche al disegno espressivo*” (Montessori, 1948/2022a, p. 310).

Essendo la mano uno strumento di espressione, la sua preparazione concorre alla realizzazione del disegno espressivo. Infatti, nel Metodo non è previsto l’insegnamento diretto del disegno, bensì l’incontro con gli strumenti dell’espressione:

“Noi non insegniamo a disegnare disegnando, ma dando l’opportunità di preparare gli strumenti dell’espressione. Io considero questo un vero aiuto al disegno libero che, non essendo inefficace, né incomprensibile, incoraggia il bambino a continuare” (ibidem).

Nell’Autoeducazione, pubblicata per la prima volta nel 1916, la prospettiva sul disegno si amplia. Maria Montessori nota che “*non vi può essere un esercizio graduale del disegno fino alla creazione artistica, ma solo la formazione dei meccanismi e la libertà dello spirito possono portare a tanto. Ecco perché noi non abbiamo insegnato direttamente il*

disegno ai bambini, ma solo ve li abbiamo preparati indirettamente, lasciandoli liberi nel misterioso e divino lavoro di riprodurre cose a traverso il proprio sentimento. Il disegnare diventa allora un bisogno di espressione come il parlare". (Montessori, 1916/2018, pp. 554-555).

Anche in "La scoperta del bambino", in realtà, si fa esplicito riferimento al metodo indiretto di insegnamento della scrittura e del disegno:

"Noi chiamiamo «metodo indiretto» il nostro sistema per insegnare il disegno e la scrittura. Ne risulta che i bambini, diventando sempre più capaci di esprimersi, fanno centinaia e centinaia di disegni, raggiungendo talvolta il numero di dieci nello stesso giorno, proprio come sono instancabili nella scrittura" (Montessori, 1948/2022a, p. 311).

Se da un lato si continua a proporre il disegno geometrico e, in particolare, gli incastri di ferro e alla possibilità di creare delle composizioni artistiche a partire da questo materiale, dall'altro viene posta enfasi sull'importanza del disegno libero inteso come copia dal vero:

"Il motivo decorativo è scelto o addirittura inventato dai bambini; come pure è individualmente libera la scelta dei colori così del fondo come degli inchiostri o dell'acquerello. Ma a nutrire l'immaginazione estetica del fanciullo serve l'osservazione diretta della natura (fiori e loro parti, polline, foglie, sezioni di steli osservati al microscopio, semi di piante, conchiglie, insetti, ecc.). Inoltre essi hanno a loro disposizione disegni artistici, collezioni di fotografie riproducenti opere d'arte, e i famosi album di Haeckel "Le forme artistiche della natura" che tanto interessano e incantano i fanciulli" (Montessori, 1916/2018, pp. 550-551).

Nonostante il disegno infantile spontaneo continui ad essere definito una *mostruosa espressione dell'abbandono dell'anima*, la considerazione che fa Montessori è che il disegno possa essere libero quando il bambino è libero, ovvero "normalizzato", cioè riportato alla norma, alla sua natura:

"Ma si può dire che tutto il metodo, educando insieme l'occhio e la mano, e abituando a osservare e a eseguire dei lavori con grande costanza, prepara i mezzi meccanici per il disegno; mentre l'anima lasciata libera di elevarsi e di creare è pronta a produrre. È forando l'individuo che lo si prepara a quella manifestazione meravigliosa dell'anima umana, che è il disegno. Saper vedere il vero nelle forme, nei colori, nelle proporzioni;

possedere i movimenti della propria mano, ecco quanto basta. L'ispirazione poi è cosa individuale e ciascuno, quando possiede quegli elementi formativi, può darvi espressione". (Montessori, 1916/2018, p. 554).

La proposta metodologica di Maria Montessori è definita come una preparazione alla vita e di conseguenza anche al disegno libero:

"Bisogna dare un occhio che veda, una mano che obbedisca, un'anima che mediti, per dare il disegno: e in ciò deve concorrere tutta la vita. Ecco perché è con la vita stessa che ci si prepara al disegno; ma fatto questo è la scintilla interna che fa il resto". (Montessori, 1916/2018, p. 556).

Come per ogni apprendimento, anche sul tema del disegno è possibile attuare un'analisi delle difficoltà (o analisi delle componenti) per assistere il bambino. Evidenzia come nel disegno vi siano vari elementi, come il contorno e il colore. Per ciascun elemento è possibile preparare delle attività strutturate:

"Ora, per questi due elementi noi facciamo tracciare i contorni degli incastri e riempire i disegni con linee; la qual cosa prepara la mano per un sicuro esercizio muscolare. Per i colori noi mettiamo a disposizione pennelli e acquarelli, con cui è possibile rappresentare disegni, anche senza averne preparato i contorni. Diamo anche pastelli e mostriamo come si devono usare. Infine, è possibile comporre rappresentazioni artistiche ritagliando carte colorate, come quelle preparate a scopo artistico da Oswald, il famoso fisico viennese. Queste carte, finemente graduate quanto al colore, preparate scientificamente, si prestano a far apprezzare l'armonia nella combinazione dei colori" (Montessori, 1948/2022a, pp. 310-311).

Linea e colore, presi come elementi separati, sono *"determinati e perfezionati indipendentemente l'uno dall'altro. Essi sono una acquisizione dell'individuo, che diviene abile nell'esprimersi artisticamente con i due elementi insieme"* (ibidem). Il materiale di disegno utilizzato nelle classi comprende vari strumenti come matite, pastelli, gessetti, acquerelli, pennelli e pittura. Questi materiali sono disponibili in diverse forme, dimensioni e colori, e vengono presentati ai bambini in modo che possano esplorare e sperimentare con essi liberamente e in maniera autonoma.

L'adulto, come sempre, ha un ruolo da osservatore e deve astenersi dall'intervento superfluo, il quale costituisce sempre un ostacolo all'apprendimento e *"interrompe la*

intima inclinazione espressiva, come può accadere se mezzi diretti si applicano nell'insegnamento del disegno” (ibidem).



*Figura 10 | Spazio con materiale espressivo all'interno dell'International Montessori Schools di Bruxelles.
Foto scattate in occasione della visita del 24 e 25 aprile 2023.*



Figura 11 | Il tavolo a disposizione dei bambini e delle bambine per le attività espressive.

Dal momento che il bambino potrebbe rinunciare al disegno per via degli sforzi evidenti e della frustrazione data dall'incapacità di esprimersi con la mano, ancora non educata, occorre preparare l'ambiente in maniera adeguata. Le lezioni di disegno, infatti, potrebbero soffocare il naturale interesse e ostacolare il libero sviluppo del disegno:

“Per evitare questo danno, dobbiamo arricchire l'ambiente di mezzi d'espressione e indirettamente preparare la mano ad adempiere la sua funzione il meglio possibile. L'occhio nota le cose con maggior accuratezza ed apre la via alle aspirazioni che nascono dalle cose belle, e la mano si fa più esperta e più flessibile. Il bambino raggiungerà lo scopo verso il quale la natura lo spinge con maggior gioia per aver eseguito gli esercizi necessari a saper disegnare [...]” (Montessori, 1948/2022a, pp. 313).

L'auto perfezionamento del disegno prosegue per Montessori fino a che l'interesse per la scrittura non prende il sopravvento: a questo punto si osserva una *“diminuzione della tendenza artistica al disegno”* (ibidem).

I bambini abbandonano naturalmente il disegno per qualche tempo e, soltanto quando la scrittura diventa un fatto compiuto, riprendono a decorare i margini delle pagine:

“Forse questa è la ragione per cui i nostri bambini abbandonano il disegno per qualche tempo, quando la scrittura diventa per loro una passione. Poi, soltanto quando la scrittura è un fatto compiuto, essi si applicano di nuovo a decorare i margini delle pagine. Se, invece, lo spirito artistico è presente, prende completamente possesso e crea un artista, come si racconta di Giotto” (Montessori, 1948/2022a, pp. 312).

2.2.3 Affinità e differenze: il ruolo dell'adulto e dell'ambiente espressivo

Come già esposto, le proposte metodologiche di Arno Stern e di Maria Montessori presentano delle importanti assonanze, così come anche delle caratteristiche peculiari che le differenziano. Ciò che merita di essere ribadito è il particolare rilievo attribuito, in entrambe le prospettive, alla figura dell'adulto: un ruolo riconosciuto nella piena consapevolezza della sua influenza e della sua capacità di favorire oppure inibire l'espressione del bambino. Tale centralità si affianca al valore attribuito all'ambiente educativo, inteso come spazio espressivo in grado di sostenere o limitare i processi creativi.

In seguito sono riportate le principali affinità e differenze:

Affinità <i>Tra la proposta pedagogica di Maria Montessori e il Closlieu di Arno Stern</i>
✓ Esperienza biografica: Montessori ha lavorato con bambini frenastenici, Stern con bambini orfani di guerra. Entrambi traggono delle intuizioni metodologiche dal lavoro con bambini con difficoltà. ✓ Importanza dell'autonomia e dell'autodisciplina del bambino. ✓ Nell'agire con i bambini l'attività si articola sempre su due piani: individuale e sociale. ✓ Grande cura dell'ambiente. ✓ Materiale ordinato e studiato scientificamente sulla base dell'osservazione dei bambini. ✓ Rispetto per la serietà del lavoro del bambino, per la sua concentrazione e il suo tempo: il bambino che gioca o lavora non va interrotto ✓ Il Gioco del dipingere/lavoro richiedono silenzio e concentrazione. ✓ Ruolo dell'adulto: importanza dell'osservazione, l'intervento è effettuato solo se necessario. ✓ Reiterazione dell'attività. ✓ Libera scelta da parte del bambino di partecipare all'attività. ✓ Poche, precise regole condivise.

Tabella 1 | Tabella riassuntiva delle affinità riscontrabili tra la proposta pedagogica di Maria Montessori e il Closlieu, l'atelier di Arno Stern

Differenze <i>Tra la proposta pedagogica di Maria Montessori e il Closlieu di Arno Stern</i>	
<i>Maria Montessori</i>	<i>Arno Stern</i>
▪ Disegno inteso come attività di preparazione della mano e dei sensi alla scrittura; ▪ Disegno geometrico; ▪ Materiale auto correttivo; ▪ Il disegno libero è immaturo, inutilmente affaticante e spaventoso. È uno “strano scarabocchio”; ▪ Uso di acquerelli e pastelli; ▪ Ambiente aperto della classe, strutturato in modo da favorire l’esplorazione; ▪ Con il disegno è possibile esplorare il mondo esterno (disegno dal vero).	▪ Il Gioco del dipingere è un bisogno interiore del bambino; ▪ Il bambino esprime sé attraverso il disegno libero: il disegno attinge dalla parte più profonda dell’uomo, condivisa universalmente; ▪ Assenza di giudizio esterno; ▪ Espressione della memoria organica attraverso la Formulazione; ▪ Uso della tavolozza di 18 colori e dei relativi pennelli; ▪ Ambiente chiuso e protetto; ▪ Con il disegno è possibile esplorare il mondo interiore.

Tabella 2 | Tabella riassuntiva delle differenze riscontrabili tra la proposta pedagogica di Maria Montessori e il Closlieu, l'atelier di Arno Stern

È interessante notare come alcune scuole a metodo Montessori abbiano adottato il Closlieu come un’occasione complementare alle attività artistiche già presenti nel programma Montessori, come il disegno, la pittura e la lavorazione dell'argilla, pur non facendo parte della proposta metodologica ufficiale²⁹.

²⁹ “Sempre più scuole Montessori ospitano al loro interno il Closlieu. Come queste due realtà distanti nel tempo e negli obiettivi abbiano trovato un loro forma di equilibrio è un dato di fatto. Ma se gli assunti di partenza di questi autori sono diversi, gli obiettivi ai quali giungono sono comuni, per un certo verso quasi condivisi. [...] Il Closlieu offre alle realtà a Metodo di colmare un bisogno in un’area di sviluppo fondamentale come quella grafico-espressiva che non è stata esplorata da Maria Montessori, e che trova qui un valido complemento. Come abbiamo visto attraverso il Closlieu, i bambini non imparano delle tecniche pittoriche, ma hanno la possibilità di esprimersi in libertà, attraverso il colore nel Gioco del dipingere” (Maruca, 2015).

Capitolo 3 – Il problema dell'autorialità dei bambini e delle bambine nel mondo adulto

“Lasciate allora all’uomo quel gesto sublime che segna sulla tela le tracce della divinità creatrice. Lasciatelo svolgere, fin da quando, piccolo bambino, prende un gesso e riproduce sulla lavagna un semplice contorno, vede una fogliolina e ne depone la prima immagine sopra una bianca paginetta. Quegli è il fanciullo in cerca d’ogni linguaggio, d’ogni espressione, perché nessun linguaggio è sufficiente a sfogare la vita zampillante dentro di lui. Egli parla, scrive, disegna e canta, come un usignuolo gorgheggia in primavera”³⁰.

Per concludere questa prima parte, dedicata alla definizione di un impianto teorico a sostegno delle riflessioni che verranno sviluppate nella seconda parte della ricerca in relazione all’esperienza sull’archivio dei disegni della Fondazione PInAC, è necessario affrontare il tema dell’autorialità. Con tale termine si intende il riconoscimento e la valorizzazione dei bambini e delle bambine, all’interno del loro specifico contesto socio-culturale, come autori e autrici a pieno titolo delle proprie produzioni espressive.

In questo quadro, si rende opportuno giungere a una sintesi delle prospettive già esaminate: da un lato il disegno come patrimonio culturale (cfr. Capitolo 1), dall’altro il disegno come oggetto di studio osservato attraverso lo sguardo adulto (cfr. Capitolo 2).

È proprio quest’ultimo a porre in evidenza l’autorialità come questione problematica, con particolare attenzione al ruolo di chi opera a stretto contatto con gli archivi dell’infanzia e su di essi esercita delle scelte.

In coerenza con la domanda di ricerca che orienta il presente lavoro – in che modo l’adulto può valorizzare il patrimonio culturale costruito dai bambini e dalle bambine? – il capitolo

³⁰ Montessori, M. (2018). *L’autoeducazione*. Milano: Garzanti, p. 556. [1916].

si propone dunque di esplorare il tema dell'autorialità infantile attraverso due prospettive complementari.

Nel paragrafo 3.1 saranno esaminate criticamente alcune concezioni e misconcezioni radicate tanto nel senso comune quanto nei contesti educativi istituzionali, come lo stereotipo del “bambino artista” o le prescrizioni normative che regolano l'insegnamento del disegno nelle scuole italiane. L'obiettivo è mostrare come tali rappresentazioni e pratiche, permeate da finalità e categorie estetiche adulte, possano incidere profondamente sulla spontaneità e sull'autenticità dell'elaborazione espressiva infantile.

Nel paragrafo 3.2 l'attenzione si sposterà invece sul ruolo dell'adulto all'interno di un archivio dell'infanzia, con particolare riferimento alla prospettiva del *Childism*. Per delineare una proposta di valorizzazione autentica dell'autorialità infantile, si sosterrà la necessità di emancipare il disegno dallo sguardo adultocentrico, aprendo la strada a un riconoscimento pieno – seppur mediato – dell'espressione creativa dei bambini e delle bambine attraverso il loro coinvolgimento diretto nelle scelte curatoriali interne all'archivio.

3.1 Concezioni e misconcezioni adulte sul disegno infantile

Il problema dell'autorialità infantile nel mondo adulto non si porrebbe se nel mondo adulto non si perpetuassero una serie di concezioni e misconcezioni, sia a livello esplicito sia a livello implicito, che riguardano la produzione espressiva del bambino. Come ha scritto Rhoda Kellogg:

“Our misunderstanding of children's art comes from our failure to recognize that capacity for creating art is innate, is entirely selftaught in early childhood, and only later is it coached and redirected by adults who influence older children to copy the preferred art styles of local cultures. However, adults also rely on the art of their earlier years to achieve mature adult works” (Kellogg, 1973, p. 9).

Quando l'adulto si pone come ostacolo al percorso di crescita, apprendimento e fioritura del bambino, faceva notare Montessori, il dramma è che spesso non se ne rende conto. Anzi, pensa di fare bene:

“Appena sia sorta in noi la convinzione che ci eravamo dati troppi meriti, che ci eravamo creduti capaci di agire al di là del nostro compito e della nostra possibilità, allora diventa possibile e interessante riconoscere i caratteri di anime diverse dalle nostre, come sono quelle dei bambini. L'adulto si è fatto egocentrico rispetto al bambino: non egoista, ma egocentrico. [...] l'adulto è come il creatore del bambino, e considera il bene e il male delle azioni del bambino, dal punto di vista dei rapporti cono lui. [...] Egli è infallibile, egli è il bene su cui il bambino deve modellarsi, tutto quanto nel bambino si allontana dai caratteri dell'adulto è un male che l'adulto si affretta a correggere. In questa attitudine che, inconsciamente, cancella la personalità del bambino, l'adulto agisce convinto di essere pieno di zelo, di amore e di sacrificio” (Montessori, 1936/2017, pp. 14-15).

Questo complica la situazione perché si richiama la necessità, prima ancora di occuparsi del *come* valorizzare l'autorialità, di rendere evidenti gli ostacoli che l'adulto stesso pone, anche in maniera inconsapevole.

In questa direzione si colloca anche il pensiero di Arno Stern, che ha sottolineato con forza l'unicità e l'irripetibilità della fanciullezza, mettendo in guardia dal rischio di svalutare o strumentalizzare le espressioni infantili alla luce di categorie adulte.

Egli ricorda come l'infanzia non rappresenti un semplice stadio provvisorio verso l'età adulta, ma un momento della vita dotato di un valore intrinseco:

“Certamente il fanciullo aspira a divenire adulto e si evolve in tal senso. Ma la fanciullezza costituisce una parte importante della vita umana; e rappresenta uno stadio ben definito e non provvisorio. Ciò che il fanciullo sente, sperimenta, esprime durante la fanciullezza ha un’importanza e un valore che oltrepassano i confini di questa età. Il fanciullo, in ogni stadio dello sviluppo, si trova in una situazione particolare che non gli si presenterà più e nella quale egli riesce a fare ciò che in nessun altro momento della vita potrà più ripetere” (Stern, 1959/1966, p. 15).

Alla luce di tali riflessioni, emerge con chiarezza il bisogno di un approccio fondato sulla delicatezza e sulla responsabilità, che riconosca l’espressione originale e irriproducibile di un soggetto pienamente situato (Rogoff, 2003/2004) nel proprio tempo di vita e ne valorizzi l’autorialità.

Ciò implica un ripensamento profondo delle pratiche educative, museali e archivistiche, affinché l’adulto non sovrapponga il proprio sguardo a quello del bambino, ma si impegni a predisporre contesti capaci di restare il più possibile in ascolto del bambino, facendo del rispetto per l’esperienza espressiva infantile il punto di partenza di ogni pratica di cura, conservazione e trasmissione del patrimonio dei bambini e delle bambine.

Per queste ragioni si ritiene utile provare a decostruire gli stereotipi impliciti e le pratiche esplicite, come si vedrà nei prossimi paragrafi.

3.1.1 Decostruire l'implicito: lo stereotipo del “bambino artista”

Un'interessante ricorrenza nella letteratura disponibile sul disegno infantile è quella che riguarda la sovrapposizione tra il bambino e l'artista. È possibile definire arte la rappresentazione di un bambino?

A questa domanda una risposta immediata è plausibile: dipende da che cosa si intende per arte. L'arte è infatti un fenomeno storicamente determinato (Golomb, 2002/2004, p. 8), ovvero *“tutto ciò che gli uomini chiamano arte”* (Formaggio, 1981/2018, p. 11).

In questo lavoro di ricerca non si è guardato al disegno del bambino come opera d'arte, ma come produzione culturale, non per questo meno degna di interesse specifico. Tuttavia, verranno qui presi in esame alcuni dei contributi degli autori che si sono espressi su questa tematica ricorrente, in cui l'oggetto di discussione è la possibilità di definire artisti i bambini, opere d'arte le loro produzioni, oppure di mettere a paragone il processo creativo dell'artista con quello del bambino.

Già alla fine dell'Ottocento Corrado Ricci si interrogava sull'artisticità del disegno infantile. La sua conclusione è netta: l'arte, in senso proprio, è estranea al bambino, che si limita a descrivere sulla base della memoria, mentre la dimensione estetica si sviluppa più tardi attraverso la maturazione e l'esercizio. Egli osserva:

“Gli esempi hanno provato che i bambini dapprima non riproducono artisticamente un oggetto, ma lo descrivono a seconda che la memoria più o meno compiutamente suggerisce loro, mentre disegnano, le parti dell'oggetto stesso. L'arte come arte è a loro sconosciuta; quindi disegnano meno male e s'accostano di più all'integrità delle cose quelli che hanno più memoria. Ma quando la riproduzione non è più prodotto della sola memoria, come nei bimbi, ma è il risultato di forze diverse da essa, quali l'intelletto d'arte, il gusto estetico, la perfezione e la finezza del senso ottico, la leggerezza della mano e in genere l'esercizio tecnico, i migliori artisti non sono sempre quelli che hanno più memoria.

Ho infatti visto che, fra i bambini di molte scuole, quelli che hanno fatto i migliori disegni, salvo una o due eccezioni, sono i migliori fra gli scolari; sono quelli che, più esattamente guardando e ricordando, sono in caso di completare meglio un inventario di cose da loro imparato come hanno imparata la lezione. Più tardi al contrario potrà rivelarsi artefice forte e originale colui che nella scuola faceva la più magra figura”. (Ricci, 1887/2022, pp. 67-68).

Agli inizi del Novecento, Luquet offre un'interpretazione diversa, sottolineando come l'approccio del bambino al disegno sia ludico e disinteressato, e dunque assimilabile all'idea kantiana di arte "fine a se stessa":

"[...] è quindi soltanto per giuoco che il bambino applica ai suoi disegni la teoria kantiana che vede nel disinteresse il carattere distintivo dell'arte «fine a se stessa»" (Luquet, 1927/1982, p. 16).

Come si è visto, Arno Stern, invece, pur riconoscendo analogie tra il processo creativo dell'artista e quello del bambino, ribadisce la differenza sostanziale nella coscienza dell'atto:

"Le produzioni grafico-pittoriche infantili nascono da un processo simile a quello dell'artista, anche se l'atto del bambino non può ritenersi cosciente e complesso come quello dell'adulto" (Stern, 1959/1966, p. 13).

A metà del Novecento, Francesco De Bartolomeis, critico d'arte e politico italiano, individua le ragioni per cui è possibile, senza forzature, accostare bambino e artista. Entrambi si confrontano con tre ordini di problemi: il primo è il contenuto, il secondo è l'uso di materiali e strumenti, il terzo è l'efficacia rappresentativa. In questo senso, il bambino, al pari dell'artista, costruisce esperienze significative, anche se non destinate a raggiungere necessariamente risultati eccezionali:

"Ma perché è possibile, senza forzature, assimilare il bambino all'artista? La ragione è semplice. Il bambino, come l'artista, lavora su tre fronti, ossia è alle prese con tre tipi di problemi per produrre qualcosa di unitario, caratterizzato da un particolare stile. 1. Problemi di contenuti; 2. Problemi di materiali e di strumenti; 3. Problemi di resa formale (efficacia rappresentativa) degli elementi materiali e degli interventi strumentali (tecniche). In riferimento alla produzione artistica dei bambini, l'originalità, lo stile, la forza espressiva non devono farci aspettare risultati eccezionali. Interessano la significatività e la rilevanza delle esperienze fatte mediante l'arte" (De Bartolomeis, 1990, p. 9).

Claire Golomb amplia ulteriormente la prospettiva, sottolineando che l'arte infantile è a storica, autonoma e non preoccupata di aderire a convenzioni o tradizioni. Essa rivela piuttosto la sincerità dell'espressione, che permette al bambino di dare senso al mondo e di trasformarlo creativamente:

“Fino a che punto l’artista bambino è simile all’artista adulto? Può esistere una qualche continuità tra di loro? L’arte infantile è astorica; non è riflessiva, non si preoccupa delle tradizioni né delle convenzioni e non esamina intenzionalmente la relazione tra percezione e rappresentazione pittorica (relazione che invece interessa e impegna molti artisti). L’arte infantile non rompe con la tradizione; è sotto molti punti di vista autoriferita e autonoma. In questo senso esiste un grande abisso tra l’artista bambino e quello adulto. [...] Mi sembra che contestualizzare il discorso ci consenta comunque di riconoscere, negli sforzi rappresentazionali del bambino, il tentativo di conferire senso al mondo e di trasformarlo in modo originale con l’immaginazione, nonché di creare bellezza e verità. In questo senso gli artisti moderni riconoscono la sincerità dell’arte infantile e il valore del processo grazie a cui il bambino nelle sue produzioni esprime, anche se non sempre consapevolmente, pensieri e sentimenti” (Golomb, 2002/2004, pp. 134-135).

Nel catalogo di Fondazione PInAC del 2004 a cui si è già fatto riferimento, *“Il bambino che segna e disegna. Arte, estetica immaginario infantile e bisogno espressivo”*, la critica e studiosa di letteratura e antropologia delle arti Daniela Marcheschi si è chiesta quando un elaborato infantile sia bello, sottolineando come ogni bambino sia sempre immerso in una cultura adulta che ne orienta le scelte rappresentative, rendendo problematica la definizione stessa di artisticità:

“Non esiste un bambino in astratto, perché ogni bambino è immerso nella cultura adulta che respira, quindi anche là dove sembra lasciato libero, di fatto è sempre eterodiretto. [...] Anzi si è detto che i bambini semplicemente scelgono di rappresentare il mondo secondo le loro priorità. [...] Allora, quand’è bello un disegno infantile? È bello sempre ma se lo vogliamo definire artistico è difficile che lo sia, forse mai, a meno di trovarci davanti al genio”. (Marcheschi in Pasetti, 2004, pp. 25-33).

Allo stesso modo Ivan Bargna (2009), da un punto di vista antropologico, mostra come l’*“arte infantile”* sia in gran parte una costruzione culturale degli adulti, plasmata da condizioni materiali, istituzioni e aspettative. Gli adulti che hanno scoperto l’arte infantile l’hanno sostanzialmente creata, cioè inventata:

“È così successo che gli «scopritori» (adulti) dell’«arte infantile» abbiano in realtà contribuito a crearla (ne siano stati cioè, insieme ai bambini, ma in maniera più determinante, coautori): quando l’artista Cizek nella sua scuola viennese invitava i bambini ad esprimersi «spontaneamente», ad esempio, faceva valere una distinzione fra

ciò che è «naturale» e ciò che non lo è, che non veniva dai bambini stessi ma dall'espressionismo artistico e che finiva con l'orientare le produzioni effettive dei bambini stessi nel senso desiderato e atteso dall'adulto. Bisogna inoltre tener presente che in questo processo d'inculturazione hanno grande importanza non solo gli apprendimenti formali e i modelli iconografici, ma anche gli strumenti e i materiali che i bambini hanno a disposizione: carta e tempere o il computer non sono presenti ovunque e da sempre, ma sono prodotti culturali specifici che vincolano e predeterminano l'acquisizione di certe capacità espressive e non di altre. Questo condizionamento culturale per altro non tocca solo le attività espressive dei bambini ma anche le ricerche che se ne occupano e che, non a caso, hanno storicamente privilegiato l'espressione grafica bidimensionale (il «disegno») rispetto a quella tridimensionale (la «scultura»), che pur esiste. Ha giocato qui probabilmente proprio il maggior prestigio che, a partire dal rinascimento, il disegno («arte intellettuale») ha avuto rispetto alla scultura («arte meccanicissima») nella definizione occidentale dell'arte moderna” (Bargna, 2009, p. 45-46).

In questo senso l'antropologo Simone Ghiaroni esprime come l'attenzione sia da porre all'atto grafico a prescindere dalla sua artisticità:

“Un'antropologia del grafismo infantile è rivolta a cogliere l'atto grafico nel suo specifico manifestarsi all'interno di un contesto socioculturale. Non si tratta di valutare l'artisticità, la bellezza o il grado di evoluzione di un disegno, ma interpretare le relazioni tra la produzione di immagini, il contesto nel quale si svolge e i procedimenti cognitivi e comunicativi coinvolti” (Ghiaroni, 2019, p. 16).

Lo stereotipo del “bambino artista” (Götze, 1898), a lungo dibattuto e spesso confutato, continua tuttavia a riaffiorare. È esperienza comune l'aver sentito rivolgere a un bambino la frase “sei proprio un artista!” come reazione spontanea alla vista di un suo disegno, oppure di averlo detto in prima persona, con l'intento di lusingare o incoraggiare il piccolo autore.

Tuttavia, più rilevante ancora è la persistenza di questo stereotipo nell'ambito dell'educazione formale e all'interno delle istituzioni. Esemplificativo è il caso della scelta terminologica per il concorso di disegno indetto dall'UNESCO durante la pandemia da COVID-19, intitolato “UNESCO Little Artists Exhibition on World Heritage”³¹.

³¹ “The UNESCO Little Artists Exhibition invites children aged 6 to 12 years old to draw a UNESCO World Heritage site they consider important, and share it with UNESCO from now until 17 May 2020”. Si veda:

L'uso di questa terminologia a livello istituzionale, seppur animata da nobili intenti, rischia di semplificare e banalizzare la complessità del disegno infantile, riducendolo a qualcosa che in realtà non è. Se davvero considerassimo opere d'arte tutti i lavori dei bambini e delle bambine che così vengono definiti, questi dovrebbero riempire le pareti di tutti i musei del mondo; dovrebbero essere conservati nelle case come delle preziose reliquie o commerciati a prezzi vertiginosi nel mercato dell'arte. Ma così non è.

Un esempio ancor più rilevante per il contesto della presente ricerca è proprio legato alla storia della Pinacoteca Internazionale dell'Età Evolutiva Aldo Cibaldi di Rezzato.

Nel 2000 la dottoressa Rosa Persini diede vita a una mostra di grande rilievo, *“Lo sguardo innocente. L'arte, l'infanzia, il '900”*, che intendeva esplorare il rapporto profondo e complesso tra l'infanzia e la creazione artistica nel corso del Novecento (Persini & Palladin, 2000). L'esposizione, allestita a Palazzo Martinengo di Brescia, fu anche la prima importante occasione per il patrimonio della Pinacoteca per uscire dall'archivio e farsi conoscere da un pubblico più ampio. Le oltre cento opere scelte dalla collezione storica furono affiancate da capolavori di importanti artisti del Novecento, offrendo un dialogo tra la spontaneità del disegno infantile e la consapevolezza espressiva dell'arte “adulta”. Il ritorno all'infanzia nella grande arte del '900 consisteva nel ricorrente desiderio, da parte degli artisti del secolo, di rigenerare il proprio linguaggio attraverso un ritorno all'origine, alla purezza e alla libertà dello sguardo infantile:

“Quali relazioni e dissolvenze entrano in questa visione capace di vedere in modo così assoluto la verità delle cose? Suggestimenti sotterranei. Istinti e presagi o forse magia. Visione “naïve”, gli occhi e il cuore insieme, come quella dei grandi artisti, di ciascuno che sappia, ogni mattina, riscoprire la terra” (Persini & Palladin, 2000, p. 15).

La mostra era articolata in quattro sezioni che raccontavano il rapporto del bambino con la natura, il quotidiano, gli affetti e la religiosità:

“Così la natura, gli animali, i fiori, i giochi, le feste, il lavoro, le cerimonie, gli affetti vengono rappresentati e narrati con l'inconfondibile capacità, che appartiene ai bambini e agli artisti, di reinventare le cose attraverso il linguaggio simbolico di forma e colore” (ivi, p. 67).

<https://www.unesco.org/en/articles/call-artwork-unesco-little-artists-exhibition-world-heritage#:~:text=The%20UNESCO%20Little%20Artists%20Exhibition%20invites%20children%20aged%2006%20to,now%20until%2017%20May%202020>. (ultima consultazione: 26/09/2025).

L'iniziativa fu concepita come un importante evento culturale, capace di mobilitare figure di spicco del panorama artistico e accademico nazionale – come Mario Lodi o Anna Oliverio Ferraris – ma anche come un momento di riflessione critica sul posto dell'infanzia all'interno delle istituzioni culturali. Nonostante il grande successo di pubblico e l'alto livello delle collaborazioni coinvolte, restano interrogativi sul reale spazio riservato all'infanzia come soggetto attivo e non solo come oggetto di rappresentazione (Vitali, 2012). La mostra, pur celebrando il valore simbolico dello sguardo bambino, rimase in parte prigioniera del linguaggio adulto delle istituzioni artistiche, faticando a tradurre quell'"innocenza" evocata nel titolo in una pratica realmente partecipativa o trasformativa.



Figura 12 | Copertina del catalogo della mostra "Lo sguardo innocente. L'arte, l'infanzia, il '900" della Pinacoteca Internazionale dell'Età Evolutiva Aldo Cibaldi di Rezzato (BS).

Un autentico riconoscimento dell'autorialità infantile non si basa sulla presenza o assenza di un sigillo di artisticità sull'elaborato espressivo, ma richiede un adulto capace di scorgere nella produzione grafica infantile le tracce di un'esperienza culturale ed espressiva irripetibile, che è cosa ben diversa dalla manifestazione di un talento precoce, o dal risultato di una buona performance (Farina, 2022).

Lasciamo che il disegnare continui a rappresentare un momento di piacere per il bambino.

3.1.2 Decostruire l'esplicito: l'espressione creativa mediata dai programmi scolastici e dalle competenze degli insegnanti

È evidente che i bambini e le bambine trascorrono la maggior parte del proprio tempo, durante la loro crescita, tra le mura scolastiche. Di conseguenza, gran parte delle loro esperienze espressive passa attraverso il filtro dell'educazione formale, che ha le sue regole e i suoi obiettivi specifici (Chellini & Rosa, 2024).

Per questo motivo, è interessante rintracciare all'interno dei documenti istituzionali del presente e del passato i riferimenti al disegno nel quadro più ampio dell'educazione artistica. Questo non soltanto per una ricostruzione storica quanto più possibile accurata, ma soprattutto per visualizzare come nel tempo si sia evoluta l'aspettativa del mondo adulto rispetto alle competenze espressive di bambine e bambini, con particolare attenzione poi allo stato attuale delle cose. Si farà qui riferimento al contesto italiano, sebbene le riflessioni di carattere pedagogico provengano anche da autori di altri paesi, perché un lavoro puntuale ed esaustivo di questo tipo richiederebbe una ricerca autonoma³².

In primo luogo, il cambiamento della definizione della disciplina riferibile all'ambito artistico ed espressivo all'interno dei programmi ministeriali è di per sé un segnale di riflessione e di fermento: dall'insegnamento del disegno all'educazione artistica, dall'educazione all'immagine, all'"arte e immagine".

Nel testo di Franca Zuccoli (2020), in particolare, vi è un capitolo intitolato *"Arte e scuola: una storia che si riferisce ai programmi"* in cui si propone una disamina dei principali riferimenti normativi dal 1888 al 2018. Si evidenzia il passaggio graduale da un'educazione artistica non tanto *"intesa nel suo complesso, ma a un disegno preparatorio e funzionale solo relativamente all'apprendimento della scrittura"* (ivi, p.87) all'istituzione di una disciplina a sé stante, l'Educazione all'immagine, con i Programmi Falcucci del 1985, in cui l'azione didattica ed educativa non si rivolge soltanto al disegno ma arriva a comprendere la televisione, il fumetto, il lavoro artigianale, il patrimonio culturale.

³² Per approfondimenti si rimanda ai lavori di Chiara Panciroli (Panciroli, C. (2012). *Le arti visive nella didattica: Teorie, esperienze e progetti dalla scuola dell'infanzia alla scuola secondaria*. Verona: QuiEdit), Eleonora Aquilini (Aquilini, E. (2016). *I programmi scolastici nell'Italia unita e le scienze*. Santa Palomba: Aracne.) – sebbene il focus sia più sulle discipline di ambito scientifico – e Franca Zuccoli (Zuccoli, F. (2020). *Didattica dell'arte: Riflessioni e percorsi*. Milano: Franco Angeli).

Il dibattito pedagogico sul valore del disegno infantile e, più in generale, sull'educazione artistica, si è spesso confrontato con il rischio di ridurre l'esperienza creativa a un esercizio meccanico, privo di autentico significato per il bambino³³. In tale prospettiva, l'imposizione di pratiche scolastiche coercitive, come il ricalco o la copia pedissequa di modelli prestabiliti, limita la possibilità di espressione individuale e ostacola lo sviluppo di un rapporto vivo con la realtà circostante. Al contrario, la valorizzazione dell'iniziativa personale, il lavoro cooperativo e la disponibilità di materiali adeguati diventano strumenti fondamentali per favorire la maturazione cognitiva e affettiva dei bambini, nonché la costruzione della loro personalità in un ambiente di apprendimento inclusivo (Del Gobbo & Galeotti, 2018). Questo approccio è ben sintetizzato da Oliverio Ferraris, che sottolinea l'importanza di un'educazione artistica libera e partecipativa come occasione di crescita e di dialogo tra adulti e bambini:

“Ecco pertanto il motivo di come sia errata un'impostazione scolastica di tipo coercitivo nella quale al bambino venga inflitto o imposto, fin dalla più tenera età, un esercizio di copia, di ricalco, di attenzione diligente. La scuola in questo caso non fa che uniformare i bambini a modelli privi di significato, dannosi in quanto privano il bambino della possibilità di evolvere e prendere coscienza del mondo esterno attraverso le sue rappresentazioni. Il maestro e i genitori perdono in questo modo anche la possibilità di intavolare un dialogo con il bambino, costringendolo a un esercizio non sentito o probabilmente considerato dal bambino stesso come estremamente sciocco. È col favorire la libera iniziativa dei singoli bambini, col farli partecipare in gruppi di lavoro alla rappresentazione di temi comuni, col fornire loro il materiale artistico più adatto per la rappresentazione prescelta che si favorisce la formazione della personalità e la maturazione dell'intelligenza del bambino” (Oliverio Ferraris, 1985/1978, pp. 13-14).

Con le Indicazioni nazionali del 2004, del 2007 e del 2012 la disciplina Arte e Immagine viene superata la modalità impositiva e dall'alto dei Programmi attraverso la definizione di

³³ Con la pedagogia del Ventesimo secolo, secondo Arnheim, la funzione dell'insegnante si è mossa da un estremo all'altro, passando dall'imposizione di modelli standardizzati per tutti, alla stimolazione dell'impulso naturale di ciascuno: *“Tradizionalmente, la funzione dell'insegnante d'arte si limitava a sviluppare l'abilità manuale e visiva degli studenti che imparavano a disegnare forme con precisione e a copiare correttamente l'aspetto di modelli in gesso, frutti o paesaggi. Da questa insistenza su un prodotto impeccabile, la pedagogia del nostro secolo è passata all'estremo opposto. Soprattutto nella scuola elementare, il compito dell'insegnante è diventato stimolare l'impulso naturale latente in ogni giovane mente, il desiderio di costruire ed esplorare cose, di manipolare materiali. In contrasto con la tradizione, si credeva ora che il risultato del lavoro importasse meno. [...] Dopo questa rivoluzione, l'educazione artistica non è stata più la stessa e, si spera, mai ritornerà alla copia meccanica di oggetti praticata così comunemente in passato”* (Arnheim, 1989/2021, p. 89).

obiettivi specifici di apprendimento al termine della classe terza e quinta primaria, e della classe terza nella secondaria di primo grado, oltre ai traguardi per lo sviluppo delle competenze fissati, ai quali però gli insegnanti possono giungere attraverso percorsi didattici differenti a seconda del proprio contesto e della propria professionalità.

Ad esempio, nelle Indicazioni nazionali del 2007 si legge:

“Il bambino si esprime attraverso il disegno, la pittura e altre attività manipolative e sa utilizzare diverse tecniche espressive. Esplora i materiali che ha a disposizione e li utilizza con creatività. Esplora le possibilità offerte dalle tecnologie per fruire delle diverse forme artistiche, per comunicare e per esprimersi attraverso di esse” (ivi, p.34).

Il riferimento all’uso e alla fruizione delle tecnologie riflette la genesi dei mutamenti sociali e culturali in questo senso, come l’esposizione dei bambini ai media di massa e la conseguente necessità di estendere l’alfabetizzazione anche sotto il punto di vista delle arti visive e della comunicazione, come meglio esplicitato nelle Indicazioni del 2012, poi aggiornate nel 2018.

A ciò si aggiunge la prospettiva più aggiornata indicata dalle dibattute Indicazioni nazionali del Ministero dell’Istruzione e del Merito (MIM) pubblicate come bozza a marzo del 2025, al momento non ancora recepite da un atto normativo. Esse delineano per Arte e Immagine una visione ampia e integrata della disciplina, in cui la dimensione estetica si unisce a quella tecnica. L’arte è intesa come linguaggio universale capace di esprimere emozioni (Staccioli, 2018), simboli e identità culturale, ma anche come competenza che richiede conoscenze e regole per dare forma all’immaginazione. Si pone l’accento sull’alfabetizzazione visiva come strumento di autonomia critica, sul legame con il patrimonio culturale per radicare l’apprendimento nel territorio e aprirlo al confronto interculturale, e sull’equilibrio tra creatività e tecnica, valorizzando il processo oltre al prodotto.

La disciplina Arte e Immagine supera la dimensione della manualità o della sola conoscenza, seppur parziale, della storia dell’arte, confermandosi un ambito formativo capace di arricchire i saperi e contribuire alla crescita cognitiva, emotiva e civica degli alunni. Per completezza rispetto alla prospettiva contemporanea, si riporta in Tabella 3 il testo delle Indicazioni nazionali per intero, con in evidenza alcuni aspetti cruciali che mettono in risalto l’idea che gli adulti hanno della tipologia di competenze attese da un

bambino che frequenta per cinque anni la scuola primaria e per ulteriori tre anni la secondaria di primo grado.

Indicazioni nazionali 2025 – Arte e immagine

PERCHÈ SI STUDIA ARTE E IMMAGINE

La disciplina di Arte e Immagine, che accompagna il percorso scolastico dei bambini e dei ragazzi lungo tutto il primo ciclo in sintonia con il loro naturale sviluppo, si affianca alle altre discipline del curriculum distinguendosi per una caratteristica preziosa: essa appartiene - insieme a Musica - all'ambito formativo dedicato ai saperi estetici. Questi saperi, che nelle culture si intrecciano con i saperi più scientifici e che ne definiscono il profilo più narrativo, piuttosto che esprimersi attraverso linguaggi essenzialmente logici e razionali, vivono di simboli, metafore, allusioni, valorizzando della cultura gli aspetti più irrazionali, indefiniti, emozionali e poetici delle facoltà umane, aspetti intimi spesso inesprimibili a parole e che trovano espressione nelle immagini e nell'immaginazione creativa.

Intersecandosi in modo estremamente complesso e diversificato con le attività logiche e razionali, questi saperi, nelle culture e nelle civiltà, danno vita all'ambito dell'Arte, di cui l'Italia possiede un patrimonio unico e ricchissimo. Conoscere la Storia dell'arte significa esplorare come l'uomo, attraverso l'immaginazione creativa, abbia dato senso e identità al proprio mondo, costruendo una memoria condivisa che è testimonianza di pensieri, emozioni e ideali collettivi, come accade con i miti, veri sogni lucidi dell'umanità. Non è un caso che le religioni, come sistemi di rappresentazione del mondo interiore, si siano per lo più espresse e condivise - soprattutto in Occidente - attraverso l'arte, figurativa ma anche poetica o musicale, come accade in molte culture non occidentali.

L'arte visiva, grazie alle caratteristiche dei suoi linguaggi estetici, parla alla parte più profonda dell'essere umano. Nelle società moderne, per esempio, le narrazioni visive come la pubblicità, il cinema o lo stesso videogiochi sembrano aver preso il posto delle antiche mitologie, usando forme espressive che concorrono a costruire una visione del mondo condivisa e rafforzano il senso di comunità, al di là delle categorie estetiche adottate, che sono mutevoli e connesse alle intenzioni culturali scelte. Per questo, l'indeterminatezza di fondo dei linguaggi visivi, che l'estetica contemporanea valorizza nel concetto di interpretazione, li rende delicati: per esempio, gli stereotipi visivi, che la cultura di massa diffonde più per condizionare che per stimolare un senso critico, possono limitare la capacità di guardare al mondo in modo autonomo.

La disciplina possiede un valore cruciale nella scuola proprio perché affronta, per decodificarlo e renderne consapevole l'uso, l'universo estetico delle immagini e la loro indeterminatezza, che necessita di essere interpretata. Alfabetizza così gli allievi a una libertà autonoma di comprensione ed espressione, di sé e delle cose, che supera l'ambito specifico delle arti e si riverbera in questo modo su ogni sapere, oltre ogni rigida codifica.

La stessa storia dell'arte non va proposta come semplice sequenza di nozioni ma come esplorazione di temi universali da riattualizzare, da parte dell'insegnante, nel vissuto degli allievi. Questo è permesso soprattutto dallo studio dell'arte moderna e contemporanea, che offre molteplici possibilità di gioco e di racconto conservando comunque il suo potenziale inespresso e profondo. Ma la dimensione poetica non è tutto. Nell'antica Grecia, l'arte era chiamata *téchnē*, un termine che univa sia ciò che oggi chiamiamo "arte" in senso stretto sia ciò che chiamiamo tecnologia, sottolineando quanto l'aspetto tecnico e materiale sia essenziale per dare forma all'immaginazione creativa.

L'arte, per essere valida come linguaggio ed efficace come comunicazione, deve seguire regole precise - articolarsi "a regola d'arte" - non necessariamente legate a canoni passati (comunque da conoscere), ma che possono anche essere reinventate, come mostra l'arte contemporanea.

Le tecniche artistiche costituiscono la base (sintattico-grammaticale) dei grandi testi visivi dell'umanità. Il bambino spontaneamente disegna perché questo linguaggio riesce ad unire

visibile e invisibile, realtà esterna e realtà interna. Crescendo, però, spesso lo abbandona, non solo per la prevalenza dei linguaggi razionali, ma anche perché la scuola tende a trascurare la didattica tecnica dei linguaggi visivi, limitandola a un'espressione generica. Invece, coltivare queste tecniche con cura, rispettando le inclinazioni personali e soprattutto riuscendo a valorizzare in classe il processo più del risultato, è fondamentale per favorire una crescita armonica e completa della personalità dello studente.

Il disegno, sistema di rappresentazione e configurazione del pensiero, risponde al desiderio espressivo degli allievi di "imparare a disegnare", specie nel primo livello della secondaria. Proponendolo in modo non direttivo, aiuta a razionalizzare le emozioni e a leggere i messaggi visivi, favorendo inoltre il manifestarsi di talenti precoci, come nella copia dal vero o nell'esercizio della calligrafia.

Costruzione della forma, colore, spazio, equilibrio e ombra insegnano a guardare e vedere, prima ancora che a rappresentare. Architettura e artigianato locale, o un approccio graduale all'anatomia umana o animale, diventano occasioni preziose per leggere e "scrivere" il mondo delle forme.

FINALITÀ DELL'INSEGNAMENTO

L'insegnamento di Arte e Immagine intreccia saperi estetici e tecnici per favorire nei bambini lo sviluppo delle potenzialità espressive e creative, valorizzando la loro predisposizione al racconto simbolico e introducendo tecniche artistiche specifiche. La disciplina alfabetizza al linguaggio visivo tradizionale e contemporaneo e sensibilizza al patrimonio culturale italiano, radicando un senso di cittadinanza attiva e responsabile. Gli obiettivi generali dell'insegnamento sono:

- Favorire le potenzialità espressive e creative, valorizzando il gioco e il racconto simbolico come strumenti spontanei.
- Sviluppare competenze artistiche, introducendo tecniche specifiche per educare il gesto creativo.
- Alfabetizzare ai saperi estetici attraverso opere d'arte, proponendo testi visivi come arricchimento dell'immaginario quotidiano.
- Promuovere la crescita cognitiva ed emozionale, usando simboli e metafore per stimolare il pensiero visivo.
- Sensibilizzare al valore storico dei beni artistici ed artigianali del Paese, focalizzandosi sul patrimonio locale per radicarne il valore.
- Formare ad una cittadinanza attiva, rendendo consapevoli del ruolo delle arti nella tutela culturale.

SCUOLA PRIMARIA

COMPETENZE ATTESE AL TERMINE DELLA CLASSE QUINTA

- Espressività/Produzione. Utilizzare la pratica artistica per sviluppare un pensiero creativo, offrendo risposte personali ai compiti proposti; applicare le basi di tecniche pittoriche e plastiche, utilizzandole in modo semplice per creare elaborati personali, attraverso momenti di sperimentazione e confronto con i compagni; utilizzare strumenti digitali (es. foto e video) per creare immagini statiche o in movimento, anche riutilizzando materiali esistenti, valutandone l'efficacia comunicativa e la coerenza formale.
- Comunicazione. Esprimere il proprio mondo e la propria identità attraverso un linguaggio visivo che integra forme simboliche e metaforiche, arricchito dalla conoscenza dell'arte tradizionale e contemporanea.
- Osservazione/Lettura. Osservare e descrivere testi visivi dell'arte e della cultura visiva quotidiana, riconoscendone i significati principali; osservare il mondo delle forme (nelle immagini e nell'ambiente), individuandone le caratteristiche principali; usare il disegno come strumento di rappresentazione del reale, sia realistica che simbolica, in base alle proprie capacità, con momenti di autovalutazione e feedback per una progressione personalizzata.

- Analisi/Interpretazione/Comprensione. Riconoscere i principali esempi di opere artistiche e artigianali della propria comunità e del Paese, confrontandoli con quelli di altre regioni e culture, applicando criteri di analisi critica per individuarne semplici analogie e differenze nei temi espressivi; riconoscere il valore dei beni artistici del proprio territorio e l'importanza di rispettarli, sviluppando un approccio critico e partecipativo alla loro tutela e valorizzazione.

OBIETTIVI SPECIFICI DI APPRENDIMENTO AL TERMINE DELLA CLASSE TERZA

- Espressività/Produzione. Sperimentare tecniche di base (es. tempera, collage), creando piccoli elaborati; disegnare forme semplici per rappresentare oggetti o storie, con tratti chiari; esercitare la calligrafia di base per tracciare segni chiari e leggibili.
- Comunicazione. Usare colori, linee e forme per esprimere emozioni e idee personali, ispirandosi a immagini dell'arte.
- Osservazione/Lettura. Riconoscere semplici testi visivi (es. dipinti, illustrazioni), descrivendone gli elementi principali.
- Analisi/Interpretazione/Comprensione. Identificare alcune opere o oggetti artistici del proprio ambiente, nominandone le caratteristiche.

OBIETTIVI SPECIFICI DI APPRENDIMENTO AL TERMINE DELLA CLASSE QUINTA

- Espressività/Produzione. Usare il disegno per rappresentare il reale in modo personale (realistico o simbolico), applicando criteri di analisi formale attraverso esercitazioni pratiche; applicare tecniche pittoriche e plastiche e strumenti digitali per elaborati creativi; introdurre prospettiva semplice (es. sovrapposizioni) e chiaroscuro di base per volumi; sperimentare la calligrafia per dettagli strutturati negli elaborati.
- Comunicazione. Integrare simboli e metafore nel proprio linguaggio visivo, ispirandosi all'arte vista.
- Osservazione/Lettura. Osservare e commentare testi visivi, individuandone significati di base e aspetti formali come equilibrio e ritmo, attraverso attività di confronto e discussione che stimolino un'interpretazione personale; riconoscere luci e ombre base in immagini osservate.
- Analisi/Interpretazione/Comprensione. Collegare opere del proprio territorio a temi di altre culture, con semplici confronti.

CONOSCENZE

- Elementi base di opere artistiche (colori, forme, soggetti).
- Principali opere e tradizioni artistiche del proprio territorio e italiane.
- Basi del disegno (linee, proporzioni, spazi, equilibrio, prospettiva semplice, luci e ombre, calligrafia come forma strutturata).
- Tecniche semplici (es. pittura, collage, foto digitali).

SCUOLA SECONDARIA DI PRIMO GRADO

COMPETENZE ATTESE AL TERMINE DELLA CLASSE TERZA

- Espressività/Produzione. Applicare tecniche artistiche avanzate (es. prospettiva, chiaroscuro) in modo consapevole; creare progetti visivi (digitali o tradizionali) ben strutturati, integrando altre discipline.
- Comunicazione. Usare l'arte per esprimere idee personali complesse, con un pensiero creativo autonomo.
- Osservazione/Lettura. Leggere testi visivi complessi, riconoscendone significati espliciti e impliciti.

- Analisi/Interpretazione/Comprensione. Collegare opere artistiche a contesti storici e culturali, anche di altre tradizioni.

OBIETTIVI SPECIFICI DI APPRENDIMENTO AL TERMINE DELLA CLASSE TERZA

- Espressività/Produzione. Realizzare elaborati complessi con tecniche miste o digitali; creare composizioni personali bilanciando elementi decorativi e strutturali; sperimentare tecniche tradizionali e digitali per progetti narrativi; disegnare dal vero soggetti realistici (es. natura, figure) con tecniche tradizionali.
- Comunicazione. Esprimere idee personali attraverso progetti visivi strutturati; usare il linguaggio visivo per comunicare emozioni complesse; integrare testi e immagini per messaggi chiari e creativi.
- Osservazione/Lettura. Analizzare un'opera d'arte, descrivendone stile, significato e aspetti formali come equilibrio; riconoscere tecniche e materiali usati in opere storiche e contemporanee; leggere testi visivi identificandone il contesto d'uso (es. propaganda, narrazione); osservare dal vero per cogliere dettagli realistici (es. proporzioni, luci).
- Analisi/Interpretazione/Comprensione. Confrontare opere di culture diverse, individuando temi comuni; interpretare il significato simbolico di opere in base al contesto storico; collegare stili artistici a eventi culturali o sociali significativi.

CONOSCENZE

- Stili e periodi della storia dell'arte (es. Medioevo, Rinascimento, Novecento).
- Tecniche avanzate (es. prospettiva, chiaroscuro, modellato, disegno tecnico, tecniche miste).
- Contesti culturali delle opere studiate (es. funzioni sociali dell'arte).
- Proporzioni corporee e rappresentazione del movimento.
- Elementi di composizione avanzata (es. ritmo, equilibrio, armonia).
- Materiali artistici e loro evoluzione (es. dal carboncino al digitale).
- Tecniche di disegno realistico dal vero (es. luci, ombre, proporzioni).

SUGGERIMENTI METODOLOGICO-DIDATTICI PER I DOCENTI

- Approccio laboratoriale. Privilegiare un approccio laboratoriale che consenta agli alunni di sperimentare concretamente i materiali, le tecniche e le opere, favorendo un apprendimento diretto e coinvolgente attraverso il contatto con gli strumenti artistici e con il patrimonio culturale.
- Metodologie attive e valutazione. Adottare metodologie esperienziali e costruttiviste per favorire il passaggio dalla teoria alla pratica, stimolando gli alunni a costruire attivamente le proprie competenze visive ed espressive. Utilizzare strumenti di valutazione formativa e autovalutazione per monitorare i progressi, adattando l'insegnamento alle loro esigenze.
- Tecniche artistiche. Proporre tecniche artistiche specifiche (es. disegno dal vero, uso di acquerello, tempera, collage), evitando un generico uso di tecniche miste, salvo che lo studente le scelga consapevolmente per motivi espressivi. Presentare procedure semplificate o complesse in base all'età, focalizzandosi sulle basi corrette (es. linee, volumi, teoria dei colori o delle ombre), prestando comunque maggiore attenzione al processo rispetto al risultato.
- Storia dell'arte. Partire dal vissuto degli allievi, collegando temi o forme delle opere al loro universo visivo, con un approccio ludico (es. inventare storie) o analitico (es. riflettere su stile e significato) a seconda dell'età. Privilegiare, ove possibile, opere moderne o contemporanee, evidenziando corrispondenze con media, cultura popolare o altre tradizioni culturali, per mostrare la continuità dei linguaggi visivi. Estrarre dagli

autori elementi storici e critici della loro poetica e tecnica, favorendo, più che nozioni, una nuova prospettiva sul mondo (es. "guardare il reale attraverso gli occhi dell'artista") come competenza cognitiva. - <u>Patrimonio locale.</u> Favorire lo studio di opere artistiche, architettoniche o artigianali del territorio degli allievi, organizzando, quando possibile, visite guidate a gallerie, musei, studi di artisti o botteghe artigianali, anche come punto d'avvio per laboratori di classe.
IBRIDAZIONI TECNOLOGICHE <i>In "Arte e Immagine" gli strumenti digitali arricchiscono il percorso creativo, alfabetizzando gli allievi all'uso consapevole delle nuove tecnologie. In terza primaria, app di disegno semplici trasformano idee ed emozioni in collage e composizioni digitali; in quinta, software di disegno digitale danno vita a paesaggi realistici o fantastici, con ombre e luci, mentre app di realtà aumentata ricostruiscono virtualmente monumenti locali per scoprirne forme, ritmi e dettagli. I tablet permettono di catturare foto del territorio sin dalla terza primaria per analizzarne le caratteristiche, evolvendo in quinta con software di montaggio video che intrecciano immagini in narrazioni realistiche o simboliche. In terza secondaria, programmi di editing grafico con morphing AI modificano immagini analogiche per nuove interpretazioni personali. Sempre in quinta, sistemi AI generativi stimolano l'immaginazione con immagini inedite e surreali, rafforzando – tramite la creazione dei prompt – le competenze linguistiche. Nella terza secondaria, software di grafica avanzata strutturano progetti complessi; quando possibile, semplici scansioni 3D trasformano oggetti significativi o ambienti locali in modelli virtuali, materializzabili con stampanti 3D per studiarne proporzioni e volumi. Caschi VR immergono gli alunni di terza in musei virtuali per esplorare contesti storici, mentre l'analisi e la modifica di videogiochi – semplici o complessi – svelano tecniche visive che ispirano composizioni o sceneggiature personali e uniche.</i>

Tabella 3 | Arte e immagine nelle Indicazioni nazionali per il curriculum del 2025.

Come si può leggere, nell'educazione artistica prevista dalle Indicazioni Nazionali del 2025 rientrano quattro tipologie di competenze attese:

- Espressività/Produzione;
- Comunicazione;
- Osservazione/Lettura;
- Analisi/Interpretazione/Comprensione.

Queste tendono a soddisfare la finalità dell'insegnamento che *"intreccia saperi estetici e tecnici per favorire nei bambini lo sviluppo delle potenzialità espressive e creative, valorizzando la loro predisposizione al racconto simbolico e introducendo tecniche artistiche specifiche"* (ibidem).

Va evidenziato che nel contesto italiano, la preparazione degli insegnanti è generalista, in quanto prevede un percorso formativo quinquennale, la laurea in Scienze della Formazione Primaria, che è abilitante all'insegnamento, al termine del quale è possibile prestare servizio per tutti gli insegnamenti previsti dal curriculum.

Spesso, nel piano di studi gli insegnamenti legati all'ambito espressivo e artistico sono

carenti o addirittura assenti. Di conseguenza, la qualità dell'insegnamento della disciplina Arte e immagine a scuola spesso dipende anche dalla preparazione personale dell'insegnante, dalla sua passione e motivazione a formarsi ulteriormente. Così, il piano della decostruzione si complica ulteriormente: non vi è soltanto il vincolo/possibilità dato dal documento ministeriale, ma anche l'effettiva capacità dell'insegnante di metterlo creativamente in pratica.

La complessità del fenomeno creativo richiede un approccio flessibile e attento alle differenze individuali, che tenga conto non solo dei metodi didattici ma soprattutto della figura dell'insegnante. Sono infatti le qualità personali del docente – la sua sensibilità, la capacità di comprendere i bisogni dei bambini – a costituire il fulcro di ogni processo educativo volto a stimolare la creatività³⁴.

In questa prospettiva, Lowenfeld e Brittain sottolineano l'impossibilità di ridurre la pratica educativa a un modello unico e prescrittivo, ribadendo l'importanza di un atteggiamento aperto, empatico e diversificato da parte degli adulti che accompagnano i bambini nel loro percorso di crescita:

“Bisogna insistere, anzitutto, sul fatto che non vi è un solo modo per sviluppare le capacità creative dei fanciulli o degli adulti, o per renderli più sensibili verso se stessi e l'ambiente. Tuttavia si può dire che quanto l'insegnante può fare per stimolare la creatività dipende in gran parte da tre fattori: 1) la sua personalità, di cui sono parte importante la creatività, la sensibilità e la flessibilità nelle relazioni con l'ambiente; 2) la capacità di porsi al posto di altri; 3) la comprensione e la conoscenza dei bisogni di coloro ai quali insegna. È assolutamente impossibile sostenere che un particolare metodo – anche il più famoso – sia buono per tutti” (Lowenfeld & Brittain, 1949/1967, p. 13).

³⁴ Secondo Arnheim le arti sono gli strumenti per la disposizione a pensare e il ruolo dell'insegnante è quello di contrastare, attraverso l'educazione artistica, l'aridità culturale che permea la società: *“La storia dell'arte dimostra che le opere riuscite non sono mai state prive di un contenuto significativo. Spesso questo contenuto era fornito dalla religione o dalla filosofia dell'epoca e, come spesso accadeva anche quando non erano molto colti, gli artisti tendevano a esprimere un pensiero intelligente su ciò che è possibile chiamare in generale i fatti della vita. È probabile che questa disposizione al pensiero si affievolisca quando il clima culturale sia privo di valori spirituali, come il nostro, con la conseguente abbondanza di opere che testimoniano grande talento visivo e abilità, ma anche deplorabile superficialità d'animo. La missione principale dell'educazione artistica è contrastare questa aridità culturale, un compito che dipende ampiamente dallo spirito di chi guida il lavoro proprio nell'aula in cui si fa arte. [...] Iniziando dai primi anni di scuola, il declino delle immagini tradizionali e dei loro significati spirituali deve essere contrastato con la consapevolezza dell'insegnante che le arti sono strumenti della disposizione a pensare”* (Arnheim, 1989/2021, pp. 112-113).

L'arte non può essere confinata a un ambito didattico separato o privilegiato, ma deve essere compresa all'interno di una più ampia riflessione sui processi di insegnamento e apprendimento³⁵. La qualità dell'insegnamento dipende infatti dalla capacità di stimolare la curiosità, orientare la creatività e guidare gli studenti verso un sapere consapevole e personale. Come osserva Arnheim, tale approccio ribadisce che l'esperienza artistica e quella scientifica condividono un medesimo nucleo educativo:

“Ormai, gli educatori stanno iniziando a capire che l'arte non può rivendicare il privilegio di metodi di insegnamento sensati. Un buon insegnamento assicura un buon apprendimento più o meno allo stesso modo in qualsiasi campo di studi. Si deve sostituire l'esercizio meccanico ovunque, alimentando gli impulsi spontanei benché guidati. In biologia o in matematica si fa un buon lavoro quando si risveglia la naturale curiosità dello studente, quando si reclutano il desiderio di risolvere problemi e spiegare fatti misteriosi, quando si sfida l'immaginazione a escogitare nuove possibilità. In questo senso, realizzare un lavoro scientifico, una ricerca storica o destreggiarsi con una lingua sono attività altrettanto “artistiche” del disegnare o del dipingere” (Arnheim, 1989/2021, p. 90).

A questo punto è utile richiamare il lavoro di Herbert Read *“Education through art”*, pubblicato a Londra nel 1943 dall'editore Faber & Faber e poi tradotto in italiano nel 1954. L'edizione qui consultata è quella del 1969. In questo testo Read ripropone la tesi di Platone secondo cui l'arte debba essere la base dell'educazione, fornendone una dettagliata analisi. Nella costruzione dell'impianto dell'insegnamento artistico Read parte dall'idea che vi siano tre distinte attività, che spesso vengono confuse, e che *“esigono di essere*

³⁵ A questo proposito Arnheim afferma la necessità di collocare l'educazione artistica in tre aree fondamentali dell'educazione generale: la logica, l'epistemologia e l'etica. Secondo l'autore: *“È necessario, tuttavia, considerare il nostro campo specifico per la posizione che occupa come uno degli aspetti dell'educazione generale. Qual è la collocazione dell'educazione artistica nel compito di formare una persona pienamente sviluppata? La mia risposta è che essa dovrebbe operare come una delle tre aree fondamentali dell'apprendimento destinate a dotare la giovane mente delle abilità essenziali richieste per affrontare con successo ogni ambito del programma di studi. La prima di queste tre aree fondamentali è la filosofia che istruisce gli studenti (1) nella logica o capacità di ragionare correttamente; (2) nell'epistemologia o capacità di comprendere la relazione fra mente umana e realtà; (3) nell'etica o conoscenza della differenza tra ciò che è giusto e ciò che è sbagliato. La seconda area fondamentale è la formazione visiva, grazie alla quale lo studente impara a maneggiare i fenomeni visivi come mezzo principale per occuparsi dell'organizzazione del pensiero. La terza area è la formazione linguistica che permette allo studente di comunicare verbalmente i frutti del proprio pensiero. Queste tre aree costituiscono il nucleo centrale di servizio dell'edificio educativo, poiché forniscono la dotazione generale per ciò che è richiesto dallo studio in qualsiasi campo. [...] È superfluo dire che il sistema educativo che ho abbozzato come ambiente per le arti è una immagine ideale che al momento non è realizzata a nessun livello. Senza un obiettivo, però, la progettazione di un mondo migliore non avrebbe un luogo verso cui dirigersi”* (Arnheim, 1989/2021, pp. 119-120).

affrontate con metodi distinti e spesso indipendenti l'uno dall'altro” (cfr. Read, 1943/1969, pp. 248-249):

1. L'auto-espressione, ovvero il bisogno innato dell'individuo di comunicare ad altre persone pensieri, sentimenti ed emozioni;
2. L'osservazione, ovvero il desiderio dell'individuo di annotare le impressioni del senso, chiarire la sua conoscenza concettuale, costruirsi una memoria e formare cose che aiutino le sue attività pratiche
3. La valutazione, ovvero la reazione dell'individuo ai modi di espressione degli altri e ai valori nel mondo dei fatti.

La prima, sostiene Read, non può essere insegnata. La funzione del maestro è di essere *“una vigile guida, un ispiratore, quasi direi una levatrice psichica”* (ivi, p. 249). La seconda è *“quasi interamente un'abilità acquisita”* (ibidem), che va però educata tanto nell'osservazione quanto nell'annotazione, sebbene taluni nascano con un'attitudine alla concentrazione e alla coordinazione oculo-manuale già marcata. La terza *“può essere certamente sviluppata”* (ibidem), ma essendo un aspetto dell'adattamento sociale non può avvenire prima di aver avuto un intenso contatto, durante il periodo dell'infanzia, con le qualità sensibili dell'esperienza: i colori, le superfici, le forme e i ritmi. Read invoca un'educazione che definisce integrale, che sia *“relativamente indifferente al destino delle singole materie, perché il suo assunto fondamentale è che lo scopo dell'educazione sia di sviluppare attitudini generali di visione e di sensibilità, che sono fondamentali anche per la matematica o la geometria”* (ivi, p. 262).

Nel panorama pedagogico italiano si distinguono figure ed esperienze che hanno saputo valorizzare i linguaggi espressivi come strumenti fondamentali di crescita e di apprendimento, offrendo esempi concreti di come sia possibile promuovere la creatività dei bambini anche all'interno dei vincoli imposti dai programmi ministeriali, dalle difficoltà organizzative della scuola e dal livello di preparazione degli insegnanti. Mario Lodi (1922-2014) (Lodi 1970/2014; 1992; Zuccoli, 2023), in particolare, ha svolto un ruolo importante a scuola, dove ha lavorato come maestro, sia nella Casa delle Arti e del Gioco³⁶, dove ha

³⁶ *“Presieduta per venticinque anni da Mario Lodi, la Casa delle Arti e del Gioco si è rivelata una fucina d'idee e di iniziative quali convegni, giornate di studio, seminari, pubblicazioni, collaborazioni con riviste e giornali, progetti con Comuni, Biblioteche, Associazioni, Scuole, Università, Aziende. A Drizzona sono arrivate tante classi e tanti bambini hanno partecipato ai più diversi laboratori. Dalla Casa delle Arti e del Gioco sono partiti per tutti i bambini percorsi didattici, strategie operative e metodologiche, proposte*

sperimentato e documentato il disegno infantile come forma artistica autonoma e irripetibile. Lodi ha sottolineato come l'attività grafico-pittorica nasca dal piacere motorio e si sviluppi in sintonia con la maturazione psico-fisica, configurandosi come un linguaggio spontaneo, dotato di una logica interna e non soggetto a errori in senso adulto. Egli ha evidenziato inoltre la varietà degli sviluppi che il disegno può assumere in età scolare, oscillando tra approcci realistici, espressionisti e astrattisti, dimostrando che ogni percorso creativo è legittimo e significativo³⁷.

In parallelo, l'esperienza di Loris Malaguzzi (1920-1994) e del progetto educativo delle scuole di Reggio Emilia – oggi riconosciuto e diffuso a livello internazionale attraverso Reggio Children³⁸ – ha sviluppato una pedagogia centrata sui bambini come portatori di “cento linguaggi”, ossia di molteplici forme di espressione che si intrecciano e che contribuiscono allo sviluppo del bambino (Barbieri, 2017; Bobbio, 2020; Farinacci & Prestianni, 2022; Mucchi, Cagliari & Severini, 2019). Gli atelier, i laboratori e la documentazione pedagogica hanno costituito – e continuano a costituire – strumenti fondamentali per favorire la sperimentazione, la scoperta e la comunicazione attraverso il disegno, la pittura, la manipolazione e le arti visive.

Questi esempi rappresentano casi emblematici di come, nonostante i vincoli dei programmi scolastici e le difficoltà legate alla formazione degli insegnanti, sia possibile trasformare l'ora di arte, o addirittura l'esperienza scolastica a tutto tondo, in uno spazio educativo autentico, capace di valorizzare la creatività, sostenere l'espressione dei bambini e delle bambine e riconoscere i linguaggi espressivi come risorsa culturale e formativa di primaria importanza (cfr. Ghezzi, 2010; Meda, 2024; Montessori, 2022b; Nuti, 2021; Zuccoli, 2024b).

educative da sperimentare con i genitori e nella scuola. Qui sono nate bellissime mostre come “L'Arte del bambino” e “Alberi” che raccontano il valore dell'espressività infantile” Fonte: <https://www.casadelleartiedelgioco.it/associazione/> (ultima consultazione: 26/09/2025).

³⁷ Si consiglia la visione del documentario “L'arte del bambino” di Mario Lodi del 1992: <https://www.youtube.com/watch?v=qczMGjCaKvw> (ultima consultazione 26/09/2025).

³⁸ “Reggio Children, Centro Internazionale per la difesa e la promozione dei diritti e delle potenzialità dei bambini e delle bambine, fin dalla sua nascita – nel 1994 – persegue l'obiettivo di valorizzare e rafforzare l'esperienza delle scuole e dei nidi d'infanzia comunali di Reggio Emilia. Un approccio pedagogico conosciuto nel mondo come Reggio Emilia Approach”. Fonte: <https://www.reggiochildren.it/chi-siamo/> (ultima consultazione 26/09/2025).

3.2 L'adulto nell'archivio dell'infanzia: posture, scelte e implicazioni alla luce della prospettiva del *Childism*

Chiarite le modalità implicite ed esplicite attraverso le quali gli adulti possono influenzare le produzioni espressive infantili, va ora considerata la posizione dell'adulto all'interno di un archivio dell'infanzia e le implicazioni date dallo squilibrio in termini di potere (Schwartz e Cook, 2002) in un'istituzione che rappresenta i bambini e le bambine attraverso le scelte degli adulti: *"archives are normally adult spaces. They are created by adults, for adults, and house objects that are important to adults. Consequently, archives are not child-centred spaces"* (Sparrman et al., 2023, p. 1).

Alla voce "archivio" del vocabolario Treccani si trova che esso è un *"insieme di documenti prodotti, ricevuti o comunque acquisiti da un soggetto produttore (ente, istituzione, famiglia, individuo) per fini pratici di autodocumentazione"*. Tuttavia, con il termine archivio ci si riferisce non soltanto a un insieme di materiale, ma anche al luogo fisico in cui tale materiale è conservato e organizzato³⁹.

Gabriella Giannachi, professoressa di Performance e New Media e direttrice del Centre for Intermedia and Creative Technologies alla University of Exeter, ricorda come il concetto di archivio sia stato negli ultimi cinquant'anni oggetto di notevole incremento di attenzione e interesse interdisciplinare (2016/2021):

"Se ne sono occupati storici, critici letterari, filosofi, sociologi, antropologi, geografi, scienziati politici e molti altri, la maggior parte dei quali ha scelto di rimanere all'interno dei confini delle rispettive discipline" (Giannachi, 2016/2021, pp. 12-13).

L'autrice, attingendo alla definizione di dispositivo di Michel Foucault, identifica l'archivio come un dispositivo che non può essere consultato *"in uno stato di isolamento, ma che sia piuttosto un oggetto relazionale in grado di influenzare direttamente i nostri comportamenti, le nostre azioni e i nostri pensieri"*, costituendosi come parte integrante della nostra economia (ibidem).

³⁹ *"Dal punto di vista etimologico, è noto che la parola "archivio" sia stata collegata alla figura e alla residenza (nel senso di ufficio amministrativo) del magistrato (Leavitt, 1961, p. 175). Tuttavia, perfino in tempi antichi i cinque nomi utilizzati regolarmente per indicare gli archivi, ovvero grapheion, agoranomeion, bibliotheke, katalogeion e mnemoneion (Cockle, 1984, p. 110), puntano ai diversi aspetti dell'archiviazione che danno forma, oltre che alla registrazione e alla preservazione dei documenti, anche alla loro produzione e diffusione"* (Giannachi, 2016/2021, p. 11).

Questo appare particolarmente interessante per quanto si vuole qui sostenere, ovvero che il modo in cui il patrimonio culturale dei bambini viene maneggiato, organizzato e valorizzato dagli adulti sia in grado di produrre – o incoraggiare – pensieri, atteggiamenti e considerazioni sul valore dell’espressività infantile e, più in generale, sul ruolo del bambino nella società. Sparrman e Aarsand (2022) sottolineano come le pratiche archivistiche non siano accidentali, ma politiche, in quanto correlate all’accessibilità del materiale nel futuro, oltre che alle modalità attraverso cui il materiale conservato potrà fungere da mezzo per valorizzare e dar voce ai bambini:

“The multiplicity of practices involved in archiving are “not accidental nor incidental” (Bowker & Star 1999: 291). For the archive, balancing both practices and politics is part of its professionalism because it designates the need to handle the multiple circumstances of what makes up, in this case, children’s pictures. The influence of the SBBA’s categorizations of children’s pictures is partly about how those pictures will be seen across time and practices in Sweden, and partly about how the pictures contribute to the ways in which children are valued or voiced. This reveals the politicization of the micro-processes of categorization (e.g. Caswell 2013)” (Sparrman e Aarsand, 2022, p. 205).

Secondo Schwartz e Cook (2002), il rifiuto della professione archivistica di riconoscere le relazioni di potere insite nella loro attività comporta una rinuncia alla responsabilità per le conseguenze derivanti dall’esercizio di quel potere. Ciò ha effetti rilevanti sia sulla comprensione e sul ruolo degli archivi nel presente in continuo cambiamento, sia sul loro uso critico e consapevole in futuro. In questo senso, gli autori sostengono che *“i ciechi guidano i ciechi”* (ivi, pp. 5-6): da un lato gli studiosi utilizzano gli archivi senza percepire i molteplici livelli di intervento e significato impressi dai creatori dei documenti e dagli archivisti ben prima che le carte arrivino in sala di ricerca; dall’altro gli archivisti trattano i propri fondi senza sufficiente consapevolezza delle tracce profonde che essi stessi imprimono sul patrimonio archivistico. Entrambi quindi – studiosi e archivisti – avrebbero interesse a rappresentare l’archivio come luogo neutrale di raccolta documentaria e di indagine storica, piuttosto che come spazio di conflitto legato al potere, alla memoria e all’identità⁴⁰.

⁴⁰ *“The refusal of the archival profession to acknowledge the power relations embedded in the archival enterprise carries a concomitant abdication of responsibility for the consequences of the exercise of that power, and, in turn, serious consequences for understanding and carrying out the role of archives in an ever-changing present, or for using archives with subtlety and reflection in a more distant future. In this regard,*

Gli archivi non possono sfuggire dal proprio ruolo politico, e devono per questo essere soggetti a un processo continuo di interpretazione critica tra i creatori, i conservatori e i fruitori, oltre a coltivare le relazioni sociali dell'archivio con il mondo a lui esterno (Schwartz e Cook, 2002, p. 12).

Giannachi ricorda (2016/2021, p. 30) come i metodi di categorizzazione del materiale documentale all'interno di un archivio varino nel tempo, riflettendo sia le trasformazioni delle priorità sociali sia i mutamenti delle finalità attribuite agli archivi, anche all'interno di una stessa istituzione.

Come si vedrà nella seconda parte di questo lavoro, Fondazione PInAC costituisce un esempio emblematico di questa dinamicità: le pratiche archivistiche non si modificano soltanto in relazione ai cambiamenti sociali e tecnologici, ma soprattutto in base al contributo umano che le sostiene – la preparazione, la creatività e l'attitudine di coloro che, con il loro lavoro, danno forma all'archivio.

Tale considerazione riguarda tanto la dimensione materiale – le modalità di conservazione e organizzazione fisica dei documenti – quanto quella immateriale, ossia digitale. In quest'ultima, la sfida non consiste più soltanto nel preservare i documenti, ma nel garantire la possibilità stessa di accedere alle informazioni, nonostante l'obsolescenza rapida delle tecnologie, che impone un'attenzione costante e non consente di abbassare la guardia⁴¹.

Come fare, dunque, per lavorare, da una prospettiva adulta, all'interno di un archivio dell'infanzia?

Innanzitutto, occorre una visione condivisa: una cornice che dia senso al lavoro di più professionisti e che guidi le loro attività molto pratiche, fatte di scelte spesso difficili, illuminando le molteplici strade percorribili.

the blind are leading the blind, in both directions: scholars using archives without realizing the heavy layers of intervention and meaning coded into the records by their creators and by archivists long before any box is opened in the research room, and archivists treating their archives without much sensitivity to the large footprints they are themselves leaving on the archival record. Both scholars and archivists have thus had a vested interest in perceiving (and promoting) the archive as a value-free site of document collection and historical inquiry, rather than a site for the contestation of power, memory, and identity" (Schwartz e Cook, 2002, pp. 5-6).

⁴¹ "L'ostacolo più rilevante all'accessibilità dei documenti elettronici è da individuarsi nell'obsolescenza tecnologica. Ciò significa che per certi versi l'enfasi si è spostata dalla preservazione del vettore o del medium dell'informazione alla facilitazione dell'accessibilità nel tempo, una dinamica che è stata descritta come "un problema di leggibilità, recuperabilità e intelligibilità" (Dollar, 1993, p.45)" (Giannachi, 2016/2021, p. 46).

In questo senso appare utile la prospettiva del Childism (Biswas & Rollo, 2024; Tripi, 2025; Wall, 2024; 2025; Young-Bruehl, 2012), che verrà qui brevemente presentata.

Nell'ambito dei *Childhood Studies*, il concetto di *Childism* – introdotto da Chester M. Pierce e Gail B. Allen nel 1975 (Pierce & Allen, 1975) – è oggi al centro di un rinnovato interesse di ricerca in ambito accademico⁴². Paragonabile al femminismo o al decolonialismo (Biswas & Wall, 2023; Young-Bruehl, 2012, pp. 5-6).⁴³, il Childism si presenta come una prospettiva teorica che vuole provare a comprendere e trasformare le norme adultocentriche, indagando in maniera interdisciplinare l'agency infantile e le modalità in cui l'infanzia è oggetto di marginalizzazione strutturale, ponendo particolare attenzione al ruolo dell'adulto nelle dinamiche di potere:

“Childism is a critical theory or lens analogous to feminism, antiracism, decolonialism and the like that places children's experiences at the centre of inquiry in order to challenge and transform larger social norms and structures. Growing out of childhood studies, childism assumes that childhoods are socially agentic and diversely constructed. It further claims that understanding and empowering children requires deconstructing childhoods' pervasive historical marginalization and reconstructing more expansively shared imaginations. Childism therefore advances radical new research, theories, methods and politics that respond to childhoods with reimagined scholarly and societal norms” (Biswas e Wall, 2023, p. 1001).

Tale lente critica risulta utile al fine di decostruire, analizzare ed esplicitare il ruolo che è assegnato al bambino nella società⁴⁴. Negli ambiti di ricerca delle scienze umane e sociali, il concetto di Childism permette di osservare le dinamiche di marginalizzazione e discriminazione a cui sono spesso soggetti i bambini, trattandoli come un gruppo sociale con esperienze e bisogni specifici con l'obiettivo di comprendere e trasformare i sistemi di

⁴² Si vedano le molteplici attività del Childism Institute della Rutgers University Camden, fondato dal prof. John Wall nel 2019: <https://www.childism.org/> (ultima consultazione: 28/10/2025).

⁴³ *“Just as feminist politics develops new concepts such as relationality, performativity and precarity (Butler, 2015; Gilligan, 1982), so also childist politics calls for new ideas such as deep interdependence and empowered inclusion (Wall, 2010). Wall further develops this approach to rethinking the groundwork of human rights, the meaning of democracy and the nature of the right to vote (2019, 2022)”* (Biswas & Wall, 2023, p. 1001).

⁴⁴ *“[...] perhaps children are not different from adults except by virtue of the different ways they are treated (Mayall 1994)”* (Darian-Smith & Pascoe Leahy, 2012, p. 4).

normatività adultista (Wall, 2021). Con questo termine ci si riferisce allo status di privilegio dell'adulto in relazione al bambino, che determina una discriminazione sistematica (Wall, 2024), spesso invisibile in quanto data per scontata – anche, ad esempio, all'interno delle istituzioni educative (Liebel & Meade, 2024)⁴⁵.

Come sottolineano Biswas e Wall (cfr. 2023, p. 1002), rispetto all'accezione positiva sviluppata nei *Childhood studies* e attualmente in uso nelle pubblicazioni più recenti, la psicoanalista americana Elisabeth Young-Bruehl ha utilizzato lo stesso termine per riferirsi al “pregiudizio nei confronti dei bambini” al fine di renderlo parte del nostro vocabolario comune⁴⁶ e di sostenere coloro che, da diverse prospettive disciplinari, indagano i comportamenti ostili o discriminatori nei confronti dei bambini anche in ambito educativo (cfr. Florio, Caso, & Castelli, 2022; Freire, 1968/2018; Hedegaard, 2024).

Già negli anni Sessanta Paulo Freire nella sua “Pedagogia degli oppressi”, denunciava come le agenzie educative tendessero a riproporre modelli di potere sbilanciati dal lato dell'adulto, mettendo in atto ciò che lui definiva “un'invasione culturale”:

“L'invasione culturale è la penetrazione degli invasori nel contesto culturale degli invasi, senza rispetto verso le potenzialità dell'essere, che essa condiziona, quando essi impongono la loro visione del mondo e frenano la creatività, inibendo l'espansione degli invasi. In questo senso l'invasione culturale, indiscutibilmente alienante, realizzata o no con soavità, è sempre una violenza all'essere della cultura invasa, che perde la sua originalità o si vede minacciata di perderla. [...] La stabilità degli invasori è garantita dal mimetismo degli invasi. Una condizione fondamentale per il successo dell'invasione culturale è la convinzione, da parte degli invasi, della loro inferiorità intrinseca. E poiché nulla esiste senza il suo contrario, nella misura in cui gli invasi si riconoscono inferiori, necessariamente riconosceranno la superiorità degli invasori. [...] Le famiglie e le scuole,

⁴⁵ “Adultism invests adulthood with privileged status. This point can also be described a form of discrimination. Psychologists Jocelyn Gregoire and Christin Jungers argue that adultism fuels a “systematic discrimination against young people” in families and schools (2007, p. 65). And the psychoanalyst Elisabeth Young-Bruehl (albeit confusing using the word “childism” instead of “adultism”) points out the ways that contemporary societies exhibit anti-child “discrimination” in the form of “prejudice against children” that expresses itself in societies’ tolerance for child abuse and neglect (2011). However, even this normative conceptualization of adultism leaves unexamined one of the most important pillars of social marginalization: namely, the question of power” (Wall, 2024, p. 207).

⁴⁶ “The word childism could similarly guide us to an understanding of various behaviors and acts against children as instances of stereotyping children and childhood. We could recognize the many social and political arrangements that are detrimental to children or that fail to meet their needs – the many anti-child trends in every aspect of our society, from legal structures to cultural productions – as instances of adult behavior toward children that is rationalized or justified by a prejudice” (Young-Bruehl, 2012, p. 6).

elementari, medie, superiori, di livello universitario, che non esistono per aria ma nel tempo e nello spazio, non possono sfuggire alle influenze delle condizioni strutturali obiettive. Funzionano in gran parte dentro le strutture di dominazione, come agenzie formatrici di futuri “invasori”” (Freire, 1968/2018, pp. 169-172).

Il Childism può operare come concetto ombrello, come un sintetizzatore utile ai ricercatori per “*unire tra loro i puntini*” (Young-Bruehl, 2012, p. 8). In particolare, con il lavoro “*Childism: confronting prejudice against children*” (2012) ha voluto superare il filone di produzioni editoriali americane centrate sui costi della gestione dei bambini con comportamenti antisociali, spostando invece l’attenzione sull’ampio spettro di politiche sociali e comportamenti individuali diretti *contro* i bambini in maniera sistematica e quotidiana:

“We are accustomed to thinking in terms of prejudice against women, against people of color, against other groups that are “targets of prejudice”, as we call them, in Western society, and we accept the idea that struggles against sexism and racism have been going on since the eighteenth century and will have to keep going on if these prejudices are ever to be overcome. But prejudice against children? Who even acknowledges its existence?” (Young-Bruehl, 2012, pp. 1-2).

Interessante qui sottolineare come proprio gli Stati Uniti, la più influente potenza mondiale, siano stati – e siano tuttora – l’unico Paese delle Nazioni Unite a non aver ratificato la Convenzione ONU sui diritti dell’infanzia e dell’adolescenza⁴⁷, adottata il 20 novembre 1989 dall’Assemblea Generale delle Nazioni Unite ed entrata in vigore il 2 settembre 1990⁴⁸.

Young-Bruehl utilizza il termine in modo analogo a Pierce e Allen (1975), richiamando ciò che per lungo tempo gli studiosi avevano indicato come “adultismo”, ossia il pregiudizio e la discriminazione rivolta ai bambini in quanto gruppo (Biswas e Wall, 2023):

⁴⁷ “*So strong has been the anti-child trend that every U.S. Congress since 1989 has refused to ratify the U.N. Convention on the Rights of the Child, the international community’s pioneering effort to hold adults accountable for the well-being of their young*” (Young-Bruehl, 2012, p. 15).

⁴⁸ Si vedano i materiali informativi messi a disposizione da Unicef (<https://www.unicef.it/convenzione-diritti-infanzia/>) e Save the Children Italia (<https://www.savethechildren.it/convenzione-sui-diritti-dellinfanzia>). Ultima consultazione: 1/10/2025.

“There will always be individuals and societies that turn against their children, breaking the natural order Aristotle described two and half millennia ago in his Nicomachean Ethics (8.11.2): “The parent gives the child the greatest gifts, its existence, but also chesishment and education [kai trophes kai paideias]; ... and because the child receives, it owes the parent honor and helpfulness”. People as individuals and in societies mistreat children in order to fulfil certain needs through them, to project internal conflicts and self-hatred outward, or to assert themselves when they feel their authority has been questioned. But regardless of their individual motivations, they all rely upon a societal prejudice against children to justify themselves and legitimate their behavior” (Young-Bruehl, 2012, p. 1).

Il tema dell’adulto come “misura di tutte le cose” – oltre che ricordare le parole rivolte da Kafka al padre nella celebre lettera⁴⁹ – ritornano in recenti lavori volti a decostruire l’adultocentrismo (cfr. Florio, 2018; Florio, Caso, & Castelli, 2020; Rizzini, 2024).

Dal punto di vista dei *Childhood studies*, tuttavia, l’impostazione di Young-Bruehl risulta limitante, poiché tende a ridurre i bambini a vittime dell’azione adulta. In contrasto a questa visione, essi propongono di considerare i bambini e l’infanzia in una prospettiva emancipatoria, facendo del Childism una forma di critica sociale che attribuisce ai bambini un ruolo attivo e che promuove la possibilità del loro empowerment (Biswas e Wall, 2023).

Va specificato che le premesse teoriche del concetto di Childism non emergono dal nulla. Si possono infatti rintracciare echi significativi in pensatori e pedagogisti del passato. Basti ricordare ancora una volta Maria Montessori che, nel 1952, su invito dell’UNESCO, in una lettera redatta in occasione della celebrazione della Dichiarazione dei diritti dell’Uomo, definiva il bambino come il “cittadino dimenticato”:

⁴⁹ “Gli ossi non si potevano rosicchiare, ma tu lo facevi; l’aceto non si poteva sorbire, ma tu lo facevi. La cosa più importante era tagliare il pane diritto; che tu però lo facessi con un coltello grondante di sugo era indifferente. Si doveva fare attenzione a non lasciare cadere avanzi di cibo sul pavimento; di solito erano tutti sotto di te. A tavola ci si doveva occupare solo del pasto, tu però ti tagliavi le unghie, facevi la punta alle matite, ti pulivi le orecchie con uno stuzzicadenti. Ti prego, padre, non fraintendermi, sarebbero stati di per sé particolari completamente insignificanti: per me divennero schiaccianti soltanto perché tu, misura assoluta di tutte le cose, personalmente non ti attenevi ai comandamenti che mi imponevi. In questo modo il mondo per me risultò diviso in tre parti: una in cui vivevo io, lo schiavo, sotto leggi che erano state escogitate soltanto per me e che inoltre, non sapevo perché, non ero mai in grado di rispettare completamente; poi un secondo mondo, infinitamente distante dal mio, in cui vivevi tu, impegnato a governare, impartire ordini e andare in collera se non erano eseguiti; e infine un terzo mondo, dove il resto degli uomini vivevano felici, liberi da ordini e obbedienza” (Kafka, 1919/2004, 1952, pp. 37-38).

“[...] il progresso della civilizzazione ha aggravato le condizioni del piccolo bambino. Egli è sempre stato il cittadino dimenticato. Mentre, mano a mano, nell’evoluzione della civiltà, nuove condizioni hanno migliorato la vita dell’adulto nell’ambiente, quelle del bambino si sono peggiorate. Per lui oggi c’è sempre meno vita in campagna, meno mamma, minore libertà di azione, minore partecipazione alla vita degli adulti. Se si proclamano i diritti dell’uomo, e se si riconosce che il bambino è il suo costruttore, la società dovrebbe realizzare qualche cosa di ben più grande dei tentativi sporadici tendenti a moltiplicare le istituzioni, indiscriminatamente” (Montessori, 1952, p. 6)⁵⁰.

In Italia il concetto di Childism risulta ancora poco diffuso; un primo contributo sistematico in lingua italiana è stato pubblicato nel 2025 dalla docente Maura Tripi (cfr. Tripi, 2025). In tale lavoro, l’autrice inquadra la prospettiva del Childism all’interno della necessità di riconoscere l’infanzia come entità culturale complessa, tutt’altro che omogenea:

“L’infanzia è lontana dall’essere un’entità culturale omogenea, accoglie in sé diverse subcategorie che emergono sulla base di un reciproco posizionamento. La rete di relazioni e l’intergenerazionalità si definiscono in continuo movimento sulla base delle diverse posizioni che di volta in volta si assumono. In questa prospettiva si inserisce il childism, che mira a utilizzare le esperienze infantili come strumento per una critica sistemica delle norme accademiche e sociali, evidenziando come le strutture di potere si fondino su un paradigma adultocentrico” (Tripi, 2025, p. 38).

Secondo Biswas e Rollo (2024), le istituzioni educative svolgono un ruolo centrale nel mantenere l’infanzia come struttura sociale funzionale agli interessi adultocentrici. Da qui deriverebbe la necessità, proprio nelle istituzioni educative e culturali a contatto con i bambini, di adottare una prospettiva critica ispirata al Childism, capace di ripensare le strutture e i presupposti che hanno storicamente marginalizzato i bambini. Il Childism riconosce i bambini come soggetti sociali ed epistemici a pieno titolo, superando la visione che li considera in una condizione di “divenire” – *human becoming* – e non di “essere” –

⁵⁰ *“Il bambino, in sé, non è considerato. In lui si continua solo a vedere un essere debole, insignificante per le sorti umane: una appendice che resta affidata solo alla madre, alla natura. La funzione che il bambino ha nell’insieme dell’umanità, la funzione che lo ha fatto chiamare “padre dell’uomo” e forza dirigente nella “formazione dell’uomo”, sembra cosa ancora ignorata. Non si considera che ci sono due forze nella vita umana: quella riguardante il periodo della formazione stessa dell’uomo (il bambino) e quella riguardante le attività sociali costruttive (l’adulto) e che esse sono così fortemente integrate l’una dall’altra, che trascurando una non si può giungere all’altra; non si considera che per arrivare ai diritti dell’adulto bisogna prima passare attraverso il bambino”* (Montessori, 1952, p. 4).

human being (Biswas & Rollo, 2024)⁵¹; invita a riformulare l'ontologia, la politica (Snir, 2023; Sundhall, 2017) e l'etica, andando oltre norme e categorie centrate sull'adulto e valorizzando invece l'infanzia come stato dell'essere pienamente realizzato. Non si tratta semplicemente di includere le voci dei bambini, ma di decostruire i quadri adultocentrici che le hanno storicamente represso, per aprire spazi a un'ontologia relazionale in cui bambini e adulti possano partecipare a processi di apprendimento ed esistenza reciproci e paritari (ivi, p. 5).

Appare quindi particolarmente interessante considerare la possibilità di adottare questa prospettiva all'interno di un archivio dedicato alle produzioni dell'infanzia. Un esempio significativo è offerto da Thomas Pololi, direttore del Museo dei Quaderni di scuola di Milano, istituzione dedicata *“esclusivamente all'esplorazione e alla valorizzazione delle memorie di infanzia e adolescenza conservate in quaderni di scuola, diari, lettere scritti da bambini e bambine tra la fine del 1700 e i primi anni 2000”*⁵². In un articolo (Pololi, 2023), l'autore spiega come il termine “bambinismo”, traduzione di *Childism*, non serva soltanto a contrastare l'adultismo di fondo che permea la società – visibile, ad esempio, nella progettazione degli spazi quotidiani o nell'uso dispregiativo della parola “bambino” – ma anche a nominare esplicitamente la discriminazione nei confronti dell'infanzia (Miller & Massimello, 1987/2016)⁵³. Una volta riconosciuta e nominata, questa discriminazione deve essere affrontata attraverso un cambiamento radicale, che per Pololi inizia proprio dal lavoro all'interno del museo:

“Ma per generare un cambiamento radicale, serve agire in modo capillare. Usare parole nuove per riconoscere gli atteggiamenti “adultisti”. Creare sempre più spazi di

⁵¹ “Educational institutions occupy a particularly central role in maintaining childhood as a social structure to lopsidedly serve adult-centric interests. The call for a critical childist lens in philosophy and education comes from the pressing need to rethink foundational structures and assumptions that have historically marginalized children's experiences and perspectives. As outlined in Biswas et al. (2023), *childism* functions as more than a critique of adult-centered structures; it represents a profound conceptual shift that reimagines children as full participants in the social and epistemic spheres. *Childism* challenges the assumption that children exist in a state of “becoming” rather than “being,” a view that has relegated them to preparatory phases within developmental hierarchies, thus limiting their agency and voice” (Biswas e Rollo, 2024, p. 4).

⁵² Si veda: <https://www.museoquaderni.it/> (ultima consultazione: 28/10/2025).

⁵³ “Cosa può provare un bambino o una bambina che sente una persona dare del “bambino” o della “bambina” a qualcuno che ha fatto qualcosa di incredibilmente stupido? Credo che non vi sia esempio più lampante della discriminazione che gli adulti praticano, o tollerano, nei confronti dei più piccoli. Una discriminazione che spesso è difficile da inquadrare e contrastare, anche perché mancano le parole per farlo. Se concetti come “adultismo” e “bambinismo” diventassero di uso comune, penso, sarebbe tutto più semplice” (Pololi, 2023, p. 12).

partecipazione di bambini e ragazzi, in ogni ambito, a partire da quello culturale e sociale. Ascoltare con rispetto e considerazione le opinioni e le esperienze delle persone fin dalla più tenera età. Nel mio piccolo, mi sono dato l'obiettivo di fare la mia parte. Non mi occupo di diritti dell'infanzia o di psicologia dello sviluppo [...] ma nei progetti che svilupperò come curatore di un archivio di testimonianze di infanzia i sforzerò di far risuonare il più possibile, attraverso pratiche concrete, questa parola nuova che tanto mi piace: “bambinismo”” (Pololi, 2023, p. 15).

Nell'intervista⁵⁴ a lui dedicata, Pololi afferma:

Alessia Trivigno: Quali sono le presenze adulte che si possono intercettare all'interno del quaderno del bambino?

*Thomas Pololi: La presenza più evidente è chiaramente quella **dell'insegnante, il cui approccio educativo spesso traspare dal tipo (e dalla quantità) di segni lasciati nel quaderno**. Altre presenze, come quella dei genitori o di altre figure, sono “intuibili” a volte attraverso il modo in cui un bambino o una bambina descrive ad esempio dinamiche familiari come quella del castigo per un comportamento sbagliato. Come già evidenziato in diversi studi **queste presenze influenzano il racconto di sé del bambino**, operando come dei filtri più o meno “spessi” a seconda del contesto.*

Alessia Trivigno: In che modo il Museo dei Quaderni di scuola adotta una prospettiva ispirata al Childism[...]?

*Thomas Pololi: Cerchiamo di promuovere i diritti e l'agency dei bambini principalmente in due modi: il primo è lo sviluppo di **percorsi laboratoriali** rivolti alle scuole in cui i contenuti della collezione vengono utilizzati come “scintille” per **innescare un dialogo** con bambini/e e ragazzi/e su temi come il **diritto al gioco libero, l'autonomia, l'esercizio della democrazia** all'interno di organi come i Consigli dei bambini/dei ragazzi, l'attivismo civico (in particolare per quanto riguarda il cambiamento climatico). Pensiamo che ragionare intorno a questi temi, e poter paragonare la propria esperienza con quella dei coetanei del passato, possa aiutare a stimolare nei bambini e nei ragazzi una maggiore consapevolezza riguardo la propria storia come “gruppo sociale” e come individui. Il secondo modo riguarda **l'attivismo civico** che stiamo cercando di stimolare come museo su questi temi: ad esempio, la mostra temporanea “I quaderni di Milano” è diventata un'occasione per contattare e connettere realtà sociali e culturali che si occupano di **autonomia infantile** (in particolare legata al gioco all'aperto e agli spostamenti) all'interno del contesto della città, o che sono interessate a farlo, creando una rete su questo tema specifico che prima non esisteva.*

In sostanza, l'applicazione della prospettiva del Childism al lavoro di conservazione e valorizzazione del disegno infantile in ambito museale offre una nuova chiave di lettura sul valore culturale di questi materiali, attraverso la possibilità di decostruire i rapporti di potere tra adulti e bambini. Ciò significa considerare il disegno come patrimonio culturale situato, piuttosto che come mero oggetto da decodificare secondo schemi adulti; valutare i vincoli e le potenzialità del disegno come mezzo espressivo e valorizzare l'autore o

⁵⁴ L'intervistato ha risposto alle domande in forma scritta.

l'autrice di ciascun lavoro in modo autentico, attraverso modalità di lavoro attente e consapevoli che prevedano il dialogo e la condivisione:

“A further question arises over whether or not adults can adequately represent the views of children as they themselves were children once, and have had as a result many similar experiences to children. [...] While adult librarians may well have no overt agenda, collection development choices, even when guided by policies, will always inevitably reflect personal beliefs, placing adults in a position of power. Allowing children a voice in collection development could lessen this imbalance of power” (Aggleton, 2018, pp. 7-8).

Il riconoscimento dell'autorialità del bambino è un processo che parte prima della raccolta del suo disegno e che vede coinvolti più attori in momenti diversi nella realizzazione di diverse azioni. In Tabella 4 sono sintetizzati questi aspetti.

Quando	Chi	Azioni
Prima della raccolta del disegno	Adulti prossimi al/la bambino/a autore/autrice	✓ Annotazione dei dati di contesto. ✓ Cura per la produzione espressiva.
Dopo aver raccolto il disegno	Personale del museo	✓ Selezione del materiale da conservare in archivio. ✓ Conservazione efficace dei dati personali e contestuali. ✓ Digitalizzazione. ✓ Organizzazione del materiale. ✓ Selezione del materiale a fini espositivi e di disseminazione. ✓ Allestimento. ✓ Cura delle didascalie. ✓ Comunicazione con gli autori e le autrici.

Tabella 4 | Momenti critici per la documentazione del processo creativo, responsabili e azioni possibili.

In tutte queste azioni, il bambino può assumere un ruolo presente e attivo. Altrimenti, come si è chiesta Jen Aggleton riferendosi a un archivio di letteratura per l'infanzia in un articolo del 2018: “dove sono i bambini nelle collezioni dell'infanzia?”. L'autrice, considerando bambini e bambine come un gruppo culturale, in ogni caso distinto dal gruppo degli adulti, definisce irragionevole e non etica la loro mancata partecipazione nelle decisioni che li riguardano direttamente:

“Archives follow ethical procedures that state that specific interest groups should have a right to be consulted on collections that relate to their cultures (International Council on Archives), and as repositories of culture, it is not unreasonable that libraries should also consider the ethics of collections that relate to specific cultural groups. Similar to guidance on particular ethnic groups, guidance on addressing children as a cultural group distinct from adults should be considered by libraries and archives. The United Nations Convention on the Rights of the Child (OHCHR) clearly positions children as a separate group from adults, and states that children not only have a right to provision of culture and information, but that they also have a right to participate in decisions which affect their lives” (Aggleton, 2018, p. 1).

Nel prossimo paragrafo si discuterà quindi delle possibili presenze di bambine e bambini nel lavoro sull’archivio.

3.2.1 Presenze possibili di bambini e bambine nell'archivio dell'infanzia

Come si è visto, il disegno infantile riflette un'interdipendenza con il mondo adulto (Meloni, Vanthuyne, & Rousseau, 2015) che va compresa e analizzata criticamente. Di conseguenza, non è possibile trascurare tale interdipendenza, da entrambi i lati, anche in una fase successiva all'elaborazione e alla raccolta del disegno, in considerazione del fatto che le scelte curatoriali interne all'archivio determinano la sua futura accessibilità:

“Categorization and registration are tasks mainly undertaken by archivists, in which their goal is to remain objective and not “to participate in the construction of meaning” (Duff & Harris 2002: 264) [...] The purpose of categorization is to standardize the description of an object to make it searchable within and across archives. The idea is that each category should be as neutral and non-subjective as possible” (Sparrman e Aarsand, 2022, p. 204).

Per questa ragione lo sforzo dell'archivista – che tende all'utopia – è quello dell'obiettività, della descrizione oggettiva e fedele del materiale che gli capita tra le mani. Da un lato, si può affermare che questa preoccupazione sia legittima in quanto frutto della consapevolezza che la relazione con le tracce del passato siano l'unico modo per connetterci ad esso (Giannachi, 2016/2021)⁵⁵. Dall'altro, studi recenti sul patrimonio culturale dei bambini e delle bambine (Sparrman e Aarsand, 2022) evidenziano come l'oggettività sia interconnessa alla soggettività dell'operatore:

“The ontological answer to the question of what children’s cultural heritage ‘is’ means acknowledging ambivalence, lack of closure, and heterogeneity. From within the micropractices and politics of the child-centred archive, we show how objectivity and subjectivity are intertwined. The study shows where and when subjectivity and objectivity become important and relevant for acknowledging children as social and cultural actors. Children’s cultural heritage ‘is’ enacted through multiple notions of the child; the child as object and subject, child–adult dependency, and archive procedures that struggle to be objective while inevitably being subjective, it embraces all the limitations of the archive in analogy with the broader idea of heritage politics (e.g. such as the technology of a

⁵⁵ “Il fatto che riusciamo a connetterci con il passato solo attraverso i suoi resti dimostra che possiamo ricostruirlo solo tramite le relazioni con le sue tracce. Costruiamo memorie – le nostre, così come quelle degli altri – grazie a queste tracce, come se la costruzione del momento presente si potesse ottenere solo mettendo in relazione noi stessi con le tracce del passato. [...] La produzione e la reinterpretazione delle tracce costituiscono le fondamenta delle memorie future” (Giannachi, 2016/2021, pp. 126-127).

registration system, financing, hours of employment)” (Sparrman e Aarsand, 2022, pp. 215-216).

Il lavoro di raccolta, catalogazione (Mancinelli, 2018) e valorizzazione di disegni di bambine e bambini può essere inteso come un atto politico rispettoso di una grossa fetta dell’umanità – circa un terzo – in cui lo sguardo dell’adulto ha il potere di determinare degli esiti importanti, in senso di cura, educazione, emancipazione: *“the way in which the archive positions children makes it part of the politics of strengthening children’s cultural position and rights as part of the construction of both their and adults’ social and cultural worlds/society”* (Sparrman e Aarsand, 2022, p. 210).

Ciascuno, entrando in relazione con bambini e bambine e le loro produzioni culturali, ha la possibilità di decidere quale valore assegnare loro. Come ha scritto Tripi, infatti *“le relazioni professionali con i bambini e le bambine presuppongono elementi di complessità sulla base delle differenze implicate in soggetti di età diversa ed esigono una profonda consapevolezza: che siano genitori, insegnanti, medici, assistenti sociali, gli adulti che vivono relazioni quotidiane con i bambini devono acquisire strumenti che supportino il monitoraggio costante dei bias e dei pregiudizi adultocentrici su cui sono costruite culturalmente le loro idee, percezioni e azioni nei confronti del mondo infantile”* (Tripi, 2025, p. 87).

Un’evidenza va però accettata: così come per i quadri degli artisti più famosi, o per le opere di letteratura più fini, che sottendono significati e interpretazioni multiple e sfaccettate, non possiamo pretendere dal disegno delle spiegazioni chiare e definitive. Dobbiamo arrenderci all’idea che, in quanto patrimonio culturale in cui sono rimaste *“impigliate”* delle vite di persone che vissero un giorno proprio come noi oggi viviamo (Montanari, 2023, pp. 50-51)⁵⁶, il disegno sia sempre di più di ciò che tentiamo di comprendere.

⁵⁶ *“Se nulla potremo mai sapere delle vite che sono per sempre impigliate nel blu di questo quadro, il filo di pensieri che uno sguardo del genere è capace di innescare cambia la nostra attitudine verso ciò che chiamiamo patrimonio culturale: e anche il nostro modo di vedere il mondo. [...] E allora, forse, sì, oggi siamo pronti per vedere che accanto ai mecenati e ai pittori, ai grandi nomi che sveltano come monumenti sulla linea della storia, quel complesso di cose che ci abbraccia conserva, nasconde (e talvolta rivela) storie, vite, nomi, amori e dolori di una catena infinita di persone che furono vive proprio come noi lo siamo ora. Persone piccole e marginali: minatori, stranieri, donne, i cui nomi spesso resistono nelle carte degli archivi, parte trascurata (eppure essenziale) del patrimonio culturale. «In centinaia di documenti letti e in migliaia di documenti non letti, – ha scritto Aby Warburg, – sopravvivono ancora in archivio anche le voci dei*

Come ha scritto Wittgenstein:

“Ma quando si dice «Come faccio a sapere che cosa intende? Vedo soltanto i suoi segni», io rispondo: «Come fa lui a sapere che cosa intende? Anche lui ha soltanto i suoi segni»”. (Wittgenstein, 1953/2021, p. 504).

Inoltre, anche il bambino è molto più del suo disegno. Un bambino è eterogeneo e multiplo (Sparrman, Hoyle & Sjöberg, 2024) e nessuna sua caratteristica è meno valida rispetto ad altre:

“Children are heterogenous and multiple; a child can simultaneously be transgender, skateboarder, school child, scout, thief, and empathetic. None of these aspects is more genuine or critical to their ‘child’ status than the other; they are all just as valid. Recognizing the breadth and depth of the child as an individual and an agent in their own lives has implications for archival practice and impacts how we conceive of archives”. (Sparrman, Hoyle & Sjöberg, 2024, pp. 212-213).

Tuttavia, questa notevole complessità non può valere come pretesto per non tenere in considerazione, in tutte o in parte delle azioni sopra esposte, le voci degli autori bambini. A volte, argomentano Sparrman, Hoyle e Sjöberg (2024), ai bambini non interessa entrare nel merito di processi di archiviazione e catalogazione, che verosimilmente non conoscono – o per i quali non hanno alcuna competenza tecnica (Aggleton, 2018, p. 6), ma questo non significa che non vada loro chiesta un’opinione:

“Children might not, due to intensive time requirements, be able to contribute consistently to archiving processes. Emond et al. in this issue challenge this very assumption, that children and young people always want or need to participate in recordkeeping, as they have found that many children in care wish to see caring adults take on this responsibility as they would in ‘ordinary’ family settings. That, however, does not mean they should not be asked” (Sparrman, Hoyle & Sjöberg, 2024, p. 213).

Allo stesso modo Aggleton (2018), parlando dell’archivio di letteratura dell’infanzia, rimarca come i bambini in quanto gruppo separato dagli adulti debbano avere il diritto di partecipare ai processi decisionali che riguardano lo sviluppo di una collezione.

defunti, e la pietà dello storico ha il potere di riconferire timbro alle voci inudibili. A una condizione: se non sdegni la fatica di ricostruire la naturale unità fra parola e immagine» (Montanari, 2023, pp. 50-51).

“As library and archival collections can be viewed as repositories of culture, the question then becomes whether or not collections of children’s literature are collections of children’s culture. If they are, then it is not unreasonable to suggest that children, as a separate cultural group from adults, should be given the right to participate in how these collections are developed. However, due to the practical requirements of delivering library and archival services, it is not sufficient to consider ethical principles without also discussing how these could be realistically put into practice, and whether they are always appropriate” (Aggleton, 2018, p. 2).

Considerato lo svantaggio di potere che i bambini e le bambine hanno nel controllo di come l’infanzia venga narrata e di ciò che di loro venga promosso anche attraverso gli archivi dell’infanzia (Murphy, 2023)⁵⁷, il loro coinvolgimento appare necessario. Ma quale coinvolgimento? Aggleton (2018) complica ulteriormente la questione ponendo il problema della rappresentatività: sappiamo che i concetti di infanzia e di bambino non siano né universali né stabili nel tempo, ma anche in una medesima epoca storica il coinvolgimento di bambini come categoria generale invalida il criterio della rappresentatività:

“A further consideration relevant to children’s involvement in the development of children’s collections is whether children’s views on collection development could ever be seen as truly representative. [...] children and childhood are not stable concepts, but have been constructed differently throughout time. Additionally, children as a group are as heterogeneous as adults are (Nel), with no “universal child” who could speak with representative authority. This brings into question the validity of involving children in collection development, as it is hard to see that their views could be characteristic in a way that representatives of other social groups might be.” (Aggleton, 2018, p. 6)

Per quanto riguarda i criteri di catalogazione, poiché essi possono risultare molteplici e talvolta arbitrari, è fondamentale definire dei punti di riferimento chiari. Sparrman e Aarsand (2022) sottolineano che le parole dei bambini devono prevalere sulle categorie

⁵⁷ *“Given the lack of power children have traditionally held when it comes to controlling the narratives told about them, such a reorientation of the material in the children’s archive is imperative. Not all of these children may “speak,” in the literal sense of conversing with curators or researchers – indeed, the fact that they will have outgrown childhood, if they are even still alive, ensures this inability to speak from the position of their childhood self – but the move to a more child-oriented focus on these historical materials provides a means of ensuring that the narratives that emerge from them are more diverse, with the voices of children colliding with the adults that they inevitably engaged with in the production of school materials”* (Murphy, 2023, p. 698).

adulte; se un bambino ha scritto qualcosa sul fronte o sul retro del disegno, tali parole devono guidare la categorizzazione:

“During the categorization process, the SBBA’s strategy is to always let children’s own words prevail over adult categories. That is, if children have written anything on their pictures, on the front or the back, their words should steer the categorization by, for example, being included in the object title of the picture” (Sparrman e Aarsand, 2022, p. 213).

Nella seconda parte di questo lavoro si analizzerà concretamente quali categorie adulte possano essere adottate all’interno di archivi di disegni infantili, partendo dall’esperienza di Fondazione PInAC e ampliando la riflessione ad altre realtà simili, che si sono confrontate con lo stesso problema individuando soluzioni talvolta differenti, talvolta convergenti.

PARTE SECONDA |

**La ricerca applicata al contesto di Fondazione PInAC,
la Casa dei disegni dei bambini e delle bambine del mondo**

Capitolo 4 – La ricerca: tra i vincoli e le opportunità del Piano Nazionale di Ripresa e Resilienza

*Lasciate spazi, disegnatte vuoti
Dentro i vostri progetti, educatori
Ariette, aiuole
Porte che danno fuori
Disegni non finiti, angoli al sole
Perché ci corra il cuore corridore
Dei pinocchietti veri
E fioriscano i pensieri e le parole
Come stupefacenti animaletti
Fate vuoti, precisi, protetti
E saranno più belli e leggeri
Anche i vostri progetti⁵⁸.*

Le riflessioni teoriche fin qui sviluppate verranno ora calate nel contesto di Fondazione PInAC, museo che raccoglie e valorizza i disegni dei bambini e delle bambine del mondo, che rappresenta un osservatorio privilegiato nonché il punto di partenza e di approdo di questo lavoro. La domanda di ricerca, precedentemente decostruita nelle sue componenti nei capitoli teorici, sarà qui ricomposta e rianalizzata alla luce degli approfondimenti derivanti dalle pratiche osservate e vissute sul campo, tanto in Italia quanto all'estero.

Questa ricerca, come illustrato in apertura, si colloca all'interno del Piano Nazionale di Ripresa e Resilienza (PNRR), nell'ambito del quale, a partire dall'anno accademico 2022/2023, è stato istituito presso l'Università degli Studi di Milano-Bicocca il corso di dottorato in *Patrimonio Immateriale nell'Innovazione Socio-Culturale*⁵⁹.

Per ciascun progetto compreso nel programma è stata individuata un'istituzione territoriale – museo o ente locale – con la quale l'Ateneo ha stipulato un accordo bilaterale volto all'avvio di un'attività di ricerca specifica.

⁵⁸ “*Lasciate spazi, disegnatte vuoti*” di Bruno Tognolini. Poesia letta a conclusione dell'intervento “*Leave your kids alone*” nel convegno della Regione Toscana “*Conoscere e ri-conoscere l'infanzia*” a Firenze il 29 novembre 2024.

⁵⁹ Si veda: <https://www.unimib.it/studiare/dottorato-ricerca/corsi-dottorato/patrimonio-immateriale-nellinnovazione-socio-culturale>

In questo contesto si inserisce la presente ricerca, sviluppata in collaborazione con Fondazione PInAC. Ciò che distingue questo lavoro dai tradizionali percorsi accademici è la presenza di una committenza istituzionale – il museo stesso – e l’orientamento verso un esito applicativo concreto, che si intreccia con la riflessione teorica ma, al contempo, la oltrepassa: la definizione delle Linee Guida per la raccolta e la catalogazione dei disegni infantili.

Il progetto dottorale, in coerenza con le disposizioni del PNRR, ha inoltre previsto un periodo obbligatorio di ricerca all’estero della durata di sei mesi, di cui si darà conto più diffusamente nel Capitolo 5. Tale vincolo, insieme all’obbligo di svolgere almeno nove mesi di attività presso l’ente ospitante nel corso del triennio, ha richiesto la definizione di un piano di lavoro accuratamente strutturato, che verrà presentato nel prosieguo del presente capitolo.

In particolare, nel Capitolo 4 verranno esplicitati i bisogni, gli obiettivi e le scelte metodologiche che, a partire dai punti fermi dati dalle richieste dell’ente committente da un lato e quelle ministeriali, legate all’attuazione del PNRR dall’altro, hanno guidato il percorso di ricerca.

Nel capitolo 5 verrà introdotta in modo più approfondito Fondazione PInAC nella sua duplice identità di museo e archivio dell’infanzia. Saranno inoltre illustrati gli esiti delle esperienze e delle riflessioni maturate durante il periodo di ricerca svolto all’estero presso la *Pädagogische Hochschule Steiermark* di Graz, con particolare attenzione al caso dell’archivio viennese *Österreichisches Dokumentationszentrum für Bildnerisches Gestalten von Kindern und Jugendlichen*. Sarà altresì presentato il caso milanese dell’archivio dei dipinti prodotti nel Closlieu dal 1984 al 2024, come possibilità di estensione della ricerca.

Infine, nel capitolo conclusivo di questo lavoro verranno presentate le nuove Linee Guida rivolte a Fondazione PInAC per la raccolta e la catalogazione del materiale.

4.1 Il bisogno di partenza e la domanda di ricerca

La richiesta di elaborare Linee Guida per la raccolta e la catalogazione del patrimonio nasce da un bisogno concreto, condiviso dagli operatori e dalle operatrici della Fondazione PInAC nel corso del tempo: la difficoltà di valorizzare pienamente i bambini e le bambine come autori e autrici dei loro disegni all'interno dei propri contesti socio-culturali, relazionali e di crescita⁶⁰.

Come si vedrà nel Capitolo 5, la raccolta della Fondazione PInAC possiede una connotazione fortemente internazionale, poiché comprende elaborati espressivi di bambine e bambini provenienti da quasi ottanta Paesi del mondo, realizzati in epoche e contesti storici differenti (Vitali, 2012).

Nata nel 1969 dall'iniziativa del dirigente scolastico Aldo Cibaldi, la collezione dei disegni è stata prevalentemente gestita da insegnanti volontarie, ovvero personale privo di una formazione specifica in ambito archivistico. I processi di raccolta e archiviazione hanno spesso seguito logiche interne, dettate principalmente dalla disponibilità degli spazi per la messa in sicurezza del materiale e delle competenze delle persone che all'archivio hanno donato generosamente il proprio tempo e la propria cura.

Una conseguenza di quanto premesso, è che l'archivio presenti i segni di modalità di lavoro stratificate e non sistematiche: lo testimoniano i timbri, le annotazioni, gli adesivi e le scritture di diversa natura apposte sul retro di ciascun foglio, così come il registro – prima cartaceo e poi digitale – che ha visto succedersi due diverse numerazioni d'inventario (cfr. Allegato III).

In fase di raccolta, inoltre, non vi è stato fino al 2004 una condivisione con i pubblici del museo dei dati minimi richiesti per poter accogliere in archivio un disegno. Il 2004, anno di pubblicazione del *Protocollo d'intesa per la raccolta di elaborati infantili destinati a far parte della collezione storica della PInAC* nel catalogo della mostra dello stesso anno (Pasetti, 2004), rappresenta un tentativo di sistematizzare il processo di raccolta e catalogazione del materiale – e testimonia che le riflessioni proposte sui temi di questa ricerca erano già state avviate circa venti anni prima all'interno del museo; tuttavia, anche dopo la pubblicazione del protocollo sono stati accolti in archivio elaborati privi delle

⁶⁰ Poiché questo progetto è stato “commissionato” dal museo, il bisogno di partenza e l'obiettivo della ricerca sono stati esplicitati nel bando di ammissione al corso di dottorato.

informazioni minime sugli autori e sui contesti di produzione, privilegiando la necessità di conservare gli elaborati espressivi per la loro originalità, espressività, creatività e bellezza.

La carenza di dati contestuali, riscontrabile tanto nei disegni raccolti nei primi anni Sessanta, quanto in quelli più recenti, ha comportato nel corso del tempo l'impossibilità di ricostruire a posteriori le condizioni in cui è maturato il processo creativo, limitando il pieno riconoscimento del bambino come autore situato nel proprio ambiente di vita, lasciando invece più spazio a interpretazioni adultocentriche (Nentwig-Gesemann, 2024) sia nella prima fase di catalogazione, sia nel momento dell'ideazione e dell'allestimento di una mostra.

Inoltre, si è ipotizzato che molti dei disegni della collezione, prodotti in contesti domestici o istituzionali, siano stati realizzati con il coinvolgimento esplicito o implicito da parte degli adulti vicini al bambino – familiari, insegnanti o altre figure educative – che hanno potuto orientare il processo espressivo verso specifici risultati, come già descritto nel Capitolo 3.

In sintesi, la stratificazione di pratiche e metodologie di archiviazione adottate nel tempo e la scarsità di dati contestuali hanno reso complesso rispondere a interrogativi fondamentali, quali: in quali condizioni è stato realizzato un disegno? Quale ruolo ha avuto l'adulto nel processo di elaborazione del contenuto? Quale valore ha attribuito il bambino al proprio lavoro?

In accordo con il museo, la ricerca ha dunque scelto di focalizzarsi sul ruolo degli adulti – curatori, educatori, ricercatori – all'interno di un'istituzione che conserva e promuove il patrimonio culturale prodotto dai bambini e dalle bambine.

La mission di Fondazione PInAC, infatti, non risiede nel custodire una selezione di opere basata su criteri estetici adulti, ma nel salvaguardare un insieme di testimonianze che documentano le molteplici forme dell'espressività infantile nei diversi contesti socio-culturali. In questa prospettiva, il disegno dei bambini è inteso come un patrimonio culturale dell'infanzia – un patrimonio che, come osservano Sparman e Aarsand (2022), non è rivendicato dai suoi stessi autori, ma richiede il riconoscimento e la cura da parte degli adulti.

Di conseguenza, la domanda di ricerca che ha orientato il presente lavoro è la seguente: in che modo l'adulto può valorizzare il patrimonio culturale costruito dai bambini e dalle bambine?

Per approfondire questo interrogativo, la ricerca si è articolata attorno a tre domande guida:

- Quali criteri orientano la costruzione degli archivi di disegni infantili?
- In che modo e per quali ragioni i criteri di catalogazione sono mutati nel tempo all'interno della Fondazione PInAC?
- Quali modalità di catalogazione permettono di valorizzare l'autorialità del bambino e il suo contesto socio-culturale di appartenenza?

Queste domande hanno facilitato l'individuazione dei principi fondamentali per la definizione delle nuove Linee Guida dedicate alla raccolta e alla catalogazione dei disegni infantili, obiettivo pratico e conclusivo del progetto di ricerca.

4.2 Obiettivi e finalità

Il presente progetto di ricerca si è proposto di esplorare in che modo il disegno infantile, espressione più o meno spontanea e creativa dei bambini e delle bambine, possa essere riconosciuto come mezzo per la patrimonializzazione delle culture dell'infanzia, con particolare attenzione alla prospettiva e al posizionamento dell'adulto che opera all'interno dell'archivio (Sparrman & Aarsand, 2022; Sparrman, Hoyle & Sjöberg, 2024; Sparrman et al., 2023; Sundhall, 2017).

L'indagine intende analizzare come gli elaborati prodotti dai bambini possano raccontare e preservare le loro esperienze culturali, sociali e individuali (Kruuse et al., 2020), contribuendo a una narrazione del patrimonio autentica (Dallari & Filadoro, 2023; Darian-Smith & Pascoe Leahy, 2012; Del Gobbo, Galeotti, & Torlone, 2018; Iuso, 2022), attraverso pratiche curatoriali sull'archivio (cfr. Alessandrini, 2018) più inclusive e attente nei confronti dei produttori di tale patrimonio (Sparrman, Hoyle & Sjöberg, 2024).

In questa prospettiva, il progetto valorizza l'interesse collettivo verso ciò che i bambini esprimono attraverso il disegno, riconoscendo il loro diritto a esprimersi liberamente, come sancito dall'articolo 13⁶¹ della Convenzione ONU sui diritti dell'infanzia e dell'adolescenza (1989), e a partecipare attivamente alla vita culturale e artistica, come sancito dall'articolo 31⁶² (Aggleton, 2018; Bosisio, 2012; Bosisio & Ronfani, 2020; Snir, 2023; Wall, 2024) della stessa.

Ne consegue che i disegni inclusi nelle collezioni museali (Aggleton, 2018; Murphy, 2023; Schwartz & Cook, 2002; Sparrman & Aarsand, 2022; Sparrman, Hoyle, & Sjöberg, 2024; Sparrman et al., 2023; Ströter-Bender, 2021) dovrebbero rappresentare un'espressione autentica e personale, quanto più possibile libera da interventi o condizionamenti esterni che possano alterarne il valore culturale (cfr. Stern, 1959/1966; Stern, 1966/1978). L'ipotesi di partenza sostiene l'esistenza di un rapporto cruciale tra il disegno infantile e la

⁶¹ Art. 13: *“Il fanciullo ha diritto alla libertà di espressione. Questo diritto comprende la libertà di ricercare, di ricevere e di divulgare informazioni ed idee di ogni specie, indipendentemente dalle frontiere, sotto forma orale, scritta, stampata o artistica, o con ogni altro mezzo a scelta del fanciullo”* (Nazioni Unite, 1989/1991).

⁶² Art. 31: *“1. Gli Stati parti riconoscono al fanciullo il diritto al riposo ed al tempo libero, di dedicarsi al gioco e ad attività ricreative proprie della sua età e di partecipare liberamente alla vita culturale ed artistica. 2. Gli Stati parti rispettano e favoriscono il diritto del fanciullo di partecipare pienamente alla vita culturale ed artistica ed incoraggiano l'organizzazione, in condizioni di uguaglianza, di mezzi appropriati di divertimento e di attività ricreative, artistiche e culturali”*. (Nazioni Unite, 1989/1991).

presenza dell'adulto, sia durante la fase creativa (Burkitt et al., 2011; Rose & Jolley, 2020; Rose et al., 2006; Kouvou, 2016), sia nel processo di valorizzazione e salvaguardia del patrimonio (Sparrman & Aarsand, 2022; Sparrman et al., 2023).

Sulla base di queste premesse, il progetto di ricerca si è proposto di perseguire i seguenti obiettivi:

- Promuovere una riflessione critica sul processo di raccolta e catalogazione dei disegni infantili, sensibilizzando gli adulti alla cura e al rispetto verso questa modalità espressiva tipica dell'infanzia, presente in culture ed epoche diverse;
- Affermare l'interesse collettivo nei confronti del patrimonio culturale costruito dai bambini e dalle bambine;
- Redigere, a partire dalle indicazioni per la raccolta del materiale pubblicate nel catalogo 2004 di Fondazione PInAC (Pasetti, 2004), delle nuove Linee Guida per il museo, finalizzate a migliorare i processi di raccolta e catalogazione, con particolare attenzione alla valorizzazione dei bambini come autori dei propri elaborati all'interno dei loro contesti socio-culturali.

Secondo Sparrman e Aarsand (2022, p. 203) il patrimonio culturale dei bambini e delle bambine – costituito ad esempio dai disegni e dai dipinti da loro realizzati – rappresenta un'espressione sociale, culturale e politica che si manifesta attraverso pratiche situate. La posizione peculiare che i bambini occupano, in quanto attori sociali e culturali dotati di agency propria e, al tempo stesso, in quanto dipendenti dal mondo adulto per il riconoscimento e la conservazione di un patrimonio culturale proprio, offre un'occasione per riflettere sulle modalità di archiviazione di ogni gruppo subordinato, come evidenziato in forma teorica nel Capitolo 1.

Dunque, è proprio questa particolare condizione del bambino a sollecitare l'adulto a interrogarsi su ciò che abitualmente dà per scontato nel momento in cui il patrimonio culturale dei gruppi subalterni viene preservato per le generazioni future (ibidem). I bambini, in particolare, evidenziano una complessità aggiuntiva: *"Children highlight the complexity of constituting the past while simultaneously also being the present and the future (Deleuze 1989)"* (Sparrman e Aarsand, 2022, p. 203).

4.3 Metodologie della ricerca

4.3.1 Scelte metodologiche

L'approccio metodologico adottato in questo progetto è di tipo *mixed methods* (Hirose & Creswell⁶³, 2023; Trinchero & Robasto, 2019) e prevede la combinazione di elementi di ricerca qualitativa e quantitativa in ambito educativo (Ferrari, 2023; Mantovani & Gattico, 2000; Mantovani & Kanizsa, 1998, Mortari, 2010; Mortari & Ghirotto, 2019; Mortari, Valbusa, & Ubbiali, 2020; Pastori, 2017), attraverso l'impiego di strumenti diversi per consentire una raccolta dati più approfondita e articolata.

Questa scelta è giustificata dalla complessità della domanda di ricerca, che è stata esplorata sia nella dimensione teorica sia in quella applicativa, con riferimento ai contesti conosciuti attraverso l'esperienza: Fondazione PInAC e l'omologo archivio viennese (cfr. paragrafo 5.2).

Il disegno di ricerca adottato è di tipo convergente parallelo (Creswell & Plano Clark, 2018), articolato in due fasi: una prima fase qualitativa esplorativa, volta a identificare le categorie emergenti nello studio del disegno infantile come patrimonio culturale all'interno del museo e a ricostruire le pratiche di raccolta e catalogazione adottate nel tempo nello specifico campo di indagine, e una seconda fase quantitativa, finalizzata a verificare la distribuzione e la frequenza delle categorie emerse su un campione di adulti, bambini e adolescenti.

L'integrazione dei dati è avvenuta nella terza fase, quella interpretativa, mediante una lettura comparata dei risultati qualitativi e quantitativi. Tale processo ha consentito di validare e ampliare la comprensione delle categorie simboliche emerse, mettendo in relazione le frequenze quantitative con le interpretazioni qualitative.

Nella Tabella 5 sono riassunte le tre fasi che hanno scandito il percorso di ricerca svolto tra il 2022 e il 2025, lungo l'intero arco del dottorato.

⁶³ Per la valutazione della ricerca *mixed methods*, Hirose e Creswell (2023) hanno avanzato sei criteri fondamentali di qualità:

- “1. *Advance a rationale for the use and appropriateness of mixed methods methodology.*
2. *Write quantitative, qualitative, and mixed methods questions or aims.*
3. *Report the quantitative and qualitative data separately.*
4. *Name and identify the type of mixed methods design and present a diagram of it.*
5. *State the use of integration in a joint display*” (Hirose e Creswell, 2023, p. 15).

Fasi della ricerca		
Struttura	Durata	Attività
Fase 1 Ricostruzione della storia di Fondazione PInAC e revisione della letteratura	a.a. 2022/2023	La prima fase ha previsto lo studio dell'archivio dei disegni di Fondazione PInAC e la ricostruzione delle pratiche di raccolta e catalogazione adottate nel tempo attraverso osservazioni sul campo e interviste semi-strutturate. Contestualmente, è stata avviata una revisione della letteratura disponibile sui temi di interesse (disegno infantile; patrimonializzazione delle culture dell'infanzia; patrimonio culturale dei bambini e delle bambine; archivi d'infanzia) e sono stati individuati enti simili, a livello nazionale e internazionale, operanti nell'ambito della valorizzazione del patrimonio culturale infantile – inteso sia come <i>Children's Heritage</i>, sia come <i>Childhood Heritage</i> – al fine di confrontare le prassi esistenti a livello teorico, oltre che a individuare l'ente ospitante in cui svolgere il periodo di ricerca obbligatorio all'estero come previsto dal PNRR.
Fase 2 Raccolta dati in Fondazione PInAC e all'estero	a.a. 2023/2024	Nella seconda fase si è proseguito il lavoro sul campo presso – e attorno a – Fondazione PInAC, finalizzato alla raccolta di dati utili per la proposta di nuovi criteri condivisi di raccolta e catalogazione del patrimonio, attraverso la costruzione e diffusione di un questionario. Sono proseguite le osservazioni sul campo e le interviste semi-strutturate. Si è ampliato il quadro bibliografico nazionale e internazionale di riferimento. Da febbraio a luglio del 2024 si è svolto un periodo di ricerca in Austria presso la <i>Pädagogische Hochschule Steiermark</i> di Graz dedicato al confronto con esperti e all'osservazione di altri archivi di disegno infantile, per una raccolta e comparazione più approfondita dei dati. In questo periodo si sono svolte osservazioni e interviste presso l'archivio viennese <i>Österreichisches Dokumentationszentrum für Bildnerisches Gestalten von Kindern und Jugendlichen</i>.
Fase 3 Analisi dei dati ed elaborazione della tesi	a.a. 2024/2025	Nella terza fase i dati raccolti sono stati analizzati; si è avviata la redazione della tesi di dottorato e l'elaborazione delle nuove Linee Guida per Fondazione PInAC. I risultati parziali della ricerca sono stati disseminati sul territorio e tra le realtà in contatto con il museo attraverso presentazioni orali e contributi scritti presentati in convegni di settore nazionali e internazionali. Si è avviata una collaborazione con enti affini a Fondazione PInAC, con l'obiettivo di condividere le pratiche e di costituire un network internazionale.

Tabella 5 | Struttura in tre fasi del progetto di ricerca dottorale, corrispondente ai tre anni accademici di riferimento: a.a. 2022/2023; 2023/2024; 2024/2025.

Lo studio sul disegno infantile si è ispirato alla prospettiva sistemico-ecologica dello sviluppo (Bronfenbrenner, 1979/2003), secondo cui lo sviluppo non può essere compreso senza considerare il sistema complesso di relazioni entro cui l'individuo è immerso, e le interazioni reciproche tra i diversi ambienti che lo circondano. Tale prospettiva che riguarda l'individuo, se applicata allo studio del disegno, permette di interpretare l'elaborato espressivo come *Children's Heritage* (Sparrman & Aarsand, 2022), ossia un patrimonio culturale costruito dai bambini all'interno di contesti storici e culturali diversificati. Come afferma Brookshaw (2009), poichè non esiste un bambino universale, bambini diversi sono associabili a diverse produzioni culturali:

“There is no one universal child or childhood for any period or place, and as children cover such a great range of ages and abilities, so material culture varies considerably between younger and older children. Therefore, as children live their lives under a variety of conditions, ‘different children in different circumstances may be associated with different material resources producing [...] many competing versions of childhood’ (James et al., 1998: 168). Children represent an interesting case in terms of material culture as, although much of the material world they interact with is made deliberately, purposefully and is reflective of the culture from which it originates, the objects we most commonly associate with this group were not made or controlled directly by its members, but rather are imposed on it by another group: adults” (Brookshaw, 2009, p. 367).

Per evitare che la teoria presentata nella prima parte di questo lavoro diventasse uno “schermo condizionante” nell'interpretazione dei dati (Pastori, 2017, p. 106), sono stati adottati i seguenti accorgimenti metodologici:

- Coinvolgimento prolungato della ricercatrice: la ricerca ha previsto una presenza diretta e continuativa sul campo, con una permanenza complessiva di nove mesi, distribuiti nell'arco dei tre anni del dottorato, presso la Fondazione PInAC, e di sei mesi presso la *Pädagogische Hochschule Steiermark* di Graz, Austria;
- Triangolazione dei dati: l'indagine combina diversi strumenti, tra cui osservazioni sul campo, interviste individuali o in piccolo gruppo e questionari, al fine di ottenere una visione complessa e sfaccettata del fenomeno;
- Riconcontro dai soggetti partecipanti: gli attori sociali coinvolti nella progettazione e gestione del museo – sia nel presente, sia nel passato – sono stati consultati durante l'intero processo di ricerca per validare i dati e integrare le loro prospettive;

- Coinvolgimento di bambini e adolescenti: considerato l'obiettivo e il contesto della ricerca, il contributo di bambini e bambine che hanno partecipato alle attività educative proposte da Fondazione PInAC, così come quello dei ragazzi e delle ragazze coinvolti in un progetto PCTO, è risultato imprescindibile⁶⁴. Tale coinvolgimento (Harcourt & Einarsdottir, 2011; Tripi, 2025) ha avuto l'obiettivo di includere e rappresentare la loro voce nelle scelte che guideranno l'organizzazione dell'archivio e la sua futura implementazione, evitando di cadere in paradigmi adultocentrici.

Essi sono stati considerati key informants principali, in quanto in grado di comunicare in modo valido le proprie esperienze e rappresentazioni.

Non è stato necessario che essi fossero coinvolti in ogni fase della ricerca, ma è stato importante interrogarsi sul come farlo in maniera rispettosa ed efficace:

“Dal momento che gli adulti sono estranei alla cultura infantile – pur essendo stati bambini, non lo sono più –, in questa prospettiva di ricerca i key informants diventano bambini e le bambine, che riportano in modo valido il loro punto di vista e che sono gli unici a poter avere parola sulle loro idee e rappresentazioni, sulle loro esperienze (Mahon et al., 1996). Mortari (2009) considera due azioni in termini operativi da parte dell'adulto ricercatore: ascoltare e fare partecipare. Entrambe le azioni pongono diverse questioni etiche, in particolare quando si affrontano aspetti come l'assenso informato o la partecipazione alle diverse fasi della ricerca (Mortari e Mazzoni, 2010). Non è scontato che bambini e bambine si debbano coinvolgere in ogni fase della ricerca, e soprattutto ci si interroga sul “come” (Christensen e Prout, 2002; Mortari, 2009)” (Tripi, 2025, pp. 33-34).

Come osserva Tripi, infatti, *“i childhood studies considerano la relazione con e tra bambini e bambine a partire dalla loro agency, dal loro essere soggetti che collaborano alla produzione e riproduzione culturale”* (ivi, p. 31).

Di conseguenza, occorre rendere conto di questa relazione anche attraverso la

⁶⁴ *“The emphasis on the importance of listening to children's voices to gain understanding of their learning, lives, and experiences in early childhood settings has increased in the last two decades. This change in orientation is based on views of childhood as a social construction, and children as active participants and subjects constructing their own learning (Mayall 2000; Smith 2007). Children are now regarded as ‘beings’ rather than ‘becomings’ (Qvortrup 1994) and hence childhood and children are seen as worthy of investigation in their own right (Christensen and James 2000; Clark and Moss 2001; Corsaro 1997; Dahlberg, Moss, and Pence 1999; James and Prout 1990; Mayall 2000). The view of children as strong, knowledgeable, and contributing members of society, with their own rights and responsibilities, owes much to the mandates of the United Nations Convention on the Rights of the Child (United Nations 1989)” (Harcourt & Einarsdottir, 2011, pp. 302-303).*

promozione di una ricerca in cui sia previsto uno spazio di partecipazione attiva anche per loro, in maniera particolare quando il tema li riguarda da vicino come nel caso della valorizzazione delle proprie produzioni culturali all'interno di un'istituzione museale⁶⁵. Ad esempio, le domande poste agli adulti attraverso gli strumenti del questionario e dell'intervista sono state riproposte ai bambini e ai ragazzi, adattandole e rendendole a loro accessibili a seconda della loro età. Ciò ha permesso una comparazione dei dati raccolti tra popolazioni diverse per età, competenze ed esperienze compiute all'interno del museo e del suo archivio.

- Osservazioni di un critical friend: è stata prevista la collaborazione di una figura esterna al contesto di ricerca, incaricata di individuare eventuali distorsioni interpretative e di fornire spunti di riflessione e feedback critici.

⁶⁵ In questo senso, *“concepire i bambini e le bambine come attori delle loro vite e co-costruttori, insieme agli adulti, delle società in cui convivono si traduce in una ricerca concentrata sulle esperienze così come emergono dal loro punto di vista, e non solo sugli effetti che se ne possono descrivere; sulle culture di pari (peer culture) (Corsaro, 2009), sistemi sociali autonomi e creativi in cui viene prodotto e condiviso un insieme stabile di attività, routine, valori e interessi interpretabili in modo abilitante o contrastante rispetto alle culture adulte, attraverso continui atti di negoziazione e di produzione creativa (Corsaro e Eder, 1990); sul contributo dei bambini e delle bambine alla riproduzione e all'estensione della cultura adulta”* (ibidem).

4.3.2 Strumenti di ricerca

La ricerca si è avvalsa di una varietà di strumenti finalizzati alla raccolta di dati utili sia a orientare e rinvigorire l'elaborazione teorica, sia a definire le Linee Guida per Fondazione PInAC.

A seguire verranno elencati e descritti gli strumenti impiegati e le relative funzioni:

- Osservazioni sul campo: sono state condotte osservazioni partecipanti delle attività condotte dal museo, come visite guidate o atelier in collaborazione con gli artisti, finalizzate a uno studio qualitativo approfondito, secondo un approccio idiografico che privilegia l'interpretazione ricorsiva e la comprensione olistica dei fenomeni, con l'obiettivo di cogliere le strutture di senso elaborate dai soggetti (Pastori, 2017, p. 97). Particolare attenzione è stata riservata all'archivio sia nella sua dimensione materiale sia nella sua organizzazione digitale;
- Interviste individuali e in piccolo gruppo: sono state condotte complessivamente 19 interviste, sia a singoli individui sia a coppie o piccoli gruppi, rivolte a soggetti che hanno intrattenuto, a vario titolo e in diverse fasi temporali, rapporti con l'istituzione museale. Il campione ha incluso figure attualmente attive all'interno della Fondazione PInAC, ex collaboratori, nonché interlocutori esterni che, pur non facendo parte stabilmente della struttura del museo, hanno sviluppato con questo interazioni significative nel corso della loro attività professionale.

Sono stati inoltre coinvolti alcuni professionisti che, pur non avendo mai collaborato direttamente con la Fondazione, operano in ambiti affini: grazie alle proprie competenze ed esperienze, hanno potuto offrire riflessioni e suggerimenti di valore, contribuendo a delineare prospettive utili per la definizione delle nuove Linee Guida.

Le interviste sono state condotte prevalentemente secondo una modalità semi-strutturata. Tuttavia, in diversi casi, l'interazione con l'intervistato ha assunto una configurazione più flessibile, prossima all'intervista centrata sull'intervistato (Pastori, 2017, p. 325). Tale approccio ha consentito di costruire una traccia di domande attorno ai nuclei tematici rilevanti per la ricerca, adattata di volta in volta in relazione alla specificità dell'esperienza, del ruolo e del punto di vista dell'intervistato/a. Particolarmente influente, nella conduzione del colloquio, è risultata la disponibilità dei partecipanti a condividere narrazioni personali e professionali, variabile anche in funzione del proprio posizionamento nei confronti

dell'istituzione museale: chi vi opera stabilmente ha fornito restituzioni più dettagliate sulla prassi quotidiana, mentre chi ne è esterno ha potuto offrire uno sguardo critico e riflessivo sulle modalità di interazione tra museo e territorio, nel presente o nel passato. Le interviste sono state audio-registrate e trascritte integralmente; in seguito, le trascrizioni sono state condivise con gli intervistati per una loro revisione e approvazione. In solo un caso l'intervista orale è stata sostituita da un questionario scritto, ritenuto dall'intervistato più idoneo per la corretta valorizzazione delle riflessioni personali condivise.

Tutte le interviste sono state sottoposte a un'analisi tematica. L'analisi è stata condotta manualmente, senza l'ausilio di software di analisi qualitativa, scelta ritenuta coerente con la dimensione del corpus e con l'obiettivo di mantenere un coinvolgimento diretto, riflessivo e continuo con il materiale empirico. Le trascrizioni integrali sono state lette ripetutamente, al fine di favorire una profonda familiarizzazione con i dati. Successivamente, è stata effettuata una codifica iniziale di tipo prevalentemente induttivo, identificando unità di significato rilevanti rispetto alle domande di ricerca, mediante annotazioni a margine e l'uso di evidenziazioni sui testi.

I codici emersi sono stati progressivamente confrontati e raggruppati in categorie tematiche provvisorie, successivamente riorganizzate in temi più ampi e concettualmente coerenti. I temi sono stati infine rivisti e definiti, come presentato di seguito, al fine di garantire coerenza interna, chiarezza concettuale e pertinenza rispetto agli obiettivi dello studio:

- Ricostruzione storica PInAC;
- Ricostruzione dei processi di catalogazione (Fondazione PInAC/altro archivio);
- Criticità del museo (Fondazione Pinac/altro archivio);
- Fama di Fondazione PInAC;
- Indicazioni per Nuove Linee Guida;
- Riflessioni sul disegno infantile;
- Riflessioni sul patrimonio culturale dei bambini e delle bambine;
- Disinteresse per il disegno infantile;
- Similitudini Fondazione Pinac e altre istituzioni;
- Influenze adulte;
- Visione di infanzia.

Segue una breve scheda riepilogativa delle figure intervistate (Tabella 6), utile a contestualizzare i contenuti emersi e i diversi apporti forniti nel corso della ricerca:

N. intervista	Informazioni contestuali				
	Data	Durata (hh:mm:ss)	Luogo	Chi	Ruolo
1	31/01/2023	00:25:54	Fondazione PInAC	Irene Tedeschi (con Paola Rassega)	Artista in Fondazione PInAC, coordinatrice dei servizi educativi fino a febbraio 2023.
2	06/02/2023	00:52:32	Fondazione PInAC	Luigi Bonometti	Impiegato comunale di Rezzato, ha lavorato alla creazione della Fondazione da un punto di vista amministrativo.
3	20/02/2023	01:46:30	Centro di Brescia	Elena Pasetti	Direttrice di Fondazione PInAC dal 2000 al 2019.
4	03/03/2023	02:14:48	Brescia, abitazioni delle intervistate	Mariolina Palladin Onga e Rosa Persini	Ex insegnanti, prime collaboratrici della Pinacoteca di Aldo Cibaldi; responsabili della prima catalogazione del materiale.
5	09/03/2023	00:46:42	Biblioteca comunale di Rezzato	Paola Rassega	Impiegata in Fondazione PInAC fino a febbraio 2023.
6	10/05/2023	00:59:06	Museo dei Quaderni di scuola, Milano	Thomas Pololi	Fondatore del Museo dei quaderni di scuola di Milano. L'intervista orale è stata sostituita da un questionario scritto.
7	14/06/2023	01:14:48	Online	Anna Felicia Nardandrea e Iolanda Nardandrea	Proprietarie di una Libreria per l'infanzia a Matera, conoscitrici di Fondazione PInAC.
8	09/08/2023	00:59:06	Online	Enrica Meregalli e Valeria Manzoni	Direttrice e impiegata della Biblioteca Civica di Brugherio con cui ha collaborato Fondazione PInAC tra il 2019 e il 2021.
9	1/12/2023	01:19:34	Online	Mariella Foresti	Ex Assessora alla Cultura del Comune di Rezzato, a lungo collaboratrice di Fondazione PInAC.
10	12/03/2024	01:03:08	Vienna, abitazione degli	Ilse e Werner Graschopf	Proprietari dell'archivio viennese <i>Österreichisches</i>

			intervistati		<i>Dokumentationszentrum für Bildnerisches Gestalten von Kindern und Jugendlichen.</i>
11	18/04/2024	00:31:10	Graz, Kinderparlament	Jessica Braunegger	Collaboratrice Kinderparlament di Graz.
12	10/05/2024	01:28:01	Graz, <i>Pädagogische Hochschule Steiermark</i>	Johanna Marth	Ex docente <i>Pädagogische Hochschule Steiermark</i> e maestra di scuola primaria.
13	13/05/2024	01:10:24	Graz	Frya e Manfred Gollowitsch con Karin Gollowitsch ed Elisabeth Rabensteiner	Ex docenti di educazione artistica all'Università di Graz.
14	21/05/2024	00:44:27	Graz, <i>Private Pädagogische Hochschule</i>	Franziska Pirstinger	Docente universitaria e coordinatrice del corso <i>Bildnerische Erziehung & Werken</i> ; direttrice del <i>Kompetenzzentrums für Kunst, Kultur & Kreativität</i> .
15	12/02/2025	01:09:56	Fondazione PInAC	Camilla Gualina	Coordinatrice di Fondazione Pinac dal 2024.
16	03/09/2024	00:13:05	Fondazione PInAC	Gruppo bambine e bambini 1	Partecipanti al campo estivo PInAC Parco 2024.
17	03/09/2024	00:11:02	Fondazione PInAC	Gruppo bambine e bambini 2	Partecipanti al campo estivo PInAC Parco 2024.
18	03/09/2024	00:15:19	Fondazione PInAC	Gruppo bambine e bambini 3	Partecipanti al campo estivo PInAC Parco 2024.
19	03/09/2024	00:16:07	Fondazione PInAC	Gruppo bambine e bambini 4	Partecipanti al campo estivo PInAC Parco 2024.

Tabella 6 | Informazioni di contesto delle interviste individuali, di coppia o in piccolo gruppo svolte.

- Questionario di ricerca⁶⁶: durante il periodo di ricerca all'estero è stato sviluppato un questionario rivolto a una popolazione esperta composta da docenti universitari,

⁶⁶ Si veda il modello del questionario nell'Allegato IV.

insegnanti, ricercatori, artisti ed educatori museali. Il questionario – disponibile in italiano, inglese, spagnolo e tedesco – è stato compilato da 23 rispondenti di età compresa tra 26 e 75 anni. Esso raccoglie opinioni sul valore del disegno infantile come espressione culturale e contribuisce alla co-costruzione dei criteri da adottare nelle nuove Linee Guida. È composto da venti domande chiuse con scala Likert 1-5 e cinque domande aperte per esplorare più approfonditamente il rapporto personale dei rispondenti con il disegno. Prima della sua diffusione, lo strumento è stato testato su un campione di studenti e studentesse internazionali partecipanti al programma Erasmus+ presso la *Pädagogische Hochschule Steiermark*. Lo stesso questionario è stato poi proposto a un gruppo di 28 adolescenti, di età compresa tra 16 e 19 anni, partecipanti a un progetto di PCTO in collaborazione con Fondazione PInAC. Il campione totale è quindi composto da 51 rispondenti;

- Coinvolgimento degli adolescenti: per la realizzazione della mostra del 2024 “*Mappe. Tracce, linee e percorsi ridisegnano il mondo*”, il museo ha avviato un processo di progettazione partecipata con due classi terze di un liceo delle Scienze Umane di Romano di Lombardia (cfr. Trivigno, 2025). Gli studenti sono stati invitati a esplorare gli archivi del museo, a conoscere l’evoluzione dell’espressione grafica infantile, a curare una selezione ragionata di opere creative e a riorganizzare lo spazio espositivo, portando nel processo le proprie prospettive. Questo progetto collaborativo, integrato nelle politiche educative italiane attraverso il PCTO (Carletti, 2023), valorizza i giovani come partecipanti attivi nella costruzione e nella trasmissione del patrimonio culturale e rappresenta un tentativo di mettere in pratica le elaborazioni teoriche portate avanti nel corso della ricerca.
- Mappatura di pratiche analoghe: sono stati individuati enti nazionali e internazionali simili a Fondazione PInAC, privilegiando musei e archivi di disegno infantile, al fine di analizzare le modalità di raccolta e valorizzazione del patrimonio prodotto dai bambini e dalle bambine e di avviare possibili collaborazioni, in vista di una costruzione di un network (cfr. paragrafo 5.2.1).

4.4 Limiti e potenzialità

Considerata la dimensione applicativa di questa ricerca, le principali criticità di questo lavoro risiedono nella relazione con il contesto stesso in cui essa si colloca, ovvero il museo sul quale ricadono gli esiti progettuali e operativi.

In primo luogo, come già premesso, l'archivio della Fondazione PInAC presenta una significativa eterogeneità nelle pratiche di catalogazione adottate nel corso del tempo. Tale eterogeneità riflette la storia della costruzione dell'archivio, contraddistinta dall'assenza di standard condivisi sia nei processi di acquisizione sia in quelli di catalogazione dei disegni. Anche nei momenti in cui tali standard sono stati formalizzati (Pasetti, 2004), la loro applicazione concreta nella gestione dell'archivio è risultata limitata. Di conseguenza, parte dei dati contestuali non è stata raccolta in modo sistematico e risulta oggi irreperibile o non ricostruibile, rendendo le nuove Linee Guida pienamente applicabili solo ai disegni che verranno acquisiti in futuro.

In secondo luogo, l'effettiva implementazione delle nuove Linee Guida, pur condivise in itinere con i diversi attori coinvolti, dipenderà in larga misura dalla capacità del museo di diffondere sul territorio i criteri relativi alla donazione del materiale – criteri che dovranno esplicitare il ruolo dell'adulto nel favorire il processo creativo e nel valorizzare il bambino come autore della propria produzione espressiva – nonché dalla disponibilità dell'istituzione a investire risorse economiche per il coinvolgimento di personale qualificato. Tale disponibilità è legata non solo alla volontà interna del museo, ma anche, più semplicemente, alla sua condizione finanziaria complessiva.

Questa, a sua volta, si intreccia con una criticità più ampia: il generale disinteresse che spesso grava sui piccoli musei, con le loro difficoltà organizzative ed economiche (cfr. paragrafo 5.1.3). Fondazione PInAC, ente di diritto privato con socio unico e fondatore il Comune di Rezzato, gode di una certa autonomia nelle decisioni interne, ma risulta comunque parzialmente dipendente dal contesto politico locale.

Nel corso della ricerca, a seguito di un cambio di colore politico nel Comune, si sono succeduti diversi Consigli di amministrazione e, in particolare nella fase iniziale, il museo ha attraversato uno dei momenti più complessi della sua storia, rischiando la chiusura per mancanza di personale. All'avvio del progetto dottorale, la Fondazione era priva di una direzione e di un coordinamento, condizione che ha reso più difficoltosa la ricostruzione delle informazioni. Per questa ragione si è scelto di intervistare persone che, in passato,

avevano collaborato con il museo e che ne custodivano una memoria altrimenti inaccessibile. Solo in un secondo momento è stata individuata la figura della professoressa Camilla Gualina, inizialmente come referente per il coordinamento dei progetti già finanziati e successivamente come direttrice e curatrice dell'archivio e delle mostre annuali.

Un'ulteriore criticità riguarda il posizionamento interno della ricercatrice. Per il museo, il conferimento di un mandato istituzionale a una dottoranda proveniente da un'università milanese ha rappresentato un elemento di prestigio e un'opportunità per ripensare le pratiche interne e proporre di nuove. Questo incarico ha inoltre contribuito a diffondere la conoscenza di Fondazione PInAC nel contesto accademico, grazie a presentazioni in convegni e pubblicazioni. Tuttavia, il forte legame tra il contesto di ricerca e la figura della ricercatrice richiede una riflessione critica: in particolare, nella conduzione delle interviste è possibile ipotizzare un condizionamento dovuto al desiderio degli intervistati di offrire un'immagine positiva di sé e del proprio operato. In alcuni casi, la condivisione delle esperienze – anche nei loro aspetti problematici – è stata profonda, ma accompagnata dalla richiesta esplicita di omettere la trascrizione di alcune parti della conversazione. Di conseguenza, nei capitoli successivi saranno riportati soltanto alcuni estratti, in accordo con gli intervistati.

Nell'interpretazione dei contributi raccolti, sia attraverso le interviste sia tramite i questionari, va inoltre riconosciuto il limite intrinseco di una ricerca centrata sull'esperienza dei partecipanti:

“The researcher who sets out to research experience needs not only to be aware of the limitations on his or her capacity to access the experience of another person, but also the limits of what a focus on experience can tell us about the other” (Greene e Hill, 2005, p. 6).

Sul piano teorico, si è riscontrata una disponibilità limitata di letteratura specifica che considerasse il disegno infantile come patrimonio culturale all'interno di un museo. Tuttavia, i riferimenti individuati si sono rivelati particolarmente pertinenti e coerenti con l'esperienza della Fondazione PInAC.

Tra i principali punti di forza, si segnala la fruttuosità del periodo di ricerca all'estero, che ha permesso di approfondire le pratiche di raccolta e catalogazione dei disegni in un altro archivio dell'infanzia, raccogliendo ulteriori dati in un'ottica comparativa e acquisendo

competenze applicabili al contesto museale di Rezzato. Inoltre, è da valutare come positiva la raccolta di dati qualitativi e quantitativi sia tra gli esperti, sia tra i bambini e i giovani che hanno frequentato il museo come visitatori, partecipanti al centro estivo o studenti del PCTO. Questa partecipazione “mista” è coerente rispetto alla domanda di ricerca e all’elaborazione teorica, attraverso cui si è voluta sostenere la necessità di non ignorare bambini e giovani nei processi interni, solitamente invisibili.

Dopo un periodo di riorganizzazione interna, la Fondazione PInAC si presenta oggi come una realtà pronta ad accogliere il cambiamento e a sistematizzare le proprie pratiche di gestione del prezioso patrimonio storico e internazionale che custodisce, riconoscendo pienamente il valore culturale delle produzioni espressive di bambini e bambine.

L’auspicio è che i risultati della ricerca possano essere condivisi con altre istituzioni operanti nello stesso ambito, offrendo spunti per l’implementazione delle linee guida anche in contesti analoghi.

Capitolo 5 – L’archivio custode delle tracce d’infanzia: analisi dei dati e riflessioni a partire dalle esperienze sul campo⁶⁷

“Abbiamo anche, nei nostri musei, esempi di arte spontanea eseguita secoli fa. Perché mai nessuno di arte infantile? Se noi pensiamo all’atteggiamento della maggior parte degli adulti verso i bambini, sia ora sia una o due generazioni fa, veniamo alla conclusione che il bambino è stato sempre considerato qualcosa di inferiore, un essere che deve diventare grande il più presto possibile. È chiaro perciò che i suoi disegni o il suo modellare siano stati considerati come cosa senza importanza”⁶⁸.



Figura 13 | Presentazione dell'archivio di Fondazione PInAC a Ilse e Werner Grashopf, proprietari dell'archivio Österreichisches Dokumentationszentrum für Bildnerisches Gestalten von Kindern und Jugendlichen di Vienna.

⁶⁷ In questo capitolo si farà ampio riferimento alle interviste semi-strutturate condotte durante questo studio. Per le informazioni di contesto relative a ciascuna intervista si rimanda al paragrafo 4.3.2.

⁶⁸ Da Viola, W. (1952). L’arte infantile. Firenze: La nuova Italia, p. 3. [1943].

5.1 Nascita e sviluppo della Pinacoteca Internazionale dell'Età Evolutiva “Aldo Cibaldi” di Rezzato

Le parole di Wilhelm Viola del 1942 contrastano con quanto, pochi decenni più tardi, avveniva nel piccolo comune di Rezzato, in provincia di Brescia.

Dopo anni di sperimentazioni creative, nel 1969 nasceva infatti la Pinacoteca Internazionale dell'Età Evolutiva, frutto dell'intuizione del poeta e dirigente scolastico Aldo Cibaldi. Egli aveva progressivamente dato vita a una collezione internazionale di disegni, raccolti per interesse personale e per passione, nelle scuole da lui dirette e attraverso scambi con istituzioni estere.



Figura 14 | Copertina del catalogo della prima mostra della Pinacoteca Internazionale dell'Età Evolutiva, 1969.

In questa prima mostra – realizzata presso la scuola elementare Tito Speri di Rezzato grazie ai contributi del Comune di Rezzato, del Ministero della Pubblica Istruzione, dell'Amministrazione Provinciale di Brescia, della casa editrice “La Scuola”, del Rotary club di Brescia e del Consorzio provinciale dei patronati scolastici di Brescia – vi erano 294 opere provenienti da Italia, Austria, Francia, Belgio, Germania, Svizzera, Danimarca, Lussemburgo, Turchia e Giappone, così presentate dal curatore Cibaldi nel catalogo:

“La Mostra permanente di Rezzato conclude quindici anni di sperimentazione e di ricerca – un lavoro minuto e quasi puntiglioso svolto dagli insegnanti di questo Circolo Didattico nel campo delle attività espressive visuali. [...] c’è sempre un briciolo di temerarietà nel coraggio dei provinciali. [...]. L’arte insomma è una scala; resta da vedere e da capire quando i ragazzi salgono almeno sul primo gradino. Quando riescono a essere liberi e sinceri: a trasfigurare il loro ognigiorno e a darcene un’immagine irripetibile e toccante. Qualcosa che in qualche modo si libera dalla cronaca referendaria, ci restituisce a una dimensione particolare della sensibilità e della vita. E ci aiuta a ritrovare un po’ di noi, anche le verità più semplici che dimentichiamo nel convulso ritmo del nostro tempo”. (Cibaldi, 1969, p.7).

Nello stesso catalogo, venivano divulgati e promossi i due scopi principali dell’iniziativa: da un lato vi era la volontà di istituire un centro stabile di documentazione espressiva visuale (grafica, pittorica, plastica, ecc.), solidamente documentato su scala internazionale in una fascia di età compresa tra i 3 e i 18 anni, ovvero nel periodo tra la “scuola materna” – ora scuola dell’infanzia – e la fine dell’istruzione obbligatoria; dall’altro si aspirava a “creare un fondo itinerante per letture, convegni di studio ed incontri culturali internazionali” (ivi, p.6).

All’interno del circolo didattico, il professor Cibaldi proponeva infatti seminari, eventi di formazione e aggiornamenti circa l’espressività infantile (Cibaldi, 1979), spesso invitando esperti rinomati, come documentato dalla collana “Quaderni della Pinacoteca Internazionale dell’Età Evolutiva”⁶⁹. Egli “sapeva di avere, nel suo Circolo, validi insegnanti. Sapeva di poter contare sulle dotazioni native di sensibilità e di gusto che essi possedevano. Ma, poiché alto era il suo concetto del ruolo del maestro – anima della creatività – era solito tenerseli vicini, condividendo con loro la sua grande passione per l’arte, la poesia, la pittura, contagiandoli quasi con l’indiscussa seduzione della sua parola. Erano un po’ speciali gli incontri di aggiornamento didattico, di approfondimento,

⁶⁹ “Ai seminari parteciparono studiosi di pedagogia, psicologia e semiologia, nonché esperti della didattica dell’espressività – Costante Scarpellini, Carlo Piantoni, Cesare Scurati, Mario Gennari, Elio Damiano, Osvaldo Ferrari, per citarne solo alcuni. La serie degli otto Quaderni della Pinacoteca raccoglie gli atti dei convegni e nei titoli di ciascun quaderno si può ripercorrere il lavoro di studio e di ricerca condotto in quel periodo: Creazione e lettura di immagini nella vita della scuola (1976); Disegno infantile e processo educativo (1978); Celebrazione foscoliane (unico quaderno della serie a tema non direttamente pedagogico, bensì dedicato al bicentenario della nascita di Ugo Foscolo, nda) (1978); Problemi di disegno infantile e di educazione iconica (1979); Meraviglia evoluzione e colore nel disegno infantile (1981); Problemi del disegno infantile (1982); Valore estetico e disegno infantile (1983); L’ottavo e ultimo quaderno è una selezione dei convegni che si sono svolti tra il 1984 e il 1987” (Vitali, 2012, p. 15).

di analisi e critica d'arte, nei quali si intrecciavano riferimenti e fatti culturali che catturavano l'interesse generale e alimentavano il gusto per la ricerca e per l'arte" (Palladin Ognà in Persini & Palladin Ognà, 1995, p. 12).

La mostra del 1969, dunque, segna l'inizio della storia della Pinacoteca, sebbene il processo di raccolta del materiale fosse stato avviato dal fondatore e dalle sue collaboratrici insegnanti già negli anni precedenti, nella medesima scuola.

Mariella Foresti – a lungo insegnante, Assessora alla cultura del Comune di Rezzato e Presidentessa della Fondazione PInAC – all'epoca era una bambina. Nell'intervista dedicata alla ricostruzione storica del museo rievoca come, presso la scuola elementare Tito Speri, non solo fosse in corso un tentativo di documentare l'espressività infantile, ma si stesse realizzando una vera e propria sperimentazione d'avanguardia per il tempo. Infatti, il disegno e la pittura venivano offerti ai bambini e alle bambine della scuola pubblica all'interno di apposite aule-laboratorio:

*Mariella Foresti: Avevamo nella nostra aula...la nostra maestra insieme ad altre aveva aderito alla proposta di Cibaldi, cioè di dedicare ordinariamente delle attività di pittura libera, con le tempere, a volte di tipo collettivo. [...] **Questi lavori nascevano proprio dall'aula, perché nell'aula c'era un tavolo sempre allestito, c'erano i colori in polvere, c'erano i pennelli e l'attività del disegno era del tutto incentivata. Chi finiva prima un lavoro andava a fare, ma poi si andava anche il pomeriggio chi voleva. Le proposte erano più libere, né programmate né imposte, e questo valeva anche per le insegnanti.***

Da un punto di vista adulto, invece, la prima parte della storia della Pinacoteca è testimoniata da un breve opuscolo del 1995 a cura di Rosa Persini e Mariolina Palladin Ognà dal titolo *"La Pinacoteca, una volta..."*:

"La sua forza stava nell'aver capito in primo luogo che il disegno infantile è un linguaggio con una sua autonomia espressiva e di aver scelto tra un disegno inteso come libera espressione e occasione di rapporto con la realtà e un disegno concepito tutt'al più come abilità formale" (Palladin Ognà in Persini & Palladin Ognà, 1995, p. 8).



Figura 15 | Il grande quadro nella cornice dorata è un'opera collettiva realizzata in stile "Cibaldi" negli anni Sessanta: un quadro permanente che accompagna tutte le mostre.

Ciò che nel 1969 era stata chiamata “mostra permanente” divenne nel 15 febbraio 1974 “Pinacoteca” attraverso l’approvazione, da parte del Consiglio Comunale di Rezzato, dello Statuto-Regolamento per l’istituzione della Pinacoteca municipale:

“Il cambiamento non avvenne come negazione della precedente impostazione ma come processo di approfondimento del significato originario, con l’intento di dare alla denominazione quella valenza di permanente documentazione dell’arte infantile, quel riferimento a immagine di luogo sacro, contenuto nel termine Pinacoteca” (Palladin Ognà in Persini & Palladin Ognà, 1995, p. 16).

Dagli anni ‘60, fino alla scomparsa di Cibaldi avvenuta nel 1995, la Pinacoteca è stata gestita dal dirigente scolastico e, in forma volontaria, Mariolina Palladin Ognà, un’insegnante del territorio con cui collaborava. Dal 1995 al 2000 la direzione è passata invece a Rosa Persini, maestra con una formazione specifica in arteterapia. Le due, prime testimoni storiche della Pinacoteca, ricordano:

Rosa Persini: “Quindi c’è Mariolina Ognà come collaboratrice, come volontaria. Fino al ‘94 quando il dottor Cibaldi ci ha dato in mano a tutte e due la Pinacoteca. Io sono nominata direttrice, lei coordinatrice, però abbiamo sempre lavorato insieme con lo stesso livello di...come si può dire, di impegno e di interesse. [...] Non aveva mai ceduto a nessuno la Pinacoteca, non aveva mai voluto circondarsi da nessuno, neanche da grandi personaggi della pedagogia o della psicologia, mai. Si è fidato di due inesperte come noi due. Io

non sapevo niente, tu eri esperta ma non avevi gli strumenti. E ci siamo trovate così. Quindi la Pinacoteca è nata sul vuoto, sul vuoto. Perché il professore aveva lasciato il vuoto in quegli anni, perché anche lui faceva fatica”.

Palladin Ognà e Persini testimoniano la fiducia che Cibaldi aveva riposto in loro, sebbene sprovviste di competenze specifiche nell’ambito della gestione di un archivio, affinché si prendessero cura della sua collezione. Difatti, il loro contributo iniziale fu decisivo per la successiva organizzazione del materiale, come si vedrà nel paragrafo 5.1.1. La Pinacoteca era stata istituita, ma non vi era ancora una sede in cui poter organizzare il materiale e lavorare. Si trattava di un insieme confuso di fogli, un vero e proprio caos, per i quali furono richiesti ingenti sforzi in termini di impegno e di ricerca di sostegni esterni:

Rosa Persini: “Per invogliarli a far qualcosa per la Pinacoteca, perché noi eravamo in una situazione che non riuscivamo a fare niente...perché non avevamo una sede, non avevamo lo spazio quindi per lavorare”.

Mariolina Palladin Ognà: “Non avevamo niente, i disegni erano tutti per terra”.

[...]

Rosa Persini: “[...] noi facevamo gli angeli custodi di questi bambini, eravamo guidate dalla passione. Quella di aspettare e trovare le persone giuste è stata una strategia molto intelligente. Non riusciva a trovare chi potesse prendere in mano quella roba lì, meravigliosa ma ancora informe. Era un caos”.

La strategia messa in atto da Mariolina Palladin Ognà e Rosa Persini per ottenere il sostegno, anche economico, per la promozione della Pinacoteca e delle sue attività consisteva nel far conoscere la collezione il più possibile attraverso un’intensa attività espositiva e collaborazioni con enti esterni. Tali sforzi culminarono nel 1999 con la grande mostra “*Lo sguardo innocente. L’arte, l’infanzia, il ’900*” (cfr. paragrafo 3.1.1), allestita a Palazzo Martinengo di Brescia: la prima, importante occasione di confronto tra la Pinacoteca e il grande pubblico.

Tuttavia, nello stesso anno Palladin Ognà e Persini presentarono le proprie dimissioni, in disaccordo con la nuova visione di Pinacoteca che stava prendendo forma. Tra il 2000 e il 2001 fu infatti nominata direttrice Elena Pasetti, anche lei insegnante, la quale introdusse una spinta verso la produzione audiovisiva e l’utilizzo delle nuove tecnologie. Con la direzione di Pasetti si inaugurò un ventennio di rinnovamento, sia sul piano organizzativo sia su quello della riflessione pedagogica attorno al disegno (cfr. Vitali, 2012). In questo periodo, la Pinacoteca divenne anche un luogo d’incontro tra bambini, bambine e artisti del panorama contemporaneo, invitati a condividere le proprie tecniche espressive attraverso proposte laboratoriali e atelier. Inoltre, grazie allo spostamento della collezione nella sede di via *Disciplina 60*, vennero organizzate annualmente una serie di mostre tematiche, ben

documentate dai cataloghi, e venne allargata la rete di collaborazione a livello nazionale e internazionale⁷⁰.



Figura 16 | Fondazione PInAC, la Casa dei disegni dei bambini e delle bambine del mondo.

Mariella Foresti: “[...] ci si domandava come l’esperienza importante e bellissima che era stata fatta da Cibaldi negli anni...come potesse, pur cambiando, diventare qualche cosa di ugualmente vivo nel paese, che potesse anche coinvolgere quella parte di popolazione, cioè tutti i cittadini, nella **consapevolezza e nell’orgoglio di una realtà così importante che era conosciuta all’estero**, che viaggiava su canali di rapporti fra stati e istituzioni, studiosi interessati, ma che era praticamente **sconosciuta alla cittadinanza**. La volontà della nuova amministrazione era quella di risistemare gli spazi civici e all’interno di questi di **dare finalmente una casa all’archivio**. Quindi la sede attuale della Pinac, come già sai, era la sede della chiesa dei Disciplini che nel corso del tempo è stata tante cose diverse, compresa anche una scuola in tempi di guerra. Era la sede della biblioteca, una biblioteca molto bella però piccola e decentrata rispetto a un paese

⁷⁰ “A livello di azione amministrativa per arrivare a via Disciplina (l’attuale sede) servì un lavoro molto intenso di concertazione tra gli uffici amministrativi e i diversi assessorati (l’operazione coinvolse tra gli altri l’Ufficio Patrimonio, i Lavori Pubblici e i Servizi Socioeducativi): venne condivisa una complessa azione di ripensamento degli spazi educativi e dei servizi di Rezzato. [...] Ciò significò dare il via libera alla scelta politica di far emergere dai sotterranei della scuola elementare Tito Speri la Pinacoteca per trasferirla nella chiesa dei Disciplini, che venne appositamente ristrutturata per ospitare sia la collezione che gli uffici amministrativi” (Vitali, 2012, p. 28).

*ampio. [...] l'idea è stata quella di spostare, fare uno spostamento che ha permesso ai seminterrati della scuola elementare di essere liberati, e quindi i materiali che c'erano sono approdati in via Disciplina. Da lì è diventata la casa della Pinacoteca. [...] In questo spostamento volevamo che diventasse qualche cosa di cui nessun rezzatese potesse ignorare l'esistenza e che diventasse un luogo dove...**la Casa dei disegni dei bambini e delle bambine del mondo, dove i bambini potessero trovarsi insieme, essere accolti da persone competenti**".*

Il patrimonio della Pinacoteca, in costante crescita grazie alle donazioni private, ai concorsi internazionali promossi e agli scambi con enti, associazioni e ambasciate estere, venne ufficialmente riconosciuto come raccolta museale il 31 agosto 2007. Due anni più tardi, il 30 novembre 2009, nacque la Fondazione PInAC, grazie alla quale la Pinacoteca assunse la forma giuridica di ente di diritto privato, con socio unico e fondatore il Comune di Rezzato.



Figura 17 | Le mostre tematiche sono frequentate da diversi pubblici, in particolare da scuole. Il museo offre visite guidate interattive e ludiche.



Figura 18 | Damiana Gatti, artista e collaboratrice di Fondazione PInAC con la sua opera di land art "I Mostasù", realizzata con i bambini e le bambine di Rezzato.



Figura 19 | PInAC Parco è la proposta del museo nel periodo estivo.

Come ricorda Luigi Bonometti, funzionario comunale incaricato delle pratiche per l'istituzione della Fondazione:

*Luigi Bonometti: "La Fondazione PInAC è inquadrata come **ente di diritto privato in controllo pubblico**. Gran parte delle attività della Fondazione rientrano nell'ambito del diritto privato. Il controllo pubblico avviene attraverso diverse modalità, tra le quali la **nomina da parte dell'Amministrazione comunale dei componenti del Consiglio d'Amministrazione**, uno dei quali è indicato dalle minoranze, e del revisore dei conti. Il Consiglio d'Amministrazione ha una durata tanto quanto l'Amministrazione comunale. In genere sono cinque anni. [...] ha ampia autonomia gestionale. I rapporti organizzativi ed economici tra Fondazione e il Comune sono regolati da un **contratto di servizio**. Come indicato nello Statuto i rapporti possono essere gestiti con un contratto di servizio o altre forme simili. Il Comune mette a disposizione una **risorsa economica** al fine di realizzare molteplici **attività artistiche e culturali rivolte** in particolare alle famiglie e istituzioni scolastiche **rezzatesi**. Si tratta di laboratori artistici, mostre, visite guidate, attività artistiche e ricreative all'aperto, incontri di formazione per insegnanti, educatori, genitori, studio e ricerca sul disegno infantile. Le attività sostenute dal Comune sono principalmente **a favore della comunità** soprattutto rezzatese e sono prevalentemente **gratuite** per i cittadini rezzatesi. [...] La risorsa comunale ovviamente copre solo una parte ridotta delle spese di gestione, la Fondazione quindi **partecipa a numerosi bandi** con progetti interessanti, cerca sponsorizzazioni di privati, affitta le mostre, vende gadget e cataloghi, cerca insomma di **reperire finanziamenti** da più fonti".*

Questa logica di sostenibilità integrata, come sottolinea Paola Rassega, ha reso possibile un'offerta culturale dinamica e rivolta alle scuole:

*Paola Rassega: "E questo credo che fosse il grande, cioè è il grande valore di PInAC: non solo la musealizzazione e l'archivio, ma anche l'aver creato **una realtà molto, molto dinamica** rispetto alle proposte per le scuole. E ai progetti che PInAC curava. L'idea di fondo rispetto a tutti questi progetti che venivano proposti era legata anche al tema della **sostenibilità**, perché per poter pagare la propria **professionalità** e **sostenere il museo** c'era bisogno di partecipare a questi bandi, quindi di creare dei progetti. Ma il lato positivo era proprio una grande **vivacità culturale**".*

Inoltre, Luigi Bonometti testimonia come, contestualmente all'istituzione della Fondazione, fu necessario attribuire per la prima volta un valore economico alla collezione affinché potesse essere riconosciuto come patrimonio. Tuttavia, trattandosi di un bene non legato al mercato dell'arte come invece possono essere i quadri prodotti da artisti adulti, non vi erano dei valori di riferimento per i disegni dei bambini:

*Luigi Bonometti: "Il problema era **dare un valore economico al patrimonio**. Mentre per i quadri esistono i bollettini con i prezzi, le opere più quotate sono vendute nelle aste, non c'erano riferimenti di valore economico per i disegni di bambini. Quindi era difficile dare un valore economico alla collezione. Benché non siano opere d'arte, si è provveduto a far stimare la vasta collezione [...]. Si tratta di una stima, una valutazione tecnico estimativa repertoriata al tribunale e quindi di fatto è stato dato un valore economico [...] Erano 7.183 disegni, valutati euro 10 cadauno per una **stima complessiva di euro 71.830**, così come risulta dalla Valutazione tecnica estimativa depositata il 17 novembre 2015 alla Cancelleria del Tribunale Ordinario di Brescia. Con delibera di Consiglio comunale n. 57 del 18 novembre 2015 è stato trasferito il patrimonio della collezione dal Comune alla Fondazione PInAC".*

Per il suo patrimonio e per le attività a lui connesse nel 2021 Fondazione PInAC è stata insignita del Premio Andersen come Protagonista della cultura per l'infanzia con queste motivazioni:

*“Per l’unicità di una collezione che custodisce 8000 opere di bambini provenienti da tutto il mondo. Per un patrimonio che è oggetto di studio e ricerca, ma diventa anche occasione per valorizzare l’espressività infantile attraverso laboratori e atelier con artisti, visite guidate che uniscono gioco, lettura e scoperta. Per l’attenzione a tutti i linguaggi, per lo sguardo sempre attento all’educazione estetica e interculturale”.*⁷¹

La figura del fondatore, Aldo Cibaldi – uomo di cultura, di grande passione e soprattutto abile tessitore di relazioni – continua a riecheggiare nelle pratiche e nella vocazione contemporanea del museo, che si propone di restare un luogo di raccolta e valorizzazione del patrimonio culturale dei bambini e delle bambine, oltre che un centro di ricerca e approfondimento sull’espressività infantile. Non a caso, il suo nome è stato mantenuto anche nella denominazione odierna: PInAC è l’acronimo di “Pinacoteca Internazionale dell’età evolutiva Aldo Cibaldi. Massimiliano Vitali, a lungo collaboratore di Elena Pasetti e coordinatore dopo la conclusione del suo mandato nel 2019 ricorda:

“Il suo nome è restato, in tutte le fasi successive di storia della Pinacoteca, parte imprescindibile della sua denominazione e anche dell’acronimo “PInAC” (dove le ultime due lettere sono le iniziali del professore). Il ricordo entusiastico del fondatore è giustificato dalla indubbia passione che caratterizzò il suo impegno in quella che divenne a tutti gli effetti la sua impresa personale: laddove gli obiettivi del progetto erano incarnati nella sua persona e i risultati attesi garantiti dal suo stesso carisma” (Vitali, 2012, p. 18).

Sebbene la trasformazione della Pinacoteca in Fondazione di diritto privato sia stata concepita come un tentativo di favorirne l’autonomia gestionale e la sostenibilità economica, è opportuno precisare che, essendo il Comune di Rezzato il socio unico e fondatore, permane un inevitabile legame con la politica locale, dal quale derivano anche alcune ripercussioni di natura organizzativa. A livello organizzativo, infatti:

Luigi Bonometti: “I collaboratori preparano le proposte artistiche, organizzano i laboratori, predispongono i bandi, allestiscono le mostre, gestiscono la parte amministrativa, il CdA si occupa delle linee di programmazione, deliberava gli interventi ed i bilanci, ma a livello di una piccola fondazione entra anche

⁷¹ Si veda: <https://www.andersen.it/protagonisti21-pinac/> (ultima consultazione: 22/10/2025).

nel merito operativo della gestione. All'Amministrazione comunale rimane il controllo generale e il sostegno con il contratto di servizio”.

In particolare, il periodo post pandemia ha segnato una profonda crisi per l'istituzione:

Paola Rassega: “Allora ci sono stati lunghi periodi di chiusura e si è tentato...si sono comunque rifatte delle riaperture. Una delle attività molto frequentate era l'atelier domenicale per famiglie. E poi l'altra attività molto molto frequentata dalla famiglia, il “Sabato dei piccoli”. E quindi queste sono ripartite nei momenti in cui era consentito. Si è dovuto riorganizzarle tutte per renderle fruibili e rispettare le regole per il Covid. [...] Ricevevamo tante prenotazioni e poi tante disdette”.

Tra il 2022 e il 2023 l'istituzione, ormai priva di una direzione e del personale operativo, è arrivata a mettere in discussione la possibilità di proseguire le attività. Tale periodo di crisi ha coinciso con la fase iniziale di questo lavoro di ricerca.

Nella seconda metà del 2023 il coordinamento dei progetti già avviati è stato affidato alla prof.ssa Camilla Gualina, docente dell'Accademia di Belle Arti Santa Giulia di Brescia, coadiuvata da un Comitato scientifico di esperti ed esperte. È a lei che, in seguito, è stata affidata la direzione di tutte le attività connesse:

Camilla Gualina: “Sta a Pinac sollecitare il perché e le motivazioni e non lasciarlo fermo lì nel cassetto. Il patrimonio ha un tempo eterno, perché ormai è nell'eternità e quindi già avendo fondato questo museo tu lo doni in qualche modo al tempo eterno, mi auguro, perché il museo ha quello di senso. [...] La mission di Pinac è quella di mantenere eterna questa collezione in crescita, ovviamente, perché in modo tale che tu puoi man mano, in un futuro, riguardare il passato e lavorare, su ciò che è stato, sulle visioni, sui punti di vista, sui cambiamenti. Ed è per questo che ci sono i concorsi internazionali e continuiamo ad andare avanti, perché mai vorrei che il decennio 2020 avesse un buco, perché altrimenti non puoi testimoniare il cambiamento, lo sguardo sociale, che ovviamente si esplicita attraverso, nei bambini, la loro produzione di disegno, anche degli scritti o altro”.

Nonostante non sia possibile, in questa sede, ricostruire in modo esaustivo la lunga storia della Pinacoteca – che si estende per oltre cinquant'anni – si è ritenuto opportuno proporle una sintesi, evidenziando i passaggi fondamentali che hanno condotto alla sua configurazione attuale. Nella tabella che segue vengono riportati i principali attori e gli eventi significativi che hanno accompagnato la nascita e lo sviluppo del museo, dagli anni Sessanta fino all'età contemporanea.

Periodo	Personale	Eventi storici per la Pinacoteca
1960-1969	Aldo Cibaldi raccoglie i disegni nelle scuole che dirige e attraverso scambi internazionali.	1969: Inaugurazione della prima mostra presso la scuola primaria Tito Speri di Rezzato.
1969-1994	Aldo Cibaldi (direttore) Mariolina Palladin Ognà (volontaria)	1974: La Pinacoteca diventa un servizio municipale del Comune di Rezzato.
1995-1999	Rosa Persini (direttrice) Mariolina Palladin Ognà (collaboratrice con contratto)	
2000-2009	Elena Pasetti (direttrice) Maria Grazia Morandi (amministrazione fino al 2004) Valter Garda (segreteria fino al 2004) Riccardo Bartoletti (incarico catalogazione 2001-2002) Carla Cinelli (fotografa, incarico 2001-2002)	2007: La Pinacoteca è riconosciuta come raccolta museale. 2009: Costituzione della Fondazione PInAC.
2010-2019	Elena Pasetti (direttrice) Massimiliano Vitali (stagista) Paolo Massari (collaboratore, progetta PInAC virtual tour) Sandro De Toni (amministrazione e progetti)	2010: Inaugurazione dell'archivio digitale PInAC virtual tour.
2020-2022	Massimiliano Vitali (coordinatore) Paola Rassega (amministrazione e fundraising) Irene Tedeschi (responsabile servizi educativi) Sandro De Toni (amministrazione e progetti) Paolo Boifava (direttore)	2021: Fondazione PInAC riceve il premio Andersen come Protagonista della cultura per l'infanzia.
2023	Camilla Gualina (coordinatrice dei progetti con Fondazione Cariplo) Sandro De Toni (amministrazione e progetti) Paolo Boifava (direttore)	La Pinacoteca, priva di personale, resta chiusa per alcuni mesi.
2024 - attuale	Camilla Gualina (direttrice) Sandro De Toni (amministrazione e progetti) Martina Torri (segreteria ed educazione) Sara Baricelli (grafica e comunicazione)	La Pinacoteca riparte con le proprie attività, lancia un concorso internazionale di disegno e si apre a nuove collaborazioni esterne.

Tabella 7 | Ricostruzione dei collaboratori della Pinacoteca e dei principali eventi storici.

5.1.1 Un approfondimento storico sui processi di raccolta e catalogazione del materiale

Come si è evidenziato dalla presentazione della prima mostra del 1969, la collezione ideata da Cibaldi nasce, fin dalle sue origini, con una vocazione intenzionalmente internazionale. Palladin Ognà sottolinea come la concezione di un museo d'arte infantile strutturato in tal modo – in cui la creatività di bambini e bambine veniva riconosciuta, valorizzata e promossa – abbia anticipato di oltre tre decenni la successiva Dichiarazione delle Nazioni Unite sui diritti dell'infanzia e dell'adolescenza:

“L'idea iniziale andava via via affermandosi e si faceva strada l'originale intuizione nella quale si configurava un preciso disegno: quello di varcare i limiti angusti del territorio, di superare il carattere sfuggente ed effimero delle solite mostre di fine d'anno per dare origine ad un Centro Stabile che avesse le caratteristiche di un vero e proprio Museo sull'universalità del disegno infantile. Le opere in esso confluite, rigorosamente selezionate attraverso sperimentazioni e concorsi, provenienti dalle più svariate latitudini, avrebbero dovuto cogliere il meglio della qualità espressiva ed evidenziare l'impronta determinante delle metodologie e delle culture che le avevano generate. Un Museo così concepito – vero e proprio Museo dell'arte infantile – precorreva i tempi e si imponeva alla ribalta con forza a difesa del diritto alla creatività individuale, che sarà sancito solo molto più tardi, nel 1989, dalla Carta dei Diritti del Fanciullo, approvata dall'ONU” (Palladin Ognà in Persini & Palladin Ognà, 1995, pp. 14-16).

Sulla base delle testimonianze raccolte attraverso le interviste alle prime collaboratrici di Cibaldi e alle successive figure che hanno operato nella Pinacoteca, è possibile ricostruire una significativa espansione dell'archivio dei disegni nel corso del tempo. La mostra inaugurale del 1969 comprendeva 294 opere; al termine del mandato di Rosa Persini nel 1999, tale numero era salito a circa 4.000. Tra il 2000 e il 2010 la collezione raggiunse 5.658 elaborati, fino ad arrivare, nel 2020, a comprendere 8.255 opere realizzate dagli anni Trenta alla contemporaneità, provenienti da 79 Paesi del mondo.

A partire dal 2020 non sono più stati ufficialmente inseriti nuovi disegni in archivio, dapprima a causa di una fase di complessità interna all'Istituzione, e successivamente per la scelta di rinegoziare e ripensare i processi di raccolta e catalogazione del materiale nell'ambito della presente ricerca. Tra il 2024 e il 2025 sono stati comunque raccolti nuovi elaborati, provenienti sia dal concorso annuale per la copertina del diario delle scuole

rezzatesi, sia dal concorso internazionale che ha portato alla mostra *“Se amore guarda. Bambini e bambine disegnano il patrimonio”*, inaugurata il 27 settembre 2025.

Le operazioni di catalogazione di questo nuovo materiale sono tuttavia state temporaneamente sospese, in attesa di essere riavviate in modo sistematico al termine del presente lavoro. Nella tabella che segue è rappresentata la crescita del patrimonio nel corso del tempo.

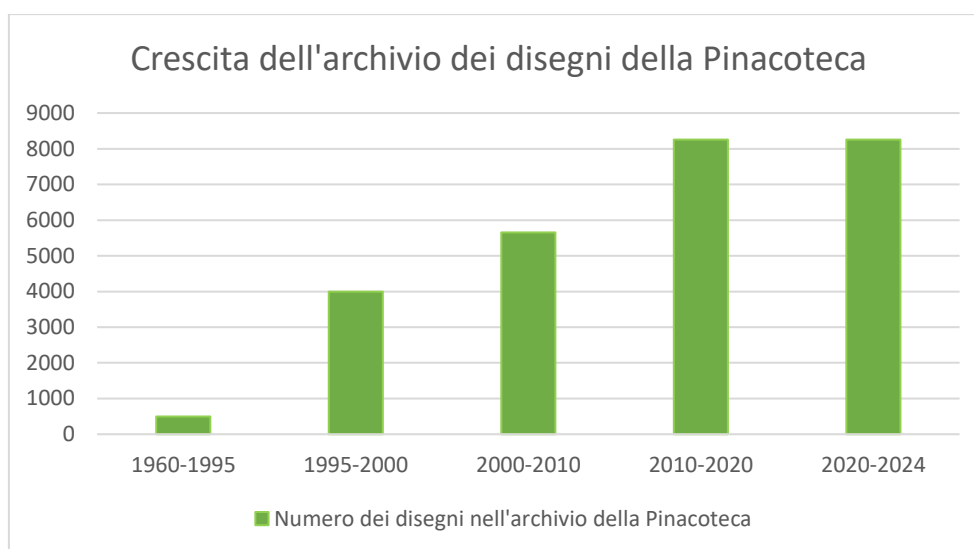


Tabella 8 | Crescita temporale del numero di disegni infantili presenti nell'archivio della Pinacoteca.

In questo paragrafo si propone un approfondimento sulle pratiche di raccolta e catalogazione del materiale, considerate in prospettiva storica.

Nei primi anni di attività della Pinacoteca non era ancora delineata una visione chiara riguardo all'archivio che si sarebbe progressivamente costituito; di conseguenza, i disegni venivano raccolti senza che fossero forniti ai donatori criteri specifici di selezione o che venisse richiesto loro di documentare il processo che aveva portato a quel determinato elaborato espressivo. I dati relativi agli autori e ai contesti di produzione delle opere di questo primo periodo risultano, pertanto, piuttosto lacunosi. A tale proposito, Persini e Palladin Ognà testimoniano:

Alessia Trivigno: “Avevate anche l'anno di esecuzione del disegno?”.

Rosa Persini: “Sì, cioè quello che potevamo scrivere l'abbiamo scritto. Se non avevamo l'anno non l'abbiamo scritto. Abbiamo cercato di...”.

Alessia Trivigno: “Perché poi io ho visto nella catalogazione che tanti disegni hanno come anno...l'anno in cui sono stati inseriti in archivio e non l'anno in cui sono stati eseguiti...perché mancavano queste informazioni”.

Mariolina Palladin Ognà: “Eh sì, è così, cara”.

Rosa Persini: “Eh mancavano totalmente”.

Mariolina Palladin Onga: “Noi possiamo dirti che questi erano prima...questi sono i lavori del primo periodo della Pinacoteca, della prima raccolta del professore, quando **arrivavano a lui personalmente**”.

I disegni, con ogni probabilità, giungevano inizialmente al direttore e si accumulavano, in attesa di essere registrati nei primi registri cartacei:

Elena Pasetti: “A un certo punto qualcuno ricomincia la numerazione e si ingressano blocchi di disegni che evidentemente non avevano avuto tempo di registrare prima; così **sommariamente vengono segnate sempre le stesse date**. Si perdeva totalmente il dato prezioso anche solo di quando erano arrivati in direzione”.

Quando venivano infine catalogati, l’informazione relativa alla data di esecuzione andava spesso perduta, sostituita da una data uniforme corrispondente a quella di ingresso in archivio.

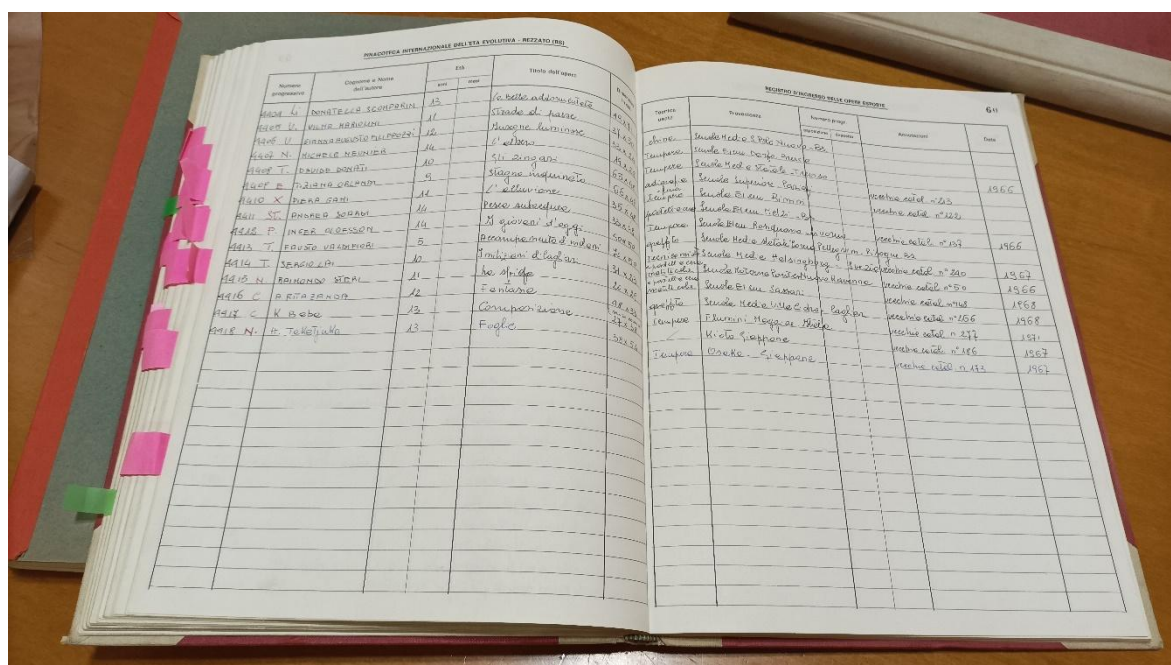


Figura 20 | Il primo registro cartaceo compilato a mano dalle insegnanti collaboratrici di Aldo Cibaldi.

Mariolina Palladin Onga e Rosa Persini testimoniano di aver lavorato sui disegni senza possedere una formazione specifica in materia di archiviazione o catalogazione; entrambe erano infatti insegnanti della scuola primaria e si erano avvicinate alla raccolta di Cibaldi per un interesse verso l’espressività infantile. Il primo lavoro, definito di “catalogazione”, consisteva in una lettura dei primi 500 disegni in chiave pseudo-psicologica. Attraverso queste letture si tentava di attribuire significati ai segni dei bambini, spesso tendendo verso interpretazioni personali e adultocentriche.

Testimonianze di tali pratiche sono conservate sia sul retro dei disegni sia nelle note riportate nei registri compilati a mano, tuttora custoditi presso la Fondazione PInAC. Inoltre, il catalogo della grande mostra del 1999 presenta i lavori dei bambini accompagnati da queste letture interpretative (cfr. Allegato I), ad esempio:

“Sulla pagina fresca e ingenua di un giallo solare si muove il gregge allineato nello spazio racchiuso dai pastori. Dietro quello di destra la prima fila di pecore procede secondo la cadenza dell'unisono lento avanzare. Tre file di pecore più grandi in ordinata seriazione le seguono, ognuna delle quali è identificata con proporzioni e particolari diversi. Le serra il secondo pastore, accompagnato e seguito da piccole pecore cui s'immagina ne seguano altre in uguale ordine. Tutti gli elementi della composizione, che hanno in comune le stesse sembianze e lo stesso movimento, uomini e animali, sono rappresentati in un forte legame di simbiosi, completamente astratti dal tempo e dallo spazio attraverso l'irrealtà del colore di fondo” (Persini, & Palladin, 2000, p. 100).



Figura 21 | "Il gregge" di Mariolino Festinoni, 7 anni. Domodossola (BS). FA 3708.

Alessia Trivigno: “Ma voi quando ricevevate questi disegni...per esempio questi sono africani, immagino...”.

Rosa Persini: *“Li aveva ricevuti il professore ma non erano ancora stati letti, cioè erano nel...”*.

Alessia Trivigno: *“Ma non erano accompagnati da qualche descrizione?”*.

Rosa Persini: *“No, abbiamo fatto noi tutto questo lavoro di catalogazione con la lettura. **Quella che abbiamo fatto noi di catalogazione...non è la catalogazione “che si fa”.** Cioè è la catalogazione che fai per una mostra, perché abbiamo pensato che questi disegni senza una lettura minima, perché questa è una lettura minima che puoi fare di questo disegno, non avrebbero avuto la loro importanza. Allora di ogni disegno abbiamo fatto la lettura di soltanto gli elementi più...l'età, eccetera. Ma soprattutto l'impostazione, **in modo che fossero pronti per uscire dalla Pinacoteca con un minimo di significato.** Perché il disegno non è così facile da leggere, si può guardare e dire “bello”, ma non ci serve dire “bello” soltanto”*.

Mariolina Palladin Ognà: *“[...] Però certo, se dovesse arrivare con un titolo e un minimo...ma forse adesso lo fanno perché a quei tempi lì...questi qui sono disegni degli anni '50 eh. **Era difficile tenere traccia, come dire, in maniera pertinente, quindi sembra che...avendo il titolo, se ti dicono almeno l'avvenimento che ha provocato questa pulsione di disegnare allora è più facile entrare anche nei particolari del disegno. Comunque, non è facile. Può sempre essere una lettura personale**”*.

In merito ai criteri scelti per il processo di catalogazione, Persini afferma il tentativo di rintracciare gli elementi oggettivi che avrebbero potuto identificare le differenze espressive di bambine e bambini di diversi paesi. Tuttavia, le “letture” che venivano proposte in virtù della ricerca dell’oggettività erano necessariamente soggettive, in quanto il contesto produttivo era sconosciuto, essendo poco o per niente documentato. Questa circostanza viene descritta da Persini come problematica:

Alessia Trivigno: *“Ma invece quando vi siete trovate a catalogare come avete deciso...cioè che criteri avete deciso di usare per catalogare?”*.

Rosa Persini: *“**Il criterio era di trovare gli elementi oggettivi che ci sono, quelli che riuscivamo a trovare, perché non per tutti si poteva fare. E poi cercare di leggerli a livello di segno soprattutto...identificando eventualmente le differenze dei vari paesi.** Però queste letture sono letture, non dico oggettive...soggettive sempre, perché non conoscendo il contesto, dov'è che oggettivizzi? [...] Hai bisogno di sapere il contesto, il posto, la data in cui sono stati fatti. Hai bisogno di informazioni sennò rischi di prendere delle cantonate pazzesche. Hai capito? Quindi anche noi eravamo di fronte a questo problema. Siamo qui, non abbiamo un contesto sicuro. **Sì, sappiamo la provenienza...Russia piuttosto che Polonia, ma non abbiamo il contesto in cui è stato fatto il disegno. Non abbiamo quello che il bambino dice del suo disegno, che cosa voleva il bambino dire col suo disegno, in che situazione è stato fatto questo disegno? Era frutto di un concorso o è un disegno che viene fuori da un laboratorio?** È molto diverso, perché un concorso...c'è un disegno, più spontaneo, più libero. Se invece è frutto di un laboratorio è un disegno guidato, quindi un disegno che viene fatto in tempi diversi con modalità di laboratorio, con materiali specifici eccetera. Che ne sappiamo noi?”*.

La via delle “letture interpretative” era, agli inizi della storia della collezione della Pinacoteca, quella più percorribile per un primo approccio all’arte infantile e alla sua promozione e divulgazione sul territorio:

Rosa Persini: *“Lo possiamo intuire che questo è un disegno fatto da un bambino che non era in un laboratorio perché guarda cosa ha messo...qui le pecorelle come sono? L'angelo...Ecco, questo l'ha fatto sicuramente in una scuola materna, gli ha chiesto di fare il disegno del Natale, l'ha fatto spontaneamente. **È venuto fuori un capolavoro. Ma perché? Il bambino ci credeva in questo Natale, in questo angelo che unisce i personaggi. E tu lo tu lo puoi leggere solo così...però oltre dove vai...oltre a questo che non sai?**”*.

Persini e Palladin Ognà richiamano l'esistenza di una prima catalogazione fatta attraverso le letture appena descritte, definita come un "piccolo schedario". Di questa documentazione non si ritrova testimonianza in Pinacoteca:

Mariolina Palladin Ognà: "La catalogazione che c'era prima, che poi forse è andata dispersa, mi viene in mente all'improvviso...era una schedina con la rappresentazione del disegno. E poi c'era provenienza, età...erano delle schedine semplici, c'era solo la provenienza, l'età, tecnica e basta".

Rosa Persini: "[...]No, l'anno non c'era, se no l'avremmo trovato e l'avremmo scritto. Quelle che hanno l'anno vuol dire che erano state catalogate precedentemente, ma..."

Mariolina Palladin Ognà: "Mi pareva che ci fosse un contenitore. Erano messe tutte...siccome era un cartoncino rigido, uno accanto all'altra, in ordine...come uno schedario".

Rosa Persini: "Come un piccolo schedario".

Mariolina Palladin Ognà: "È vero, io però dopo non l'ho più trovato quello schedario lì".

Inoltre, in merito alla necessità di dare una lettura ai disegni affermano:

Alessia Trivigno: "Quindi nei disegni che vi che arrivavano non c'era mai uno scritto del bambino o non è mai stato chiesto al bambino tipo..."

Mariolina Palladin Ognà: "Non era stato preso in considerazione neanche dagli adulti, penso".

Rosa Persini: "No, perché venivano così..."

Mariolina Palladin Ognà: "Anche i premi, i famosi premi dei vari concorsi non avevano una verbalizzazione".

Rosa Persini: "Eravamo noi che abbiamo introdotto, siamo state noi a introdurre la verbalizzazione, siamo state noi a introdurre il bisogno di..."

Mariolina Palladin Ognà: "Di capirli meglio".

Rosa Persini: "Di identificarli e di leggerli".

La successiva direttrice Elena Pasetti, in carica dal 2000 al 2019, testimonia che il suo primo problema una volta arrivata in Pinacoteca fu proprio quello di conoscere il patrimonio, di capire quale fosse il materiale su cui poi poter lavorare. Come si può valorizzare un patrimonio che non si possiede a fondo?

Elena Pasetti: "[...] quando sono arrivata io, quindi vent'anni, 23 anni fa, ho trovato una confusione davvero incomprensibile! E tu avrai visto i vecchi registri? [...] Recuperali perché ti farai un'idea di quale confuso procedere, non è un giudizio morale il mio "confuso", è che non ci si improvvisa archivisti, e non sono neanche io una archivista, ma ho cominciato a studiare. Il problema per un archivio è sapere cos'hai. Se tu non lo sai, sei già 'morta', come se non avessi nulla. La vecchia archiviazione era semplicemente una registrazione di quando arrivavano i disegni, per cui veniva scritto il titolo, l'anno di arrivo, che non era detto che fosse l'anno di esecuzione. A volte venivano attribuite date d'ingresso 'forfettario' perché probabilmente non ci si ricordava la data dell'arrivo delle opere".

Alessia Trivigno: "Sì, certo, infatti adesso ho già visto delle incongruenze".

Elena Pasetti: *“E già. Dopodiché a un certo punto i registri si fermano, riprendono, ritornano...la numerazione viene “ritornata” da capo. Quindi non sai più qual è il numero reale che corrisponde all’opera. **Dietro i disegni a volte ci sono più numerazioni...e tutto diventava molto complicato**”.*

[...]

Elena Pasetti: *“Sono sicura che tutto ciò che è stato fatto da chi mi ha preceduto, sicuramente è stato fatto in buona fede, **come potevano, senza mezzi e anche senza un minimo di cultura archivistica. Ripeto, neanch'io avevo alcune competenze**, però se sei lì o te la fai o te la fai, sennò rinunci al tuo lavoro perché la parte dell'archivio è il cuore della PInAC. Poi fai i laboratori, le mostre, le ricerche, fai tutto. Ma **l'archivio, quello è in cuore, altrimenti non esiste PInAC, la sua specificità**”.*

Se Palladin Onga e Persini per appropriarsi del materiale avevano intrapreso la via delle “letture”, Pasetti sceglie di assoldare dei professionisti per schedare i circa 4.000 disegni che trova nelle cartelle di cartone pressato o appesi come abiti con delle grucce, irrimediabilmente imbrigliati in bustine di plastica. Una fotografa, Carla Cinelli, si occupa di scattare una foto a ciascun disegno attribuendo ad essi un codice: il codice FA (foto-archivio). Questo codice è per Pasetti il nuovo numero di inventario, che va a sostituire il precedente. Infatti, sul retro dei disegni si può trovare traccia di una prima numerazione corrispondente ai numeri di inventario riportati sui primi registri cartacei e poi una seconda numerazione riferita alla numerazione del foto-archivio (FA). È questa la numerazione attualmente in uso.

Nel 2001 un collaboratore di Pasetti, Riccardo Bartoletti, riceve l’incarico di costituire un file Access che da lì in avanti consentirà un orientamento molto più agile all’interno del patrimonio della Pinacoteca:

Elena Pasetti: *“Mi informo su quel sistema in uso presso la Regione Lombardia, ma mi rendo conto il SIRBeC ha una scheda di catalogazione molto legata ai beni culturali, come dire, pittura, scultura, archeologia, architettura, beni della tradizione, beni del territorio, collezioni storiche ecc. **Mi trovo con una scheda che assolutamente, nel nostro caso, non calza perché il disegno infantile non è previsto in nessun catalogo di beni culturali nè antropologici**. Allora decido comunque di cercare uno schedatore del SIRBeC, laureato in Storia dell’arte. I disegni allora presenti erano circa 4000”.*

Alessia Trivigno: *“In che anno siamo?”*

Elena Pasetti: *“Siamo nel 2001. [...] **il foto archivio diventa fondamentale per rintracciare l’opera senza aprire materialmente i cassetti e manipolare i fogli delle opere che spesso presentavano titolazioni così vaghe, ripetute, senza descrizioni precise (ahinoi con grave responsabilità dello schedatore)**. Tu avrai visto invece che nel nostro archivio la descrizione è minima, ma mi concede la possibilità di individuare subito tramite il soggetto, di quale opera si tratti”.*

[...]

Elena Pasetti: *“A quel punto lì mi trovavo con una bruttina archiviazione con Access, perché era l'unico strumento allora, ma **almeno un po’ di ordine esisteva**. [...] Alcune opere erano negli uffici comunali, come*

oggi, altre erano registrate nei vecchi registri ma **non esistevano fisicamente**. Infatti, Cibaldi spesso regalava disegni ai suoi ospiti oppure ne scambiava, ma non c'era traccia di ciò⁷². Lo abbiamo saputo perché il bidello di allora Walter Garda che è scomparso da parecchi anni, me lo aveva raccontato visto che era proprio lui a consegnare tali 'regali'. Ecco perchè l'archiviazione riparte da zero e riparte in maniera informatizzata. **Una soluzione gestita da me direi autarchicamente**".

I campi scelti da Pasetti sono i seguenti: *ID* (utilizzato come sinonimo di FA), *autore*, *età*, *titolo dell'opera*, *misure in centimetri*, *tecnica*, *provenienza*, *soggetto*, *data di produzione*, *bibliografia e notazioni*, *collocazione*, *numero inventario* (corrispondente alla precedente numerazione). Il file Access viene ampliato nel corso degli anni fino a raggiungere 5.658 disegni nel 2010.

I disegni, invece, una volta rimossi dalle cartelle di cartone pressato ormai ammuffite, vengono inseriti all'interno di alcune cartelle di carta anacida, debitamente separati a loro volta l'uno dall'altro da un altro foglio di carta anacida per favorirne una corretta conservazione. Le nuove cartelle sono riposte all'interno di 40 cassetti suddivisi per soggetto.

*Elena Pasetti: [...] Abbiamo capito come dovevamo trattare i materiali per archivarli nelle cassettiere con questa l'indicazione: prima di tutto bisognava procurarsi la carta anacida per sostituire le cartelle che contenevano i disegni. Cartelle pesantissime di cartone pressato che si era ammuffito... per l'umidità di anni... allora via tutto! Le tirocinanti hanno cominciato anche il lavoro fisico: hanno eliminato tutte le cartelle, Poi han detto ...bisogna ordinare la carta Canson anacida, allora ecco arrivare i rotoloni di carta Canson alta un metro e mezzo. [...] Dal rotolo hanno ritagliato fogliazioni adatte a realizzare cartelle che non sono robuste...ma non era un problema, bisognava solo non riempirle di troppi disegni. Poi sempre con la Canson, abbiamo imparato ad a interfogliare tutti i lavori. Questa operazione salva i pigmenti colorati che facilmente si staccano e in più, l'interfoliazione consente ai materiali un certo respiro, assorbendo tra un disegno e l'altro l'umidità che poteva essere prodotta da alcune tecniche. **Quindi le cose cominciavano ad avere una parvenza di forma organizzativa**. Le cartelle sono rimaste nominalmente legate a come erano state pensate, divise per soggetto, con l'ambiguità che il soggetto in un disegno è di per sé molto spesso ambiguo. L'immagine ha più significati, più contenuti! A seconda di cosa si decide di cercare o di rendere elemento principale. I cassetti erano nominati con il soggetto di riferimento. [...] E a quel punto lì abbiamo detto...**in due sole persone, con le migliaia di cose che ci sono da fare, non ce la facciamo a reinventarci un soggettario più raffinato per reinserire i 4.000 disegni secondo un'altra logica che non sia il soggettario** già esistente. **Quindi abbiamo deciso di tenere il soggettario preesistente, ricordandoci però che, per esempio il soggetto "natura" è un soggetto onnicomprensivo**".*

Pasetti è consapevole che all'interno del soggetto "famiglia" sia possibile rintracciare opere che hanno a che vedere con una miriade di altri temi; tuttavia, ritiene utile – e sostenibile anche dal punto di vista delle risorse da impiegare per la ristrutturazione di un archivio – mantenere la divisione per soggetto, perché era quella che aveva trovato.

⁷² "I disegni hanno una vita sociale che prosegue anche dopo il completamento dell'immagine. Si stabiliscono reti di dono dei disegni, questi vengono manipolati, strappati o conservati e, con loro, vengono manipolate le relazioni sociali e le identità che vi sono imputate e a cui questi, indessicalmente, si riferiscono" (Ghiaroni, 2019, p. 21).

CASSETTO 1	Animali
CASSETTO 2	Famiglia
CASSETTO 3	Famiglia
CASSETTO 4	Mezzi di trasporto
CASSETTO 5	Lo sguardo innocente-fratelli d'Italia
CASSETTO 6	Religiosità
CASSETTO 7	Letteratura/Pinocchio
CASSETTO 8	Natura
CASSETTO 9	Personaggi
CASSETTO 10	Composizione astratta/figurata
CASSETTO 11	Sport
CASSETTO 12	Ecologia
CASSETTO 13	Architetture/sculture
CASSETTO 14	Mestieri
CASSETTO 15	Spettacolo circo
CASSETTO 17	Letteratura Pinocchio
CASSETTO 18	Pinocchio
CASSETTO 19	Giochi
CASSETTO 20	Tradizioni
CASSETTO 21	Tradizioni
CASSETTO 22	Scuola
CASSETTO 23	Paesaggio urbano
CASSETTO 24	Guerra e pace
CASSETTO 25	Cuba e Isola di Pasqua – India- Afghanistan – Tanzania Madagascar - Benin - Yemen
CASSETTO 26	Diritti doveri desideri
CASSETTO 27	Astronomia
CASSETTO 28	Eventi
CASSETTO 29	Euro
CASSETTO 30	Ecologia (prosecuzione 12)
CASSETTO 31	Opere mostra Russia Italia
CASSETTO 32	Varie
CASSETTO 33	Personaggi
CASSETTO 34	Disagio sociale
CASSETTO 35	Ecologia
CASSETTO 36	Campagna prevenzione
CASSETTO 37	Famiglia
CASSETTO 38	Emozioni – Saharawi – rom progetto cicale
CASSETTO 39	Religiosità e natura
CASSETTO 40	Animali

Tabella 9 | Organizzazione delle cassettiere di Fondazione PInAC.

Analogamente, nell'ambito dell'archiviazione dei disegni prodotti dai bambini, emerge anche in altri esempi di archivio una questione metodologica centrale: come garantire che le opere siano registrate in maniera fedele al loro significato originale, senza essere distorte dall'interpretazione adulta. La letteratura recente sottolinea l'importanza di coinvolgere

direttamente i bambini nella descrizione dei loro lavori, affinché l'archivio rifletta autenticamente le loro intenzioni e non le supposizioni dell'operatore museale. A questo proposito, Sparrman e colleghi osservano:

“When a picture is registered and described in the archive, the main purpose is to make it retrievable, possible to find among all the others. The registration should avoid guessing about the picture’s content. Therefore, we always encourage the children to describe their pictures in words, because it is the child who knows what he or she intended to depict. As an archive, we strive to collect and register pictures from an objective point of view. However, as subjective humans, we can never be truly objective” (Sparrman et al., 2023, p. 6).

Occorre fare un ultimo passaggio per ricostruire l'intera storia dell'inventariazione e della catalogazione del patrimonio della Pinacoteca. Nel 2010 l'appena nata Fondazione PInAC partecipa al bando di Fondazione Cariplo “Crescere a regola d'arte” insieme all'Università di Bergamo. Tra le azioni progettate si pensa alla valorizzazione del patrimonio della raccolta museale. A questo scopo la direttrice Pasetti convoca l'informatico Paolo Massari il quale elabora Pinac virtual tour, la raccolta virtuale di tutte le opere della Pinacoteca navigabili dagli utenti del sito web del museo.



Figura 22 | L'interfaccia di Pinac virtual tour, accessibile direttamente dal sito web fino al 2024.

Ricorda Pasetti:

Elena Pasetti: “Per stendere la mappa del virtual tour lavorammo sull'idea di stanze, niente di molto originale per la verità ma eravamo tutti alle prime armi. [...] Pinac ha un'unica grande stanza espositiva e quindi ci inventammo le diverse stanze possibili. Ogni stanza faceva riferimento a un aspetto che si poteva indagare da remoto. Il data base in Access utilizzato per l'informatizzazione dell'archivio fu la griglia di partenza. [...] Nelle stanze di virtual tour saltò subito la data di produzione perché la confusione era grandissima quando venivano ingressati i disegni: a volte la data era quella in cui il disegno era stato eseguito, a volte era quella in cui era arrivato in PInAC, a volte era una data fittizia inventata nei primi decenni di raccolta e lo si può vedere molto bene nei due vecchi registri scritti a mano, a volte non c'era alcuna data. Nelle note noi si scriveva a volte la mostra a cui quel disegno aveva partecipato, a volte il progetto per cui era stato utilizzato, a volte altro ancora. In virtual tour scomparve anche la descrizione e rimase solo il soggetto. Tre le voci nuove rispetto al data base:

- ***Pennelli elettronici** che presentava i materiali audiovisivi (corti d'animazione a soggetto) della ricca produzione audiovisiva che avevo iniziato nel 2003 con il lab. Pennelli elettronici, con il collaboratore di Vinz Beschi;*
- ***Mostre prodotte***
- ***Mostre in corso in quel momento”.***

Con l'attivazione di PInAC virtual tour l'inventariazione delle nuove opere procede soltanto su questo nuovo canale. Il file Access cade quindi in disuso, rimanendo fermo alle prime 5.658 opere. Il database di Pinac virtual tour arriva a comprendere invece 8.255 disegni. Ora, la criticità sta nel fatto che i campi pensati per il virtual tour siano diversi – e di meno – rispetto a quelli che erano stati individuati inizialmente nel file Access. I campi del virtual tour sono: *numero* (corrispondente al codice FA), *titolo*, *titolo eng* (traduzione del titolo in inglese), *autore*, *età*, *tecnica*, *soggetto*, *stato-città*.

In Tabella 10: uno schema riassuntivo dei campi contenuti nei primi due registri cartacei compilati durante la direzione Cibaldi e Persini (1969-1999), nel file Access creato durante la prima direzione Pasetti (2000-2009) e in PInAC virtual, ideato nel corso del secondo mandato di Pasetti, in uso fino al 2024 (2010 - 2024).

Campi nel registro cartaceo	Descrizione	Campi nel file Access	Descrizione	Campi in Pinac virtual tour	Descrizione
<i>Numero progressivo</i>	Da 1 a 4.418. Il numero è riportato anche sul retro dei disegni.	<i>ID</i>	Da 1 a 5.658. Numero progressivo che corrisponde all'FA riportato dietro ai disegni. La numerazione non combacia rispetto alla precedente.	<i>Numero</i>	Da 1 a 8.255. Comprende i disegni schedati in Access e quelli schedati successivamente e all'attivazione del virtual tour.
<i>Cognome e nome dell'autore</i>	Nome e/o cognome sono in alcuni casi abbreviati o mancanti.	<i>Autore</i>	Nome e/o cognome sono in alcuni casi abbreviati o mancanti.	<i>Autore</i>	Nome e/o cognome sono in alcuni casi abbreviati o mancanti.
<i>Età (anni e mesi)</i>	Ove conosciuta, l'età è indicata in anni e mesi.	<i>Età</i>	Sono indicati solo gli anni e non più i mesi.	<i>Età</i>	Sono indicati solo gli anni e non più i mesi.
<i>Titolo dell'opera</i>		<i>Titolo dell'opera</i>		<i>Titolo dell'opera</i>	
<i>Tecnica usata</i>	Nome della tecnica utilizzata.	<i>Tecnica</i>	Le tecniche inizialmente descritte sono state uniformate per rendere navigabile il file Access.	<i>Tecnica</i>	La tecnica può essere scelta da un menu a tendina.
<i>/</i>		<i>Soggetto</i>		<i>Soggetto</i>	
<i>Provenienza</i>	Scuola e/o città e/o Paese di provenienza.	<i>Provenienza</i>	Scuola e/o città e/o Paese di provenienza.	<i>Stato-città</i>	Stato e città di provenienza.
<i>Data</i>	Se presente, trascrizione dell'anno (di esecuzione o di ingresso) riportato sul retro del disegno.	<i>Data di produzione</i>	Se presente, trascrizione dell'anno riportato sul retro del disegno.		
<i>Dimensioni in centimetri</i>	Dimensione del disegno in centimetri.	<i>Misure in centimetri</i>	Dimensione del disegno in centimetri.		
<i>Annotazioni</i>	Rimandi alle letture pseudo-psicologiche o alla "vecchia catalogazione".	<i>Bibliografia e notazioni</i>	Se presente, rimando ai cataloghi e/o alle mostre in cui le opere sono state già utilizzate.		
<i>Numero progressivo (esposizione e deposito)</i>	Campo non compilato.	<i>Numero inventario</i>	Se presente, numero progressivo corrispondente alla precedente numerazione.		
		<i>Collocazione</i>	Indicazione del numero del cassetto e della cartella in cui è riposto il disegno.		
				<i>Titolo eng</i>	Traduzione del titolo in inglese.

Tabella 10 | Confronto dei campi per la descrizione del patrimonio presenti nel registro cartaceo (direzione Cibaldi-Persini), nel file Access (direzione Pasetti) e in Pinac virtual tour (direzione Pasetti-Vitali).

Fatto il lavoro di ricognizione sul patrimonio, Pasetti avverte la necessità di dare alla Pinacoteca dei criteri attraverso cui scegliere che cosa accogliere nel proprio archivio.

*Mariella Foresti: “Un sacco di gente fa disegnare senza capire bene perché e dopo pensa di portare in Pinacoteca tutto quanto, e lì ci vuole qualcuno in grado che fino a un certo punto è stata Elena, che dice facciamo una cernita e **teniamo qualcosa che ha a che fare con la consapevolezza rispetto all’espressività**”.*

Tra il 2002 e il 2003 istituisce quindi un Comitato scientifico nazionale che raccoglie studiosi di diversi ambiti chiamati a riflettere sull’espressività infantile, sul disegno e sulle linee guida per la raccolta dei futuri elaborati. Di questo comitato, insieme a Pasetti, fanno parte Giovanna Gritti (psicologa sistemica), Francesco Caggio (pedagogista), Angela Colombo (artista), Angelo Vigo (insegnante e direttore dell'Accademia di Belle Arti Santa Giulia di Brescia), Vinicio Ongini (antropologo), Martina Corgnati (critica d'arte), e Mariella Foresti (insegnante e Assessora alla Cultura nel Comune di Rezzato). Il lavoro di riflessione di questo Comitato è pubblicato nel catalogo della Pinacoteca dell’anno 2004 *“Il bambino che segna e disegna. Arte, estetica, immaginario infantile e bisogno espressivo”* (Pasetti, 2004) a cura di Elena Pasetti, che si chiude con il *Protocollo d’intesa per la raccolta di elaborati infantili destinati a far parte della collezione storica della PInAC* (cfr. Allegato II).



Figura 23 | Copertina del catalogo *“Il bambino che segna e disegna. Arte, estetica, immaginario infantile e bisogno espressivo”* a cura di Elena Pasetti (2004).

Questo, rivolto alle istituzioni scolastiche ed educative che avrebbero interagito con la Pinacoteca, viene introdotto con questa premessa:

“La Commissione scientifica nazionale della PInAC ha deciso di accettare elaborati prodotti fra i due e i tredici anni, scegliendo di abbassare l’età dei ragazzi autori e privilegiando i temi della spontaneità, dell’immediatezza, dell’originarietà/originalità, del modo di essere/poter essere ingenui” (Pasetti, 2004, p. 78).

Le informazioni richieste riguardano da un lato le informazioni anagrafiche relative all’autore, sia le informazioni qualitative relative al disegno. Nello specifico, per il primo caso si annoverano:

1. Nome e cognome
2. Età
3. Data di produzione
4. Paese/città di provenienza
5. Se immigrato paese d’origine e data di arrivo in Italia
6. Contesto produttivo (espressione libera o mediata)
7. Tipologia di consegna data dall’insegnante
8. Tecniche proposte e loro padronanza
9. Aula o laboratorio di produzione
10. Attività all’interno della quale è stato prodotto
11. Tempo impiegato.

In merito alle informazioni qualitative, invece, si chiedeva un commento dell’autore sul proprio prodotto, scritto autonomamente o con l’aiuto dell’insegnante.

Infine, a proposito dei criteri per la valutazione e la selezione dei lavori da donare alla Pinacoteca, si suggeriva di porre attenzione ai seguenti aspetti:

- Articolazione/strutturazione in ordine alla combinazione di materiali, segni, linee, forme, superfici, trattamento dei piani, sfondi;
- Padronanza/governo del tema, inteso come la capacità del bambino di restituire un prodotto consapevole e non pedissequo del tema dato;
- Rapporti con la cultura di riferimento, intesi come le influenze, le pressioni e gli arricchimenti nati dal rapporto con altre produzioni mediatriche o espressive
- Le emozioni di chi guarda l’opera.



Figura 24 | Inaugurazione della mostra "Se amore guarda. Bambini e bambine disegnano il patrimonio".
27 settembre 2025. Foto di Alessandro Mondini.

Elena Pasetti: "Filtri. Sì perché lo sguardo di oggi non è sempre uguale allo sguardo di ieri ed è per quello che poi è sempre bene che gli sguardi siano più di uno. Io avevo l'ultima parola, questo sì e me ne assumevo la responsabilità. Però l'idea che qualcun altro vedesse...poter chiedere tu cosa pensi?".

In sintesi, all'adulto che avrebbe raccolto e inviato il disegno alla Pinacoteca veniva infatti richiesto di annotare sul retro dell'elaborato le seguenti informazioni:

"1. Il contesto inteso come descrizione dell'ambito in cui avviene la produzione con tutti i dati necessari ad identificarlo quasi «giornalisticamente» (dove, quando, come, perché, con chi...), la notazione del sesso, dell'età e se si hanno, anche altre notizie dell'autore/autrice, ritenute importanti.

2. *La consegna o il momento produttivo intesi come descrizione di chi, come e quando chiede la produzione al bambino e ancora, in caso non istituzionale, come, quando e perché c'è stata la produzione dell'elaborato espressivo in questione da parte dell'autore/autrice.*

3. *Le parole a cornice del prodotto, intese come titolo, didascalia e/o eventuale descrizione diretta, ma anche per interposta persona, del lavoro realizzato. È interessante sapere come e perché si sceglie un titolo ma anche conoscere le eventuali relazioni con testi verbali o scritti dati come stimoli per la produzione stessa.*

4. *I livelli di personalizzazione dell'elaborato espressivo intesi come scarti, rielaborazioni, rivisitazioni effettuate dall'autore/autrice del tema trattato, in ordine alla produzione corrente nel proprio ambito culturale, istituzionale e sociale (compresa l'età).*

Gli alunni e gli insegnanti, coinvolti nel lavoro sopra descritto, dovrebbero prevedere una visita alla PInAC, per contestualizzare le scelte operate, conoscere le caratteristiche di una collezione così speciale, essere consapevoli di poter far parte, con i loro migliori elaborati, della casa dei bambini e delle bambine del mondo” (Pasetti, 2004, pp. 79-80).

L'attenzione posta al contesto di produzione del disegno testimonia l'importanza, già ben chiara vent'anni prima dell'inizio del presente progetto di ricerca, e già evidenziata dalle prime collaboratrici di Cibaldi, del riconoscimento del punto di vista del bambino e della sua autorialità:

*Elena Pasetti: C'erano tanti sguardi diversi e abbiamo lavorato insieme per un anno. Cosa facevamo? Prendevamo dei disegni a caso dalle cartelle: dopo averli osservati ci chiedevamo: tu cosa dici dal tuo punto di vista? La psicologia cosa direbbe? E l'antropologia? **Si è composta così con un lavoro sullo sguardo, quella visione complessa che è necessario adottare davanti ad un elaborato infantile.** Alla fine abbiamo fatto un convegno e il quaderno/catalogo dove abbiamo lì registrato i criteri che la commissione scientifica aveva concordato per guardare l'opera infantile dal titolo “Il bambino che segna e disegna”. Dopodiché è naturale che ogni persona che si misura con questi elaborati porta con sé il proprio sguardo. Ma sulla base di quei criteri multidisciplinari discussi su cui noi abbiamo lavorato, sono poi stati fatti gli ingressi successivi, anche perché tu sai che l'archivio è costantemente work in progress. Come il materiale fosse arrivato nei cassetti e perché fino al 2000 io ovviamente non potevo sapere. Quattromila lavori c'erano e noi li abbiamo tenuti tutti. Ma in Commissione abbiamo affrontato il problema dei nuovi ingressi. **La carta ha un suo volume. Occupa spazio, pesa. Dovevamo cercare, in base ai ragionamenti compiuti, di capire cosa fare, quando una scuola, dei bambini, una famiglia ci diceva “io ho i disegni da regalarti”, dono straordinario, perché i disegni dei bambini si regalano, non si comprano.***

Il fatto che il disegno sia sempre un dono e mai un bene negoziabile, richiama le parole di Ghiaroni circa la responsabilità di conservare la traccia del donatore del disegno, che funziona come sostituto della presenza e dell'identità personale instillate in questo particolare oggetto:

“In qualche modo il bambino instilla una proprietà particolare a quell'oggetto che viene donato, ma non si tratta affatto di una virtù sovranaturale o mistica, ma, diremmo,

semiotica: il bambino imprime sul foglio il riferimento indessicale a se stesso. Il meccanismo che lega un disegno donato al bambino che lo dona è una pratica che deriva da una disposizione cognitiva che appartiene interamente al mondo umano. Il legame che si instaura, quel qualcosa di sé che rimane nel dono, è il segno che si riferisce al sé in oggetto, come nell'informatica un'icona di collegamento si riferisce a una cartella che si trova altrove. Il disegno diventa e funziona come un sostituto della presenza e dell'identità personale di quel sé. [...] Il valore di legame, la memoria dei rapporti personali tra le persone coinvolte nello scambio rimane, insieme al riferimento al donatore, nell'oggetto e nella coscienza dei partecipanti” (Ghiaroni, 2019, pp. 117-118).

Nel museo, tuttavia, vi sono dei vincoli anche a livello spaziale. Di conseguenza, le linee guida individuate nel 2004 dovevano essere in grado di facilitare il processo di selezione secondo criteri condivisi, cosa che invece non era stata fatta in precedenza accogliendo tutto il materiale che raggiungeva la Pinacoteca a seguito della promozione di un concorso:

*Elena Pasetti: **Raccogliere tutto? Impossibile.** Coi concorsi era stato fatto così precedentemente, tutto ciò che arrivava si teneva, ma in questo modo la fisionomia del patrimonio era molto ondivaga e confusa in sé, perché far parte di un concorso non vuol dire molto in sé: qualcuno è stato aiutato? Oppure per quali strade adulte è arrivato quel disegno? Cioè, **il concorso ha tutta una sua logica, quella di competere e possibilmente di vincere.** [...] Quindi l'aspetto estetico poteva sicuramente essere interessante, ma ripeto, non il solo. A parità magari dicevi...bene se deve rimanere in PInAC, a parità di criteri, scegliamo quello “più bello”, ma il più bello voleva dire più emozionante, più capace di dire delle cose, più divergente, più compiuto e più ricco anche esteticamente. Più ricco di particolari, **più vero perché c'è una verità dei bambini e delle bambine quando disegnano, che non sempre l'adulto rispetta** [...] Le estetiche adulte e infantili sono diverse... Alessia quando comincerai a lavorare sui disegni se ci lavorerai, ti accorgerai di quanto le estetiche siano diverse, legate all'età dei bambini, al contesto ambientale e culturale. Fino a un certo punto sono molto personali, poi si conformano ai modelli espressivi rappresentativi”*

In effetti, sebbene in alcuni contesti educativi la competizione e il giudizio estetico tendano a premiare il prodotto finale anziché il processo creativo, la mission di un'istituzione come quella di Fondazione PInAC impone un'attenzione particolare all'individuo che si esprime attraverso il segno grafico. Già Lowenfeld e Brittain nel 1949 mettevano in guardia:

“Nelle competizioni ottengono di solito riconoscimenti i disegni esteticamente belli e quelli che sono «originali», intendendo questo termine nel significato di una preminenza rispetto agli altri per le qualità esteriori. I fanciulli che si esprimono sinceramente, anche se non in maniera originale né secondo criteri estetici, non avranno mai l'occasione di ottenere dei riconoscimenti nelle competizioni, mentre potrebbero essere proprio gl'individui per i quali le attività creative sono più importanti perché essi hanno più urgente bisogno di liberare le loro personalità. La competizione non provvede a questa liberazione giacché

tiene conto fondamentalmente del prodotto finale, mentre il fanciullo si sviluppa mediante il processo creativo. La migliore preparazione per la sua vita futura consiste nel dare al fanciullo una felice opportunità di sviluppare una personalità sana. Nessuna stimolazione artificiosa – non importa quanto alte siano le ricompense – può sostituire la profonda esperienza che è necessaria per ogni lavoro creativo” (Lowenfeld & Brittain, 1949/1967, p. 85).

Negli anni successivi alla pubblicazione del protocollo del 2004 non vi è stata una sua applicazione sistematica. Difatti, testimonia Pasetti:

Elena Pasetti: “Non trovi traccia esplicita perché questo è stato strumento operativo quasi quotidiano direi, e a cui ci siamo attenuti come una buona guida. L'unica esperienza documentata era stata condotta dalle scuole dell'infanzia di Castelletto di Leno (BS), in cui l'allora dirigente scolastica Luciana Ferraboschi oggi in pensione, aveva curato che le schede fossero redatte secondo le indicazioni [...]. Direi che anche se così com'era stato pensato non è poi proseguito con tutti i materiali ipotizzati, la differenza fra il prima e il dopo la redazione del protocollo, nelle sue linee di analisi, si potrebbe fare osservando ciò che è stato ingressato in PInAC a partire diciamo dal 2003/2004, perché la commissione scientifica ha operato per tutto il 2002/2003”.

In uno scambio mail, a seguito di una richiesta di chiarimenti circa l'utilizzo di questo protocollo, Pasetti afferma gli scopi plurali a cui tali linee guida sono servite:

“Le linee guida ci sono servite a diversi scopi:

- quando abbiamo collaborato con enti diversi [...] per la stesura di bandi di concorso per elaborati grafico-pittorici. I migliori 30 entravano di diritto nell'archivio PInAC;*
- per dare indicazioni agli insegnanti quando volevano inviarci elaborati dei loro alunni o gruppi classe. Anche se non compilavano le schede previste;*
- per fare formazione agli insegnanti con cui abbiamo collaborato in diversi progetti e allertarli sull'analisi degli elaborati infantili e sulle caratteristiche della cultura visiva prodotta dall'infanzia, ampiamente intesa;*
- per fare formazione tout court in corsi di aggiornamento sia in PInAC che presso le scuole;*
- per fare formazione agli studenti medi superiori e universitari che incontravamo nell'attività “dietro le quinte”;*
- per “setacciare” fra le migliaia di disegni che arrivavano in PInAC dai diversi concorsi, quei lavori che sicuramente sarebbero stati interessanti per la nostra raccolta;*

- *per rafforzare la ricerca di tirocinanti e/o stagiste che si interessavano a questi aspetti o per il lavoro delle loro tesi”.*

Su queste basi si è innestato il presente lavoro di ricerca, che ha riconosciuto gli sforzi importanti che sono stati fatti da persone competenti in ambito pedagogico e volenterose sul piano della conservazione e della promozione di un patrimonio culturale. La direzione contemporanea del museo in mano alla professoressa Camilla Gualina rappresenta infatti la prima occasione per l’archivio, nella sua lunga storia, di essere gestito da personale esperto nell’ambito della museologia, con precedente esperienza di curatela e di lavoro su altre tipologie di patrimonio:

*Camilla Gualina: “Essendo una storica dell'arte, essendomi occupata di catalogazione per tanti anni in due musei, effettivamente ho visto dei limiti, dal punto di vista del patrimonio archiviato, grandissimo lavoro di digitalizzazione, grandissimo lavoro che è stato fatto per Pinac Virtual Tour, rispetto agli anni in cui si è lavorato. **Le tecnologie sono andate avanti a passi da giganti, possiamo avere a disposizione sicuramente software e sistemi molto più fruibili, accessibili, e di conseguenza è qualcosa che va...anche perché la raccolta museale...Pinac esiste grazie a quel tipo di patrimonio, se non ci fosse non potremmo assolutamente realizzare niente. Quindi oltre la messa in sicurezza, oltre alla conservazione, tu puoi valorizzare e comunicare solo se conosci. Se non conosci non ci puoi fare nulla. Quindi per conoscere quel patrimonio, però, i dati che in questo momento ci sono, sono un pochino pochi...sono stati sufficienti, ma sicuramente si può fare di più”.***

Nel caso di Fondazione PInAC, le competenze professionali relative alla gestione di un patrimonio vanno di pari passo con la sensibilità pedagogica, attraverso cui gli elaborati espressivi dei bambini e delle bambine vengono filtrati, maneggiati e osservati.

5.1.2 Il disegno come testimonianza dello sguardo adulto sull'infanzia

Come evidenziato nel Capitolo 3, dedicato alla questione del riconoscimento dell'autorialità del bambino, il disegno, inteso come oggetto dotato di una propria storia, offre l'opportunità di leggere e interpretare lo sguardo dell'adulto sull'infanzia (Nentwig-Gesemann, 2024) attraverso i segni che quest'ultimo ha lasciato sull'oggetto stesso:

“If a study of the history of attitudes toward children's art can offer us anything, it is a frame of reference within which to examine our own values and attitudes, hopefully, with a keener eye and a more open mind” (Leeds, 1989, p. 103).



Figura 25 | Inaugurazione della mostra "Se amore guarda. Bambini e bambine disegnano il patrimonio".
27 settembre 2025. Foto di Alessandro Mondini.

Le testimonianze raccolte attraverso le interviste e le osservazioni dirette sul campo hanno infatti evidenziato l'esistenza di elementi significativi non solo sul fronte del foglio, ma anche sul retro, dove talvolta compaiono annotazioni, schizzi o commenti a cura dell'autore o dell'adulto di riferimento:

*Elena Pasetti: "Il retro dei disegni ti racconta un mondo eh! Sarebbe bellissimo **fare un lavoro sul retro dei disegni**, io volevo farci anche una mostra...non me l'han fatta fare. Era un po' un altro taglio, ma continuo a pensare che il retro dei disegni di PInAC sia molto molto interessante!"*

Queste tracce arricchiscono, completano o persino contraddicono quanto espresso nella parte dell'elaborato a cui solitamente è rivolta l'attenzione del fruitore (cfr. Allegato III). I timbri, le etichette e le annotazioni scritte dalle persone coinvolte nei processi di raccolta e catalogazione del materiale, fino a oggi esclusivamente adulte, documentano i diversi tentativi di gestirlo in maniera appropriata e rivelano indirettamente i segni di uno sguardo situato non solo sull'oggetto-disegno, ma anche sul più ampio quadro della concezione dell'infanzia (Richter, 1987/2010) e del suo posto nella società (cfr. Capitolo 1).

Il personale del museo, con la sua responsabilità fondamentale nelle scelte operate sulla collezione, deve quindi poter conservare uno sguardo aperto sull'infanzia, che consenta di "catturare in qualche modo" ciò che il bambino ha da dire – nel nostro caso attraverso il disegno. E per poterlo fare, il bambino ha bisogno di un clima e di strumenti che gliene diano la possibilità:

*Mariella Foresti: "Effettivamente dire e mettere in pratica che i disegni dei bambini e delle bambine non sono qualcosa su cui si deve **esercitare narcisisticamente l'interpretazione di adulti** che più che altro parlano solo di sé. **L'idea è quella di accogliere, di rispettare, di farsi raccontare, di consentire di esprimersi in un luogo e in un contesto rispettoso e attento** che arricchisce gli altri ma che arricchisce anche i bambini. Nel momento in cui **gestisci bene questi spazi**, cercando noi grandi di fare un passo indietro, di non aver bisogno di mettere i bollini, di spiegare che cos'è quel bambino. **Te lo dice lui, te lo dice lei e bisogna cercare di catturarlo in qualche modo**. Se chi porta i disegni non ti dice che ha registrato qualche cosa...a un certo punto cercavamo anche di coinvolgere in questo senso gli ambasciatori dei vari paesi in Pinac, gente che va in diverse associazioni e ha esperienze in diverse parti del mondo. Dicevamo che **se si trovavano in situazioni rispettose** potevano riportarci ciò che i bambini dicevano attraverso il segno, il disegno. Come ti dicevo l'idea del bambino artista, della bambina artista...io ed Elena lo vedevamo più come **un diritto all'espressione**, un'occasione di dire qualcosa attraverso **un clima e degli strumenti che ne diano la possibilità**".*

Per affinare tale sguardo, suggerisce un intervistato, è necessario mantenere vivo un dialogo tra chi gestisce la collezione, chi ne fruisce e chi la trasmette all'esterno:

Alessia Trivigno: "A suo parere, come può l'adulto valorizzare tali produzioni espressive, tenendo conto della varietà di età, contesti geografici e culturali, con particolare attenzione ai processi di raccolta e catalogazione del materiale?"

Thomas Pololi: *“Credo che il tassello fondamentale sia il dialogo costante tra chi gestisce la collezione e ne guida la catalogazione e chi deve utilizzare quei contenuti per trasmettere dei messaggi o delle narrazioni all'esterno. In generale l'inventario è un punto di partenza utilissimo, ma penso che il nodo cruciale siano le persone, quelle che lavorano ogni giorno a contatto con il materiale e ne conoscono anfratti che sfuggono alle maglie della catalogazione. Il loro sguardo e la loro conoscenza è da preservare e valorizzare quanto il materiale stesso”.*

Tuttavia, esistono sguardi adulti che ostacolano l'espressione del bambino (cfr. Capitolo 3); in tali casi, la rappresentazione infantile assume la forma richiesta dalle aspettative dell'adulto, o dall'approccio della scuola alle attività espressive:

Elena Pasetti: *“Sono arrivati dall'isola di Pasqua tanti tanti lavori. In parte con una nostra delusione fortissima, perché? Perché a parte i piccoli che sono sempre veri, i più grandini (e i loro insegnanti) hanno pensato che noi volessimo vedere l'aspetto turistico del loro territorio e copiavano i depliant turistici. Abbiamo dei lavori in cui è tutto ciò chiarissimo. [...] Per cui raccontano molto poco dei bambini che disegnavano ...ma raccontano com'è l'approccio della scuola alle attività espressive di disegno, se ci sono e come sono. Ti racconto che un giorno venne in PInAC un mediatore culturale africano, un medico. Era venuto a vedere Tuko Pamoja. Gli chiedo “mi spieghi una cosa, perché non abbiamo disegni di bambini piccoli africani?”, i disegni che sono più veri e spontanei. Mi risponde “A scuola si va per imparare a leggere e a scrivere, questo è importante per il futuro dei bambini. Se proprio uno non riesce nelle materie fondamentali, può anche disegnare”. Questa frase è stata, come dire, un'illuminazione e da allora so perché non abbiamo in archivio lavori dei bambini piccoli africani”.*

Allargando lo sguardo su altre tipologie di enti culturali, si è riscontrata la medesima fatica nel sostenere progetti educativi per l'infanzia, quando gli sguardi degli adulti anche in ambito scolastico sono lontani dall'idea di infanzia che si cerca di coltivare. Anna Felicia e Iolanda Nardandrea, conoscitrici di Fondazione PInAC e impegnate nella conduzione della libreria specializzata per l'infanzia “365 storie”⁷³ di Matera, affermano:

Iolanda Nardandrea: *“Molte librerie indipendenti soffrono allo stesso modo nel rapporto con la scuola. Questo problema che la scuola è molto lontana da un'idea di infanzia e di adolescenza che coltiviamo in tante librerie. Quindi questo ci pone anche nella difficoltà di entrare subito in sintonia con la scuola, che è un bacino prezioso. [...] Entrare nella scuola e rendersi conto che molte cose che noi riteniamo proprie dei bambini sono proprio state indotte dagli adulti. Cioè il bambino tante cose non è che ce le ha...l'ispirazione che deve, come dire, fare per forza delle cose o quel determinato percorso. È quello che l'educatore, la maestra, come dire...gli ha inculcato. Che ogni giorno dobbiamo disegnare, colorare”.*

[...]

Anna Felicia Nardandrea: *“Guarda Alessia ti riferiamo un fatto accaduto oggi che è sintomatico secondo me, proprio sintomatico. Alla fine di questo progetto che coinvolgeva i bambini di tre anni chiediamo ai*

⁷³ L'ambito della letteratura per l'infanzia può essere considerato, sotto diversi punti di vista, affine a quello dei processi di patrimonializzazione delle culture dell'infanzia, poiché entrambi risultano fortemente attraversati dallo sguardo e dalle interpretazioni degli adulti. Tale prospettiva solleva il rischio che, anziché valorizzare le culture infantili nella loro autonomia e specificità, si finisca per riprodurre e consolidare visioni adulte sull'infanzia e su ciò che questa dovrebbe essere, interpretando e talvolta strumentalizzando l'immaginario infantile: *“Taking a historical approach, Reynolds notes that children's literature has frequently been utilised by adults to spread propaganda and indoctrinate youth, and that this is a trend continuing in the present. Seen in this light, children's literature can actually be seen far more clearly as a reflection of adult culture and the views that adults have of children, rather than as children's culture”* (Aggleton, 2018, p. 3).

*bambini con un foglio del loro colore preferito di disegnare un frutto, diciamo così. Questa era l'idea, no? Un frutto che è legato alla storia che abbiamo appena letto, che è una storia di formiche. Quindi non disegniamo formiche. Rientriamo nella storia per capirne il senso, chiedendo ai bambini "disegniamo un frutto che queste formiche si devono portare al formicaio". È un libro dove ci sono due parole soltanto. E allora oggi, [...], a parte che i bambini non possono disegnare la mela, la pera, la banana come gli pare. **Il bambino che ti mostra una banana che ha disegnato lui e tu non la riconosci come tale...il bambino ti guarda e ti dice "ma perché, non lo vedi che è una banana?"**. Cioè, il problema sei tu che non capisci che quella è una banana, non il bambino che l'ha disegnata male. Oggi è stato proprio fantastico e in questo c'è scarsissima attenzione a come e perché, ma anche la curiosità di vedere il mondo...ma come disegna la fragola bambino?"*

Ciò che nel 1999 era stato definito "sguardo innocente" può forse essere paragonato a quanto Pasetti chiama "il massimo della verità": il disegno del bambino piccolo. Punto di partenza nello sviluppo lungo tutta la vita, esso rivela quanto possano allontanarsi dalla verità i lavori dei bambini quando lo sguardo adulto non è accompagnato da un senso di cura e di rispetto per questo aspetto dello sviluppo umano. Il disegno del bambino piccolo, dice Pasetti, che mai deve mancare in ciascuna delle mostre proposte al pubblico, ci ricorda il senso di ciò di cui ci stiamo occupando:

*Elena Pasetti: "Ti chiedo scusa per le banalità che sto dicendo ma rappresentano quell'elemento fondativo che è il **modello culturale di rappresentazione che ha creato il sistema scolastico** e che comunque perpetua un certo modo di rappresentare il mondo. **Il disegno del piccolo e piccolissimo è il massimo della sua verità**: quando non ha i segni delle parole, ha solo i segni della continuità fra quello che vede attraverso gli occhi. Quindi ecco perché dico "**son più veri i disegni dei bambini piccoli**". [...] **non c'è la ricerca estetica**, c'è quello che loro hanno visto e sapevano del mondo. È lì il cuore dell'osservazione, non tanto di tipo antropologico perché nei piccoli non vedi molto la cultura di provenienza...**nei piccoli vedi i piccoli**, come interpretano le forme del mondo fuori da se stessi. E anche le emozioni che vivono e fanno reagire il loro corpo e il loro pensiero emotivo. Nei progetti delle nostre mostre, almeno io ho sempre fatto così, c'erano lavori esteticamente interessanti dei più grandini ma **non potevano mai mancare i lavori dei più piccoli**. [...] Quindi i piccoli devono esserci, sempre, anche i piccolissimi; in questo modo **abbiamo il polso di che cosa stiamo facendo...di cosa ci stiamo occupando**".*



Figura 26 | Il pesce Rotella di Vincenzo Verzelletti, 4 anni. Italia, 1999. FA 4525.



Figura 27 | L'aquila vola sopra le montagne di Giovanni Labianca, 4 anni. Rezzato, s.d.. FA 4690.

5.1.3 Tra fragilità e resistenza: la sopravvivenza del museo promotore delle culture dell'infanzia

Ma lo sguardo ben allenato, da solo, non basta per far vivere un museo, per coltivarlo e farlo fiorire nel tempo. La storia della Pinacoteca dimostra come la cura quotidiana e la passione delle persone siano state fondamentali per rispondere a criticità ricorrenti, sia di natura economica sia organizzativa. In questo paragrafo si analizzeranno tali criticità e le strategie messe in campo per superarle, anticipando il ruolo centrale che la partecipazione dei singoli operatori ha sempre avuto nel garantire la continuità e la vitalità della Fondazione. Come sottolinea Elena Pasetti:

*Elena Pasetti: “Figurati che a volte abbiamo corniciato e scorniciato i disegni più volte non avendo i soldi per nuove cornici, ma l’obiettivo era riuscire a far vedere le opere dell’archivio il più possibile. Quella la logica. **L’archivio nel cassetto è un sarcofago**, è per gli studiosi, ma io volevo che questo diventasse materia viva. **Per farla diventare viva bisogna mostrarla, mostrarla il più possibile**”.*

Due, in particolare, sono stati i fronti su cui la Fondazione ha dovuto costantemente intervenire: la sostenibilità economica⁷⁴ e il mantenimento di un saldo rapporto di collaborazione con il Comune – da cui la Pinacoteca è dipesa direttamente fino al 2009 come ente municipale, e con cui ha continuato a intrattenere un rapporto fondamentale dopo l’istituzione della Fondazione. Anche in questo senso, la sensibilità pedagogica delle persone coinvolte nell’amministrazione locale ha svolto un ruolo importante nella promozione di un’istituzione dedicata alle produzioni culturali infantili:

*Elena Pasetti: “L’assessora vice sindaca Mariella Foresti negli anni ’90 ha lottato con i denti anche all’interno della maggioranza sua, che era di centro-sinistra e di certo non avevano tutti la stessa sensibilità culturale e pedagogica che aveva lei, eh! Non è che fosse questione di buoni e i cattivi, come anche oggi. Ci sono quelli che non sanno niente e non vogliono studiare e stanno solo in superficie. Da tutte le parti è così, è così, quindi è vero che l’età forte del progetto è stata tra il 2000 e il 2020. Cosa succederà? **Saprà rinascere la fenice dalle proprie ceneri. Io spero di sì. E questo è l’augurio, perché voglio troppo bene alla PInAC, troppo bene**”.*

In questo stralcio, Pasetti fa riferimento al periodo intercorso tra la fine del suo mandato nel 2019 e il periodo di crisi post-pandemia, in cui la continuità organizzativa della

⁷⁴ Anna Felicia Nardandrea afferma:

“Questo ci rattrista molto, perché poi quando vediamo realtà così diciamo “allora è possibile”. Poi il problema è un po’ il problema di tutti, come far sì che dei progetti possano camminare da soli? Con delle gambe, avere durata, avere sostenibilità. Non essere alla mercé del potere del momento, dell’attenzione anche di chi ti governa in quel momento. E quindi purtroppo mi rendo conto che sono realtà sempre fragili, no? [...]. Però, d’altro canto, se non si rendono questi progetti, ripeto, in grado di diventare il tuo progetto di vita, cioè faccio quello che voglio, lo faccio al meglio e ci vivo pure. È chiaro che poi alla fine la vocazione, anche l’auto sfruttamento, ma quanto può durare?”.

Pinacoteca è stata più volte compromessa da cambiamenti politici a livello locale, che hanno dato luogo a mutamenti interni sia sul piano del direttivo, sia sul piano operativo. Mentre questo lavoro iniziava a prendere forma, la Pinacoteca rimaneva inaccessibile al pubblico per alcuni mesi:

*Camilla Gualina: “Io ho visto tre CdA in un anno e mezzo [...] Quindi è accaduto che a maggio si è cambiata completamente la nuova giunta, le elezioni hanno portato quindi come sindaco un altro partito rispetto a quello di prima, il CdA di prima era stato nominato dal sindaco precedente, quindi non andava bene, via tutti e nuova nomina. Cosa accade? **Non c'è continuità**, c'è questa mancanza di continuità in chi amministra. E chi la supporta e la deve supportare soprattutto dal punto di vista, come dire, di legami, relazioni e di conseguenza anche a livello economico...perché un consiglio di amministrazione, è colui che sa, ovviamente col supporto di chi lavora qui, ma particolarmente **tesse le relazioni col territorio**, quindi con le associazioni, con le banche, con le fondazioni. Dà visibilità, **aiuta a dare visibilità e soprattutto solidità alla Pinac.** La Pinac in questo momento al di fuori non credo abbia un'immagine di solidità, perché in questi due anni c'è stato di tutto e di più”.*

La mancanza di stabilità gestionale, aggravata dal susseguirsi di nuovi Consigli di amministrazione, ha generato discontinuità e smarrimento:

*Alessia Trivigno: “[...] Per questo per me è stato importante **ricostruire la storia, capire che cosa è stato fatto**”.*

*Mariella Foresti: “Diciamo che sei arrivata in un momento di **catastrofe**”.*

*Alessia Trivigno: “Infatti è stato anche un po' quello che mi ha messa in difficoltà, perché un conto è arrivare in un posto che non conosci e apprendere da qualcuno, e un conto è **trovarsi proprio da soli** e avere una **richiesta** comunque **importante**”.*

*Mariella Foresti: “Partendo dalla Pinac puoi vedere **i limiti di un lavoro fai da te**, in un certo senso”.*

Alessia Trivigno: “I limiti e le potenzialità! Nella costruzione dell'archivio non c'è stato un lavoro fatto da archivisti, la difficoltà nel ricostruire i contesti di produzione è legata proprio a questo”.

Nonostante tutto, in questa storia di fragilità ricorrente – presente tanto agli esordi quanto nel recente passato – la passione e l'impegno delle persone hanno spesso sopperito alla scarsità di risorse, consentendo alla Pinacoteca di proseguire la propria attività espositiva e divulgativa. Lo hanno testimoniato Mariolina Palladin Onga e Rosa Persini, raccontando con orgoglio i loro tentativi di mostrare a pubblici esterni, anche lontani da Rezzato, i disegni che avevano raccolto in cerca di sostegno; lo ha testimoniato Elena Pasetti, ricordando quante ore ha speso in archivio, ben oltre quelle previste dal suo contratto di lavoro, per mettere ordine in quel “caos informe” che aveva trovato; lo si evince dalle voci dei collaboratori esterni, con i quali si sono intrattenuti dei rapporti positivi. Ad esempio, Enrica Meregalli e Valeria Manzoni, impiegate della biblioteca comunale di Brugherio, coinvolte in un progetto congiunto nel periodo della pandemia, ricordano:

Enrica Meregalli: “La **qualità** però del loro lavoro è sempre stata **altissima**, molto accurata, per cui noi andavamo comunque molto solidi del nostro, della proposta”.

[...]

Valeria Manzoni: “[...] **erano un team su cui ti potevi proprio appoggiare, ben saldo**. Nel senso che non hanno mai lasciato da solo nessuno, anche se appunto in qualche modo veicolando noi dell’arte, dei disegni dei bambini. [...] per noi come bibliotecarie è stato fondamentale, per esempio, essere sempre presenti. [...] questo progetto ha dato la possibilità di **creare delle nuove reti**, creare delle nuove persone a cui fare riferimento anche per poi i progetti futuri che non riguardano PInAC.[...] Noi di questa cosa ne siamo assolutamente grati, **gratissimi**. [...] Qua si lavora in rete, è una cosa che ce l’abbiamo molto presente. Però questa è stata una un’occasione...una bella botta per **incontrare nuovi pubblici** e per fare quello che a noi piace fare, cioè metterli in comunicazione tra di loro”.

Il faticoso e paziente lavoro di costruzione di reti e legami con il territorio, che ha permesso di ampliare e consolidare la conoscenza del progetto culturale della Pinacoteca, può dissolversi rapidamente quando viene meno il riconoscimento condiviso dei valori che orientano l’azione del museo. Come ricorda Mariella Foresti, però, nulla può davvero cancellare ciò che è stato:

Mariella Foresti: “C’era un **comitato scientifico** bellissimo, c’era l’**università** di Brescia, c’erano tante persone brave. Il rapporto con l’**associazione dei genitori**, tutta una serie di **reti** create. Le inaugurazioni delle mostre erano dei momenti belli, tranquilli, pacifici con **un sacco di gente**. Pinac era diventata...all’inizio proprio della nuova sede dovevamo **insegnare ai rezzatesi la strada per arrivare in Pinac**. Lo abbiamo fatto per tre anni, di sabato, con i gessi proprio per disegnare la strada che portava in Pinacoteca[...]. **Per farlo sparire basta poco tempo di insensibilità, indisponibilità, di taglio di fondi e finiscono delle cose**. Il personale non ce la fa più, va via. **Qualcosa che è vissuto neanche la divinità, posto che ci sia, può fare in modo che non sia esistito**. È stato un lavoro di **equilibrio**, i soldi non ci sono mai stati. Ci sono state delle volontà più disponibili, ma **è stato proprio un lavoro in cui ci si credeva**, lo si faceva. Il progettista si faceva pagare dopo se si vinceva. Tutte cose importanti e belle che si possono sgonfiare come con un ago un palloncino. **Però c’è stato!**”.

Guardando al futuro, le ex operatrici auspicano una maggiore stabilità economica e organizzativa, pur continuando a valorizzare il capitale umano e le reti costruite negli anni. Come osserva Elena Pasetti:

Elena Pasetti: “Certo, **c’è stato tanto, tanto, tanto lavoro**. C’era anche **tanto sguardo al futuro**. Queste cose succedono perché **sono legate alle persone sempre, sempre**. La mia ambizione è fallita, fallito il pensiero che l’istituzione comunque potesse avere **le gambe per andare avanti**. Non è stato così, perché comunque se le persone cambiano e hanno altri obiettivi...cambia tutto. Se poi gli obiettivi diventano un braccio di ferro di qua e di là...il cuore del progetto muore. Perché gli altri obiettivi sono altra cosa. Quindi nei vent’anni in cui ho lavorato sicuramente l’unica cosa che a noi stava a cuore era la PInAC, il suo tesoro la sua valorizzazione”.

Anche Mariella Foresti rimarca la profondità del legame che la unisce al museo:

Mariella Foresti: “Dal mio sproloquio avrai capito che la Pinacoteca mi è stata e mi sta molto a cuore. Mi ha accompagnata in buona parte della mia vita, sia di **bambina**, di **scolara**, di **persona che studia**, di **insegnante**, di **cittadina**. **Mi sta molto a cuore**”.

L'attuale direttrice, Camilla Gualina, condivide questa visione, proiettandola verso una prospettiva di consolidamento e continuità:

*Camilla Gualina: "Mi piacerebbe che, come dire, diventasse un pochino **solida dal punto di vista economico** [...], fosse coperta da un **supporto economico** che non sia legato per forza ai bandi. Quindi sicuramente desidero questo. Desidero che alcuni dei progetti che noi adesso abbiamo immaginato possano realizzarsi, perché così possiamo andare. Perché la miglior comunicazione è **essere nelle scuole, esserci con i bambini, essere sul territorio**".*

In questo lavoro di "equilibrismo", la tenacia di chi ha creduto nella missione educativa e culturale della Pinacoteca ha rappresentato un elemento cruciale di resilienza, soprattutto in un contesto caratterizzato da criticità economiche, discontinuità istituzionali e mutamenti politici.

Il patrimonio della Pinacoteca è sempre stata l'unica costante: quieto e resistente, ha atteso il suo momento nei cassetti, si è lasciato toccare da mani volenterose, ha riposato quando nessuno sguardo lo ha intercettato. Eppure è rimasto lì, motivando e sostenendo il superamento delle difficoltà strutturali quando accarezzato da uno sguardo sensibile.

5.2 Oltre Fondazione PInAC: archivi e musei analoghi in Italia e nel mondo

5.2.1 Una mappatura degli enti implicati nella valorizzazione del *Children's Heritage*

Una parte significativa della ricerca nella fase 1 (cfr. Capitolo 4) ha riguardato un'attività di mappatura di archivi e musei dedicati al disegno infantile o, più in generale, di luoghi in cui il patrimonio culturale dei bambini e delle bambine fosse preservato e valorizzato, sia in Italia sia all'estero.

Tale lavoro si è reso necessario, in primo luogo, per individuare una sede in cui svolgere la fase di ricerca all'estero, come formalmente richiesto dal PNRR. In secondo luogo, ha avuto lo scopo di verificare il grado di diffusione di una sensibilità istituzionale e culturale verso ciò che può essere definito come *Children's Heritage* (Darian-Smith & Pascoe Leahy, 2012; Sparrman & Aarsand, 2022; Sparrman et al., 2023; Ströter-Bender, 2021), come già descritto nel Capitolo 1.

Nel corso di questa indagine è emersa una certa complessità, non solo nel reperire un museo analogo alla Fondazione PInAC – vale a dire un museo aperto al pubblico, dotato di una collezione storica e internazionale, che realizzasse esposizioni periodiche e proponesse attività laboratoriali – ma anche nel trovare un'istituzione disposta ad accogliere una ricercatrice proveniente da un'università straniera, anche soltanto per un limitato periodo di tempo.

Tale complessità può essere letta, da un lato, come indicativa della diffusione ancora scarsa di istituzioni di questo tipo, tanto in Italia quanto all'estero; dall'altro, l'indisponibilità al partecipare alla ricerca può intendersi come espressione di criticità organizzative e gestionali simili a quelle già riscontrate nel museo rezzatese. Prima di giungere all'individuazione dell'archivio di Vienna (cfr. paragrafo 5.2.2), infatti, sono stati avviati diversi tentativi di stipula di accordi di ricerca con altre realtà.

Nel paragrafo che segue verranno presentate alcune istituzioni affini, per certi aspetti, e differenti, per altri, rispetto a Fondazione PInAC, con l'obiettivo di mettere in luce la loro comune missione: la valorizzazione del patrimonio culturale dei bambini e delle bambine. Si proporrà una distinzione tra gli archivi, i musei e le collezioni di disegno infantile o di altra tipologia di patrimonio individuate sul territorio nazionale e internazionale.

Archivi, musei e collezioni italiane

➤ Relativi al disegno infantile:

- Archivio digitale del disegno infantile dell'Università degli Studi di Modena e Reggio Emilia (Modena): *"[...] si pone l'obiettivo principale di costituire una banca dati di visual narratives prodotte da bambini di età 0-14, al fine di conservare e rendere fruibile in modalità digitale open access il patrimonio culturale, inteso come memorie individuali e collettive"*⁷⁵;
- Casa delle Arti e del Gioco – Mario Lodi (Drizzona): *"A Drizzona sono arrivate tante classi e tanti bambini hanno partecipato ai più diversi laboratori. Dalla Casa delle Arti e del Gioco sono partiti per tutti i bambini percorsi didattici, strategie operative e metodologiche, proposte educative da sperimentare con i genitori e nella scuola. Qui sono nate bellissime mostre come "L'Arte del bambino" e "Alberi" che raccontano il valore dell'espressività infantile"*⁷⁶.

➤ Relativi ad altro patrimonio, materiale o immateriale, prodotto nel periodo dell'infanzia:

- Archivio quaderni di scuola (Milano): *"Il museo conserva una collezione di oltre 2500 documenti di questo tipo, provenienti da più di 35 paesi e scritti in più di 18 lingue: le loro pagine costituiscono un patrimonio inestimabile perché permettono di scoprire il passato attraverso le parole scritte di proprio pugno da bambini e ragazzi"*⁷⁷;
- Progetto "P.O.L.P.A.", Poesia Orale Ludica Puerile Autentica, Biblioteca Salaborsa (Bologna): *"[...] è una raccolta di conte e filastrocche di gioco che il poeta Bruno Tognolini ha raccolto nel corso degli anni dalle voci vive di bambine e di bambini e che ha donato a Bologna Biblioteche con l'obiettivo di metterle a disposizione di tutti coloro che vogliano ascoltarle"*⁷⁸.

⁷⁵ Si veda: <https://lodovico.medialibrary.it/pagine/pagina.aspx?id=1181> (ultima consultazione: 16/10/2025).

⁷⁶ Si veda: <https://www.casadelleartiedelgioco.it/> (ultima consultazione: 16/10/2025).

⁷⁷ Si veda: <https://www.museoquaderni.it/> (ultima consultazione: 16/10/2025).

⁷⁸ Si veda: <https://www.bibliotecasalaborsa.it/ragazzi/home-bsbr/bambini-anteprima/polpa> (ultima consultazione: 16/10/2025).

- I musei della scuola e dell'educazione diffusi sul territorio italiano. Tra questi, ne sono un esempio il Museo della scuola e dell'educazione Mauro Laeng (MuSEd)⁷⁹ di Roma, il Museo della Scuola e del Libro per l'Infanzia (MUSLI)⁸⁰ di Torino e il Museo della Scuola Paolo e Ornella Ricca⁸¹ di Macerata. All'interno di quest'ultimo è stato istituito nel 2014 l'*Osservatorio permanente dei musei dell'educazione e dei centri di ricerca sul patrimonio storico-educativo* (OPeN.MuSE)⁸² che mira a censire e promuovere questo tipo di istituzioni. Il patrimonio, in questi casi, è spesso costituito da oggetti come banchi, lavagne e materiali didattici di diverse epoche storiche. Tuttavia, all'interno di queste collezioni vi è spazio anche per le produzioni espressive infantili.

Archivi, musei e collezioni internazionali

A livello internazionale, al fine di non allargare troppo il campo di indagine, l'attenzione si è concentrata principalmente sulle collezioni di disegni infantili. Tuttavia, a seconda delle istituzioni, tali collezioni possono assumere configurazioni diverse: in alcuni casi si presentano come archivi accessibili al pubblico, in altri come raccolte a consultazione riservata, con o senza un'offerta di mostre e attività laboratoriali.

Inoltre, in certe realtà i disegni costituiscono soltanto una parte del patrimonio conservato all'interno di un museo più ampio, mentre in altre rappresentano il nucleo principale della raccolta. Per ulteriori approfondimenti relativi a ciascuna istituzione, si rimanda ai rispettivi siti web.

- Collection de l'Art Brut (Losanna, Svizzera): *“Le musée compte aujourd’hui plus de 70.000 œuvres de 1000 autrices et auteurs. Près de 700 œuvres sont présentées en permanence dans les salles du Château de Beaulieu, aménagé spécialement sur 4 étages pour accueillir les créations figurant dans ses*

⁷⁹ Si veda: <https://romatre-museodidattica.archiui.com/> (ultima consultazione: 16/10/2025).

⁸⁰ Si veda: <https://www.fondazioneTancrediBarolo.com/il-musli/> (ultima consultazione: 16/10/2025).

⁸¹ Si veda: <https://museodellascuola.unimc.it/> (ultima consultazione: 16/10/2025).

⁸² Si veda: <https://www.unimc.it/cescom/it/openmuse> (ultima consultazione: 16/10/2025).

collections. La Collection de l'Art Brut poursuit sa mission à travers la découverte, l'étude et la sauvegarde de ces créations dissidentes"⁸³;

- Forschungsbibliothek Pestalozzianum, (Zurigo, Svizzera): *"Die Sammlung von Kinder- und Jugendzeichnungen umfasst rund 70.000 Zeichnungen, Scherenschnitte und Drucke, hauptsächlich aus dem Volksschulunterricht und aus Wettbewerben des 20. Jahrhunderts. Der Grossteil stammt aus der Schweiz, aber die Sammlung umfasst auch einen einzigartigen Bestand an internationalen Kinderzeichnungen aus 50 Ländern wie Schweden, Deutschland, Indonesien, Japan und Australien"*⁸⁴.
- Museo delle culture MUSEC (Lugano, Svizzera): *"Il progetto Dèibambini nasce nel 2005 come piattaforma d'interazione fra il museo e la scuola. [...]. Dal 2022, il punto di partenza sono diventate le opere dei bambini del passato. L'idea è di costruire un ponte fra la creatività infantile di ieri e di oggi, attraverso l'esplorazione profonda dei contenuti espressivi che non soltanto interconnettono le culture, ma che sono serviti come straordinaria fonte per il rinnovamento dei linguaggi artistici del Novecento. Un ponte solido e pieno di poesia, per collegare tra di loro le generazioni"*⁸⁵.
- Österreichisches Dokumentationszentrum für Bildnerisches Gestalten von Kindern und Jugendlichen (Vienna, Austria): *"Etwa 40 Sammlungen wurden dem Dokumentationszentrum bereits zur Verfügung gestellt. Einige davon sind sehr umfangreich, Schätzungsweise 30.000 Kunstwerke harren der Aufarbeitung. Davon sind etwa 6.000 Bilder archiviert und etwa 1.000 digitalisiert"*⁸⁶.
- International archive of children's and young people's art. Cultural Centre for Children and Youth, Villa Arttu (Hyvinkää, Finlandia): *"The seeds of the archive were sown when Eino Vesalainen, a Hyvinkää artist and art teacher, organised an international exhibition of children's and young people's art in 1971. The archive has further accumulated thanks to subsequent exhibitions,*

⁸³ Si veda:

<https://www.lausanne.ch/apps/museris/?artistes=Enfant%2C%20Travaux%20d%27&page=2&sort=pertinence> (ultima consultazione: 16/10/2025).

⁸⁴ Si veda: <https://pestalozzianum.ch/projekte/sammlungen-pestalozzianum/kinder-und-jugendzeichnungen/> (ultima consultazione: 16/10/2025).

⁸⁵ Si veda: <https://www.musec.ch/> (ultima consultazione: 16/10/2025).

⁸⁶ Si veda: <https://www.kinderkunst.at/> (ultima consultazione: 16/10/2025).

held every 3 or 4 years until 2017. In 2021, the archive comprises approximately 110.000 artworks from some 130 countries”⁸⁷.

- Swedish Archive of Children’s Art, Eskilstuna Art Museum (Eskilstuna, Svezia): *“We have around 700.000 drawings, paintings, applications, photographs and films made by children from all over Sweden. The oldest pictures were made in the late 18th century. We are located at Eskilstuna Art Museum, in Munktellstaden”⁸⁸.*
- International Museum of Children’s Art (Oslo, Norvegia): *“The museum is a source of inspiration for both adults and children. Our long-term efforts are to develop appreciation of the value of children’s art and culture represent, at the same time, a struggle to protect the rights of the child. The right to be able to have and preserve one’s own culture, which is otherwise a recognized principle when talking about peoples or other population groups. In addition to the aesthetic value, the museum contributes through the children’s art to a better understanding of the children’s values and visions”⁸⁹.*
- Institut de Recherche en Sémiologie de l'Expression Arno Stern (Parigi, Francia): *“L’I.R.S.E.-A.S. è l’unico depositario di un fondo di documentazione e di archivio composto da quasi 600.000 articoli e che si arricchisce costantemente grazie al lavoro dei suoi membri, nonché del materiale didattico, dei testi delle conferenze, dei film e delle pubblicazioni destinati agli esperti e al pubblico. Tutti questi materiali sono stati creati e sviluppati da Arno Stern e dai suoi collaboratori. Ciò consente all’I.R.S.E.- A.S. di garantire l’accesso alle informazioni e alla formazione”⁹⁰.*
- Amsterdam Museum of International Children’s Art (AMICA) Foundation (Amsterdam, Olanda): *“By now the children’s art collection contains more than three thousand painted drawings from 37 different countries. They are a selection of the most expressive, colorful and culturally informative works that have been collected. [...] This foundation aims to create a (travelling) museum*

⁸⁷ Si veda: <https://www.artcentre.fi/en/international-archive/> (ultima consultazione: 16/10/2025).

⁸⁸ Si veda: <https://www.eskilstuna.se/kultur-och-fritid/bibliotek-arkiv-och-lokalhistoria/arkiv-och-samlingar/svenskt-barnbildarkiv> (ultima consultazione: 16/10/2025).

⁸⁹ Si veda: <https://barnekunst.no/en/about-the-museum/> (ultima consultazione: 16/10/2025).

⁹⁰ Si veda: <https://irsearnostern.org/#irseas-title-IT> (ultima consultazione: 25/09/2025).

*for children's drawings and to extend, conserve and promote the collection as a unique image of time for current and future generations"*⁹¹.

- The National Arts Education Archive (NAEA), Yorkshire Sculpture Park (West Bretton, Inghilterra): *"National Arts Education Archive (NAEA), Yorkshire Sculpture Park, is a repository of collections relating to the development of arts education in the UK from 1870 to the present day. The archive represents a distinctive and a unique collection of visual and documentary materials that trace the development of arts education over that period. It provides an historic time-line of arts education nationally and internationally"*⁹².
- Children's drawing archive, University of Chichester (Chichester, Inghilterra): *"The University of Chichester is home to a growing archive of children's drawings, which is part of the University's Child and Adolescent Socio-emotional Development Lab. The research team is gathering views about children's drawings and artwork, with invitations for members of the public to complete a short survey"*⁹³.
- Museum of Greek children's art (Atene, Grecia): *"The Museum's principals are to promote the value and uniqueness of children's art and more so to: preserve, study and present children's Art; develop children's aesthetics and creativity; Organize educational and art activities; organize Children's Art Contests; host temporary exhibitions of Children's Art; exchange exhibitions with other Museums, Foundations and relevant Institutions in Greece and abroad"*⁹⁴.
- Children's art museum (Yerevan, Armenia): *"For more than 40 years Children's Art Museum has been representing children's art as a part of the world culture. The museum has participated in many international exhibitions and has received many prestigious awards. The permanent collection has about 1.000 works created by children, covering the whole diversity of artistic creativity: painting, drawing, applied art"*⁹⁵.
- War childhood museum (Sarajevo, Bosnia-Erzegovina): *"The mission of the War Childhood Museum is to continuously and in accordance to the highest*

⁹¹ Si veda: <https://www.amicafoundation.com/en/about.html> (ultima consultazione: 16/10/2025).

⁹² Si veda: <https://www.artsedarchive.org.uk/> (ultima consultazione: 16/10/2025).

⁹³ Si veda: <https://www.chi.ac.uk/news/how-do-children-draw-themselves-it-depends-whos-looking/> (ultima consultazione: 16/10/2025).

⁹⁴ Si veda: <https://www.childrensartmuseum.gr/home> (ultima consultazione: 16/10/2025).

⁹⁵ Si veda: <https://nca.am/en> (ultima consultazione: 16/10/2025).

standards document and digitize materials related to growing up in the war, and to present the archived materials throughout various media channels in order to educate a broad audience about this experience”⁹⁶.

- Children’s Museum of the Arts (New York, Stati Uniti): *“We’re on a mission to unite children and artists to create and share ambitious works of art with their communities and the world”⁹⁷.*
- International Collection of Child Art (ICCA), Milner Library, Illinois State University (Normal, Illinois, Stati Uniti): *“The work in this collection reflects the energy and inventiveness young artists bring to art-making and the profoundly imaginative vision they use to create images. The collection holds over 8.600 original works of art made by children representing more than fifty countries and cultures”⁹⁸.*
- Dr Barbara Piscitelli AM Children’s Art Archive, 1986-2016 (Queensland, Australia): *“A collection of drawings and paintings (works on paper) made by children in Australia, Vietnam and China between 1986 and 2016. A separate series was added following the COVID-19 Pandemic of 2020, featuring art works and stories from children from Wuhan in China and 4 Brisbane kindergartens and primary schools created during June and July 2020. [...] In 2023, this collection was added to UNESCO's Memory of the World Australian Register”⁹⁹.*

Nel corso del lavoro di mappatura sono stati altresì individuati centri di ricerca, associazioni scientifiche e osservatori nazionali che, pur non conservando del materiale d’archivio in modo unitario, hanno nella propria mission in forma implicita o esplicita l’idea della necessità di un lavoro di valorizzazione del patrimonio culturale dei bambini e delle bambine attraverso la ricerca e la collaborazione con gli enti operanti in questo ambito. Tali contesti rappresentano un’occasione per Fondazione PInAC per aprirsi a pubblici più ampi e variegati ed entrare in rete con altre realtà simili:

- Osservatorio Nazionale “FISQED” (INDIRE): *“L’Osservatorio Nazionale FISQED sui fondi italiani di quaderni scolastici ed elaborati didattici è stato*

⁹⁶ Si veda: <https://warchildhood.org/> (ultima consultazione: 16/10/2025).

⁹⁷ Si veda: <https://www.cmany.org/> (ultima consultazione: 16/10/2025).

⁹⁸ Si veda: <https://library.illinoisstate.edu/collections/international-child-art/> (ultima consultazione: 16/10/2025).

⁹⁹ Si veda: <https://collections.slq.qld.gov.au/guide/7116/overview> (ultima consultazione: 16/10/2025).

costituito nel giugno 2004, per iniziativa dell'Istituto Nazionale di Documentazione per l'Innovazione e la Ricerca Educativa (INDIRE) di Firenze (curatore scientifico Dott. Juri Meda). Il primo intervento dell'Osservatorio è consistito in un censimento nazionale dei fondi esistenti e nella costituzione di una rete FISQED, finalizzata al collegamento tra gli istituti pubblici e privati preposti alla loro conservazione. I risultati del censimento e i contatti stabiliti con gli Istituti hanno mostrato la necessità di proseguire l'opera con la progettazione di un catalogo sistematico cumulativo dei fondi, tutti di grande interesse, ma finora in gran parte 'invisibili' al pubblico dei ricercatori e degli studiosi¹⁰⁰.

- Centro Internazionale di Ricerca sulle Culture dell'Infanzia (CIRCI): *"CIRCI si impegna nell'esplorazione dell'infanzia sia come fenomeno biologico che culturale. I progetti di CIRCI derivano generalmente da ricerche su collezioni specifiche, siano esse di proprietà pubblica o privata, o acquisite direttamente da CIRCI tramite acquisto o donazione"*¹⁰¹.
- Centro Italiano per la Ricerca Storico Educativa (CIRSE): *"si propone di promuovere, valorizzare e sviluppare la ricerca storico-educativa, di diffonderne la conoscenza e di favorire lo sviluppo dei rapporti tra gli studiosi e i cultori di questo settore scientifico disciplinare per mezzo di una rete di interscambio nazionale ed internazionale"*¹⁰².
- Società Italiana per lo Studio del Patrimonio Storico-Educativo (SIPSE): *"[...] la categoria di patrimonio storico-educativo accoglie al suo interno un insieme molto eterogeneo di fonti, materiali (banchi, sedie, lavagne, complementi vari di arredo scolastico, biblioteche etc.) e immateriali (canzoni, ricordi etc.), che hanno consentito di scrivere una storia della scuola e, più in generale, dell'educazione aperta a sempre nuove letture, capace cioè di accogliere le memorie di oggetti, persone ed edifici che raccontano pagine di vita diverse da quelle istituzionali"*¹⁰³.

¹⁰⁰ Si veda: <https://www.indire.it/progetto/fisqed/losservatorio-nazionale-fisqed/> (ultima consultazione: 16/10/2025).

¹⁰¹ Si veda: <https://circi.education/> (ultima consultazione: 16/10/2025).

¹⁰² Si veda: <https://www.cirse.it/> (ultima consultazione: 16/10/2025).

¹⁰³ Si veda: <http://www.sipse.eu/> (ultima consultazione: 16/10/2025).

Allo stesso modo, anche a livello internazionale sono state individuate delle società scientifiche e un network già attivo nella valorizzazione del disegno infantile come patrimonio culturale su scala mondiale:

- Society for the History of Children and Youth (SHCY): *“The SHCY was founded in 2001 to promote the history of children and youth. The organization: supports research about childhood, youth cultures, and the experience of young people across diverse times and places; fosters study across disciplinary and methodological boundaries; provides venues for scholars to communicate with one another; and promotes excellence in scholarship”*¹⁰⁴.
- International Society for Education through Art (InSEA): *“InSEA is a non-governmental organisation and official partner of the United Nations Educational, Scientific, and Cultural Organisation UNESCO). InSEA is also a non-profit organisation, its purpose is to promote and advance education through art, design and crafts in all countries, in addition to nurturing intercultural understanding”*¹⁰⁵.
- International Research and Archives Network Historical Children’s and Youth Drawings (IRAND): *“The International Research and Archives Network was founded 2017. The network connects archives, museums, collections and research institutes worldwide. The network aims the research of children’s and youth drawings of the 19th and 20th century and to explore the formation of worldviews in peace and war times”*¹⁰⁶.

Infine, sono stati presi in considerazione anche i *Children’s Museums* come potenziali stakeholder di questa tipologia di patrimonio. In particolare, come osserva Maria Giulia Voltini (2025, p. 18):

“I Children’s Museums rappresentano il punto di partenza dei programmi di educazione informale per bambini, solitamente dai 0 ai 10-14 anni, con la possibilità di estendere alcune attività anche alla fascia teen e oltre, rivolgendosi a tutta la comunità educante, secondo l’approccio hands on e learning by doing, in un contesto progettato per i bambini e, sempre più spesso, con i bambini”.

¹⁰⁴ Si veda: <https://www.shcy.org/> (ultima consultazione: 16/10/2025).

¹⁰⁵ Si veda: <https://www.insea.org/> (ultima consultazione: 16/10/2025).

¹⁰⁶ Si veda: <https://childrensheritage.my.canva.site/> (ultima consultazione: 16/10/2025).

Sebbene tale definizione non implichi necessariamente che questi musei debbano possedere un patrimonio riconducibile al concetto di *Children's Heritage*, la rete dei musei dei bambini, in costante espansione a livello internazionale, può comunque essere considerata un potenziale portatore di interesse rispetto a questo ambito. A tale proposito, si ricordano le due principali associazioni:

- Association of Children's museums (ACM) (Washington, Stati Uniti): *"A children's museum is defined as a nonprofit educational and cultural institution committed to serving the needs and interests of children by providing exhibits and programs that stimulate curiosity and motivate learning. Regardless of size, all children's museums function across four dimensions, as local destinations, educational laboratories, community resources, and advocates for children"*¹⁰⁷.
- Hands On! International Association of Children in Museums (Graz, Austria): *"We strive to make museums and science centers relevant places for children, to professionalize the field of children's museums and to share our expertise with each other"*¹⁰⁸.

Dopo aver individuato e mappato le realtà di maggiore interesse per la ricerca, e a seguito dei primi scambi preliminari di presentazione e di proposta di stipula di un accordo, la sede prescelta è risultata essere la *Pädagogische Hochschule Steiermark* di Graz, in Austria. Attraverso tale istituzione è stato possibile avviare un contatto con un archivio privato di Vienna, che sarà descritto più approfonditamente nel paragrafo successivo.

¹⁰⁷ Si veda: <https://childrensmuseums.org/about/> (ultima consultazione: 16/10/2025).

¹⁰⁸ Si veda: <https://hands-on-international.net/about/> (ultima consultazione: 16/10/2025).

5.2.2 Testimonianze dal campo: il lavoro di ricerca all'estero tra la *Pädagogische Hochschule Steiermark* di Graz e l'archivio viennese *Österreichisches Dokumentationszentrum für Bildnerisches Gestalten von Kindern und Jugendlichen*

Il periodo di mobilità internazionale presso la *Pädagogische Hochschule Steiermark* (University College of Teacher Education Styria) di Graz, svoltosi dal 1° febbraio al 31 luglio 2024, è stato dedicato da un lato al confronto con docenti esperti nei temi affini al progetto di ricerca e, dall'altro, allo studio di un archivio di disegno infantile analogo a quello già oggetto di indagine¹⁰⁹.

Presso l'università ospitante sono stati avviati contatti significativi con docenti che, nel corso della loro carriera, si sono occupati di questioni attinenti al disegno infantile e alla valorizzazione del patrimonio culturale dei bambini. Di seguito verranno presentate delle riflessioni a partire dalle interviste in profondità a cui si sono sottoposti. In diversi casi, i docenti hanno condiviso materiali personali relativi ai propri insegnamenti o ai progetti di ricerca a cui hanno preso parte nell'arco del proprio percorso professionale.



Figura 28 | Materiale del prof. Manfred Gollowitsch: la rappresentazione della casa.

¹⁰⁹ L'università ha inoltre svolto un ruolo di amplificazione e di sostegno al progetto di dottorato, offrendo l'opportunità di coordinare un workshop intitolato "*Enhancing Children's Cultural Heritage: The Drawings Collection of the Pinacoteca Internazionale dell'Età Evolutiva Aldo Cibaldi of Rezzato*", organizzato in occasione dell'International Week tra il 21 e 24 maggio 2024.



Figura 29 | Materiale del prof. Manfred Gollowitsch: la rappresentazione dell'albero.



Figura 30 | Materiale del prof. Manfred Gollowitsch: la rappresentazione della figura umana.

Per approfondire la relazione tra sviluppo del disegno nei bambini e le influenze culturali e tecnologiche contemporanee è stato interessante il confronto con Franziska Pirstinger, ricercatrice e docente presso l'Università *Private Pädagogische Hochschule Augustinum* di Graz oltre che coordinatrice di *KinderKunstHochschule Steiermark*, un progetto attraverso cui a bambini e ragazzi tra i 6 e i 18 anni è offerta la possibilità di sperimentare tecniche artistiche con dei professionisti:

*“Unsere KinderKunstHochschule ist geprägt vom intermedialen, ganzheitlichen, fächerübergreifenden Denken und Handeln. Relevant ist die künstlerische und kulturelle Praxis und ihre praktische Vermittlung als Kunstausbildung. Kinder werden mit Forschungsräumen konfrontiert, in denen die ästhetische Welterkundung im Fokus steht. Der künstlerische Blick soll anhand von projektbezogenen und genreübergreifenden Thematiken kennengelernt werden. Mitarbeiter*innen der Universitäten und Pädagogischen Hochschulen leiten dazu passende fachliche Inputworkshops. Anschließend werden Künstler*innen unterschiedlichster Sparten die Themen aufgreifen und mit den Kindern diverse Kunstprojekte durchführen”*.¹¹⁰.

Franziska Pirstinger, inoltre, ha sviluppato con la collega Elisabeth Rabensteiner un progetto basato sull'uso di uno sketchbook, composto da una serie di pagine bianche, su cui i bambini e le bambine erano invitati a disegnare ciò che desideravano liberamente. Tale strumento è stato concepito per stimolare il disegno libero e osservare i cambiamenti nella produzione grafica dei bambini in contesti scolastici, con particolare attenzione all'influenza dei mass media (Pirstinger & Rabensteiner, 2025). Nell'intervista a lei dedicata, Pirstinger afferma:

*Franziska Pirstinger: “We give children a **blank book** and they should draw whatever they like, **uninfluenced drawings in a short period of time**. I think we found out what children draw, what **they like to draw and what influences them most**. We made this in very many classes. The idea was to make them draw again because **they don't draw a lot in Austria**, they're rather using the mobile phone for playing or drawing digital. It's important that the children develop the total repertoire which can be developed from 2 and a half, till 10 and a half, I think. This is a **natural development**. But starting from the school we also show or **enrich this natural development** with certain methods and certain ideas and techniques, so they get the knowledge of colors, they get the knowledge of materials for drawing and also 3D”*.

Sebbene lo strumento dello sketchbook fosse volutamente neutro e aperto ad un uso del tutto personalizzato, la ricerca mostra come i disegni spontanei dei bambini partecipanti siano stati fortemente influenzati dall'esposizione ai mass media, ai mezzi digitali e al

¹¹⁰ Si veda: <https://www.kinder.kunsthochschule.at/> (ultima consultazione: 25/10/2025).

largo consumo di immagini. Le rappresentazioni raccolte e analizzate, infatti, sono spesso schematiche:

*Franziska Pirstinger: "The main findings are that the children's drawings are very much influenced nowadays by **computer media**, by the **films**. These all are very **schematic** and all our images are out of the gaming world. The boys, especially, have different things that draw...superheroes and fights. I think that the way children draw changed a lot in the last 20 years, I think, because they don't take so much time, they draw **quicker** and they draw more what they see on the phone".*

Tuttavia la proposta è stata accolta positivamente e, a parte rari casi, ha rappresentato un momento importante per lavorare con le proprie mani:

*Franziska Pirstinger: "With this sketchbook we wanted to make parents, teachers and children aware of **how important it is to use our hands** and to train them. When we do so something happens in our brain and our imagination grows. And we remember **Arno Stern** because he was sure that allowing children to draw whatever they want and give them good materials is the most important thing for personal growth. [...] Of course, there are some children who **don't like it** and they finish very quickly. But rather rare, rather rare".*

Attraverso la sua ricerca, Pirstinger mette in luce come la pratica regolare del disegno, unita a una guida didattica mirata, favorisca lo sviluppo dell'autostima, della competenza visiva e della capacità di espressione creativa. L'intervista fornisce, inoltre, una riflessione critica sul ruolo dell'educazione artistica nelle scuole primarie austriache, evidenziando sia le potenzialità offerte dalla disciplina artistica sia le limitazioni strutturali e didattiche che ne condizionano l'efficacia:

*Franziska Pirstinger: "In my doctoral studies I also did a research on children's drawings with the age of 10 to 14. We looked at the **influence of the method of teaching** on the development of drawings. Some teachers only let children draw and explain nothing – just give them colours. Others teach how to draw a picture better. Good didactic makes a lot of improvement possible. Educating good Art Teacher's is a very important point".*

La docente si dichiara ottimista circa l'adeguatezza dell'educazione artistica nelle scuole austriache, ma individua una criticità nelle poche ore dedicate a questa disciplina nel curriculum scolastico. Inoltre, le insegnanti di arte, come in Italia (cfr. paragrafo 3.1.2), hanno una formazione generale su tutte le materie di insegnamento; all'ambito artistico è riservato poco spazio:

Alessia Trivigno: "And what is your opinion about the art education in Austria now? Is it fostering, promoting children's expression or not?".

*Franziska Pirstinger: "**Yes**, there's a good art education. It promotes, of course, the expression of the children. A lot of new ideas foster the creativity of the children. But the **problem** is that there's a **lack of lectures**. We give only one hour a week, and I think this is much too less for developing this language. In primary school the children [...] half of the expression, it goes through creativity and art and languages, and writing is also second expression. So, I think if we would do **more art**, they could express themselves much better. We have a lot of children, who are not speaking German. This also would help to learn German and to write nicer. [...] the next problem is that **primary school teachers are educated in all subjects**. But it's*

always a very small preparation for the subject, so they should do everything. I think art is...you need to do a lot of preparation work to do good art education. You need a good room and you must be practiced yourself. And that's also a problem”.

Infine, all’esperta è stato chiesto un parere circa la possibilità, per il museo, di accogliere disegni anche privi di dati contestuali. Dalla sua risposta si può evincere che il contesto produttivo sia ritenuto importante, ma non a sufficienza da escludere un disegno in caso di informazioni di contesto scarse o irreperibili:

Alessia Trivigno: “Do you think that the museum can accept the drawing even with no context or...?”.

*Franziska Pirstinger: “At least they should know if this was made in the context of school, in the context of which school and which culture, because I also saw pictures of Russian children or Chinese children. At the first look, they seem much better than ours. So **in which pedagogical context** were they made? And is it a **very gifted child** or not? Or is it a **very strict art education**? How much **time** was used? Was there **training before** or is it **completely uninfluenced**? These factors are very important”.*

Alessia Trivigno: “And if there is no context, would you accept it or not?”.

*Franziska Pirstinger: “**I like drawings without context** because you...it's very vivid, it can be very vivid to see. For instance, African children sent us some pictures that drew in their class in Africa and there we could see that the development is similar, but they didn't have enough materials...they work with very low materials, bad materials”.*

Un’altra prospettiva è stata offerta da Johanna Marth, a lungo un’insegnante di scuola primaria e docente universitaria presso la Pädagogische Hochschule Steiermark, da poco in pensione. Nel suo percorso professionale il disegno infantile è stato inteso come mezzo facilitatore in particolare per bambine e bambini con disabilità e con il tedesco come seconda lingua:

*Johanna Marth: “Ja, ich hab 11 Jahre lang in einer Vorschulklasse unterrichtet, das sind Schulanfängerinnen gewesen, die von der ersten Klasse zurückgestellt wurden. Und die durften damals nicht nur zeichnen und nicht schreiben lernen, weil Schreiben war der ersten Klasse zugeordnet. **Wir haben alles gezeichnet, alles was wir uns merken wollten aufgezeichnet** [...]. Und da bin ich drauf gekommen, dass das Zeichnen einfach wichtige Merkmethode war”.*

Marth evidenzia come il disegno non sia solo un’attività espressiva, ma anche un metodo mnemonico fondamentale per i bambini, in particolare quando non sono ancora in grado di leggere o scrivere (Marth, 2022). La sua pratica didattica si è basata sull’uso di materiali concreti e sull’osservazione diretta, privilegiando l’apprendimento attraverso l’esperienza visiva e tattile piuttosto che mediato esclusivamente dai dispositivi digitali:

*Johanna Marth: “**Mit den neuen Medien ist das Zeichnen immer in den Hintergrund gekommen** und deshalb haben wir gedacht, ja, ich mochte noch irgendwas fixieren und hab dann dieses Forschungsprojekt begonnen. Ich bin dann von der Volksschule in die Studierendenausbildung für die Volksschule und für die Sonderschule gekommen, in bildnerische Erziehung und Sprachheilpädagogik und Schuleingangsstufe das waren so meine Fächer. Aber ich hab immer **mit den Studierenden auch bildnerische Erziehung gemacht und auch gezeichnet**. Wir haben immer Zeichenprojekte gehabt. Am Anfang im Seminar **5 Minuten***

zeichnen mit den Studierenden, weil die Studierenden auch nicht mehr gut zeichnen können, die jetzigen. Und dann haben wir einfach geübt, so wie mit den Kindern”.

In linea con le riflessioni sopra esposte, anche Johanna Marth si dichiara critica rispetto alla formazione degli insegnanti, i quali dedicano troppo poco tempo al disegno e di conseguenza lo utilizzano poco come strumento didattico in classe:

*Johanna Marth: “Es viel **zu wenig getan wird**. Die **Lehrerinnen** in der Volksschule **zeichnen zu wenig**. Sie nehmen den Laptop um sich zu informieren. Sie nehmen, aus meiner Sicht, zu wenig Natur in der Klasse, zu wenige wirkliche Dinge, zu wenig Anschauungsmaterial, weil überall schaut man auf dem Handy gleich nach, oder mit dem Smart Board geht das ganz schnell. Nur das Smartboard alleine finde ich ist zu wenig. [...] Das Handzeichnen finde ich, ist Eine **zusätzliche Information für das Hirn**. [...] Durch das Zeichnen...es ist **wahrnehmen** wichtig und dann visualisieren. **Mit der Zeichnung kann ich anderen zeigen, was ich weiß**. Das Visualisieren ist nicht nur fürs Kind, sondern auch für mich als Lehrerin oder auch für die Mitschülerinnen oder für das Umfeld, für die Lebenswelt wichtig und informativ”.*

A proposito del valore delle informazioni di contesto relativi ai disegni di Fondazione PInAC, Marth afferma come questi possano costituire fonti preziose per documentare i cambiamenti culturali e sociali, riflettendo le abitudini, i giochi, gli interessi e le trasformazioni temporali della loro vita quotidiana:

Alessia Trivigno: “Und was ist Ihrer Meinung nach der Wert diese Zeichnungen ohne Informationen?”.

*Johanna Marth: “Also wenn sie was unterscheiden wollen, ist die **Veränderung der Zeit**. Womit haben die Kinder damals gespielt, weil sie nehmen schon **Spielzeug** oder auch die **Kleidung** kann man ablesen, was verändert sich? Freizeit? Zum Beispiel, welche Spiele sie gemacht haben, wie das **Kinderzimmer** ausgeschaut hat damals und jetzt. [...] Also man kann **zeitliche Veränderungen** ablesen, Vorlieben ablesen, Freizeit, Kleidung. Vielleicht auch mal **Materialien**”.*

Infine, Marth evidenzia l'importanza di rispettare l'autonomia del bambino nella narrazione del proprio disegno, favorendo l'espressione libera e la costruzione di significati attraverso l'associazione con l'esperienza personale. La mostra dei propri lavori ai propri pari e agli adulti è, secondo la sua esperienza, un'esperienza motivante:

*Johanna Marth: “Als Lehrerin habe ich mit Interesse geachtet, was ich auf den Kinderbildern sehe, in der Klassengemeinschaft sprachen wir darüber, was wir entdecken können und wir beobachteten, dass **unsere Arbeiten von anderen Kindern und Erwachsenen angesehen werden**. Diese Aufmerksamkeit motiviert die Kinder meiner Ansicht nach, weiter zu gestalten. Deshalb finde ich schon gut, dass man auch herrscht herzeigt”.*

Un ulteriore incontro significativo è stato quello con Manfred Gollowitsch, ex docente di *Bildhauerei, Grafik e Kunstpädagogik*, Frya Gollowitsch, ex insegnante di scuola primaria, Karin Gollowitsch ed Elisabeth Rabensteiner, entrambe docenti di Educazione artistica presso la *Pädagogische Hochschule Steiermark* di Graz, in Austria. Nell'intervista in piccolo gruppo si affronta il tema della raccolta e conservazione dei disegni infantili nei musei, evidenziando la necessità di stabilire criteri chiari:

Frya Gollowitsch: “Also ich denke, das ist ja **bei jedem Museum** so und dass **die Kuratorin oder der Kurator ein bestimmtes Konzept hat.**, und das ist sehr **persönlich**. Ich also denke mir, es gibt zum Beispiel ein pädagogisches...ein oder wie manchmal die Grundaufgaben. [...] Aber man kann da jetzt mehr sagen, also es gibt **bestimmte Aufgaben**, die Kinder bei einer Arbeit erfüllen sollten. Wie gehen sie mit der mit der Größe eines Blattes um? Wie formulieren sie ein Zeichen für Mensch, für Tiere und...?”.

Frya Gollowitsch dichiara quanto la visione del curatore di una mostra sia personale e incida sull’esperienza del fruitore, a prescindere dalla tipologia di museo. Manfred Gollowitsch, invece, sottolinea come il criterio di selezione di ciò che merita di essere esposto in una galleria artistica sia del tutto personale. Quello che viene riconosciuto come grande artista, può non esserlo affatto agli occhi di un altro curatore:

Manfred Gollowitsch: “ [...] Warum ist von mir aus der eine wirklich so ein großer Künstler und der andere nicht? Das sind Kriterien, die der jeweils in dem Fall sind schief unter Umständen die auswählt, dann sind sie der, der die Kriterien für sich selbst festlegt, aber die können **nicht allgemein gültig gemacht werden**, weil das, was sie wahrscheinlich in Italien bei den Kindern haben... [...]”.

Nel caso di Fondazione PInAC, Frya Gollowitsch ritiene utile che all’interno della mostra siano disponibili le informazioni principali sullo sviluppo del disegno infantile¹¹¹, in modo da fornire una guida al visitatore non esperto:

Frya Gollowitsch: “Gedenkt für den Besucher eines Museums ist es wichtig, es steht immer am Anfang, worum es geht. Wenn da die **Information** ist, wie **entstehen Kinderzeichnungen**, was ist der Kopffüßler, wo die Kinder ganz klein sind, Kopf und zwei Beine und vielleicht zwei Augen”.

Per il professor Gollowitsch è importante distinguere tra disegni realizzati in autonomia dai bambini e i lavori influenzati da adulti o copiati da opere preesistenti, evitando interpretazioni errate dovute a mancanza di contesto o materiali limitati.

¹¹¹ “Contemporary research in discourse analysis explicates how texts in edifying institutions, such as museums, communicate meanings, narratives, and even ideologies. Among this research on museums language and discourse, few studies addressed museum-texts from Systemic Functional Linguistics (Halliday 1978; Halliday and Matthiessen 2014) in which meanings of communicational systems should serve three metafunctions: constructing social relations between the participants in communication (interpersonal metafunction), representing some aspects of the world (ideational metafunction), and producing texts related to other texts within a certain context (textual metafunction) (see Kress, Jewitt, Ogborn, and Tsatsarelis 2001)” (El-Sharif, 2022, p. 2).



Figura 31 | Gli innamorati di Lidia Alberti, 14 anni. Mantova, s.d.. FA 1715

Un disegno copiato da un modello non è per lui considerabile un disegno infantile:

Manfred Gollowitsch: “Das ist nicht der Hop, aber das ist ein Kunstwerk, das ein Künstler, ein italienischer, gezeichnet hat, und das ist genau abgezeichnet. Das ist keine Kinderzeichnung, also das könnte ich sofort korrigieren”.

Alessia Trivigno: “Es war kopiert von einem Künstler”.

*Manfred Gollowitsch: “Ja, ja, verstehen Sie was ich meine? Hier können Sie dann festlegen, dass der das ja **abgezeichnet** hat. Und wenn ich dann also die Kunstwerke nicht kenne, genau, und es gibt viele, die einfach dann hergehen und sagen, wir malen wie Hundertwasser, wir malen wie...dann ist es aber keine selbständige Kinderzeichnung, aber das ist mir nicht gleich aufgefallen, das spielt schon wieder”.*

*Elisabeth Rabensteiner: “Aber was du ja bräuchtest wäre **mehre Informationen auf der Rückseite von der Kinderzeichnung**, wie ist es entstanden, wie alt...also ich würde ja in dem Museum nur Dinge sammeln, wo es dazu irgendeine Art von Beschreibung gibt. **Und diese Kriterien müsste man festlegen**: es wird nichts gesammelt, wo nichts kurz von einem Erwachsenen dazu geschrieben ist. Was hat auch das Kind gedacht, vielleicht. Das ist sehr interessant”.*

Manfred Gollowitsch sottolinea il rischio di proiezioni eccessive da parte degli adulti nell’analisi delle produzioni grafiche dei bambini, evidenziando come elementi formali – quali l’uso del colore o la scelta dei materiali – possano essere facilmente fraintesi se isolati dal contesto di realizzazione. Da qui la necessità, secondo Frya Gollowitsch, di condividere con le scuole delle indicazioni:

*Manfred Gollowitsch: “Genau, wie ist es entstanden? Unter Umständen, **in welcher Situation** war das Kind? Weil es gibt ja auch das Problem, da kommt das nächste Problem auf sie zu, **das Kinderzeichnungen oft analysiert werden von Erwachsenen** und wenn es viel schwarz ist oder braun auf die Kinder zeichnen,*

sagen viele, das hat einen negativen oder traurige Erlebnisse gehabt. Das steht aber nicht, weil es kann ja sein, dass der **nur schwarze und kleine Farbe bekommen hat** und dort ist die große Gefahr, dass man jetzt etwas hineininterpretiert. [...]”.

Frya Gollowitsch: “Es wird ja wahrscheinlich eine **Ausschreibung geben an Schulen**. [...] Wenn die Familien das machen dürfen, ist die Gefahr der Einflussnahme schon groß. **Die Eltern einfach Ihr Kind präsentiert sehen wollen** und dann eingreifen”.

Elisabeth Rabensteiner mette in guardia contro la tendenza di alcuni genitori a promuovere il “successo visivo” dei propri figli senza considerare lo sviluppo espressivo reale (cfr. Paragrafo 3.1), sottolineando che la raccolta e la valorizzazione dei disegni dovrebbe privilegiare l’espressività e il percorso di apprendimento, più che la perfezione tecnica:

Elisabeth Rabensteiner: “Die Gefahr ist dass Eltern auch das Museum nutzen, um zu zeigen, **mein Kind ist so super**”.

Frya Gollowitsch: “In der Musik sehr sehr bekannt ist es ja”.

Elisabeth Rabensteiner: “Ja, aber sie **verstehen selbst nichts von der Kinderzeichnung**, auch nicht von der Entwicklung. [...]Und das ist finde ich, diese Gefahr ein bisschen von Eltern, die einfach kein Hintergrundwissen haben dann tolle Ergebnisse bekommen, um zu zeigen, mein Kind ist super. Das wollen Eltern immer hören”.

Per questa ragione, secondo il professor Gollowitsch, la raccolta di disegni provenienti da ambienti domestici dovrebbe essere evitata, in quanto troppo esposti al condizionamento dei genitori:

Manfred Gollowitsch: “Was lege ich für Kriterien fest? [...] Ich nehme zum Beispiel nur arbeite in der Schule entstanden sind unter Anleitung von Lehrern, ob die Lehrer gut ist. **Aber nicht die Eltern oder die Kinder zu Hause, wird herumgefälscht, dass es unglaublich**”.

Più in generale, anche la città di Graz ha fornito stimoli significativi per riflettere sulla partecipazione attiva dell’infanzia nella vita sociale cittadina (cfr. Escamilla & Molina, 2024; Giorda, 2014; Malatesta, 2015). È infatti comune osservare bambini che si muovono autonomamente per le strade o notare la presenza di segnaletica dedicata ai luoghi di gioco o alle scuole, con illustrazioni a cura di bambini e bambine.



Figura 32 | Il cartello invita a guidare piano e prestare attenzione ai bambini che giocano.



Figura 33 | Il cartello, apposto in centro città, invita a prestare attenzione ai bambini che giocano.



Figura 34 | Esempi di segnaletica illustrata dai bambini e dalle bambine nei pressi delle scuole.

Presso l'ufficio turistico, ad esempio, sono disponibili due mappe della città: una destinata agli adulti e una pensata per i bambini, con in evidenza i parchi, le fontane pubbliche e i luoghi che potrebbero risultare di loro interesse. Si tratta di accorgimenti, spesso anche non particolarmente vistosi, che però rivelano quanto la presenza di bambini e bambine sia non solo prevista nella città, ma anche valorizzata. Come ha scritto Young-Bruehl:

“The moment is overdue for adults to rethink and reform their attitudes toward children. [...] Unlike any other group that has been targeted with prejudice, children cannot be direct political actors, although they should be educated to become political actors, thinking and acting for themselves, individually and in concert. But while children are learning to become political participants, adults need to consult them about their needs and to represent them in the political arena” (Young-Bruehl, 2012, p. 8).



Figura 35 | Il parcheggio dei monopattini adiacente a una scuola del centro.

Di particolare interesse si è rivelato il *Kinderbüro – Die Lobby für Menschen bis 14*¹¹², ossia l'Ufficio cittadino rivolto a bambini e ragazzi fino a 14 anni, fondato nel 1997 a Graz. In linea con la prospettiva del Childism¹¹³, precedentemente proposta nella sua

¹¹² Si veda: <https://www.kinderbuero.at/> (ultima consultazione: 25/10/2025).

¹¹³ “The political subject is not just an autonomous individual or even constructed in social relationships, but rather a three-dimensionally social being who is deeply interdependent in relation to others in their world. Public expression is not just the voicing of individuality or even the assertion of normative differences, but the empowerment of differences of lived experience to transform social understanding. And politics is not just a competition of interests or a struggle for power, but a struggle, rather, to empower the disempowered to be

dimensione teorica (cfr. paragrafo 3.2), questa realtà promuove la partecipazione attiva dei cittadini più giovani attraverso pratiche concrete di democrazia.

Jessica Braunegger, impiegata e responsabile della comunicazione nel Kinderbüro, illustra le principali attività dell'organizzazione, fondata su principi della Convenzione ONU sui Diritti dell'Infanzia e dell'Adolescenza:

*Jessica Braunegger: "We are lobbyists for children up to 14 years, **from birth to 14**. Because after 14 in Austria they are considered youth, and there are other organizations working with youth. [...] **We're publicly funded** by the federal State of Styria partly, and the city of Graz, and sponsoring and fundings for projects and stuff like that. We're a small team. We have currently 11 people who work there. [...] Our goal is to **speak up for the children's rights**. Our basis is the **Children's Convention**, and our goal is that [...] the children's rights are really **followed by everyone who's working with children or for children**. That politicians think about children's rights when they pass a new law and things like that. [...] we have over 50 member organizations who also are active in children's rights and working with children in different contexts".*

L'ufficio funge da punto di contatto tra i bisogni dichiarati dai bambini e gli specialisti del campo di riferimento rispetto al bisogno espresso, che vengono poi messi in contatto con i politici adulti:

*Jessica Braunegger: "And if there is a topic that's important right now, for example, for disabled children and how they're doing in schools - not so good. We have Members who are really specialists in that field and we consult them for our lobby work so we can take their knowledge and **confront politicians** and everyone who's in charge with that".*

I bambini sono periodicamente chiamati a eleggere i propri rappresentanti, che, all'interno del *Kinderparlament*, ovvero il Parlamento dei bambini, collaborano con i decisori politici adulti, portando la voce dell'infanzia sul piano istituzionale, dalle politiche locali fino a quelle regionali e nazionali:

*Jessica Braunegger: "One of our main projects is the **Kinderparlament**. I think it exists since 2003/2005. That's a project that we are doing for the city of Graz. They're funding this and we have children's Parliament, where any **children between 8 and 14 years can participate**. There are biweekly meetings when there's school, so during the summer vacation there are no meetings because the children are away with their parents. In the children's parliament, the **children can say what's important for them and we're trying to get them in contact with the politicians of the city so we can change that**. There's always an election for **children's mayor, a boy and a girl**. On a yearly basis they have each their program and topics they want to foster. The last children's mayor was really invested in the food that's served in schools. And so, we contacted the city of Graz and together with another organization, we made a survey among the families in Graz, how happy they are with the food in schools".*

In questo modo, bambine e bambini partecipano concretamente a decisioni che riguardano la loro vita quotidiana, come la qualità del cibo nelle scuole. Inoltre, proprio grazie alla

included in social systems. In one way or another, childism calls for the deconstruction of normative adultism and the reconstruction of more humanly empowered societies" (Wall, 2024, p. 212).

loro attività riescono a portare dei cambiamenti importanti, come il divieto di fumo nei parchi pubblici, dimostrando come la loro partecipazione sociale possa produrre cambiamenti concreti nella comunità, quando accompagnata da un contesto istituzionale aperto all'ascolto e al dialogo:

*Alessia Trivigno: "And do you think that from the adults perspective, this process **is taken seriously**? Like politicians, are they really open to listen to what the mayor, the children's mayors, are going to tell them?"*

*Jessica Braunegger: "Yes, I think to some certain extent. [...] For example, one of the biggest successes of the children's Parliament was **a smoking ban on all public playgrounds**. So I think Graz was the first city in Austria to..."*

Alessia Trivigno: "Wow, thanks to the children".

*Jessica Braunegger: "Of course, **it wouldn't have been possible without the support of the politicians**, but it **was mainly the children** they said we don't want grown-ups to smoke in our playgrounds. There's so much rubbish on the ground from the smokers and we don't like that".*



Figura 36 | Lo spazio dedicato agli incontri settimanali del Parlamento dei bambini.

Le riflessioni sul ruolo dell'infanzia nella società convergono nelle riflessioni sul ruolo dell'adulto nell'archivio dell'infanzia, anche in territorio estero, come si vedrà nel prossimo paragrafo.

L'archivio *Österreichisches Dokumentationszentrum für Bildnerisches Gestalten von Kindern und Jugendlichen* di Vienna

L'*Österreichisches Dokumentationszentrum für Bildnerisches Gestalten von Kindern und Jugendlichen* (trad. "Centro di documentazione austriaco per le arti visive dei bambini e degli adolescenti") è un archivio privato collocato nel centro di Vienna.



Figura 37 | Ilse e Werner Graschopf nel loro archivio privato in centro a Vienna.

In questo contesto, ancora non costituito come ente museale, sono custoditi dal 2001 circa 30.000 disegni realizzati da bambini e ragazzi dai 5 ai 15 anni suddivisi in 40 collezioni, a seconda dei rispettivi donatori. Il lavoro di archiviazione e digitalizzazione del materiale è svolto dai coniugi Ilse e Werner Graschopf, ex insegnante montessoriana lei e docente di Architettura all'Università di Vienna lui, entrambi ormai in pensione, motivati dalla passione per l'espressività infantile e dal desiderio di non disperdere il materiale che hanno ereditato dalle due insegnanti che avevano iniziato la raccolta (Malina-Angerer & Safer, 1998):

“Der gemeinnützige Verein wurde 2001 von Anna Malina-Angerer (1924 - 2015) und Elisabeth Safer (1937 - 2008) gegründet. Anlass dazu gaben Informationen über existierende Sammlungen von Kinderkunst in vielen Ländern weltweit. Österreich schien auf Grund seiner namhaften Kunsterzieherpersönlichkeiten wie Franz Cizek, Ludwig

Hofmann, Oskar Rainer, Richard Rothe, die das Fach mit ihren Ideen beeinflussten, prädestiniert, solch ein Dokumentationszentrum zu errichten”¹¹⁴.



Figura 38 | L'archivio di Ilse e Werner Graschopf è parzialmente catalogato e digitalizzato.

In analogia con la storia della collezione di Fondazione PInAC, considerate le risorse a disposizione, il materiale conservato nell'archivio è stato solo parzialmente digitalizzato e catalogato, secondo modalità auto determinate. I proprietari dell'archivio raccontano la necessità di ridurre il materiale, selezionando quelli di qualità e scartando quelli privi delle informazioni di contesto minime, come il nome dell'autore e la sua età:

Werner Graschopf: “We have got it from two ladies, they have collected. They were very active because they went around the world and Austria, collecting also international pictures, also Japan pictures. It's a lot of garbage sometimes, yes. They just took the drawings. And now sometimes we reduce some”.

Alessia Trivigno: “So how can you decide what to keep and what to throw away?”.

Ilse Graschopf: “No name, no...”.

*Werner Graschopf: “It's the **quality** sometimes, and also they have **no name, no year, no nothing**. [...] And now I'm on the way to digitalize, to make digital pictures”.*

¹¹⁴ Si veda: <https://www.kinderkunst.at/home> (ultima consultazione: 26/10/2025).

Alessia Trivigno: “You do it on your own...”.

*Werner Graschopf: “Yes. **It’s a lot of work.** We are collecting in boxes”.*

L’interesse è quello di valorizzare l’archivio e di farlo uscire dallo spazio privato, possibilmente rendendolo un museo. A questo scopo è stata svolta una visita di Fondazione PInAC da parte dei coniugi Graschopf nell’autunno 2024, con l’obiettivo di prendere ispirazione dalla Pinacoteca rezzatese che, nel corso della sua storia, si è impegnata nella trasformazione di una collezione personale di un singolo in una raccolta museale accessibile nello spazio pubblico.



Figura 39 | Visita di Fondazione PInAC, ottobre 2024. Foto di Alessandro Mondini.



Figura 40 | Visita guidata della mostra "Mappe. Tracce, linee e percorsi disegnano il mondo". Ottobre 2025. Foto di Alessandro Mondini.



Figura 41 | Osservazione del retro di un disegno in mostra. Ottobre 2025. Foto di Alessandro Mondini.

Si sono riscontrate delle analogie nella gestione del materiale da parte di persone appassionate, spesso prive di formazione specifica in materia di archiviazione e catalogazione del patrimonio e talvolta in assenza di aiuti esterni, così come agli esordi di Fondazione PInAC anche nell'archivio viennese. Anche in questo caso, la passione e l'impegno delle persone è determinante ai fini della realizzazione del progetto valorizzazione:

Ilse Graschopf: "We would need some students to help us also".

Alessia Trivigno: "But what is your plan? What do you want to do with these drawings?"

Werner Graschopf: "Perhaps we find someone who would have this collection, but they must be prepared, a little prepared. Now they are all mixed, a bit messy".

Werner Graschopf: "We have 7.000 digitalized and 5.000 without pictures. I made only the picture, the description of the picture, who was the name, how old, the country and so on. And we have about, I don't know exactly...38 different collections".

A	B	C	D	E	F	G	H	I	J	K
Sammlung	Nr	Name	Alt	Titel	Technik	Jahr	La	Ma	Arcl	
Albertina	2	Glavic	13	Zeltlager	Gouache	2007	A	m		Atel.
Gollowitsch	334	Resi	9	Meine Lieblingsfarbe trifft sich mit	Gouache		A	w	A3	
Gollowitsch	335	Resi	9	Der süße Brei rinnt aus	Gouache		A	w	A3	
Gollowitsch	336	Resi	9	Ein surreales Tier	Gouache		A	w	50/35	
Gollowitsch	337	Mario	9	Meine Lieblingsfarbe trifft sich mit	Gouache		A	m	A3	
Gollowitsch	338	Mario	9	Ein surreales Tier	Gouache		A	m	50/35	
Gollowitsch	339	Ingo	10	Musik bildn.erleben ungegenständl	Kohle		A	m	A3	
Gollowitsch	340	Andreas	10	Musik bildn.erleben ungegenständl	Kohle		A	m	A3	
Gollowitsch	341	Gerhard	9	Musik bildn.erleben ungegenständl	Kohle		A	m	A3	
Gollowitsch	342	Markus	10	Musik bildn.erleben ungegenständl	Kohle		A	m	A3	
Gollowitsch	343	Barbara	10	Musik bildn.erleben ungegenständl	Bleistift		A	w	A3	
Gollowitsch	344	Martina T.	9	Musik bildn.erleben ungegenständl	Kohle		A	w	A3	
Gollowitsch	345	Birgit	10	Musik bildn.erleben ungegenständl	Kohle		A	w	A3	
Gollowitsch	346	Andrea	10	Musik bildn.erleben gegenständl.	Kohle		A	w	A3	
Gollowitsch	347	Martina G.	10	Musik bildn.erleben gegenständl.	Kohle		A	w	A3	
Gollowitsch	348	Martin	10	Musik bildn.erleben gegenständl.	Kohle		A	m	A3	
Gollowitsch	349	Matthias	9	Musik bildn.erleben gegenständl.	Kohle		A	m	A3	
Gollowitsch	350	Evelyn	10	Beeinflußt die Musik die Farbwahl	Wachskreide		A	w	A3	
Gollowitsch	351	Martin	10	Beeinflußt die Musik die Farbwahl	Wachskreide		A	m	A3	
Gollowitsch	352	Andreas	10	Beeinflußt die Musik die Farbwahl	Wachskreide		A	m	A3	
Gollowitsch	353	Martina T.	9	Beeinflußt die Musik die Farbwahl	Wachskreide		A	w	A3	

Figura 42 | I filtri scelti per la catalogazione del patrimonio sono: collezione, nome, età, provenienza, tecnica, genere, misura, collocazione.

Werner Graschopf: "All the pictures have a number, only a number. It's not a temporary thing or anything. It's a number. And I can find with the Excel list. If I look for trees or Easter rabbits...[...]. But I have no...I would like to have a visit card: this is the picture and this is the name, and so on. I asked a lot of people, they are much cleverer in IT, but nobody could help me. But it works".

[...]

Werner Graschopf: "Look this these are the different collections...for instance, this is a collection of children with special needs. [...] This is the number, the age, the title, the technique, the year, if I have it".

Alessia Trivigno: "Also the title, "if you have it", or do you give a title?"

Werner Graschopf: “Mostly there is a title because sometimes they had five pictures with the title...I don't know. But sometimes I must **make a title**...this is a mask, yes. See, it's a mask”.

L'attribuzione del titolo rientra nelle strategie attuate per potersi orientare nell'archivio, in assenza di supporti esterni e di linee guida scritte.



Figura 43 | I disegni vengono rimossi dalle scatole, registrati, digitalizzati e riposti in archivio, divisi per donatore.

I disegni sono collocati nella cantina dell'abitazione privata dei proprietari.

Alessia Trivigno: “Did you write something in the back of the drawings, like the serial number? Or when you catalog on the Excel, do you write the number of these drawings in the back or how can you know?”.

Werner Graschopf: “Yes, yes, but only with number #12, that's it”.

Ilse Graschopf: “With pencil. You can see the rest when we'll go down”.

[...]

Alessia Trivigno: “How long have you been doing this?”.

Werner Graschopf: “I think it's about **8 years, 10 years**”.

[...]

Werner Graschopf: “We had to **change the room**. There are all the collections in there, it is a cellar and now we have an old heating room. It was the former heating room for this building and the smell is heavy”.

Alessia Trivigno: “Do you put some papers in between the drawings?”.

Ilse Graschopf: “No, no, we should”.

Werner Graschopf: “In Switzerland they had a perfect collection. But we pay the rent for the cellar, we make it and we have **no money** for...”.

Alessia Trivigno: “You do that for your passion, I mean, it’s not your work, you know”.

Parallelamente, questa realtà, formalizzatasi come associazione culturale, organizza attività creative in uno spazio denominato *Kreativtreff*, in centro a Vienna, frequentato settimanalmente da circa 20 bambini e bambine in età scolare. Grazie all’ambiente ricco di materiali e alla preparazione delle insegnanti che coordinano le attività – Berit Prager e Karin Jirovec, insieme a Ilse Graschopf – lo spazio offre ai partecipanti una molteplicità di strumenti e tecniche espressive per la sperimentazione creativa.



Figura 44 | Karin offre supporto a una bambina, su sua richiesta.



Figura 45 | Lo spazio espressivo del Kreativtreff, in centro a Vienna.

Come ogni anno, in data 11 giugno 2024 è stata organizzata una mostra conclusiva dell'annualità con alcuni dei lavori realizzati in questo spazio, evento a cui sono stati invitate a partecipare le famiglie dei bambini e delle bambine.



Figura 46 | Mostra conclusiva dell'anno di attività nel Kreativtreff. 11 giugno 2024.

Alessia Trivigno: *“But do **you** want the collection to be visited by people?”*.

Werner Graschopf: *“Ten years ago or longer we made exhibition in the Pädagogische Hochschule...”*.

Ilse Graschopf: *“Where Rolf Laven works”*.

Werner Graschopf: *“And there were a lot of...it was a big event”*.

Ilse Graschopf: *“For students and teachers”*.

Werner Graschopf: *“But now **every year she makes an exhibition of the works from the course**”*.

Alessia Trivigno: *“So you display these drawings, not the ones from the collection”*.

Inoltre, in occasione dei 100 anni di attività è stata allestita una grande mostra nel centro di Vienna con un'esposizione dei disegni archiviati nello spazio privato, presentati nel catalogo *“Wir malen uns die Welt. 100 Jahre Kinderzeichnungen”* (2025). Ciò dimostra, come fu ai tempi degli esordi della Pinacoteca rezzatese, come le iniziative di privati, laddove sostenute da una forte motivazione, riescono, con un impegno notevole, a raggiungere una visibilità importante nello spazio pubblico.



Figura 47 | Otto Wagner Areal di Vienna, la location della mostra, maggio 2025.

Wir malen uns die Welt 100 Jahre Kinderzeichnungen



Jubiläumsausstellung

Aus dem Archiv des Österreichischen Dokumentationszentrums
für Bildnerisches Gestalten von Kindern und Jugendlichen und dem

KREATIVTREFF

13. - 19. Mai 2025 12 - 18 Uhr
Eröffnung am Dienstag 13. Mai 2025 16 Uhr

Otto Wagner Areal, Pavillon 9
1140 Wien, Baumgartner Höhe 1



Figura 48 | Locandina della mostra, maggio 2025.



Figura 49 | Visita della mostra, maggio 2025.



Figura 50 | Gli organizzatori della mostra, maggio 2025.

5.2.3 Testimonianze da scoprire: il caso milanese dell'archivio dei dipinti prodotti nel Closlieu di Pia Burei Bozzini dal 1984 al 2024

*C'è dentro un dono
ma non te ne accorgi mai.*

*Deve essere una buona notizia
che si traveste malamente,
tanto da sembrare cattiva*

È la sola spiegazione possibile

*e infatti un anno dopo
aver scritto questa definizione ho trovato:*

*Abbandonare:
dal francese medievale à ban donner
Mettere a disposizione di chiunque¹¹⁵.*



Figura 51 | L'archivio dei dipinti prodotti nel Closlieu milanese di Pia Burei Bozzini dal 1984 al 2024.

¹¹⁵ “Abbandono”, poesia di Claudia Fabris. Da Fabris, C. (2020). *Parole sotto sale*. Otranto: AnimaMundi Edizioni.

In questo paragrafo si presenterà un caso di studio ancora da approfondire, che deriva dall'incontro con l'insegnante, praticienne e formatrice Pia Burei Bozzini. Tale incontro è avvenuto nel 2023, durante il percorso di ricerca, grazie alla frequenza del corso di differenziazione didattica Montessori per insegnanti della scuola primaria erogato dall'Opera Nazionale Montessori.



Figura 52 | Pia Burei Bozzini nel Closlieu della scuola pubblica a metodo Montessori "Balilla Paganelli" di Cinisello Balsamo (MI). Dicembre 2023.

Nata nel 1939 a Gondar, in Etiopia, da genitori di origine mantovana, Pia Burei Bozzini trascorre la sua vita tra i 5 e 25 anni a Brescia dove frequenta le scuole magistrali. Dopo un'esperienza nella redazione della rivista «La madre» si iscrive al corso dell'Opera Nazionale Montessori e consegue il Diploma. Insegna a lungo in una scuola primaria milanese e proprio a Milano entra in contatto con un Closlieu, rimanendone colpita. Trasferitasi a Barcellona tra il 1974 e il 1978 prende contatti con Arno Stern e lo invita a portare il Closlieu in Spagna, assistendolo e apprendendo così il metodo direttamente da lui.

Rientrata in Italia, inaugura nel 1984 il suo Closlieu privato, allestendolo in casa sua. Da allora e fino alla sua scomparsa avvenuta nel 2024, lavora ininterrottamente con i bambini e le bambine del suo quartiere, archiviando anno per anno i dipinti da loro realizzati. Parallelamente lavora come formatrice per l'Opera Nazionale Montessori in numerosissimi corsi di formazione in tutta Italia, distinguendosi per la sua grande esperienza, il suo rigore metodologico e la sua sensibilità pedagogica.

Il materiale raccolto da Pia Burei Bozzini (Figura 51) rappresenta un unicum nel suo genere: da un lato questo mostra – anche visivamente – il risultato di un impegno professionale assiduo e convinto, guidato dalla passione di chi per quarant’anni ha condotto il medesimo lavoro senza mai perderne di vista il senso. Dall’altro, il materiale nel suo insieme è contenitore della storia espressiva di un gran numero di bambini e bambine milanesi che hanno avuto la fortuna di conoscere, anche per lungo tempo, Pia e il suo Closlieu.

Avendo raggiunto delle dimensioni importanti, l’archivio è stato collocato nella scuola primaria Balilla Paganelli di Cinisello Balsamo presso cui Pia Burei Bozzini ha lavorato negli ultimi anni, supportata dall’Associazione Montessori Scuola Pubblica e dal preside Luigi Leo.

Il processo di archiviazione è stato sistematico, costante: per tutta la sua vita Pia ha avuto a cuore la messa in sicurezza di quanto dai bambini è stato liberamente prodotto, componendo un po’ per volta le due grandi pile raffigurate in foto.

L’archivio consiste infatti in una grandissima quantità di dipinti, secondo una prima stima si tratta di almeno 12.500 unità. I dipinti, realizzati esclusivamente su fogli di carta di misura 50 x 70 cm, sono suddivisi in cartelle recanti l’anno scolastico di riferimento, dal 1984/1985 al 2023/2024.

All’interno di ogni cartella vi è una sottocartella per ciascun bambino che ha partecipato all’attività espressiva nel Closlieu, contenente tutti i prodotti espressivi. Sul retro di ogni foglio è possibile reperire alcune informazioni contestuali come la data di esecuzione e il nome del bambino.

Il setting entro cui i bambini e le bambine hanno realizzato i dipinti di questo archivio è il Closlieu così come descritto da Arno Stern (cfr. paragrafo 2.2.1), suo maestro.

Sebbene questo non sia previsto dalla metodologia ufficiale di lavoro, Pia Burei Bozzini ha espresso il desiderio di rendere il materiale da lei raccolto durante la sua vita un’opportunità di studio e di ricerca sull’espressività infantile, desiderio che si è tradotto in un interesse per la presente ricerca e nell’intenzione di individuare una situazione adatta ad

ospitare il patrimonio in maniera rispettosa.

Tuttavia, tale intenzione è rimasta incompiuta, per via della sua scomparsa¹¹⁶.

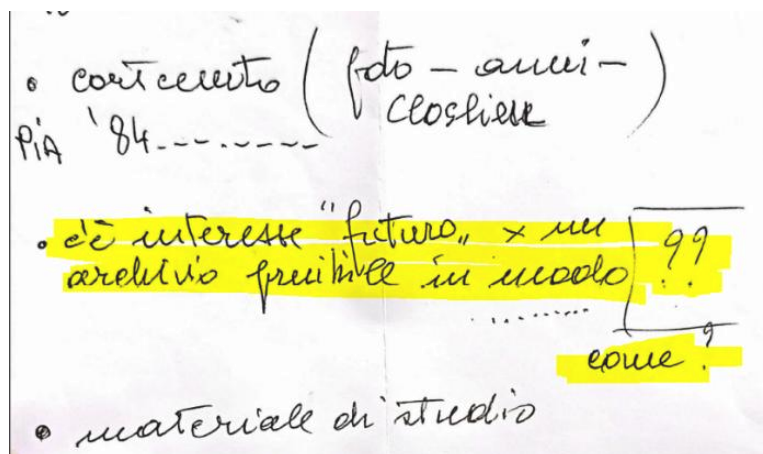


Figura 53 | Appunti scritti da Pia Burei Bozzini.

Insieme all'archivio dei dipinti, Pia ha lasciato una grande quantità di scritti riflessivi di carattere pedagogico che testimoniano la sua profondità di pensiero e arricchiscono il valore documentale del materiale espressivo.

La preziosità di un archivio che raccoglie migliaia di dipinti liberamente prodotti in un simile ambiente è data, in prima istanza, dall'atteggiamento non giudicante adottato con convinzione dalla praticienne per tutti gli anni della sua attività. Tale atteggiamento ha consentito a bambini e bambine di lasciare una traccia di sé e di far emergere le immagini che abitavano le loro menti.

La cura per l'ambiente, il rigore metodologico e la continua riproposta di questa modalità espressiva ha reso il materiale prodotto nel Closlieu assolutamente interessante ai fini della ricerca in ambito educativo. Quali soggetti dipingevano spontaneamente i bambini negli anni 90? E quali soggetti vengono scelti oggi? Le tecniche impiegate sono mutate nel tempo? Se l'ambiente, l'atteggiamento dell'adulto e i materiali a disposizione sono delle

¹¹⁶ Come, a proposito di altri temi, ha affermato la ex direttrice di Fondazione PInAC Elena Pasetti:

Elena Pasetti: "Alessia, la vita consente incontri e incroci incredibili, basta saperli vedere e coglierli e qualcosa di sorprendente di sicuro capiterà. Alessia, sei giovane, ti capiterà di incontrare per caso...ma se tu hai una cornice in cui inquadrare quel "per caso", se sei sempre disponibile a cercare il pezzo mancante nel puzzle della tua vita da mettere al posto giusto...Succede, succede! Se hai un obiettivo, vedi tutto in quella luce...e allora non ti sfugge l'occasione! Anche l'occasione più remota non sfugge più, perché il tuo obiettivo è sempre lì a fare da cornice. Per me in PInAC e per vent'anni è stato così".

costanti – al punto tale che i colori a disposizione sono rimasti sempre gli stessi, cosa è possibile evincere dagli elaborati espressivi dei bambini nel tempo?

Ancora, in una prospettiva longitudinale, la raccolta consente di visualizzare lo sviluppo grafico di ogni singolo bambino che per più anni si è accostato a questo speciale ambiente espressivo.

In uno scambio mail del 25 giugno 2023 Pia scriveva:

*Cara Alessia, sono molto contenta del risultato del tuo colloquio in Bicocca. Ho molto apprezzato il contenuto del tuo lavoro e ti ringrazio di avermelo mandato. **Hai capito bene che conta molto quale è il contesto in cui sono stati fatti i dipinti da parte dei bambini.** Spero ne siano convinti anche i professori. Sto partendo per Rovereto per un Corso e ho pochissimo tempo.*

La tua tesina va bene così com'è. Ricontrolla solo che non ci sia la parola ARTE che è diventata per me quasi un'ossessione. Ci sentiremo senz'altro dopo l'estate anche per verificare se avrai tempo ed interesse verso la catalogazione dei "miei" dipinti e di quelli che stanno producendo i bambini attualmente.

Buona estate, Pia

Quando il contesto produttivo è ben noto, come in questo caso, diventa interessante indagare che cosa emerge liberamente sul foglio bianco e analizzare quali sono le variabili che entrano in gioco nelle scelte individuali.

L'acquisizione, lo studio e la valorizzazione dell'archivio di Pia Burei Bozzini, rappresenterebbe un'importante occasione per Fondazione PInAC per ampliare il suo patrimonio da un lato e per approfondire questo studio concentrato sulla ricerca delle linee guida dall'altro, avviando delle riflessioni comparate sul ruolo del contesto e dell'adulto di riferimento nella libera espressione creativa dei bambini e delle bambine.

Capitolo 6 – Dalla ricerca alle nuove Linee Guida: criteri per la raccolta, la selezione e la catalogazione del patrimonio di Fondazione PInAC

“The answer to what metadata is needed is connected to the reasons behind why artworks by children and young people are archived. It also raises questions about which pictures count as Art, and which not, when we are collecting and archiving them. And who decides what is Art and what is not?”¹¹⁷



Figura 54 | In assenza di dati di contesto non è possibile valorizzare l'autore di un disegno e il suo contesto socio-culturale attraverso l'uso della didascalia. Immagine generata con l'intelligenza artificiale.

¹¹⁷ Da Sparman, A., Sjöberg, J., Hrechaniuk, Y., Köpsell, L., Isaksson, K., Eriksson, M., ... Wells, E. (2023). Archives and children's cultural heritage. *Archives and Records*, 1–20, p. 8.
<https://doi.org/10.1080/23257962.2023.2289140>

6.1 Analisi dei dati raccolti attraverso il questionario di ricerca

In conclusione di questo lavoro verranno presentati i dati quantitativi – e in parte ancora qualitativi – raccolti attraverso un ulteriore strumento: il questionario di ricerca (cfr. Allegato IV, Modello del questionario di ricerca).

Esso è stato utilizzato per *“esplorare atteggiamenti, credenze e opinioni circa fenomeni del contesto sociale e per approfondire questioni critiche”* (Pastori, 2017, p. 350) relative alla concezione del disegno come oggetto di studio da un lato e come patrimonio culturale all’interno di un museo dall’altro, sempre mantenendo il focus sulla relazione tra il bambino che disegna e l’adulto che gli è accanto.

Lo strumento è stato costruito dopo una prima revisione della letteratura disponibile sugli argomenti e dopo aver realizzato un buon numero di interviste semi-strutturate: in questo modo si sono individuati gli aspetti più significativi da sondare, in maniera ancora più approfondita, attraverso una serie di item standardizzati.

Lo strumento di rilevazione è stato articolato nelle seguenti sezioni:

- Sezione A - Anagrafica: finalizzata alla raccolta dei dati essenziali per la descrizione del campione;
- Sezione B – Il disegno come oggetto di studio: composta da dieci domande chiuse volte a indagare la percezione e le considerazioni personali sul disegno infantile, con particolare attenzione al rapporto tra adulto e bambino;
- Sezione C – Il disegno come patrimonio culturale nel museo: comprendente dieci domande chiuse finalizzate a esplorare il ruolo dell’adulto nei processi di valorizzazione del disegno infantile come patrimonio culturale all’interno dell’istituzione museale;
- Sezione D – Il rapporto personale con il disegno: costituita da cinque domande aperte (ridotte a due, nel caso dei partecipanti non esperti) relative al proprio rapporto con il disegno e alle considerazioni personali circa la postura dell’adulto in un museo che raccoglie e promuove il patrimonio culturale dei bambini e delle bambine. In coerenza con gli obiettivi della ricerca, ai rispondenti è stato inoltre richiesto di indicare un insieme di informazioni di contesto ritenute necessarie per la valorizzazione di un disegno e del suo autore.

Come anticipato, si è scelto di combinare domande aperte e domande chiuse al fine di ottenere, da un lato, dati comparabili e analizzabili in modo sistematico e, dall'altro, di offrire ai rispondenti la possibilità di esprimere liberamente il proprio punto di vista.

In particolare, le domande chiuse erano a risposta singola – dunque prevedevano un'unica opzione selezionabile – e sono state disposte secondo una struttura “a imbuto” (Pastori, 2017, p. 353), procedendo dal generale al particolare, ovvero da quesiti più ampi a domande via via più specifiche. È stata adottata una scala Likert a cinque punti (“del tutto in disaccordo”, “in disaccordo”, “né in accordo né in disaccordo”, “d'accordo”, “del tutto d'accordo”), il cui numero dispari di alternative ha consentito ai partecipanti di collocarsi anche in una posizione neutrale, qualora lo ritenessero opportuno.

Il questionario è stato auto-somministrato mediante la compilazione di un modulo online da parte di partecipanti selezionati all'interno di un campione non probabilistico. I risultati dell'indagine, pertanto, non mirano alla generalizzazione, ma piuttosto a “*offrire una significativa fotografia di tendenze o di aspetti cruciali di un fenomeno*” (Pastori, 2017, p. 361).

Nella progettazione si è cercato di rendere lo strumento il più sintetico possibile, pur mantenendo la completezza necessaria rispetto agli obiettivi della ricerca, concentrandosi in particolare sugli aspetti di maggiore rilevanza per il progetto.

Prima della sua diffusione, lo strumento è stato sottoposto a una fase di test su un campione di studenti e studentesse internazionali partecipanti al programma Erasmus+ presso la *Pädagogische Hochschule Steiermark* ed è stato successivamente reso disponibile in quattro lingue: italiano, inglese, spagnolo e tedesco.

Nella fase di somministrazione alla popolazione esperta, tuttavia, è stato possibile raccogliere risposte unicamente da partecipanti residenti in Italia, Svizzera e Austria, paesi nei quali erano già stati stabiliti contatti preliminari. In particolare, 6 dei 23 rispondenti appartenenti al gruppo esperto (pari al 26% del totale) provenivano da un paese non italiano, ossia dall'Austria o dalla Svizzera.

Il tempo medio di compilazione è stato di circa 28 minuti per gli esperti e di 20 minuti per gli studenti: la durata relativamente elevata ha verosimilmente inciso sulla difficoltà di raccogliere un numero elevato di risposte, soprattutto nella popolazione degli esperti. Per

quanto riguarda gli studenti, invece, il questionario è stato somministrato in un contesto scolastico, al termine dell'attività di collaborazione legata alla realizzazione della mostra di Fondazione PInAC 2024-2025, già precedentemente descritta.

Date queste premesse, lo strumento si è rivolto a:

- Una popolazione esperta di docenti universitari, insegnanti, ricercatori, artisti ed educatori museali, composta da 23 rispondenti di età compresa tra 26 e 75 anni (età media: 48 anni);

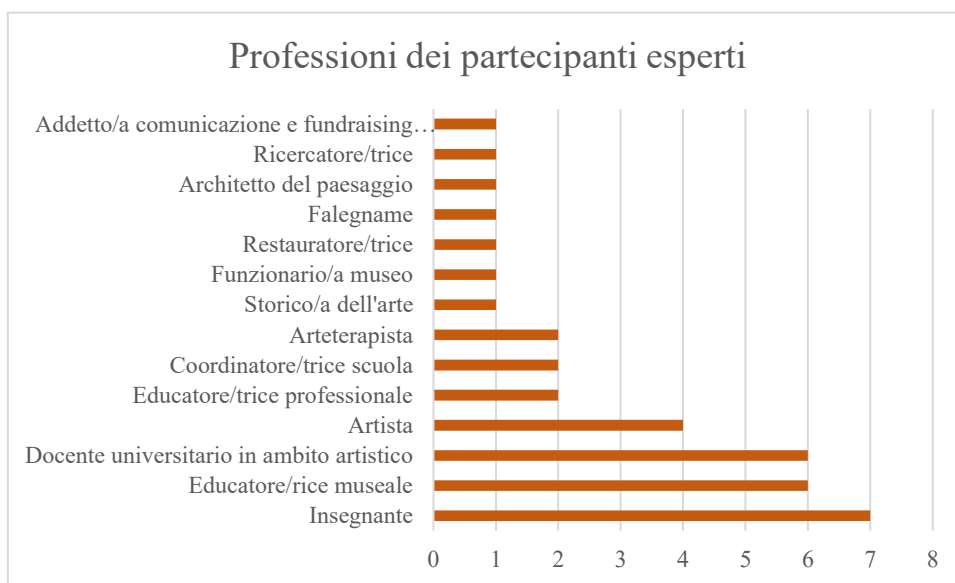


Figura 55 | Distribuzione delle professioni degli esperti rispondenti al questionario di ricerca. I dati sono rappresentati con frequenza assoluta. Nel questionario vi era la possibilità di indicare più di una posizione professionale.

- Una popolazione di studenti e studentesse della scuola secondaria di secondo grado partecipanti a un progetto di PCTO in collaborazione con Fondazione PInAC, composta da 28 rispondenti di età compresa tra 16 e 19 anni (età media: 17 anni).

Considerando le due popolazioni di riferimento, il questionario è stato compilato complessivamente da 51 rispondenti. In entrambi i casi, si è riscontrata una partecipazione femminile predominante: il 74% della popolazione di esperti e l'86% degli studenti, come si può evincere dai grafici di seguito.

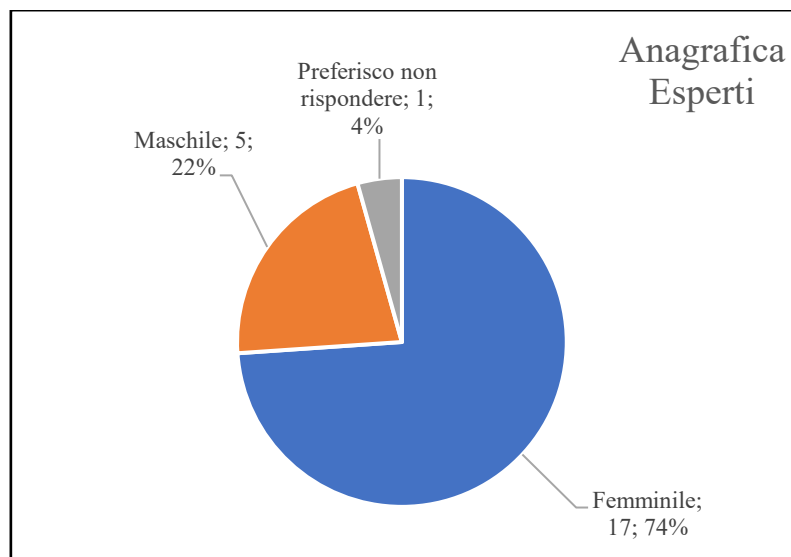


Figura 56 | Genere dei rispondenti all'interno della popolazione di esperti (n: 23).

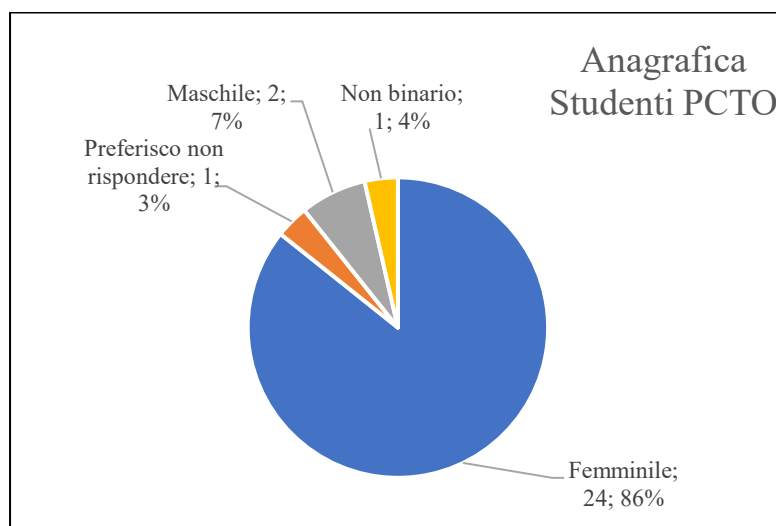


Figura 57 | Genere dei rispondenti all'interno della popolazione di studenti (n: 28).

A partire dall'analisi statistica univariata condotta sulla matrice dei dati raccolti, sono state calcolate le frequenze assolute con cui si sono presentate le diverse opzioni di risposta nelle sezioni B e C del questionario, riportate nelle tabelle, e le corrispondenti frequenze relative, successivamente confrontate attraverso i grafici qui illustrati.

ITEM	1) Del tutto in disaccordo		2) In disaccordo		3) Né in accordo né in disaccordo		4) D'accordo		5) Del tutto d'accordo	
	Frequenze assolute									
	Esperti	Studenti PCTO	Esperti	Studenti PCTO	Esperti	Studenti PCTO	Esperti	Studenti PCTO	Esperti	Studenti PCTO
B.1 Il disegno infantile è da considerarsi un'opera d'arte.	0	1	4	0	12	7	4	12	3	8
B.2 Vi è corrispondenza tra sviluppo del segno grafico e sviluppo del pensiero nel bambino.	0	0	1	4	6	4	12	8	4	12
B.3 Il realismo visivo è la meta a cui il bambino giunge attraverso fasi evolutive successive.	1	0	1	1	9	6	10	18	2	3
B.4 Il disegno è rappresentazione della realtà attraverso l'uso di forme equivalenti date dalle possibilità del mezzo espressivo.	1	2	6	1	5	6	10	13	1	6
B.5 Il disegno infantile può essere considerato una produzione culturale tipica del periodo dell'infanzia.	1	0	1	1	1	2	15	14	5	11
B.6 Nonostante i nuovi stimoli tecnologici, il disegno continua a essere un'attività naturale e spontanea per il bambino.	0	0	1	4	2	4	5	7	15	13
B.7 Il bambino ha bisogno della guida dell'adulto nell'esecuzione di un disegno.	6	9	11	15	6	2	0	2	0	0
B.8 L'adulto influenza l'espressività del bambino.	0	0	2	2	4	13	15	9	2	4
B.9 L'adulto deve trasmettere delle tecniche affinché il bambino possa esprimersi attraverso il disegno.	1	3	8	11	5	7	8	5	1	2
B.10 L'educazione artistica impartita a scuola favorisce l'uso del disegno come mezzo espressivo.	3	4	1	6	9	5	7	13	3	0

Figura 58 | Frequenze assolute delle risposte delle due popolazioni di riferimento alle domande relative al disegno infantile come oggetto di studio (sezione B).

L'analisi delle risposte relative alla Sezione B mostra alcune differenze significative tra il gruppo degli esperti e quello degli studenti PCTO, ma anche convergenze su molti aspetti fondamentali.

In generale, entrambe le popolazioni riconoscono il valore del disegno infantile come forma espressiva e culturale, pur differendo in parte nell'interpretazione pedagogica del ruolo dell'adulto.

Nel dettaglio, la maggioranza dei rispondenti – in particolare gli esperti – non considera il disegno infantile un'opera d'arte (B.1), ma tende piuttosto a vederlo come un'espressione creativa con una propria specificità.

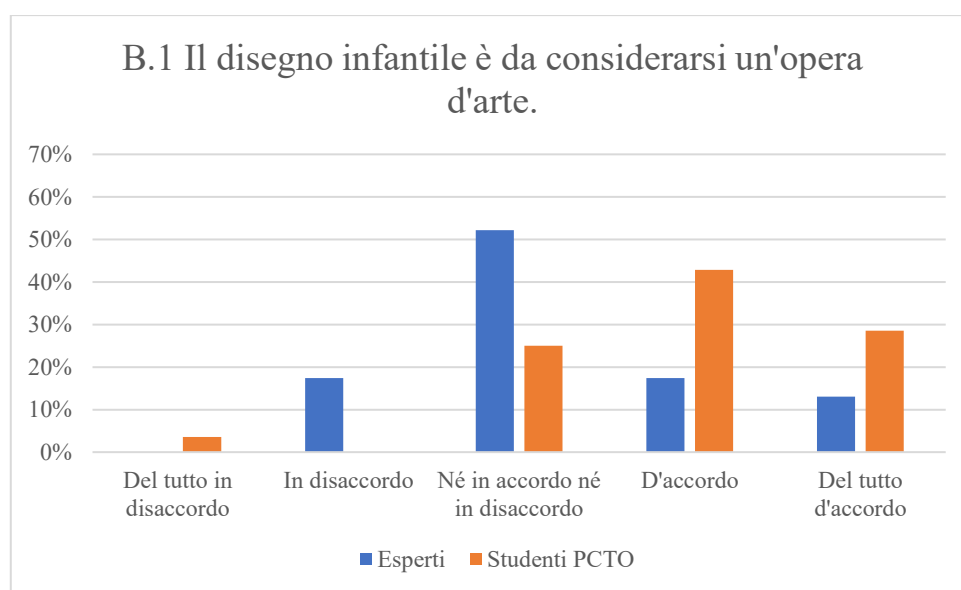


Figura 59 | Frequenze relative comparate - item B.1 del questionario di ricerca.

Un'ampia concordanza emerge sull'esistenza di una correlazione tra lo sviluppo grafico e quello del pensiero (B.2), con un consenso molto alto in entrambi i gruppi (oltre il 75% tra "d'accordo" e "del tutto d'accordo").

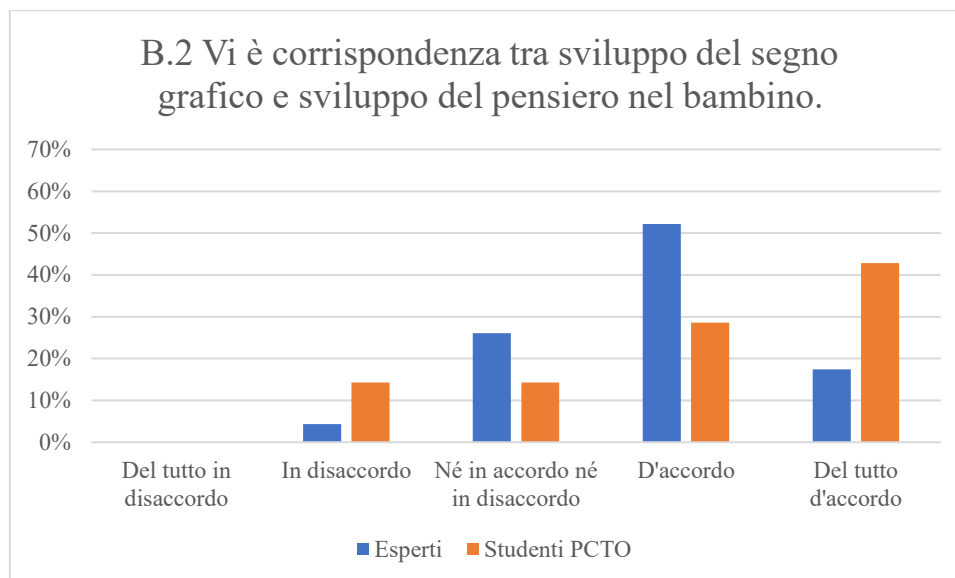


Figura 60 | Frequenze relative comparate - item B.2 del questionario di ricerca.

Anche l'idea secondo cui il realismo visivo rappresenti l'ultima tappa evolutiva (B.3) è condivisa dalla maggioranza, sebbene tra gli studenti l'accordo sia più marcato, probabilmente per effetto di una visione più lineare dello sviluppo infantile (cfr. paragrafo 2.1).

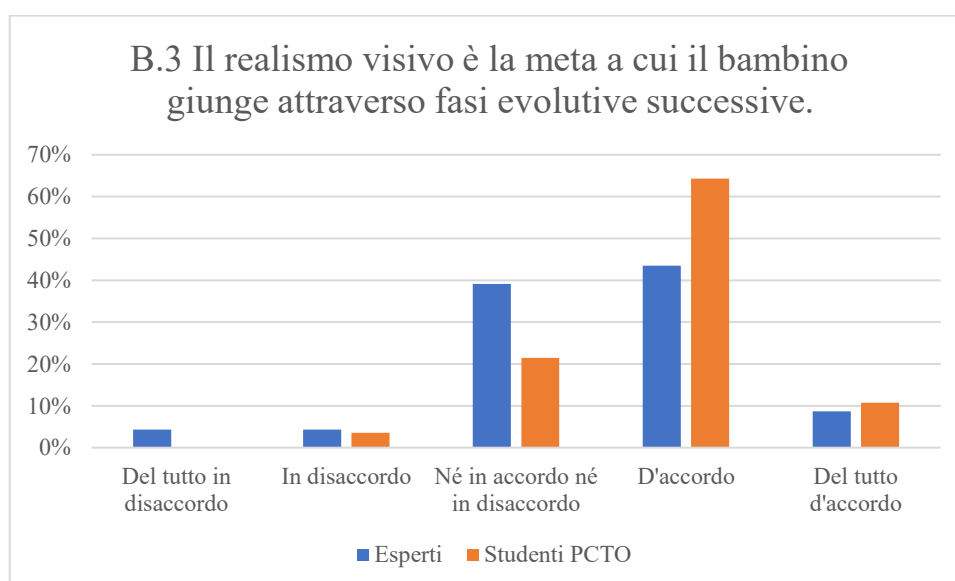


Figura 61 | Frequenze relative comparate - item B.3 del questionario di ricerca.

Le affermazioni B.4 e B.5 confermano una tendenza generale a riconoscere il disegno come rappresentazione della realtà mediata dal mezzo espressivo e come produzione culturale tipica dell'infanzia (cfr. paragrafo 2.2): oltre il 70% degli esperti e degli studenti concorda con tali enunciati.

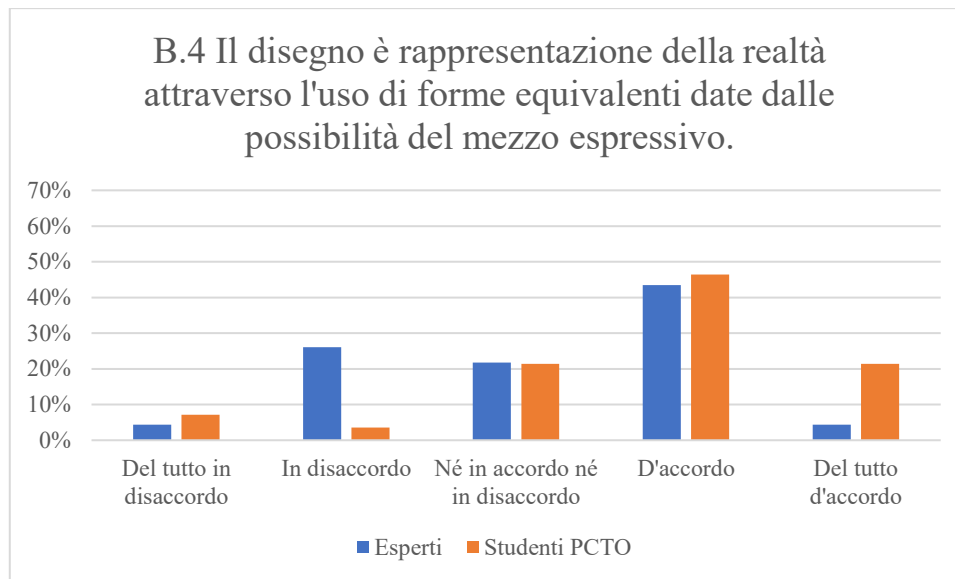


Figura 62 | Frequenze relative comparate - item B.4 del questionario di ricerca.

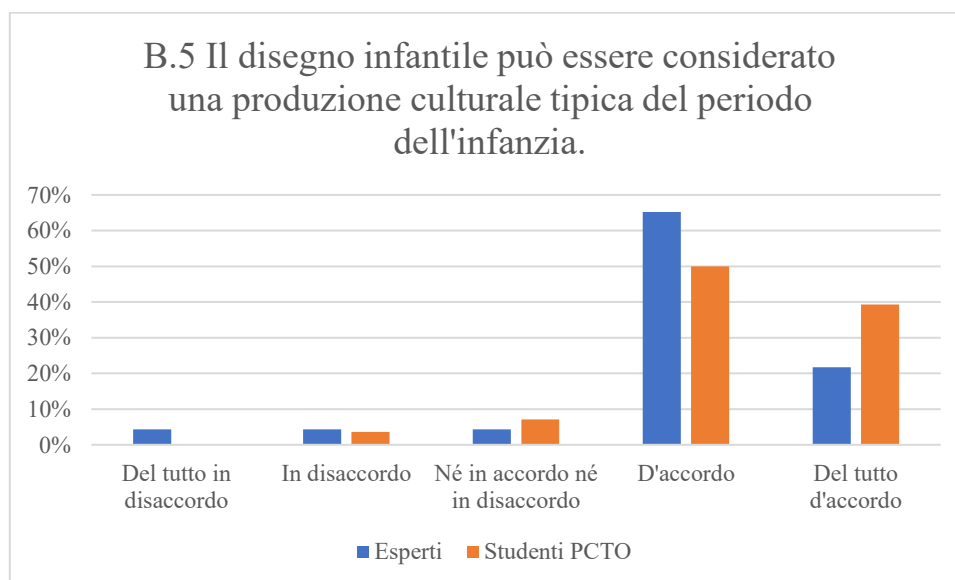


Figura 63 | Frequenze relative comparate - item B.5 del questionario di ricerca.

Interessante notare come sia particolarmente elevato il consenso sulla persistenza del disegno come attività naturale e spontanea nonostante le influenze tecnologiche (B.6), con quasi totale adesione da parte degli esperti (87% tra “d’accordo” e “del tutto d’accordo” contro il 71% degli studenti).

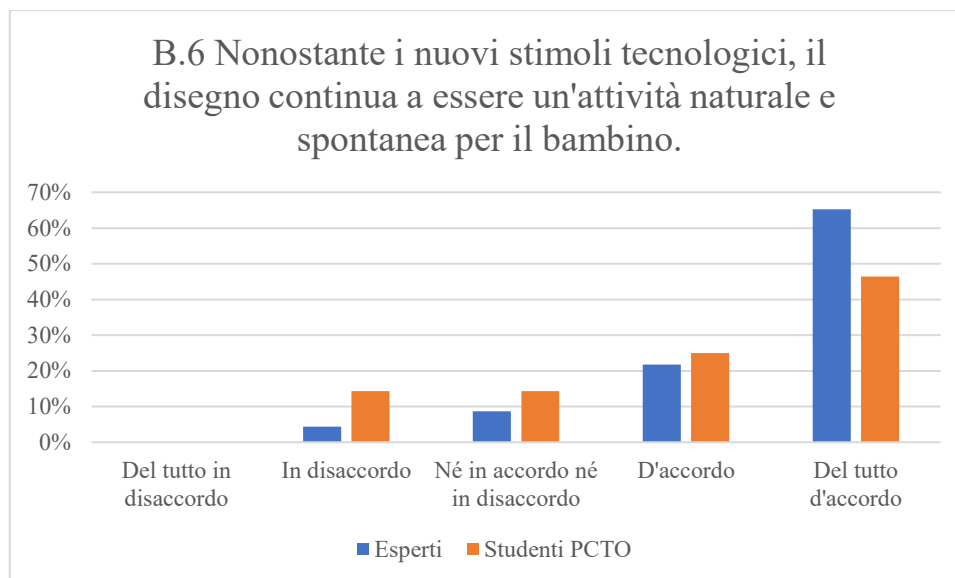


Figura 64 | Frequenze relative comparate - item B.6 del questionario di ricerca.

Le differenze più marcate emergono invece rispetto al ruolo dell'adulto. La quasi totalità degli esperti nega la necessità di una guida adulta nell'esecuzione del disegno (B.7), mentre gli studenti tendono a mostrarsi più incerti o parzialmente concordi, segnalando una concezione più direttiva dell'adulto. Tuttavia, entrambi i gruppi riconoscono che l'adulto esercita un'influenza sull'espressività del bambino (B.8).

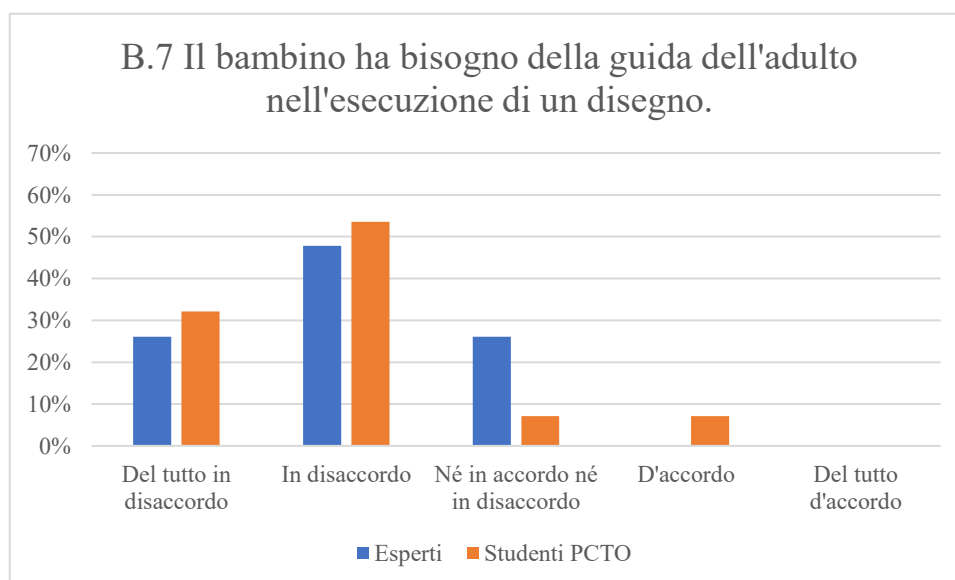


Figura 65 | Frequenze relative comparate - item B.7 del questionario di ricerca.

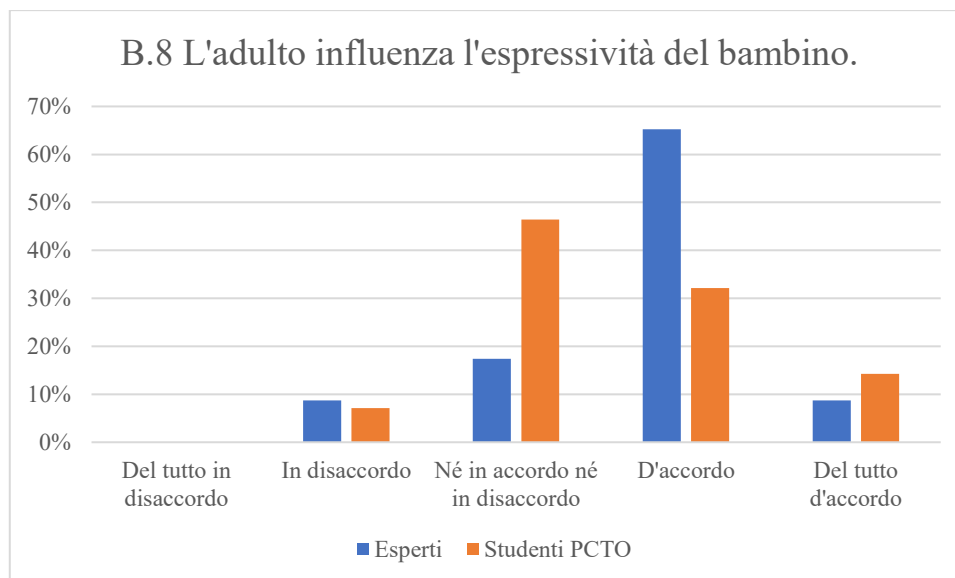


Figura 66 | Frequenze relative comparate - item B.8 del questionario di ricerca.

Meno unanime risulta la posizione sull'opportunità che l'adulto trasmetta tecniche (B.9) affinché il bambino possa esprimersi attraverso il disegno: la maggioranza degli esperti si mantiene neutrale o in disaccordo, mentre tra gli studenti si rileva una maggiore propensione all'accordo.

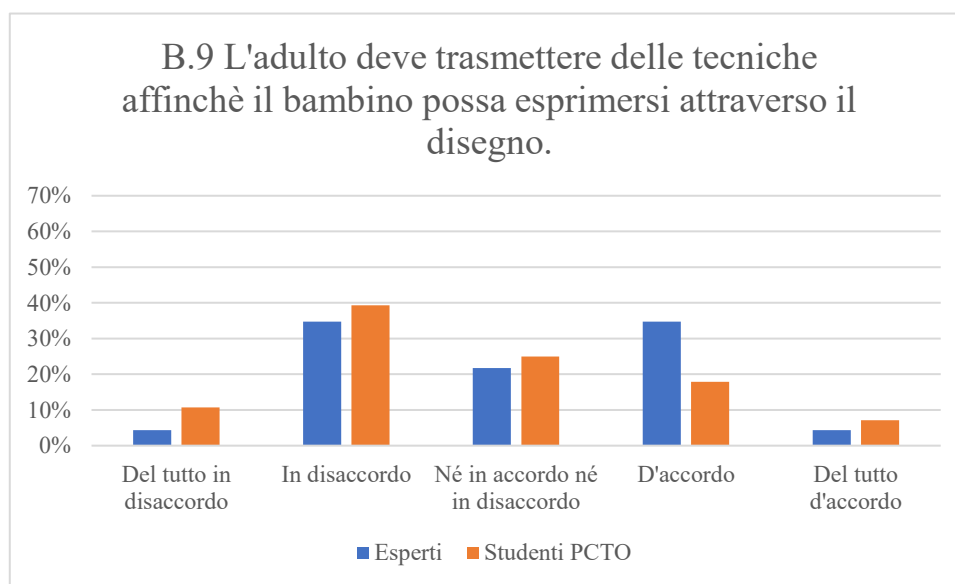


Figura 67 | Frequenze relative comparate - item B.9 del questionario di ricerca.

Infine, il giudizio sull'educazione artistica scolastica come fattore che favorisce l'uso espressivo del disegno (B.10) è complessivamente positivo, con un livello di accordo superiore tra gli studenti PCTO, probabilmente per la loro esperienza diretta nel contesto scolastico.

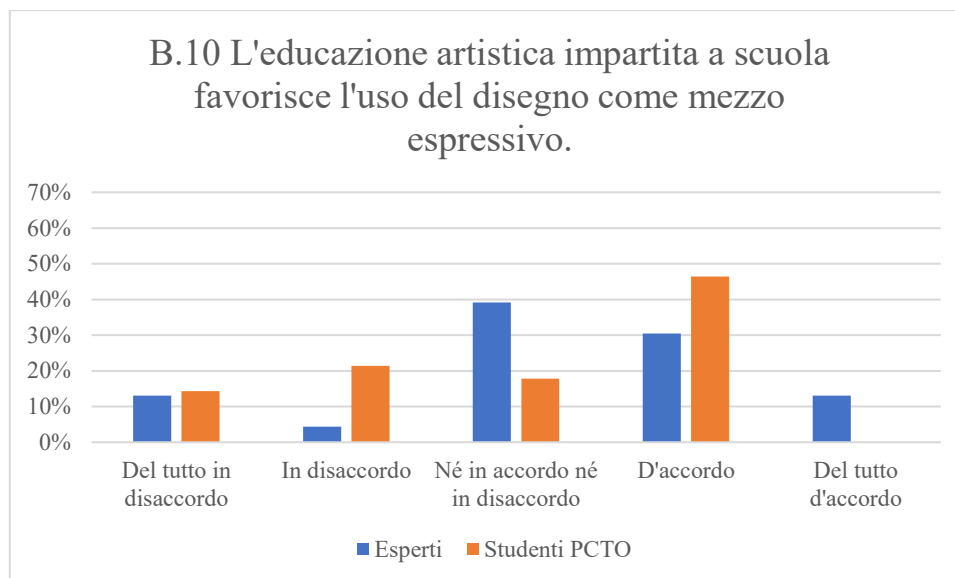


Figura 68 | Frequenze relative comparate - item B.10 del questionario di ricerca.

ITEM	1) Del tutto in disaccordo						2) In disaccordo						3) Né in accordo né in						4) D'accordo						5) Del tutto d'accordo					
	Frequenze assolute																													
	Esperiti	Studenti PCTO	Esperiti	Studenti PCTO	Esperiti	Studenti PCTO	Esperiti	Studenti PCTO	Esperiti	Studenti PCTO	Esperiti	Studenti PCTO	Esperiti	Studenti PCTO	Esperiti	Studenti PCTO	Esperiti	Studenti PCTO	Esperiti	Studenti PCTO	Esperiti	Studenti PCTO								
C.1 Trovo sensata l'idea di istituire musei dedicati alla raccolta e catalogazione dei disegni infantili.	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0								
C.2 I disegni dei bambini sono un patrimonio culturale da salvaguardare.	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0								
C.3 La visita di un archivio di disegni infantili può essere di interesse per un adulto.	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0								
C.4 L'ambiente fisico (scuola, casa, atelier...) e l'ambiente culturale (paese, città, evento, tradizioni...) in cui il bambino disegna determinano delle ricadute sulle scelte grafiche.	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0								
C.5 La qualità estetica è il criterio primario di scelta dei disegni da conservare in un archivio.	7	8	7	13	7	3	7	3	2	4	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0								
C.6 Nel museo dei disegni occorre accompagnare i disegni esposti a delle descrizioni sull'autore e sul contesto di produzione.	0	3	0	3	0	6	14	11	5	5																				
C.7 Nel museo dei disegni occorre dare delle interpretazioni ai disegni affinché possano essere valorizzati in una mostra.	2	3	8	13	8	6	4	4	1	2																				
C.8 Nel museo dei disegni è possibile valorizzare un disegno infantile anche in assenza di dati contestuali.	1	0	2	4	4	5	13	15	3	4																				
C.9 È necessario che il bambino che dona un disegno al museo scriva in prima persona una descrizione di ciò che ha prodotto.	3	1	6	7	8	13	5	5	1	2																				
C.10 Il disegno può far parte dell'archivio solo se è una produzione spontanea e incondizionata del bambino.	1	1	8	5	7	13	6	5	1	4																				

Figura 69 | Frequenze assolute delle risposte delle due popolazioni di riferimento alle domande relative al disegno infantile come patrimonio culturale in un museo (sezione C).

Anche nei risultati relativi alla sezione C del questionario sono emerse posizioni largamente convergenti tra esperti e studenti riguardo alla valorizzazione museale del disegno infantile.

L'idea di istituire musei o archivi dedicati (C.1) riceve un consenso pressoché unanime, così come il riconoscimento del disegno infantile come patrimonio culturale da salvaguardare (C.2). Entrambi i gruppi considerano inoltre la visita di un archivio di disegni infantili interessante anche per un pubblico adulto (C.3), benché tra gli studenti si rilevi una quota più ampia di risposte neutre.

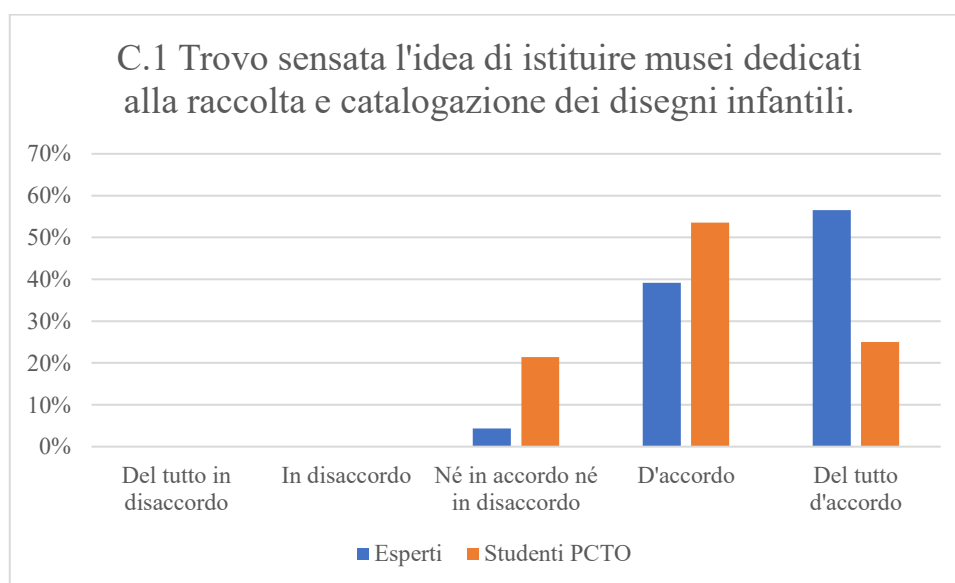


Figura 70 | Frequenze relative comparate - item C.1 del questionario di ricerca.

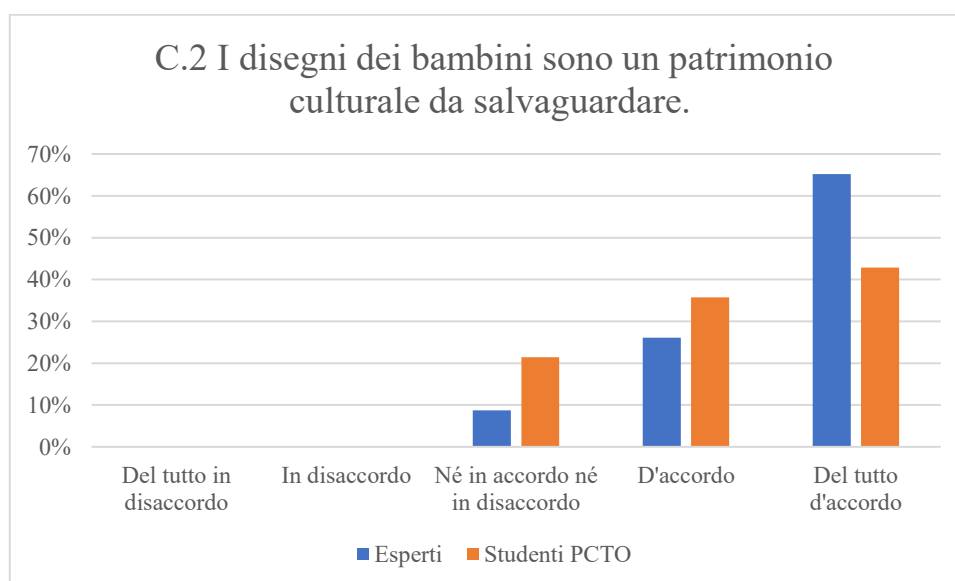


Figura 71 | Frequenze relative comparate - item C.2 del questionario di ricerca.

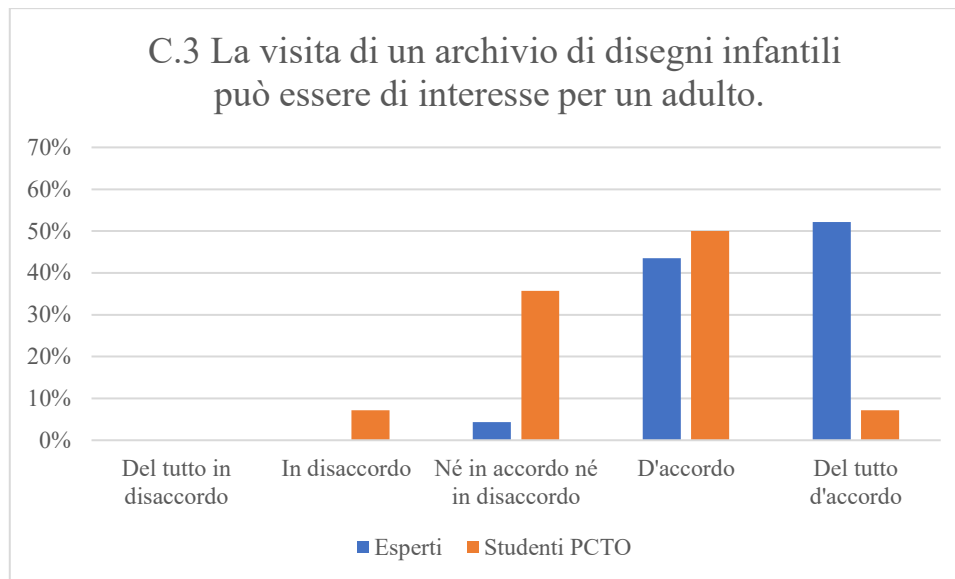


Figura 72 | Frequenze relative comparate - item C.3 del questionario di ricerca.

Ampio accordo si registra anche sull'influenza del contesto fisico e culturale sulla produzione grafica del bambino (C.4), con un consenso quasi totale in entrambi i gruppi.

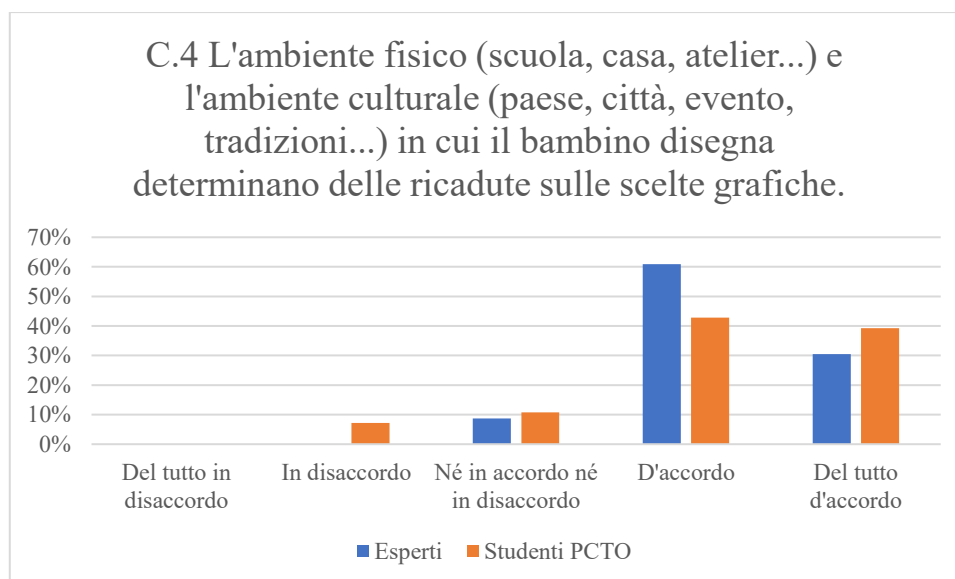


Figura 73 | Frequenze relative comparate - item C.4 del questionario di ricerca.

L'item C.5, relativo alla qualità estetica come criterio primario di selezione dei disegni, presenta invece il più alto livello di disaccordo: sia esperti sia studenti rifiutano in larga misura un approccio valutativo basato sul canone estetico adulto, mostrando supporto per una concezione culturale del disegno infantile.

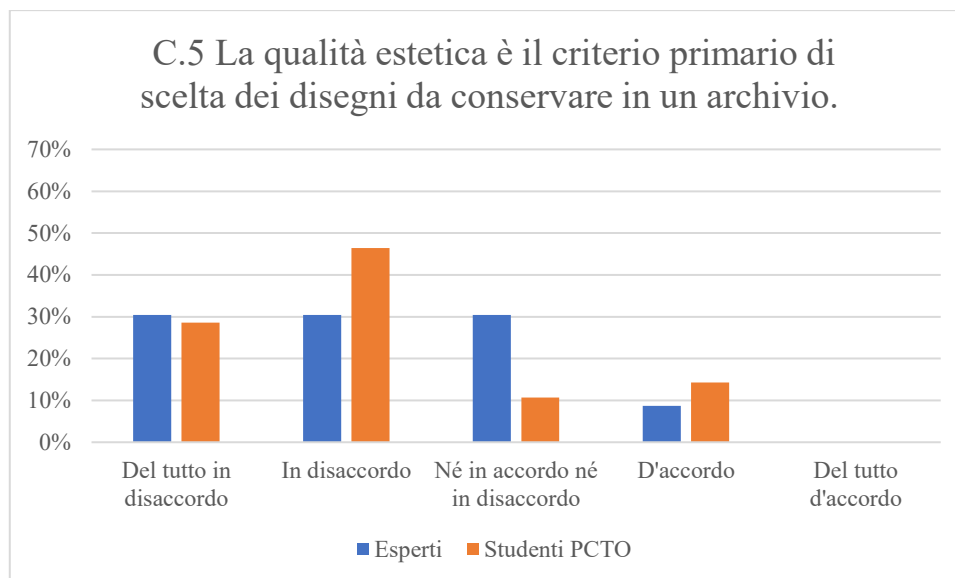


Figura 74 | Frequenze relative comparate - item C.5 del questionario di ricerca.

Per quanto riguarda la presentazione museale, la grande maggioranza dei rispondenti concorda sulla necessità di accompagnare i disegni con informazioni sull'autore e sul contesto di produzione (C.6), a conferma dell'importanza attribuita ai dati di contesto per la corretta interpretazione dell'opera.

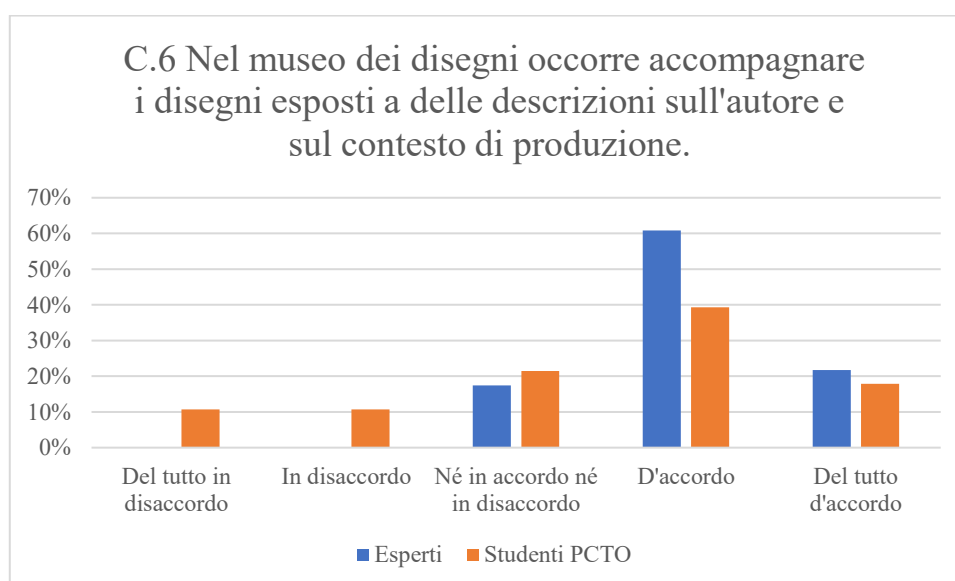


Figura 75 | Frequenze relative comparate - item C.6 del questionario di ricerca.

Al contrario, gli item C.7 e C.8 – che riguardano rispettivamente la necessità di fornire interpretazioni esterne ai disegni e la possibilità di valorizzare i disegni anche in assenza di dati contestuali – suscitano risposte più articolate. Tra gli esperti prevale un atteggiamento prudente o neutro, circa il bisogno di dare un'interpretazione adulta alla produzione espressiva infantile: il 44% è in disaccordo o del tutto in disaccordo, il 35% si dichiara

neutrale, mentre tra gli studenti il 57% è in disaccordo o del tutto in disaccordo, 21% neutrale.

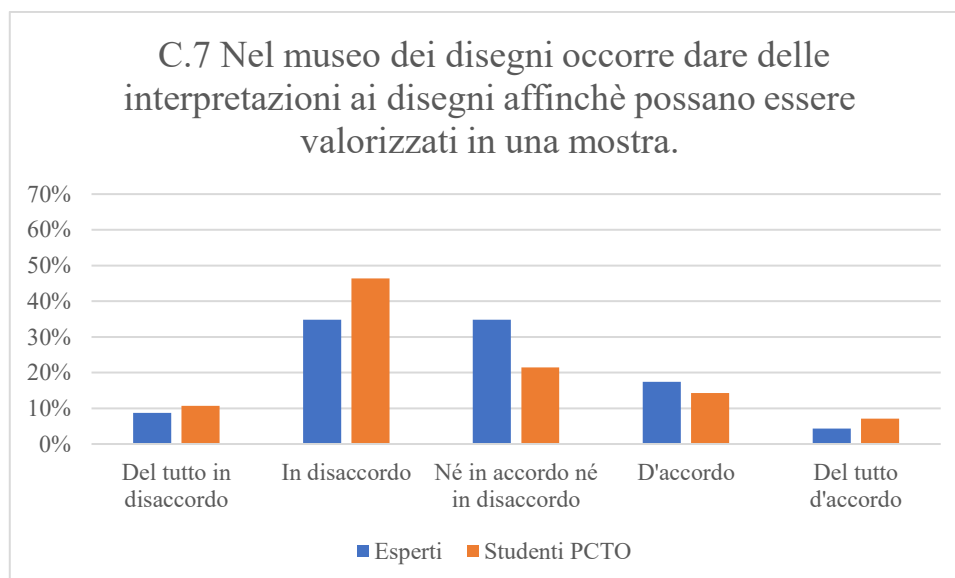


Figura 76 | Frequenze relative comparate - item C.7 del questionario di ricerca.

Interessanti i dati sulla possibilità di accogliere, nel museo, un disegno anche in assenza di dati contestuali. Si trovano in disaccordo, o del tutto in disaccordo, soltanto il 13% degli esperti e il 14% degli studenti.

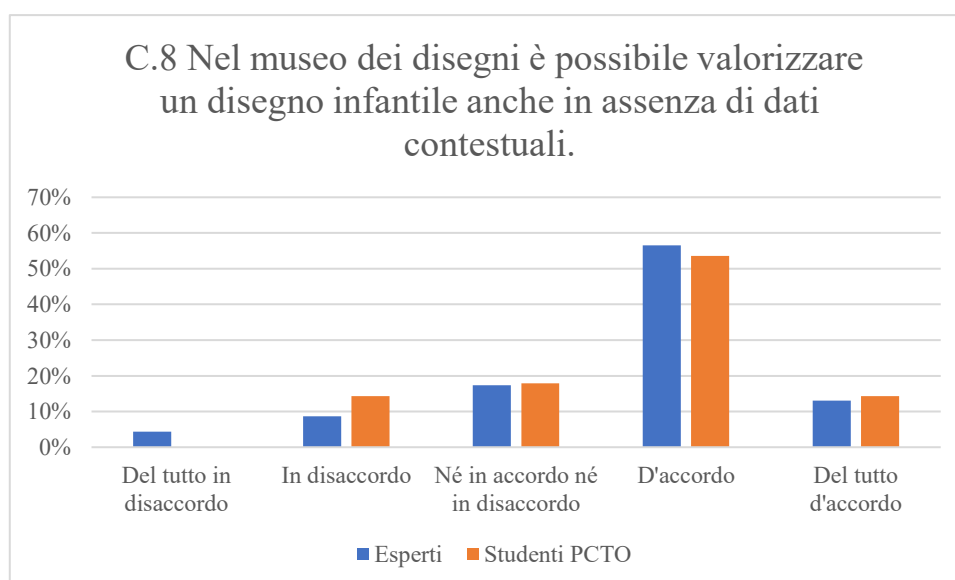


Figura 77 | Frequenze relative comparate - item C.8 del questionario di ricerca.

Infine, le affermazioni C.9 e C.10 introducono riflessioni più complesse: la richiesta che il bambino descriva personalmente il proprio disegno non ottiene un consenso netto, segno di

una visione diversificata sul grado di mediazione accettabile nel processo di patrimonializzazione; similmente, l'idea che solo i disegni spontanei e non condizionati possano entrare in archivio (C.10) è accolta in modo eterogeneo, evidenziando un equilibrio tra la valorizzazione dell'autenticità e il riconoscimento del contesto produttivo come parte integrante del processo creativo.

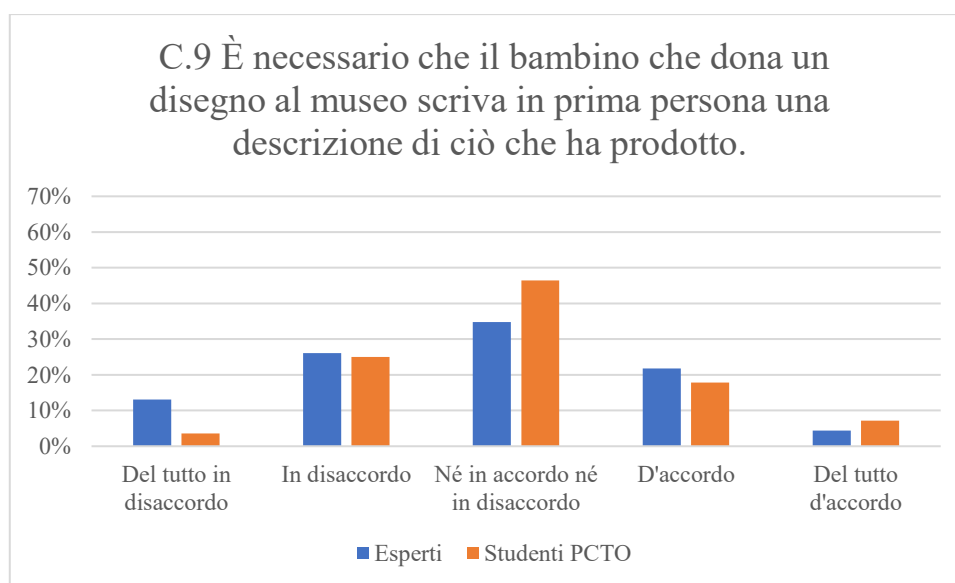


Figura 78 | Frequenze relative comparate - item C.9 del questionario di ricerca.

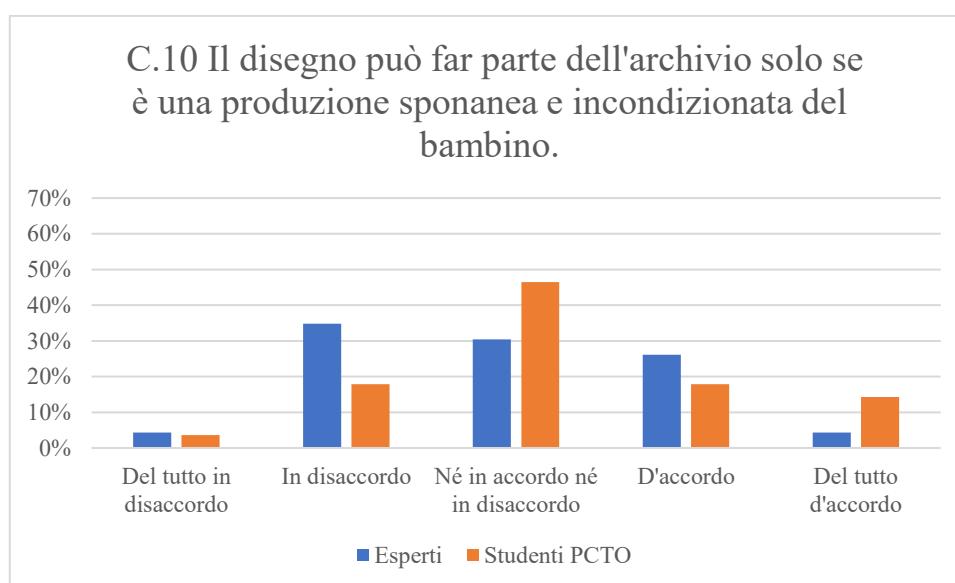


Figura 79 | Frequenze relative comparate - item C.10 del questionario di ricerca.

Il grafico “Dati di contesto indicati dai rispondenti” (Figura 80) illustra le risposte fornite, da entrambe le popolazioni, alla domanda aperta della sezione D: *“Quali sono, secondo Lei, i dati fondamentali relativi al disegno e al suo autore di cui bisogna tenere traccia? Provi a scrivere un elenco”* (cfr. Allegato IV).

Le categorie individuate comprendono:

- Dati anagrafici e personali: età, nome, genere, luogo di nascita/paese di provenienza, nazionalità, lingue parlate, religione, livello di scolarizzazione, scuola frequentata, luogo di residenza, luogo di crescita (contesto urbano, di campagna, altro), contesto familiare/di crescita, storia familiare, estrazione sociale.
- Dati relativi al disegno: data di esecuzione, titolo o verbalizzazione, contenuto del disegno, tecnica, materiali utilizzati, supporto, dimensioni, disposizione spaziale, grado di confidenza con la tecnica utilizzata, descrizione del processo.
- Dati contestuali: contesto generale, contesto fisico/ambientale, contesto emotivo, background culturale, accesso ai mezzi digitali, esposizione massmediatica, scopo del disegno, destinatario del disegno, eventuali indicazioni diagnostiche, consegna data/non data, note o descrizioni fornite dall'autore.

Dall'analisi dei dati emergono differenze significative tra il gruppo degli esperti e quello degli studenti, sia nella selezione sia nella frequenza delle informazioni riportate. Gli studenti tendono a privilegiare dati di natura prevalentemente anagrafica, come età e nome, seguiti dal luogo di nascita o paese di provenienza e dalla data di esecuzione. Questa tendenza suggerisce un approccio descrittivo, centrato sull'identificazione del soggetto e sulla dimensione personale, piuttosto che su una lettura interpretativa o relazionale del contesto educativo in cui il disegno è stato prodotto.

Gli esperti mostrano una maggiore varietà e articolazione nelle tipologie di dati riportati, includendo più frequentemente riferimenti al titolo o alla verbalizzazione, alle note o descrizioni dell'autore, al contesto generale, alla tecnica e al luogo di realizzazione. Interessante osservare come il genere risulti molto rilevante per gli studenti, mentre venga considerato marginale dagli esperti.

In generale, l'età rappresenta il fattore più importante per entrambe le popolazioni, precedendo persino il nome dell'autore, che si colloca al secondo posto in termini di frequenza assoluta. Le categorie meno citate – quali scuola frequentata, disposizione spaziale, storia familiare o esposizione massmediatica – appaiono marginali o difficilmente

accessibili, indicando una percezione limitata dell'importanza dei fattori di contesto più ampi che possono influenzare l'espressione individuale. Particolarmente degne di nota sono alcune categorie segnalate da pochi rispondenti, come la lingua parlata, il contesto emotivo o, addirittura, eventuali informazioni diagnostiche.

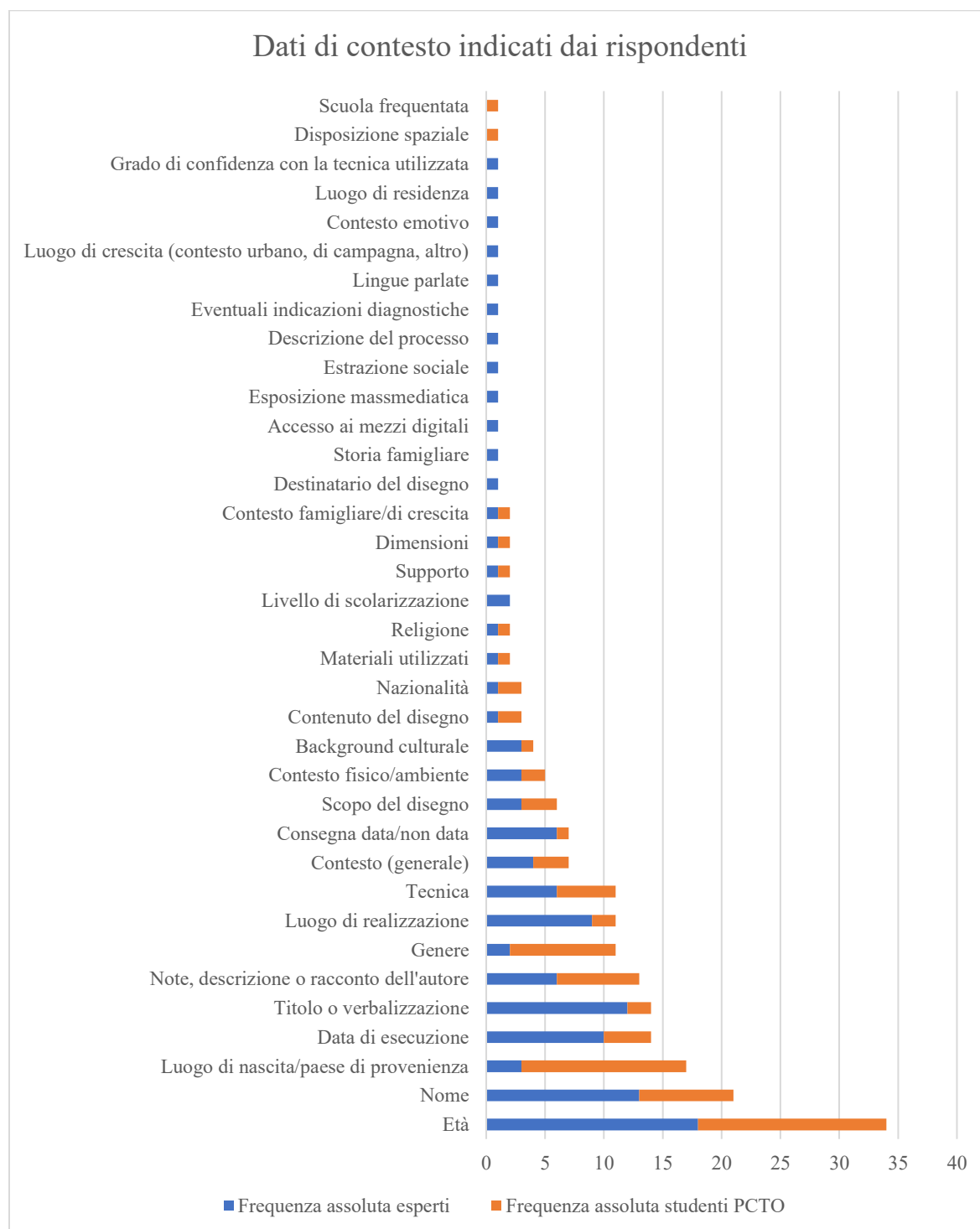


Figura 80 | Frequenze assolute cumulate relative ai dati di contesto utili alla valorizzazione del disegno infantile e del suo autore secondo i rispondenti al questionario di ricerca - sezione D.

6.2 Linee guida per la raccolta, la selezione e la catalogazione del materiale

La “premessa alle premesse” delle nuove Linee Guida è uno stralcio dell’intervista con la storica direttrice Elena Pasetti. Le sue parole, corroborate dalla sua lunga esperienza nel contesto di Fondazione PInAC, risultano particolarmente significative per lo scopo di questo lavoro:

Elena Pasetti: “Perché poi l'unica cosa che non troverai è come sia l'infanzia tout court, che penso non esista se non come concetto astratto...esistono quel bambino o quella bambina e la loro verità, quella che hanno rappresentato, in quel contesto, molto spesso senza sapere che contesto fosse. Il pesciolino che guizza nell'acqua non sa cos'è l'acqua, ci vive dentro e basta. Non solo, degli elaborati infantili, come sai, devi conoscere il contesto di produzione, allora puoi affermare “questo è stato fatto così, perché queste erano le condizioni, questo il tempo, questi la bambina o il bambino autore, questa la loro età, questo ha detto l'adulto, eccetera”. Quindi bisogna tenere in gran considerazione tutto ciò possiamo definire contesto ed essere coscienti che se un contesto non lo hai controllato o non lo conosci, potrai solo avere un approccio approssimativo ben poco scientifico. Questo è poco ma è sicuro”.

Alessia Trivigno: “Sì, è una premessa da fare questa”.

Elena Pasetti: “Di scientifico non c'è niente da questo punto di vista in una Pinacoteca dell'età evolutiva. Però c'è lo sguardo allenato, competente, che utilizza alcuni elementi scientifici delle discipline specifiche per poterli poi, in qualche modo, ricollocare dentro questo sguardo...sapendo che siamo in un campo scivoloso. L'immagine non è la parola, l'immagine è l'immagine. Ha uno statuto che non racconta niente di sé se non la tecnica realizzativa e il suo contenuto, per analogia e verosimiglianza, con ciò che presenta e rappresenta del reale e del vissuto. Quindi non spertichiamoci a individuare intenzioni in letture pseudo psicologiche. Non attribuiamo significati adulti e non controllabili, l'età evolutiva dei soggetti è appunto evolutiva e ciò che i più piccoli e i più giovani pensano e agiscono oggi, domani sarà diverso, forse neppure più vero per loro. La lettura del disegno dello psicologo in studio, quando fa disegnare un piccolo è di tipo diagnostico, va benissimo. [...] Dunque né letture psicologiche, né pedagogiche, né socio-antropologiche fini a se stesse o addirittura esaustive. Sono invece elementi pluridisciplinari che, se li possiedi ed è importante conoscere le discipline di riferimento, possono contribuire a quello sguardo competente di cui abbiamo appena parlato”.

Dunque, per evitare “letture psicologiche, pedagogiche, socio-antropologiche fini a se stesse o addirittura esaustive” e in considerazione del fatto che non esista un’infanzia in generale, ma che esista “quel bambino, quella bambina e la loro verità” verranno qui presentate le nuove Linee Guida, cominciando dalle seguenti premesse:

- Le Linee Guida partono da una visione di bambino competente, dotato del diritto all’espressione creativa e partecipe della vita culturale, come indicato dalla Dichiarazione ONU sui Diritti dell’Infanzia e dell’Adolescenza¹¹⁸;
- Le Linee Guida hanno l’obiettivo di raccogliere, in maniera rispettosa, le informazioni contestuali relative al disegno e al suo autore, affinché sia possibile in

¹¹⁸ Si richiama qui il catalogo del 2019 della mostra di Fondazione PInAC dedicata al tema dei diritti (Amandini et al., 2019).

futuro, attraverso mostre o altre proposte culturali, mettere in evidenza il bambino come autore, valorizzando il suo punto di vista ed evitando il più possibile le interpretazioni adultocentriche;

- Le Linee Guida promuovono la partecipazione di bambine e bambini anche nei processi interni del museo, in coerenza con il discorso internazionale sul ruolo dei musei nel sostenere l'*empowerment* dei bambini e dei giovani (ICOM, 2025);
- Le Linee Guida sono da intendersi come uno strumento utile al museo per perseguire l'obiettivo di valorizzare il proprio patrimonio; pertanto, esse dovranno essere calate nel contesto in maniera sostenibile, a seconda delle risorse disponibili;
- Le Linee Guida sono applicabili alla raccolta degli elaborati espressivi del futuro. Tuttavia, per quanto riguarda la catalogazione, è possibile rimettere a sistema le informazioni di contesto dei disegni già raccolti, ove disponibili;
- In coerenza con l'anima internazionale della Pinacoteca, tutto ciò che si proporrà dovrà essere disponibile e fruibile anche in lingua inglese, affinché le Linee Guida siano condivise con i possibili donatori di materiale di tutti i Paesi;
- Le Linee Guida che si propongono sono aperte a futuri confronti con realtà simili a Fondazione PInAC, con le quali si intende condividere buone pratiche di lavoro e possibili collaborazioni, su scala nazionale e internazionale.

Fatte queste premesse, si proporrà di seguito l'implementazione dei seguenti aspetti:

1. Il materiale informativo destinato ai donatori;
2. I criteri per la selezione e l'archiviazione del materiale;
3. La scheda catalogafica;
4. La fruibilità del patrimonio digitalizzato.

6.2.1 Materiale informativo destinato ai donatori

Per favorire una maggiore attenzione – da parte di chi decide di donare del materiale – verso il valore del contesto produttivo, il museo deve predisporre del materiale informativo. Questo, disponibile sia in formato cartaceo sia in digitale, deve presentare sinteticamente:

1. Chi è il museo e in cosa consiste il suo patrimonio;
2. Quali sono le sue proposte culturali;
3. Qual è la sua mission;
4. In che modo è possibile contribuire all'ampliamento della raccolta.

Su quest'ultimo punto, è importante rendere esplicita la visione di bambino – competente, dotato del diritto all'espressione creativa e partecipe della vita culturale, facendo riferimento ai contributi della pedagogia e alla Dichiarazione ONU sui Diritti dell'Infanzia e dell'Adolescenza:

Art. 13: *“Il fanciullo ha diritto alla libertà di espressione. Questo diritto comprende la libertà di ricercare, di ricevere e di divulgare informazioni ed idee di ogni specie, indipendentemente dalle frontiere, sotto forma orale, scritta, stampata o artistica, o con ogni altro mezzo a scelta del fanciullo”* (Nazioni Unite, 1989/1991).

Il fruitore adulto del materiale informativo deve rendersi conto delle possibili influenze dirette e indirette che può esercitare durante il processo creativo e allo stesso tempo deve poter intuire l'importanza dell'annotazione dei dati di contesto utili per una corretta archiviazione. Tali riflessioni non devono essere date per scontate, in quanto i possibili donatori possono avere diversi gradi di sensibilità pedagogica¹¹⁹.

¹¹⁹ A questo scopo si ricordano le parole di Maria Montessori:

“Gli adulti non entrano nella vita cascando dall'alto come paracadutisti su un terreno di conquista; le generazioni che si susseguono non sono una pioggia di adulti, già maturi. Ogni uomo è il prodotto dello sviluppo di un bambino: le energie che muovono l'umanità provengono dalla espansione delle latenti energie dei bambini. Il primo diritto dell'uomo, il diritto fondamentale, deve riconoscere il diritto del bambino di essere aiutato a sorpassare quegli ostacoli che possono intralciare, reprimere, deviare le sue energie costruttive, togliendogli la sicurezza di divenire un giorno uomo, efficiente ed equilibrato. Il bambino ha una funzione fondamentale per la costruzione umana. Se si sono riconosciuti la dignità e i diritti degli operai, bisogna riconoscere la dignità del lavoratore che produce l'uomo. In base a questa affermazione di dignità dobbiamo assicurare al bambino il diritto e la libertà di crescere e di svilupparsi in pieno rigoglio perché egli possa contribuire con tutte le sue facoltà al progresso umano, assolvendo così il compito che la natura gli ha affidato” (Montessori, 1952, p. 5).

È opportuno che il materiale informativo, sempre disponibile sul sito web e in forma cartacea nello spazio espositivo del museo, sia esteticamente accattivante e sintetico nei contenuti. Tali elementi, non possono prescindere l'uno dall'altro per assicurare l'efficacia nella trasmissione delle richieste.

I dati minimi che devono essere raccolti per ciascun disegno riguardano da un lato l'autore e dall'altro il suo disegno, in linea con quanto verrà proposto nella scheda catalografica a cura degli operatori del museo (cfr. paragrafo 6.2.3).

I dati devono essere scritti in matita leggera sul retro del foglio:

INFORMAZIONI RELATIVE ALL'AUTORE/AUTRICE

- Nome
- Cognome
- Età
- Genere
- Città o paese di provenienza

INFORMAZIONI RELATIVE ALL' OGGETTO

- Titolo dato dall'autore/autrice
- Data di realizzazione
- Tecnica utilizzata (in caso di laboratorio espressivo: indicare grado di confidenza con la tecnica)
- Informazioni sul contesto produttivo: casa, scuola, laboratorio artistico/espressivo, ecc.
- Modalità di esecuzione:
 - o Eseguito spontaneamente
 - o Eseguito con consegna data
 - o Eseguito con presentazione di un modello di riferimento
 - o Eseguito senza presentazione di un modello di riferimento
 - o Eseguito in completa autonomia
 - o Eseguito in collaborazione con uno o più bambini
 - o Eseguito con l'accompagnamento dell'adulto
 - o Eseguito all'interno di una proposta laboratoriale di Pinac
 - o Eseguito nell'ambito del concorso Pinac [inserire nome concorso]
- Materiali utilizzati:
 - o Materiali scelti liberamente dall'autore
 - o Materiali proposti dall'adulto
- Eventuale commento a cura dell'autore/autrice.

6.2.2 Criteri per la selezione e l'archiviazione del materiale

A differenza dell'esempio dello *Swedish Archive of Children's Drawings* che per scelta non opera alcuna selezione del materiale¹²⁰, in Fondazione PInAC occorre tenere in considerazione il vincolo spaziale, che richiede necessariamente di operare delle scelte.

Come si è sostenuto in questa ricerca, il lavoro sul patrimonio culturale dei bambini e delle bambine rappresenta un atto politico, nel senso più ampio del termine, poiché gli adulti hanno il potere di decidere cosa conservare, come catalogare il materiale e chi coinvolgere nei processi decisionali: dai ricercatori, agli archivisti, fino ai bambini stessi¹²¹.

Questo tipo di riflessione critica può ridurre il rischio di perpetuare idee adultocentriche sull'infanzia e stimolare una gestione del patrimonio infantile che sia rispettosa e consapevole dell'esperienza e della cultura dei bambini e delle bambine, costruendo un dialogo intergenerazionale in cui il bambino possa essere pienamente considerato e valorizzato come soggetto pensante e attivo nella società.

Sottolineando ancora una volta come anche bambini e giovani possano essere coinvolti direttamente nel lavoro sull'archivio, si propone di tenere in considerazione i seguenti criteri:

- Originalità: intesa come la capacità di usare la rappresentazione grafica in modo personale e autentico;
- Espressività: intesa come la capacità di esprimere qualcosa di sé attraverso il disegno, di comunicare un messaggio, o anche un'impressione o una sensazione, attraverso le tracce, le forme e i colori;

¹²⁰ “When a collection of pictures from a school, a project, or an individual is donated to the archive, the strategy is to never remove any of the donated pictures. Hence, the archive includes a broad range of pictures, from stick figures to elaborate watercolour paintings, pastels, and digital pictures. This process of never selecting what might be perceived by adults as beautiful or especially artistic pictures makes the archive unique. It makes it possible to appreciate the breadth of children’s visual expression, both when performing tasks pre-set by adults and when considered across time and age. Rather than approaching and defining the pictures as art, the archive explicitly states that they deal with ‘everyday’ pictures in the sense that creating pictures is seen as part of Swedish children’s lives” (Sparman e Aarsand, 2022, p. 206).

¹²¹ “OHCHR outlines children as a distinct group, and states that children should have the right to participate in decisions which impact on their lives. It is therefore reasonable to suggest that children should be consulted on collections that relate to children’s culture. [...] In order for children to have a real voice in the development of children’s collections, it is essential for librarians and archivists to actively seek out methods of participation beyond the request box” (Aggleton, 2018, pp. 14-15).

- Cura della rappresentazione: intesa come l'evidenza di una particolare attenzione impressa dall'autore o dall'autrice alla sua rappresentazione, nei suoi particolari, nelle sue scelte tecniche ed espressive;
- Valore culturale: inteso come la possibilità di rintracciare elementi pertinenti alla vita dell'autore o dell'autrice nel suo contesto di crescita, di documentare alcuni aspetti della vita culturale e del suo ambiente;
- Rappresentatività: intesa come l'attenzione a raccogliere in maniera costante, per quanto possibile, le rappresentazioni grafiche ed espressive di bambine e bambini di età compresa tra 3 e 18 anni di tutti i Paesi del mondo.

La qualità estetica, essendo un criterio sbilanciato sulla prospettiva adulta, è da considerare alla luce della sua potenziale criticità. A questo scopo si propongono le parole di Herbert Read del 1943, ancora molto attuali e significative:

“La questione da porre, perciò, non è se i disegni dei bambini si conformino a qualche assoluto modello estetico, ma se possano essere riferiti ad uno dei vari tipi di espressione estetica, o addirittura costituire una categoria estetica sui generis. [...] L'universale somiglianza dei disegni dei bambini, tipo per tipo, può essere spiegata con la relativa mancanza di quei fattori di complicazione nella mente pre-adolescente. Per determinare il valore estetico dei disegni infantili, occorre lo stesso esame obiettivo che lo studioso d'arte compie per le manifestazioni storiche dell'impulso creativo. Alcuni disegni infantili si conformeranno al modello dell'impressionismo, altri a quello dell'espressionismo, altri a quello del naturalismo, ecc. Accostandoli in questo modo, pochissimi disegni infantili si riveleranno affatto privi di ogni elemento esteticamente interessante. Ma ciò fatto, naturalmente, si constaterà ancora una differenza tra i modi espressivi dei bambini e degli adulti, nelle stesse categorie. Si tratta di una differenza di valore estetico? Sostanzialmente, si tratta di una differenza di maturità. Inutile dire che l'adulto può infondere nelle sue pitture una conoscenza e un'esperienza maggiori; ma questa non è una differenza estetica. Ciò che v'è, oltre a questo, è semplicemente una differenza di energia e di coordinazione muscolare, che si riassume nella frase «perizia tecnica». In quanto perizia tecnica è l'abilità nell'esprimere adeguatamente una percezione mentale, o un sentimento, essa contribuisce al valore estetico dell'atto espressivo. È perciò che il conseguimento di quella perizia, attraverso metodi di cui ora parleremo, deve essere incoraggiato. Si deve anche ammettere che lo stesso processo di maturazione sembra

adattare l'abilità alle esigenze del bambino in ogni stadio del suo sviluppo. L'abilità si sviluppa col disegno, non il disegno con l'abilità. L'abilità adeguata per un disegno rappresentativo, all'età di quindici anni, sarebbe più che adeguata per uno «schema» dell'età di cinque.

Rimane ancora una specifica qualità estetica dell'arte infantile, una qualità che si potrebbe genericamente indicare come «ingenuità». Non tutti i disegni di bambini sono «ingenui»; anzi un notevole numero di essi sono «abili» o «sofisticati». Ma quando nel disegno di un bambino noi riconosciamo una qualità che indichiamo come «ingenua», indichiamo una certa visione delle cose che è particolare del bambino, e forse di pochi adulti i quali conservano quella facoltà infantile. Altrove ho descritto come l'«occhio innocente», intendendo per esso un occhio non influenzato dal pensiero razionale o deduttivo, un occhio che accetta la correlazione di cose incompatibili, l'auto-sufficienza delle immagini che giungono alla mente senza essere richiamate e annotate dall'osservazione. Ciò che il bambino scrive o disegna può essere meglio descritto come un atto d'intuizione poetica, un mistero al di là della logica dell'analisi. Quando un bambino scrive «Tutta la faccia di Dio è citiso», io so che una verità poetica è stata espressa, ed espressa in un modo valido solo per il bambino. Analogamente di fronte a centinaia di disegni di bambini, [...], io so di essere in presenza di una verità poetica, una verità che solo un bambino può aver espresso. E davanti a quei disegni io posso soltanto dire con Franz Cizek: «Il maestro deve essere la più modesta e umile delle persone che vede nel bambino un miracolo di Dio e non un alunno in senso materiale». Ciò non significa che l'insegnante deve soltanto starsene da parte; né che si desideri un mondo come quello di Peter Pan, dove i bambini non crescono. Ma il bambino è in stato di trasformazione continua. Il suo corpo e il suo cervello maturano; si adattano, inevitabilmente anche se inconsciamente, all'ambiente sociale. Il dovere del maestro è di vegliare su questo processo organico, sì che il suo «tempo» non venga forzato, né i teneri germogli distorti. I valori, perciò, devono cambiare con gli anni dello sviluppo. Ciò che è valido in e per il bambino di cinque anni non lo sarà necessariamente per il ragazzo di dieci o di quindici. Tra l'altro, il maestro deve prepararsi a dare un nostalgico addio al fascino dell'ingenuità. Il problema è di preservare una continuità organica, cosicché la visione poetica di un'età sfumi insensibilmente nella visione poetica della successiva; che il senso del valore non perda mai la sua base istintiva per diventare un codice morale o un canone estetico, un'appendice artificiale ad un'esistenza fatta di appetiti» (Read, 1943/1969, pp. 251-253).

Infine, nel compilare la scheda catalografica occorre dare maggiore rilievo alle informazioni fornite dagli autori, anche attraverso le scritte che spesso si ritrovano negli elaborati espressivi infantili¹²². L'archivio, che ha la conformazione di un "soggettario", ovvero che propone una divisione in cassettiere a seconda della tematica preponderante della rappresentazione¹²³, si amplierà, eventualmente, con le nuove categorie che si potranno evincere dall'osservazione dei disegni:

"The analyses show that the archive has some explicit values in relation to the position of the child. Firstly, it does not remove any of the donated pictures, which makes the archive a place for knowledge about a broad spectrum of children's picture-related practices. Secondly, when registering the pictures, children's own written words on the pictures prevail over both adult categories and the children's own visual expressions" (Sparman e Aarsand, 2022, p. 215).

¹²² Luquet ricorda: "Se il bambino, dunque, aggiunge delle scritte ai suoi disegni ciò avviene in parte perché egli ne vede al di sotto delle illustrazioni dei suoi libri di scuola o, quando ancora non è uno scolaro, le vede apporre molte volte sotto i disegni eseguiti per lui dai familiari. Ma questa non è la sola ragione di tali didascalie e neanche la principale: il nome dell'oggetto, per il bambino, ne costituisce una caratteristica ed è un elemento della sua essenza come ciascuna delle sue parti e deve di conseguenza, al pari degli altri, avere il suo posto nel disegno; il nome rappresenta talmente uno degli attributi dell'oggetto da fare quasi corpo insieme ad esso tanto è vero che il bambino prova talvolta l'esigenza, non soltanto di scriverlo nei suoi disegni, ma addirittura di scriverlo sugli oggetti stessi come se questi, senza di esso, fossero incompleti. Anche per quello che si riferisce alla firma si possono fare le stesse considerazioni: essa non viene apposta per rilevare a terzi l'identità dell'autore ma rappresenta uno degli elementi costitutivi del disegno allo stesso titolo della raffigurazione dell'oggetto: alcuni graffiti firmati «Io», oppure con l'iscrizione: «Firmato: cercate più avanti», provano che il disegnatore si è preoccupato che la sua opera avesse un contrassegno ma che questo, al tempo stesso, non violasse il suo incognito" (Luquet, 1927/1982, pp. 151-152).

¹²³ Tale lavoro di analisi del contenuto deve, per quanto possibile, mantenersi neutro: "Together, the ways in which basic and object information are described in the registration instructions follow what in visual methodology is called a content analysis (Rose 2016). This means identifying, labelling, and dissecting the picture and avoiding focusing on the connections between the parts to create elaborate interpretations of the picture's content. Content analysis often means working across a large set of pictures and details to create broad generalizing interpretations of an aspect of, for example, gaze (Rose 2016). Content analysis tries to balance between being perceived as neutral, or objective, and interpretive. The aim of the SBBA is to remain as neutral as possible and to use everyday language in the registration, but just choosing a motif is a categorization in itself because it tells us something about what is considered important for capturing the content of children's pictures (cf. Duff & Harris 2002)". (Sparman e Aarsand, 2022, p. 208).

6.2.3 Ampliamento della scheda catalografica

Ciascun elemento del patrimonio della Fondazione PInAC dovrà essere registrato secondo la scheda catalografica che segue. Si sottolinea come anche le informazioni relative alla storia dell'oggetto, testimoniate dal retro o dall'uso dello stesso in mostre o pubblicazioni, sia un dato importante da conservare e aggiornare nel tempo.

Esempio di Scheda catalografica	
AUTORE	
Nome	
Cognome	
Età	• Anni in numero • Mesi in numero
Genere	• Femminile • Maschile • Altro
Provenienza	• Continente • Stato • Regione • Provincia • Città o paese • Popolazione o comunità
OGGETTO	
Tipologia oggetto	• Disegno • Artefatto tridimensionale • Produzione audiovisiva • Fotografia • Altro [specificare]
Titolo	Campo libero
Soggetto	Nel menù a tendina deve esserci la possibilità di selezionare più soggetti per la stessa opera. Inoltre deve essere possibile inserire un nuovo elemento non esistente nel menù a tendina.
Cronologia	• Cronologia generica

	○ XIX secolo ○ XX secolo ○ XXI secolo • Decennio ○ Primo ○ Secondo ○ Terzo ○ Quarto ○ Quinto ○ Sesto ○ Settimo ○ Ottavo ○ Nono • Cronologia specifica ○ data dell'esecuzione: aaaa/mm/gg
Dati tecnici	• Tecnica (possibilità di flaggarne più di una e/o di aggiungerne di nuove) • Materiale di supporto (carta bianca, cartoncino colorato, ...) • Misure ○ Centimetri: altezza, larghezza, profondità ○ Secondi: numero di secondi
Stato di conservazione	• Cattivo • Mediocre • Discreto • Buono • Ottimo • Campo note per specifiche che motivino la scelta dello stato.
Descrizione fronte	• Descrizione generale: spazio libero • Campo libero con descrizione analitica sulle tendenze evolutive.
Descrizione retro	• Scritto a cura del bambino • Scritto a cura dell'adulto

	• Schizzo • Timbro • Etichetta • Elementi di accompagnamento al disegno (da flaggare) • Spazio libero per la trascrizione e descrizione.
Contesto produttivo	○ Luogo: ▪ Casa ▪ Scuola ▪ Laboratorio artistico/espressivo ▪ Fondazione PInAC ▪ Altro • [Nome specifico] • Se scuola [classe e sezione]; [nome insegnante] ○ Modalità: ○ Eseguito spontaneamente ○ Eseguito con consegna data ○ Eseguito con presentazione di un modello di riferimento ○ Eseguito senza presentazione di un modello di riferimento ○ Eseguito in completa autonomia ○ Eseguito in collaborazione con uno o più bambini ○ Eseguito con l'accompagnamento dell'adulto ○ Eseguito all'interno di una proposta laboratoriale di Pinac ○ Eseguito nell'ambito del concorso Pinac [inserire nome concorso] ○ Materiali scelti liberamente dall'autore ○ Materiali proposti dall'adulto.
Acquisizione:	• Modalità: ○ Donazione privata + campo libero ○ Donazione da istituzione + campo libero ○ Concorso + campo libero • Data di ingresso: (aaaa/mm/gg) • Documentazione trattamento dati allegata:

	○ Documento A ○ Documento B
Valorizzazione:	• Mostra Fondazione PInAC (elenco a tendina con tutte le mostre, selezionabile più di una mostra) • Pubblicazione nel catalogo di Pinac (elenco a tendina con tutti i cataloghi) • Altra mostra (campo libero) • Prestito (campo libero per dettagli) • Comunicazione on e offline (campo libero per dettagli) • Merchandising (campo libero per dettagli) • Altro
Bibliografia	• Autore • Titolo • Anno • ISBN Con possibilità di inserire più di un riferimento bibliografico.
Collocazione	• Denominazione luogo (es. Fondazione Pinac, Biblioteca comunale di Rezzato, altri campi da specificare) • Indirizzo luogo (es. Via Disciplina 60, ...) • Collocazione specifica (cassettiera x, cartella y; corridoio x, deposito z) • Eventuale collocazione precedente: campo libero
Inventario:	• FA • Prima Numerazione
Note	Campo libero
Foto fronte	
Foto retro	
Compilazione	• Nome Cognome • Data

Tabella 11| Esempio di scheda catalogica.

6.2.4 Fruibilità del patrimonio digitalizzato

Il patrimonio, completamente digitalizzato, dovrà essere accessibile ai visitatori tramite il sito web in maniera dinamica, attraverso la possibilità di utilizzare dei filtri di ricerca che facilitino l'accesso alle categorie di interesse dell'utente.

Filtri di ricerca	
Oggetto	
Soggetto	
Provenienza	○ Continente ○ Stato ○ Regione ○ Provincia ○ Città o paese ○ Popolazione o comunità
Tecnica	
Cronologia	• Cronologia generica ○ XIX secolo ○ XX secolo ○ XXI secolo • Decennio ○ Primo ○ Secondo ○ Terzo ○ Quarto ○ Quinto ○ Sesto ○ Settimo ○ Ottavo ○ Nono • Cronologia specifica ○ Data dell'esecuzione: aaaa/mm/gg

Tabella 12 | Filtri per la ricerca delle immagini dal sito web.

Nel visualizzare ciascun disegno, dovranno essere disponibili al visitatore le informazioni contestuali minime che corrispondono ai dati normalmente presenti nelle didascalie delle opere in mostra:

Esempio didascalia	
Campi	- Nome e cognome autore/autrice - Età - Titolo - Data - Provenienza - Tecnica - FA (= numero di registro più aggiornato)

Tabella 13 | Esempio di didascalia per ciascuna immagine.

6.3 Scenari futuri per l'applicazione e la disseminazione delle nuove Linee Guida

Per quanto riguarda le Linee Guida, si sottolinea come queste debbano essere disseminate il più possibile sul territorio e diffuse a livello internazionale, affinché si possa trovare un riscontro diretto sulla qualità e sulla quantità di dati di contesto che raggiungeranno il museo, contestualmente all'arrivo di nuovo patrimonio.

Inoltre, va implementato l'aspetto della partecipazione di bambini e giovani nella vita del museo che spesso resta dietro le quinte. Nel dibattito contemporaneo sulla partecipazione dei bambini ai processi di costruzione e rappresentazione delle culture dell'infanzia, Aggleton (2018) affronta la questione della tensione tra il loro diritto ad esserci e la loro competenza a occuparsi di questioni distanti dalle loro esperienze quotidiane, affermando che è possibile collocarsi nel mezzo di questi due poli, da un lato riconoscendo la loro limitata competenza tecnica e dall'altro evitando di ignorarli¹²⁴.

A novembre 2025 si è tenuta a Dubai la 27^a Conferenza Generale dell'ICOM (*International Council of Museums*), dedicata principalmente a tre temi: il patrimonio immateriale, l'empowerment dei giovani e le nuove tecnologie (Brown, 2025). Per l'approvazione dalla 40^a Assemblea Generale Ordinaria in occasione della Conferenza di Dubai è stata adottata la Risoluzione 4 di ICOM, sviluppata congiuntamente dal Comitato Internazionale di Museologia (ICOFOM) e da *Hands On! International*, intitolata "*Empowering Museums in Achieving the SDGs through Youth by Means of Social Inclusion and Climate Action*":

¹²⁴ "The arguments thus far suggest that children should have the right to be involved in the development of children's collections; however, it does not necessarily follow that children have the competence to do so. The tension between children's rights and competence has been highly debated for many years, and Archard draws a distinction between two main groups debating this issue, the "caretakers" and the "child liberationists." Caretakers, such as Purdy, *In Their Best Interest?* and Purdy, "Why Children Shouldn't Have Equal Rights", believe that children should not be given equal rights because they are not able to fully understand the consequences of their actions and therefore need protecting from them. Liberationists, such as Holt and Farson, believe that children are made incompetent by society denying them their rights, and that it is not until children are allowed to take up their rights, privileges, and duties that they will become competent. What is notable about both the caretaker and liberationist positions is that they are extremes. While giving children full control over the development of children's collections is likely to be impractical due to the levels of competence required, as well as ethically problematic due to the level of responsibility this would require children to undertake, the alternative does not have to be ignoring their views entirely" (Aggleton, 2018, p. 8).

“The exploration of youth’s dynamic influence within museums marks a significant stride toward shaping the museums of the future. Through discussions on youth leadership, engagement and perspectives, ICOM Dubai 2025 aims to position museums as vibrant centres for youth-driven innovation and cooperation, stimulating resilience, discovery, and collective growth for museums and their communities alike”¹²⁵.

L'importanza data alla presenza di bambini e giovani nei musei nei discorsi di un evento di portata internazionale conferma che la direzione intrapresa da Fondazione PInAC, a partire dal coinvolgimento degli studenti nella progettazione di una mostra come è stato nel 2024, sia quella giusta. Tuttavia, occorre ricordare come le riflessioni qui fatte necessitino sempre un legame diretto con le pratiche.

In questo lavoro si è scelto di coinvolgere i bambini e le bambine partecipanti al campo estivo di Fondazione PInAC a settembre 2024, su base volontaria, per raccogliere le loro opinioni circa il valore di un museo dedicato al patrimonio culturale da loro prodotto e il ruolo dell'adulto e dei bambini in questo contesto.

Per sottolineare la loro centralità nel senso del lavoro svolto, il capitolo conclusivo si chiuderà con le loro parole¹²⁶.

Gruppo 1

Composto da tre bambine tra 7 e 9 anni.

“Volevo chiedervi, ma secondo voi perché è importante un museo di disegni fatti dai bambini? Perché è importante prendersi cura di questi disegni?”

“Perché sono fatti da tutto il mondo e sono preziosi”.

“Non solo i grandi hanno il diritto di avere esposti i loro quadri, anche i bambini possono fare dei quadri molto belli”.

“Molto interessante questo che dici. È un diritto quindi?”

“Sì, hanno il diritto di disegnare”.

“E che cosa vuol dire avere il diritto di disegnare?”

“Che puoi farlo”.

“Puoi farlo senza che gli altri ti obbligano a non farlo, e tu lo fai perché è un diritto dei bambini”.

¹²⁵ Si veda: <https://www.icom-italia.org/27th-icom-general-conference-theme-the-future-of-museums-in-rapidly-changing-communities/> (ultima consultazione 26/10/2025).

¹²⁶ Le frasi in grassetto sono quelle pronunciate dalla ricercatrice.

“Il diritto di avere un nome, per forza devi avere un nome. E pure c'è anche il diritto per disegnare”.

“A me piace disegnare, però non che gli altri mi dicano tu devi disegnare questo. A me piace disegnare a modo mio. Io disegno di solito quello che mi viene in mente, anche cose fantastiche”.

“Anch'io disegno molto. Anch'io disegno un po' di cose inventate, fantastiche, ma a me piace molto disegnare i fiori”.

“A me piace disegnare tanto le persone”.

“A me gli animali”.

“Ognuno ha le sue preferenze. Ascoltatemi, ma secondo voi in questo museo, che si chiama Casa dei disegni dei bambini del mondo...qual è il ruolo dei bambini? Cosa possono fare i bambini in questo museo?”.

“Possono guardare i disegni, possono fare i laboratori”.

“E provare a disegnare anche loro se non l'hanno mai fatto”.

“Poi possono leggere i libri che sono qua. E possono disegnare dei disegni per poi esporli”.

“E poi possono andare un po' in giro. Possono anche giocare un po'”.

“Ma secondo voi i bambini possono anche organizzare qualcosa all'interno del museo? Possono decidere qualche cosa, come fare una mostra? Oppure no, è una cosa per gli adulti secondo voi?”.

“Secondo me potrebbero farlo”.

“Secondo me sì”.

“Anche per me potrebbero farlo”.

“E che cosa potrebbero proporre i bambini?”

“Tipo di fargli fare una giro della pinacoteca. Tipo gli mostrano tutta la pinacoteca”.

“A chi?”

“Ai bambini”.

“Ad altri bambini o anche agli adulti?”.

“Anche gli adulti”.

“Possono far vedere a mamma e papà tutti i disegni che ci sono”.

“Magari anche i loro disegni”.

“È vero, è bello quando puoi far vedere a qualcuno il tuo disegno, vero?”.

“Sì”.

“È molto bello. E invece gli adulti che cosa devono fare? Visto che i disegni sono fatti dai bambini, non sono fatti dagli adulti...ma gli adulti che cosa devono fare con questi disegni?”.

“Li devono esporre nella pinacoteca per farli vedere agli altri bambini o altre persone. E poi ogni anno cambiano i disegni”.

“E l'ultima domanda. Secondo voi qua che informazioni dobbiamo sapere? Quando guardiamo un disegno, che cosa vogliamo sapere di quel disegno?”.

“Dobbiamo sapere chi l'ha fatto, cosa rappresenta. Io ho visto un campo da calcio, una chiesa, un campo da basket...E quello con la bambina dell'Italia cos'è?”

“Dovremmo chiedere alla bambina chi l'ha fatto o alla bambina. Vedete che c'è una didascalia vicino? È fatta apposta, no?”.

“Perché magari qualcuno vuole proprio sapere chi l'ha fatto, quanti anni aveva, di che scuola era”.

“Con cosa è stato fatto, se a matita, se a pastelli, acquerelli”.

“Vorrei capire se è fantastico o reale, se hanno visto davvero”.

“O se non l'hanno pensato”.

“Perché i bambini possono fare anche disegni fantastici e non per forza reali”.

“Poi l'anno scorso ho visto molti “senza nome” su questa parete”.

“Ti sei chiesta come mai c'era scritto senza nome?”

“Perché magari non hanno trovato il nome giusto per il loro disegno”.

Gruppo 2

Composto da due bambine e un bambino tra i 6 e i 12 anni.

“Ma a voi quando guardate questi disegni viene in mente qualche altra domanda? Cioè vorreste sapere qualche cosa di più rispetto a quello che leggete qui? Che cosa vorreste sapere?”.

“Tipo capire dove l'hanno fatto, con che materiale l'hanno fatto, perché a volte non si nota bene come l'hanno fatto. E poi dietro questo disegno, visto che ci sono scritti quanti anni hanno e nomi...il disegno dietro era fatto da un bambino di quattro anni che era molto bravo”.

“Quindi è importante anche quello che c'è dietro, forse”.

“Sì, sì. Cioè da qualcosa diciamo l'hanno ispirato, non lo so, dalla loro immaginazione, qualcosa che ricordano da tanto tempo fa”.

“Sono tutti bravi bambini a disegnare e ogni volta che vedi un disegno, tipo quelli che non hai mai visto, di disegni, a volte rimani a bocca aperta perché sono belli”.

Gruppo 3

Composto da due bambine e due bambini tra i 10 e gli 11 anni

“Secondo voi perché è importante prendersi cura dei disegni dei bambini? Questo museo ne ha raccolti tantissimi di disegni, perché è importante?”.

“Per ricordare i bambini”.

“È una bella idea. E che cosa bisogna ricordare dei bambini?”.

“I loro disegni, che magari potrebbero diventare molto famosi”.

“Dici, se poi diventano famosi abbiamo i disegni che facevano da piccoli. È un'idea anche questa!”.

“Per magari mostrarli agli altri che magari non piace disegnare, poi vengono a vederli, vogliono provare anche loro”.

“Magari si appassionano”.

“Con la fantasia cercano di provare...”.

“E qual è il ruolo degli adulti? Cosa devono fare?”.

“Mettere i nostri disegni”.

“Devono preservarli, mettere la didascalia, metterli a posto, spolverarli, perché magari dopo un po' iniziano a impolverarsi e basta”.

“E i bambini che ruolo hanno?”.

“I bambini contribuiscono perché senza i bambini che fanno questi disegni qua non ci sarebbe neanche il museo”.

“È vero. E poi cos'altro potrebbero fare i bambini? Oltre a realizzare il disegno c'è qualcos'altro che possono fare?”

“Venire a visitare e dare i soldi alla Pinac per continuare a lavorare”.

“E poi anche per vedere i quadri che hanno fatto alcuni bambini”.

“Magari aiutare gli adulti a fare le cose”.

“Tipo quali?”

“Non so... Aiutarli a...quel quadro è stato fatto da un adulto aiutato dai bambini. Quindi magari potrebbero farne altri usando quel modo”.

“Interessante. Secondo voi questo museo è importante? Bisogna tenerlo aperto, vivo?”

“Sì”.

“E perché è importante?”

“Per far vedere agli adulti che non solo loro sanno disegnare ma anche i bambini. Anche i bambini magari più piccoli anche loro sanno disegnare”.

“È importante perché comunque appartiene a qualche secolo fa. Quindi è importante”.

“Per far dimostrare a qualche persona che comunque ogni bambino ha la propria creatività”.

“E quindi questo è il mio lavoro di ricerca: è parlare con gli esperti ma parlare anche con voi perché i bambini devono poter dire la propria opinione su questi temi. Siete d'accordo? Siete contenti di far parte di questa cosa?”

“Sì”.

“È giusto, no? Perché se no se gli adulti parlano con gli adulti delle cose dei bambini...e i bambini?”

“Magari pensano di essere un pochino più avvantaggiati, di essere più non so come spiegarlo...diciamo che più importanti”.

“E invece non è vero che gli adulti sono più importanti”.

“Un pochino...si sono importanti però non in tutto il mondo, perché se ci fosse solo una persona più importante magari tutti gli altri si offenderebbero”.

“Certo, io penso che nessuno è più importante di un altro, siamo tutti importanti. Siamo tutti diversi ma tutti con pari diritti e quindi è importante che bambini, adulti, anche in questo progetto di ricerca, possano dire la propria opinione”.

“E magari aiutarsi”.

Gruppo 4

Composto da una bambina e due bambini tra i 6 e i 12 anni.

“È importante perché esprimono le emozioni di un bambino che non sappiamo dove sia e non possiamo magari vedere perché è lontano e quindi è bello”.

“È vero. Proprio per questo, no? Proprio perché i disegni sono fatti da bambini che non abbiamo visto, magari li hanno spediti o sono stati raccolti nel passato. È importante avere alcune informazioni su quei bambini, sui loro contesti, sulle loro case, su come hanno vissuto questi bambini, no? E secondo voi come possiamo fare per raccogliere delle informazioni sui bambini che hanno disegnato? C'è un modo?”.

[silenzio]

“È difficile questa domanda. Perché in alcuni casi quando guardiamo i disegni dell'archivio mancano delle informazioni. Non sappiamo magari l'età del bambino, perché non c'è scritto, non sappiamo esattamente se il bambino ha lavorato da solo o con un suo amico, una sua amica o qual è il titolo. Avete visto le didascalie? Queste sono le didascalie”.

“C'è scritto quanti anni ha”.

“Certo. Però magari in alcuni disegni del passato non erano scritte tutte queste informazioni. Chi aveva preso il disegno di un bambino o chi aveva regalato questo disegno magari non aveva scritto queste informazioni. E allora adesso invece pensiamo che sia importante raccoglierle in futuro. Ma quindi abbiamo detto il nome, l'età, magari il posto dove è stato fatto il disegno...ma secondo voi che cosa è importante segnare? Che cosa bisogna scrivere di un disegno quando prendiamo un disegno? Cioè che cosa dobbiamo sapere?”.

“Chi l'ha fatto”.

“Il nome. Cos'altro? Quali informazioni dobbiamo sapere?”.

“Se l'ha fatto con un amico non l'ha fatto da solo”.

“Se l'ha ricopiato oppure gli è venuto come spunto”.

“Interessante. Poi? Provate a guardare un disegno, vi vengono delle domande guardando? Non so, guardiamo questo disegno. Che domande vi vengono in mente?”.

“Perché l'ha fatto?”.

Conclusioni

“Lasciamo che il bambino si abbeverì fiducioso nell’allegria del mattino. È quello che vuole. Un racconto, una conversazione con il cane, una partita a pallone, non sono per lui tempo perduto; quando guarda un’immagine o ricopia una lettera, non si affretta. Fa tutto con un’incantevole semplicità. Ha ragione lui”¹²⁷.



Figura 81 | Inaugurazione della mostra "Se amore guarda. Bambini e bambine disegnano il patrimonio". 27 settembre 2025. Foto di Camilla Cervara.

¹²⁷ Da Korczak, J. (1994). *Il diritto del bambino al rispetto*. Milano: Luni editrice, p. 60. [1929].

Questo progetto di ricerca si è proposto di perseguire tre obiettivi fondamentali (cfr. paragrafo 4.2):

1. *Promuovere una riflessione critica sul processo di raccolta e catalogazione dei disegni infantili, sensibilizzando gli adulti alla cura e al rispetto verso questa modalità espressiva tipica dell'infanzia, presente in culture ed epoche diverse;*
2. *Affermare l'interesse collettivo nei confronti del patrimonio culturale costruito dai bambini e dalle bambine;*
3. *Redigere, a partire dalle indicazioni per la raccolta del materiale pubblicate nel catalogo 2004 di Fondazione PInAC (Pasetti, 2004), delle nuove Linee Guida per il museo, finalizzate a migliorare i processi di raccolta e catalogazione, con particolare attenzione alla valorizzazione dei bambini come autori dei propri elaborati all'interno dei loro contesti socio-culturali.*

Per quanto riguarda il primo obiettivo, si sono poste delle basi teoriche al fine di consentire di problematizzare la questione della raccolta e catalogazione del materiale. Come si è visto, l'archivio, come istituzione, contribuisce a costruire visioni e percezioni sulla storia, sulla memoria, sull'identità¹²⁸ degli individui e dei gruppi che rappresenta, configurandosi come un luogo non neutro (Giannachi 2016/2021; Morrissey, 2008; Murphy, 2023; Schwartz & Cook, 2002). Gli oggetti custoditi nell'archivio – non potendo essere illimitati – sono rappresentazioni incomplete; oltre a questa criticità già di per sé imponente, rimane la questione delle scelte operate sul materiale stesso, nelle fasi che seguono il suo ingresso in archivio. Proprio quando il patrimonio in oggetto riguarda l'infanzia, considerato lo squilibrio in termini di potere e di rappresentazione all'interno delle istituzioni culturali, la riflessione critica deve assumere i caratteri di cura, rispetto ed emancipazione (Aggleton, 2018; Sparrman & Aarsand, 2022).

In questo lavoro si è proposta la lente critica del *Childism* (Pierce & Allen, 1975; Tripi, 2025; Wall, 2024; Young-Bruehl, 2012) per decostruire queste dinamiche di potere e guardare all'infanzia come categoria sociale, situata nello spazio e nel tempo, spesso

¹²⁸ “Archives as institutions shape the ways in which people construct their views about any number of subjects, be that history, collective memory, or national identity (Schwartz and Cook). They are not neutral spaces, but are directed by the choices archivists make about what to include in the collection (Schwartz and Cook). Steedman argues that any archive is made up both from carefully selected documents and randomly acquired items (this may be particularly true when acquiring a writer or illustrator's personal archive). Archives have a deliberate focus of what they are aiming to collect, but this will always be an incomplete representation, reliant as it is upon documents being available for collection, as well as the shifting priorities of any one institution (Stead)” (Aggleton, 2018, p. 13).

soggetta a discriminazione. Inoltre, si sono presi in prestito gli esiti di ricerche simili già avviate in epoca contemporanea (Sparrman et al., 2023; Ströter-Bender, 2021), che hanno portato a riflettere sul ruolo anche attivo che possono ricoprire bambini e bambine in quei processi che di solito investono soltanto l'adulto nelle istituzioni. Lo sguardo bambino e lo sguardo adulto, complementandosi l'uno con l'altro, possono costruire confronti fruttuosi, utili a ricontestualizzare il disegno che, una volta varcata la soglia dell'istituzione, si trova già "fuori luogo". È compito dell'istituzione, allora, documentare e valorizzare il contesto di ciascun *"artefatto prodotto da mani private, ma da menti collettive"*¹²⁹ (Ghiaroni, 2019, p. 232).

La questione delle "menti collettive" si collega direttamente all'origine del secondo obiettivo della ricerca, ovvero quello di affermare l'interesse collettivo per ciò che dai bambini e dalle bambine viene prodotto. Tale sforzo è stato compiuto attraverso la definizione di disegno quale patrimonio culturale sia sul piano teorico, sia su quello della pratica, portando esempi contemporanei di ricerca e di riconoscimento da parte dell'UNESCO (cfr. Capitolo 1). Il "valore collettivo" non passa esclusivamente per il riconoscimento giuridico, ma prende primariamente le mosse da un risveglio della coscienza pedagogica dell'adulto, il quale, come si è visto, ha un ruolo determinante nel favorire o meno l'uso del disegno quale mezzo di espressione (Dewey, 1934/2020; Edwards, Gandini, & Forman, 2017; Golomb, 2002/2004; Lodi, 1992; Montessori, 1936/2017). È una questione di visione del bambino, del suo posto nella società e, solo in ultima istanza, del valore delle sue produzioni (Sparrman, Hoyle, & Sjöberg, 2024; Sparrman et al., 2023).

Con questo lavoro si sono ritenuti fondamentali entrambi gli aspetti: il riconoscimento formale da un lato – che garantisce, legittima e perpetua l'idea della valenza culturale delle produzioni espressive infantili – e il riconoscimento del proprio ruolo da parte dell'adulto

¹²⁹ *"Allo stesso modo, le esposizioni dei disegni infantili, dallo sportello del frigorifero su cui la madre appende il disegno del figlio ai musei dell'arte bambina veri e propri, sono forse l'orgoglio di genitori e insegnanti, ma portano alla perdita della potenza del significato inteso come uso dei disegni da parte dei bambini. Si può però pensare a una differente concezione museografica, attenta al valore indessicale, all'utilizzo del disegno come mediatore di rapporti sociali: un museo interattivo nel quale il visitatore viene preso nelle reti di intenzionalità e in quella delle relazioni sociali; nel quale si abbatte la barriera tra l'esecutore e il fruitore, e in cui ognuno può inserire la propria linea-identità, donare disegni, negoziare all'interno dell'interazione i soggetti, giocare attraverso e nell'immagine. Così, agendo attraverso il disegno si può restituire un esempio della vitalità del disegno infantile al suo stato lévi-straussiano selvaggio. Il disegno è dunque un'opera collettiva, in cui si coagulano i procedimenti mentali e le intenzionalità di un gruppo di persone in un determinato contesto: un artefatto prodotto da mani private, ma da menti collettive"* (Ghiaroni, 2019, p. 232).

dall'altro, con particolare attenzione all'adulto che lavora a stretto contatto con i bambini o le loro produzioni.

Queste riflessioni, in maniera congiunta, hanno portato infine al raggiungimento del terzo e ultimo obiettivo: quello di natura più pratica. Le Linee Guida che si sono qui offerte (cfr. paragrafo 6.2) provengono dal prolungato studio e dalle prolungate osservazioni sul campo; dalla constatazione che il dato non raccolto al momento giusto sarà perso per sempre. Dall'ovvia intuizione che, quando non praticate in maniera sistematica, le linee guida che scegliamo di darci perdono il loro senso e consentono alle pratiche più diversificate di stratificarsi in maniera creativa. Lo hanno dimostrato i retro dei fogli in archivio, con i loro segni, le loro etichette, le tracce di adulti e bambini che hanno posto i loro sguardi e le loro mani, almeno per una volta, su quel lavoro (cfr. Allegato III).

Fondazione PInAC ha scelto di inserirsi in una progettualità di ricerca proprio con l'obiettivo di raggiungere una stabile sistematicità, sostenibile per un piccolo museo con un archivio già strutturato, nella raccolta delle informazioni di contesto, utili a valorizzare l'autorialità del bambino e il suo contesto sociale, relazionale e culturale in cui ha potuto sviluppare tali elaborati. Dunque, si auspica che le nuove Linee Guida, che si innestano su quelle già pubblicate nel 2004 nel catalogo a cura di Elena Pasetti, consentiranno al museo di offrire una narrazione più completa di ciascun elaborato, integrando l'atto creativo con l'ambiente socio-culturale in cui è stato concepito, tenendo il più distante possibile l'interpretazione adultocentrica (cfr. paragrafo 6.3).

I tre obiettivi sono stati raggiunti nei modi qui esposti, passando per le domande guida¹³⁰ che hanno provato a delimitare per aree la più ampia domanda di ricerca. Le traiettorie di ulteriore sviluppo possono però essere molteplici: in primis, appare opportuno un confronto con le realtà prossime a Fondazione PInAC in Italia e all'estero, già presentate nel lavoro di mappatura (cfr. paragrafo 5.2.1). Le Linee Guida possono essere condivise tra più istituzioni o anche implementate, grazie al confronto con buone pratiche in essere o in divenire. In secondo luogo, saranno da registrare le risposte dei futuri donatori

¹³⁰ Come descritto nel paragrafo 4.1, dedicato alla presentazione del bisogno di partenza e della domanda di ricerca, il lavoro si è lasciato guidare dalle seguenti domande:

- Quali criteri orientano la costruzione degli archivi di disegni infantili? (Cfr. paragrafi 1.2 e 3.2).
- In che modo e per quali ragioni i criteri di catalogazione sono mutati nel tempo all'interno della Fondazione PInAC? (Cfr. paragrafo 5.1).
- Quali modalità di catalogazione permettono di valorizzare l'autorialità del bambino e il suo contesto socio-culturale di appartenenza? (Cfr. Capitolo 6).

nell'accettare di donare del materiale corredato da una serie di informazioni di contesto, come da richiesta. Sarà fondamentale, per un'efficacia in questo senso, predisporre del materiale chiaro e accattivante, esteticamente gradevole ma anche accessibile nei contenuti. Infine, il possibile ampliamento della collezione con dipinti prodotti nel contesto della pittura spontanea, come proposto nel Closlieu di Arno Stern, consentirebbe al museo di avviare un approfondimento di ricerca circa le variabili nella rappresentazione in un contesto produttivo del tutto noto, il più tendente possibile alla neutralizzazione delle influenze esterne (cfr. paragrafo 5.2.3).

La mostra *“Se amore guarda. Bambine e bambini disegnano il patrimonio”* inaugurata il 27 settembre 2025 e aperta fino al 31 maggio 2026, ha chiuso in modo poetico il percorso avviato a novembre 2022, tra momenti di incertezza e fragilità del museo e una ricerca ancora da immaginare. Nello spazio espositivo del museo sono apparse le rappresentazioni di ciò che bambine e bambini considerano patrimonio, dopo aver loro presentato questa “parola difficile” attraverso un concorso internazionale indetto a inizio anno. Tra i pannelli trasparenti hanno sostato, lenti, i visitatori. Particolarmente lenti, perché richiamati dai quadri davanti ai loro occhi, loro: gli autori delle opere in mostra, con i loro genitori, amici e cari. Ebbene, il lavoro di ricerca qui esposto con linguaggio accademico ha ritrovato il suo senso nell'immagine di Luca che, accanto ai suoi genitori che guardano la sua “Croce di Desiderio nella teca” disegnata su una scatola di biscotti, si sente visto (Figura 82).

Con questo lavoro, dunque, si è voluto affermare come Fondazione PInAC, anche definita la Casa dei diritti e dei disegni delle bambine e dei bambini del mondo, rappresenti un archivio vivente, in cui adulti e bambini possono entrare in contatto diretto con le esperienze e le tracce d'infanzia di ogni tempo e luogo geografico.

Un luogo in cui bambini e bambine possono sentirsi visti, accolti e valorizzati.

All'adulto, dunque, non resta che utilizzare le proprie mani in maniera sapiente, posandole con delicatezza – insieme al suo sguardo competente – sul foglio:

“I piedi, che possono camminare e trasportare l'uomo nelle diverse parti della terra, lo conducono dove egli possa lavorare con le proprie mani: l'uomo cammina a lungo e va a occupare a poco a poco la superficie della terra, e procedendo in questa conquista dello spazio, vive e muore, ma lascia dietro di sé, come traccia del suo passaggio, il lavoro delle sue mani” (Montessori, 1949/2018, p. 152).



*Figura 82 | | Inaugurazione della mostra "Se amore guarda. Bambini e bambine disegnano il patrimonio".
27 settembre 2025. Foto di Alessandro Mondini.*

Allegati

Allegato I - Esempi delle prime descrizioni analitiche e interpretative tratte dal catalogo "Lo sguardo innocente. L'arte, l'infanzia, il '900" a cura di Rosa Persini e Maria Palladin Onga (2000)

Jane Tauchmanova, 8 anni
Nova Paka (Repubblica Ceca)
La mia famiglia
Tempera, 30 x 42 cm



Nell'intimità della casa i quattro personaggi si pongono frontalmente per farsi ritrarre. Papà e mamma vicini, resi dettagliatamente nei particolari della fisionomia e dell'abbigliamento, evidenziano lo stretto legame di coppia al quale

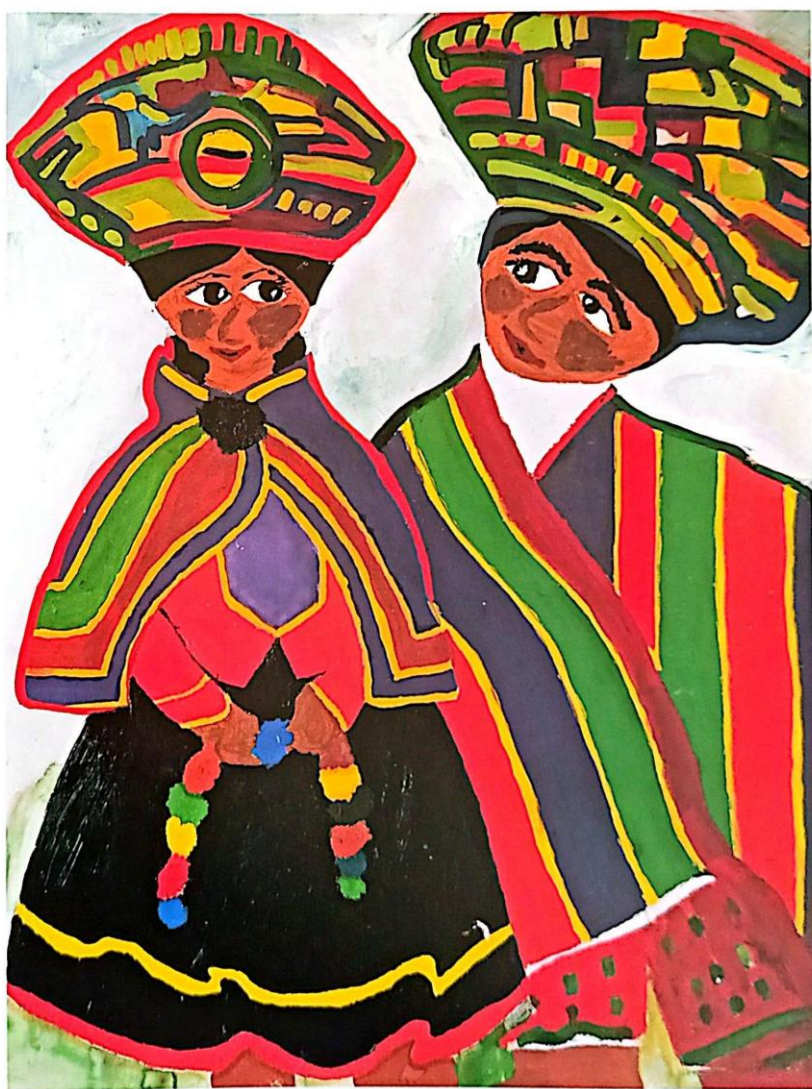
partecipano, con la gioiosa dinamicità dell'atteggiamento, le due bambine. Chiude il gruppo familiare, entrando prepotentemente a farne parte, il grande gatto, accoccolato sullo stesso piano di base, all'estrema sinistra. L'equilibrata struttura

orizzontale dell'interno è rischiarata dalle aperture delle finestre con le tende accostate e arricchite dai vasi di fiori sui davanzali che suggeriscono uno spazio reso bello da una cura quotidiana. La funzione descrittiva di questa pagina è però travolta dagli innumerevoli ritmi

decorativi, contrastati, che punteggiano l'interno animandolo della vitalità e dell'esuberanza dell'autrice. Anche la solarità della scelta cromatica amplifica la sensazione di benessere e serenità. Ed è così che avvertiamo l'intimo calore della famiglia.

José Luís Hurtado, 10 anni
Lima (Perù)
Bambini delle Ande
Tempera, 64 × 48 cm

Ritratti a mezzo busto nei
tipici costumi regionali, i
due bambini stanno in posa.
La solennità dei loro volti,
resa dalla fissità dello
sguardo, accresce e dà
risalto all'importanza e
alla ricchezza dei loro
abiti rappresentati
minuziosamente.
Ma, nei capi reclinati,
traspare la tenerezza di una
affettuoso sentimento.



N. Nizuta, 13 anni
Kobe (Giappone)
Ritratto
Tempera, 38 x 54 cm



L'adolescente è ritratto a mezzo busto in un interno. Non è solo. Il particolare del braccio all'estrema sinistra del foglio suggerisce la presenza

di un altro personaggio. Ma tutta l'attenzione è concentrata sul volto, dalla tipica fisionomia orientale: caschetto nero, occhi obliqui, ovale allungato.

L'espressività del ritratto trova forza nella malinconica e pensosa intensità dello sguardo, accentuata dall'ombreggiatura violacea che si diffonde sulle gote.

Trapela in esso l'anima giapponese, la sua capacità di introspezione e di solitario raccoglimento. L'atmosfera cromatica è silenziosa e raccolta.

Francesco Monica, 12 anni
Piacenza (Italia)
Maternità
Tempera, 32 × 24 cm

In primo piano, la madre
tiene in braccio il bambino.
Un po' scostato, il padre,
di profilo, li osserva.

Il gruppo ha in alto il suo
religioso riferimento nel
quadro che rappresenta
la natività.

Le due famiglie, quella
divina e quella umana, sono
così idealmente accomunate
nella tenera acquosità del
verde.

I tratti dei volti appena
delineati sfuggono a una
identificazione per diventare
universale segno del sacro
vincolo familiare.



Marta Acuna, 9 anni
Lima (Perù)
Una tigre
Tempera, 31 × 47 cm



Nel bianco foglio
l'immediatezza del segno,
tracciato con la punta del
pennello, delinea i contorni

e le caratteristiche fisiche
dell'animale astraendolo da
una collocazione spaziale
precisa. Ne esce un singolare

"ritratto" da cui trapela
il sentire dell'autrice che
vuole per la tigre la libertà
della "sua casa".

Anna Maria Tonoli, 8 anni
 Botticino Sera (Brescia, Italia)
 Festa sul Canal Grande
 Tempera, 50 x 70 cm



L'organizzazione spaziale e l'intensità degli accostamenti timbrici rendono l'opera straordinaria. Il ciclamino del cielo di fondo si complementarizza con i verdi dei particolari architettonici della Basilica

di San Marco e mette in rilievo il Palazzo Ducale, quasi a dargli la funzione di vero e proprio protagonista del racconto.

Lo svolgimento dei piani riesce a conferire alla veduta una profondità difficilmente

raggiungibile con l'elementare prospettiva frontale.

La visita a Venezia e il ricordo di opere d'arte hanno suggerito all'autrice il colore locale tipico, il verde della laguna. Ma proprio in questo

particolare essa dimostra di saper rivivere il tutto, staccandosi dalla realtà e dipingendo metà Canal Grande con un'acqua azzurra perché azzurro è il colore del mare nella sua fantasia.

Jean Herber, 6 anni
Parigi (Francia)
Fiori
Tempera, 39 x 32 cm

Il grande mazzo di fiori è contenuto in un vaso che non sembra poggiare sul margine del foglio, ma uscirne fuori per magia, senza peso. La sua leggerezza si amplifica nello slancio verticale e le corolle si spingono oltre i margini del foglio. Artificio pittorico? No. Emozione pura del bambino di fronte alla bellezza della natura, forme e colori che diventano ritmo decorativo, sonorità cromatiche, forza vitale, reinvenzione creativa.



Mariolino Festinoni, 7 anni
Domodossola (Novara, Italia)
Il gregge
Pastelli a cera, 48 x 66 cm



Sulla pagina fresca e ingenua di un giallo solare si muove il gregge allineato nello spazio racchiuso dai pastori. Dietro quello di destra la prima fila di pecore piccole procede secondo la cadenza

dell'unisono lento avanzare. Tre file di pecore più grandi in ordinata seriazione le seguono, ognuna delle quali è identificata con proporzioni e particolari diversi. Le serra il secondo pastore,

accompagnato e seguito da piccole pecore cui s'immagina ne seguano altre in uguale ordine. Tutti gli elementi della composizione, che hanno in comune le stesse sembianze

e lo stesso movimento, uomini e animali, sono rappresentati in un forte legame di simbiosi, completamente astratti dal tempo e dallo spazio attraverso l'irrealtà del colore di fondo.

Allegato II - Protocollo d'intesa per la raccolta di elaborati infantili destinati a far parte della collezione storica della PInAC a cura di Elena Pasetti (2004)

Appendice. Protocollo d'intesa per la raccolta di elaborati infantili destinati a far parte della collezione storica della PInAC

La Commissione scientifica nazionale della PInAC ha deciso di accettare *elaborati prodotti fra i due e i tredici anni*, scegliendo di abbassare l'età dei ragazzi autori e privilegiando i temi della spontaneità, dell'immediatezza, dell'originarietà/originalità, del modo di essere/poter essere *ingenui*. Si prevede quindi la stipula di un protocollo d'intesa per la raccolta di elaborati infantili con quelle istituzioni educative e scolastiche (nidi, materne, elementari e medie) che interagiscono con tale arco di età.

Modalità di raccolta degli elaborati espressivi

Gli insegnanti che si dichiarano disponibili a sottoscrivere il protocollo di intesa con la PInAC, si impegnano ad aver cura che tutti gli elaborati espressivi prodotti dagli alunni rechino, sul retro del lavoro sia le informazioni anagrafiche ri-

portate di seguito sia le informazioni qualitative individuate.

A. I dati di identificazione, informazioni anagrafiche:

1. Nome e cognome 2. Età 3. Data di produzione 4. Paese/città di residenza 5. Se immigrato, specificare il Paese d'origine e la data di arrivo in Italia 6. Contesto produttivo (espressione libera e casuale, argomento disciplinare, tema significativo campagna mirata, ecc.) 7. Consegna dell'insegnante (descrizione delle parole usate per invitare alla produzione e per sostenere la motivazione dell'agire espressivo) 8. Tecniche proposte/individuate e loro padronanza (primo utilizzo, utilizzo consapevole, rielaborazione personale). 9. Aula o il laboratorio in cui è stato prodotto. 10. Attività all'interno della quale è stato prodotto. 11. Tempo impiegato per la produzione

B. Le parole che accompagnano gli elaborati, informazioni qualitative

Nella consapevolezza della necessità di mettersi all'*ascolto dei bambini* rispetto alla loro attività grafico/espressiva, si chiede la redazione delle note qualitative per accompagnare gli elaborati scelti. **Ogni qualvolta si proponga un lavoro espressivo sarà necessario chiedere la titolazione personale: è fondamentale la scelta individuale del titolo.** Anche se la consegna è stata collettiva, la titolazione deve sempre essere richiesta a ciascun autore come sguardo personale e verbalizzazione del senso del proprio elaborato.

Alla fine di un periodo di produzione che può riguardare un laboratorio, un progetto, un quadrimestre o un semestre di lavoro, l'insegnante chiede ai bambini di scegliere il loro lavoro migliore.

Sarà necessario sapere:

• Cosa dice l'autore di quel che ha prodotto: una frase, un breve pensiero per esprimere un giudizio (gusto, este-

tica, emozione...) sul proprio lavoro, la disponibilità a inviarlo in PInAC. I bambini in grado di scrivere autonomamente apporranno, sempre sul retro, di loro pugno le notazioni; per i più piccoli sarà cura dell'insegnante chiedere e trascrivere le osservazioni e le parole che accompagnano il lavoro espressivo.

• L'insegnante può invitare ad *esprimersi sugli elaborati dei compagni*, per confrontare le valutazioni estetiche/espressive, chiedendo l'esplicitazione verbale del giudizio.

• Rispetto agli elaborati selezionati i bambini possono *esprimere una graduatoria di qualità*, sempre esplicitando le motivazioni. Tale graduatoria può essere documentata su una scheda da accludere ai materiali discussi.

Per affrontare la distanza del giudizio estetico e valutativo dell'adulto rispetto a quello dei bambini anche **agli insegnanti si chiede di**

78

scegliere, fra le produzioni dei propri alunni - può verificarsi che l'adulto scelga diversamente da quanto individuato dal bambino - **una decina di elaborati** ritenuti pregnanti (condizioni dell'autore, eventi speciali, modalità produttive, scelte tecnico-espressive, gusto estetico, comunicazione, ecc.), con relativa esplicitazione delle motivazioni delle scelte effettuate.

Elementi per la valutazione

Gli elementi di analisi e valutazione che l'insegnante può mettere in campo per la scelta degli elaborati. Nel caso in cui vi sia concordia di scelte, l'insegnante dovrà evidenziarla.

• L'articolazione/strutturazione del prodotto in ordine alla combinazione di materiali, segni, linee, forme, superfici, trattamento dei piani, sfondi.

• La padronanza/il governo del tema intesi come capacità del bambino/bambina di restituire un prodotto consapevole nelle scelte dei materiali, delle forme, delle "citazioni", delle "commistioni" adottate. Quindi un rapporto non letterario, non esecutivo, non pedissequo de tema dato e/o scelto;

• I rapporti con la cultura di riferimento intesi come trattamento da parte dell'autore/autrice di influenze, pressioni, arricchimenti nati dal rapporto con i mass-media, i libri, i quadri, gli artisti, i laboratori frequentati

• Le emozioni di chi guarda intese come stato emotivo del fruitore adulto di fronte all'opera del piccolo autore/autrice.

nb: La *vocazione internazionale* della collezione storica PInAC è una delle sue marche di identità; la scelta fu sostenuta sin dalla sua ideazione dal

fondatore Aldo Cibaldi. Dato il considerevole numero e il pregio degli elaborati provenienti da molti Paesi del mondo, si ribadisce la necessità di sostenere e intensificare la rete di contatti e scambi internazionali.

Per quanto riguarda le produzioni provenienti dal nostro territorio (sia esso provinciale e regionale o nazionale) la PInAC **propone di lavorare sulle differenze/somiglianze** delle produzioni infantili nei diversi contesti multiculturali, ponendo attenzione agli elaborati di quel **mondo in classe** che i figli degli immigrati rappresentano oggi nella scuola.

A questo proposito sarà interessante rilevare sia le produzioni dei bambini appena arrivati sia quelle realizzate a distanza di mesi. Il bambino e l'insegnante sceglieranno entrambe fra queste produzioni quelle ritenute più significative, segnalando i tempi e i modi del pro-

durere. Interessante sarà sapere se il bambino capisce o meno l'italiano. Se non conosce la lingua si può chiedere che i genitori collaborino scrivendo, nella loro lingua d'origine, quello che il bambino ha disegnato e/o il titolo del lavoro.

Riepilogando. Annotare, rigorosamente sul retro dell'elaborato, informazioni su:

1. Il contesto inteso come descrizione dell'ambito in cui avviene la produzione con tutti i dati necessari ad identificarlo quasi "giornalisticamente" (dove, quando, come, perché, con chi...), la notazione del sesso, dell'età e se si hanno, anche altre notizie dell'autore/autrice, ritenute importanti,

2. La consegna o il momento produttivo intesi come descrizione di *chi, come e quando chiede la produzione al bambino* e ancora, in caso non istituzio-

nale, come, quando e perché c'è stata la produzione dell'elaborato espressivo in questione da parte dell'autore/autrice.

3. Le parole a cornice del prodotto, intese come titolo, didascalia e/o eventuale descrizione diretta, ma anche per interposta persona, del lavoro realizzato. È interessante sapere *come* e *perché* si sceglie un titolo ma anche conoscere le eventuali relazioni con testi verbali o scritti dati come stimoli per la produzione stessa.

4. I livelli di personalizzazione dell'elaborato espressivo intesi come scarti, rielaborazioni, rivisitazioni effettuate dall'autore/autrice del tema trattato, in ordine alla produzione corrente nel proprio ambito culturale, istituzionale e sociale (compresa l'età).

Gli alunni e gli insegnanti, coinvolti nel lavoro sopra descritto, dovrebbero prevedere una visita alla PInAC, per contestualizzare le scelte operate, conoscere le caratteristiche di una collezione così speciale, essere consapevoli di poter far parte, con i loro migliori elaborati, della *casa dei disegni dei bambini e delle bambine del mondo*.

Circolo ditattico di Leno

Protocollo d'intesa con la PInAC

Progetto: **"Il bambino che segna e disegna"**

Insegnante compilatore:

Genitore: Plesso:

classe/sez:

Scuola elementare/dell'infanzia

Istruzioni:

Alla fine di un periodo di lavoro ogni insegnante, che ha aderito alla ricerca, chiederà a ogni bambino di scegliere il proprio lavoro migliore.

Per ogni lavoro l'insegnante curerà la compilazione delle schede allegate.

Ogni insegnante sceglierà inoltre, tra le produzioni dei suoi alunni, una decina di elaborati ritenuti significativi e vi allegnerà le relative schede.

È possibile allegare ulteriori osservazioni o i percorsi didattici utilizzati che permettano di cogliere il contesto di produzione e i livelli di personalizzazione.

1. Scheda per l'insegnante/educatore

Elaborati espressivi. Scheda raccolta dati

Nome e cognome dell'Autore

Età

Data di produzione del disegno

Paese/città di residenza

Paese di provenienza (se immigrato) Data di arrivo in Italia (se immigrato)

80

Contesto produttivo:

Espressione libera e casuale

Argomento disciplinare:

Tema significativo

Campagna mirata

Conclusione di un percorso

Altro (specificare):

Consegna dell'insegnante

Tecniche (proposte e utilizzate)

Specificare:

Primo utilizzo

Utilizzo consapevole

Rielaborazione personale

Aula o laboratorio di produzione

Attività entro la quale l'elaborato è stato prodotto

Tempo impiegato per la produzione

Contesto organizzativo

Lavoro individuale

Lavoro di piccolo gruppo

Lavoro collettivo di classe

Altro (specificare):

2. Scheda per l'autore

Il lavoro migliore. Scheda raccolta informazioni

Titolo scelto dall'A. per l'elaborato

Cosa dice l'A di ciò che ha prodotto

Per quale motivo l'A. ha scelto quel lavoro

Cosa dice l'A. dei lavori prodotti dai compagni

In caso di scelte multiple, l'A. costruisce la seguente graduatoria dei suoi lavori

3. Scheda per l'insegnante/educatore

Il lavoro migliore. Scheda raccolta informazioni

Titolo del lavoro scelto

Cosa dice l'insegnante dell'elaborato scelto

Per quale motivo ha scelto quel lavoro

In caso di scelte riferite a più lavori, l'insegnante costruisce la seguente graduatoria dei lavori scelti

4. Scheda per l'insegnante/educatore

Elementi di valutazione del prodotto.

Come è articolato/strutturato il lavoro in ordine a combinazione di materiali, segni, linee, forme, superfici, trattamenti dei piani, sfondi, ...

Padronanza/governo del tema, capacità di restituzione di un prodotto consapevole nelle scelte dei materiali, delle forme, delle citazioni,...

Rapporti con la cultura di riferimento, esplicitazione di influenze, pressioni, arricchimenti nati dal rapporto con i media, i libri, i quadri, i laboratori frequentati...

Le emozioni di chi guarda intese come lo stato emotivo dell'adulto che guarda il prodotto:

Allegato III – Esempi di iscrizioni e dati presenti sul retro dei disegni nell'archivio di Fondazione PInAC¹³¹

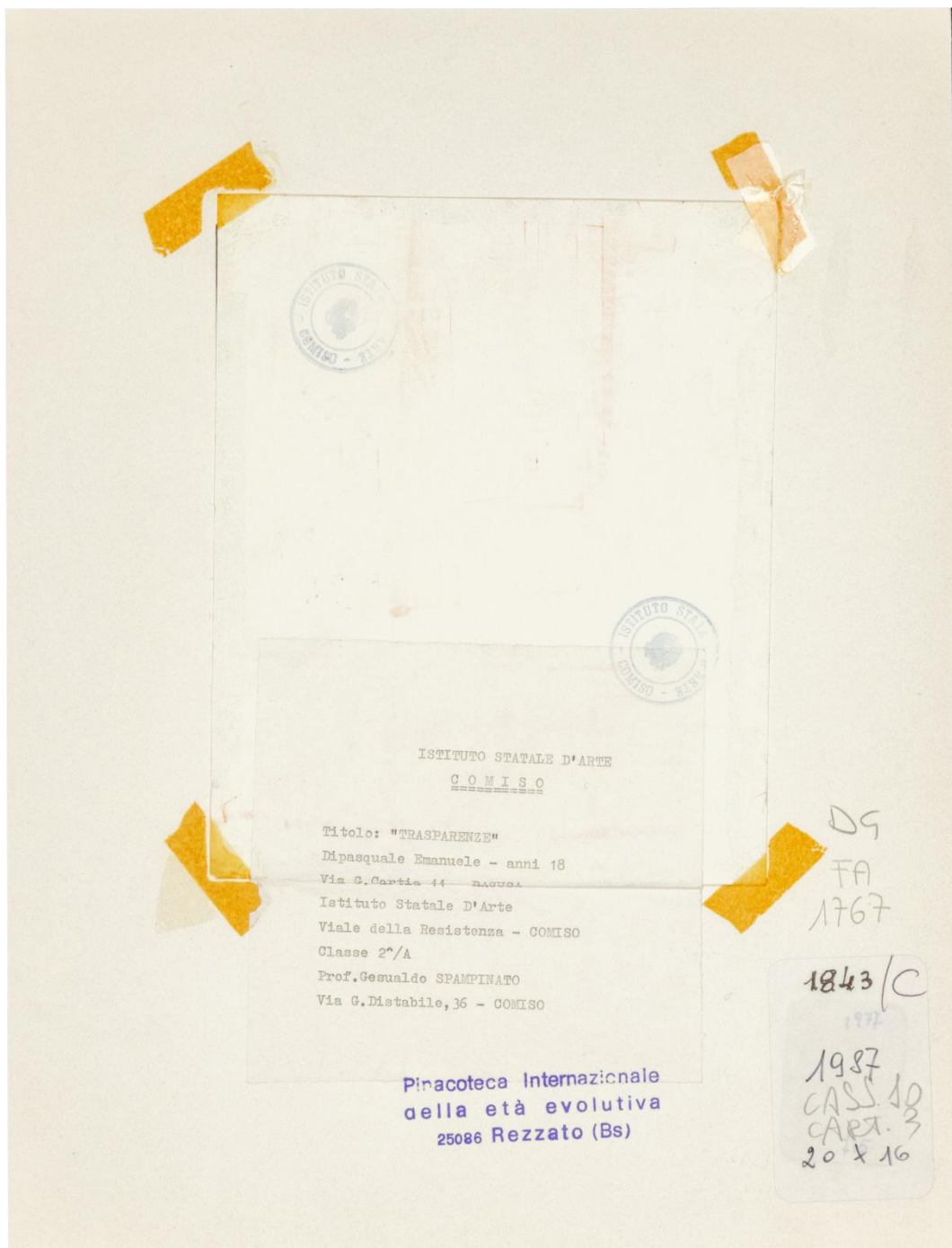


Figura 83 | Timbri, scritti a macchina e a mano a cura dell'ente donatore e del personale della Pinacoteca.

¹³¹ Si ringraziano Sara Baricelli e Alessandro Mondini che hanno pazientemente fotografato ed editato le immagini dei disegni presenti in questo Allegato.

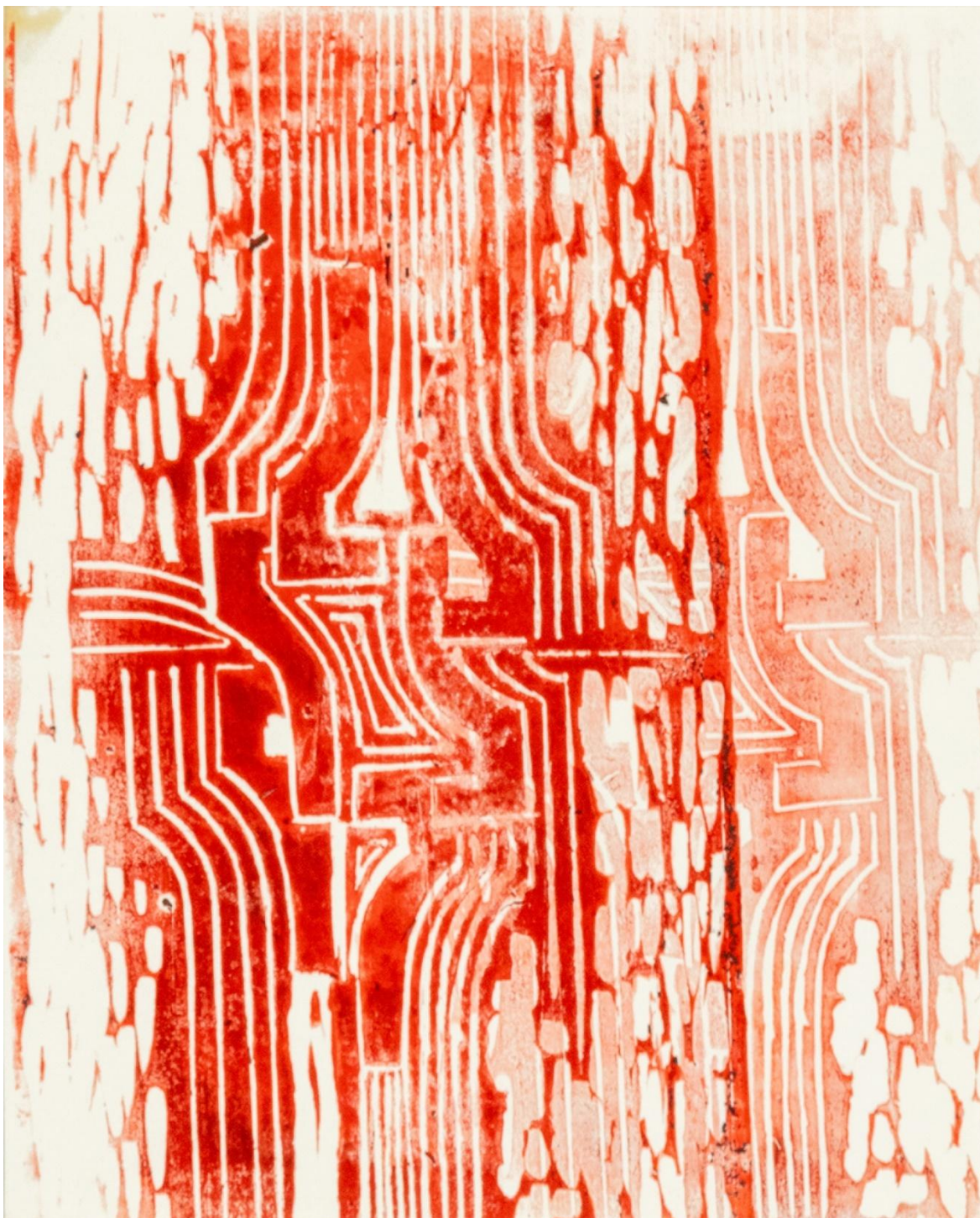


Figura 84 | Trasparenze. Emanuele Dipasquale, 18 anni. Ragusa, Italia, 1987. Tempera, 20x16 cm. FA 1767.



Figura 85 | Il supporto scelto dall'autore è una scatola di biscotti. Le informazioni di contesto sono state annotate dall'adulto di riferimento. Nell'allestimento della mostra annuale 2025-2026 si è scelto di valorizzare il retro rendendolo fruibile attraverso un doppio vetro.



Figura 86 | La croce di Desiderio nella teca. Luca Liberini, 5 anni. Nave, Italia, 2025. Disegno su scatola di biscotti con matite colorate, 20x20,5 cm.

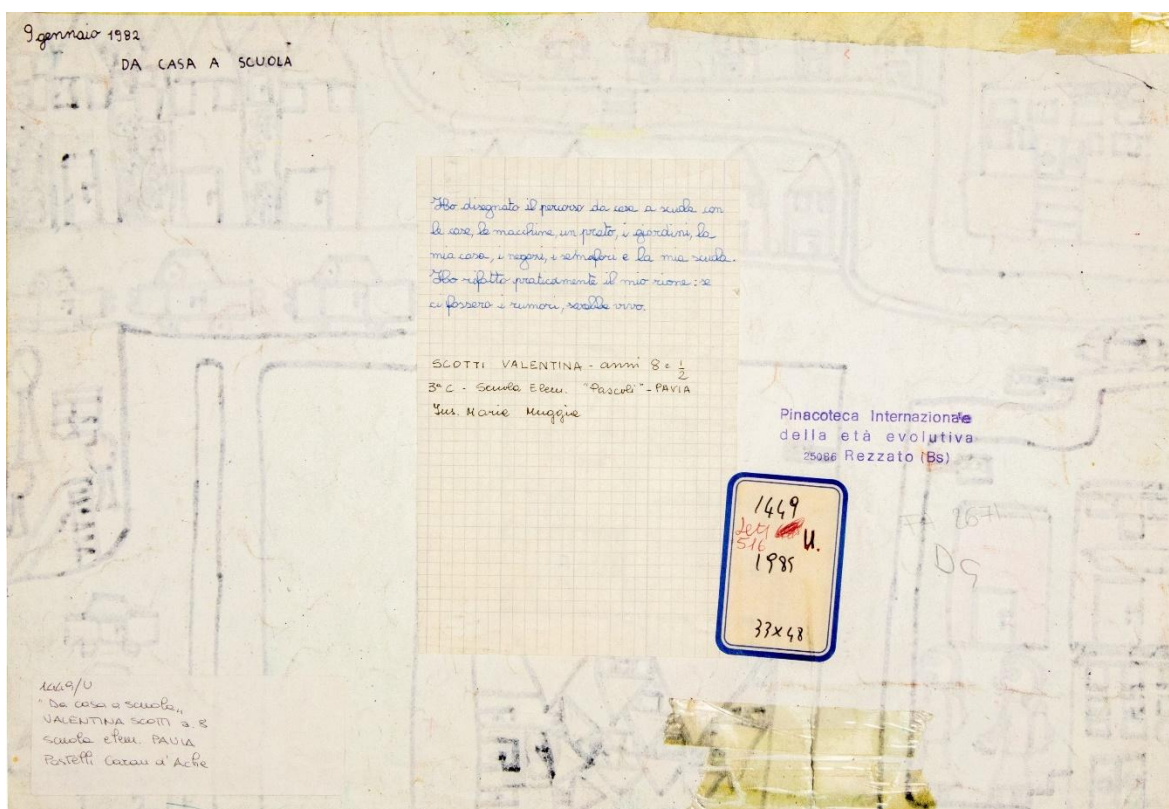


Figura 87 | In questo caso risulta di particolare interesse la descrizione a cura dell'autrice, che fornisce informazioni utili all'osservazione e alla valorizzazione del disegno.



Figura 88 | Da casa a scuola. Valentina Scotti, 8 anni. Pavia, Italia, 1985. Pastelli, 48x33 cm. FA 2671.

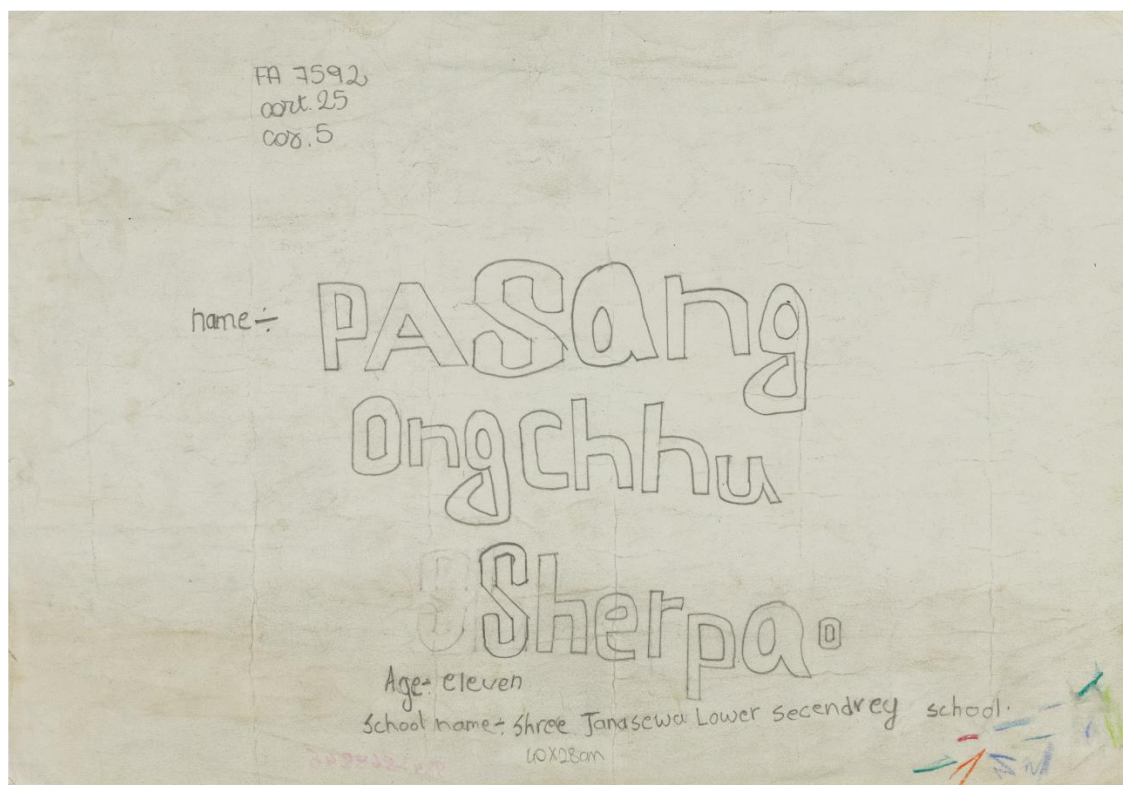


Figura 89 | Dati contestuali annotati dall'autore. Nell'angolo in basso a destra vi sono alcune prove di colore.

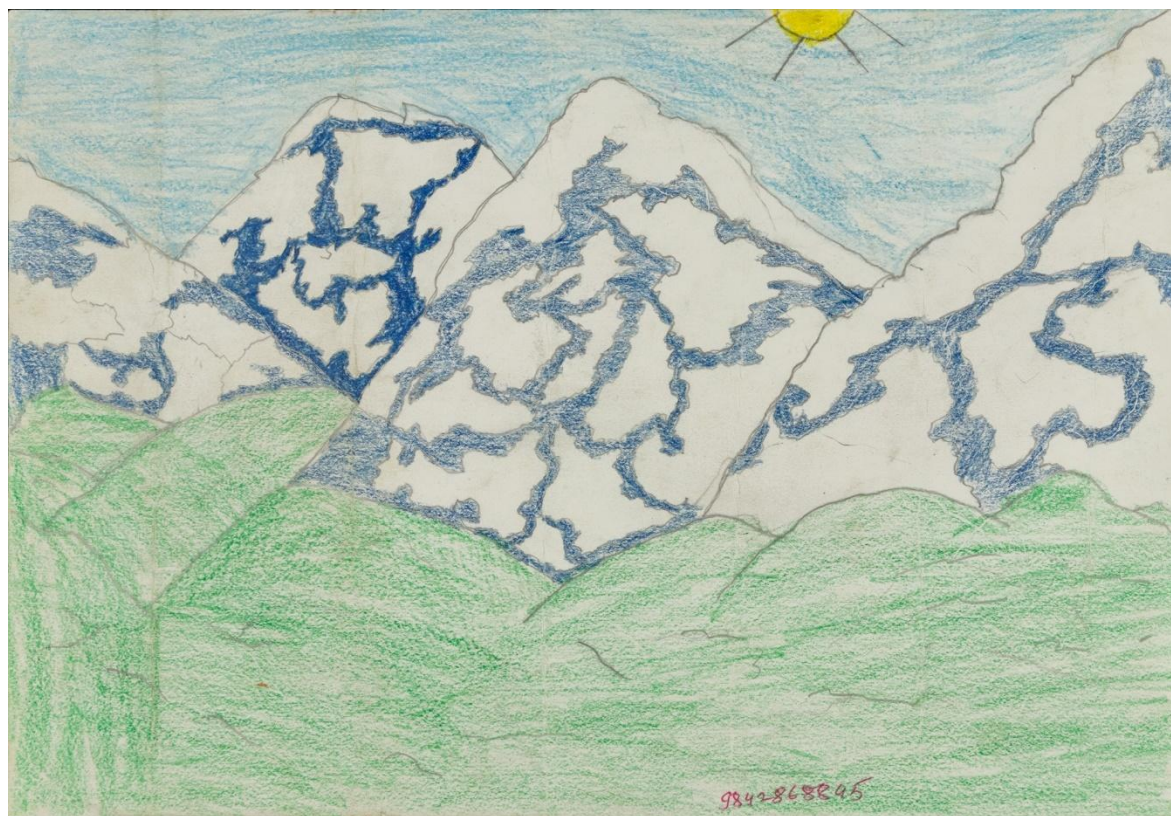


Figura 90 | Senza titolo. Pasang Ongchhu Sherpa, 11 anni. Valle del Khumbu, Nepal, 2016. Matite colorate, 28x40 cm. FA 7592.

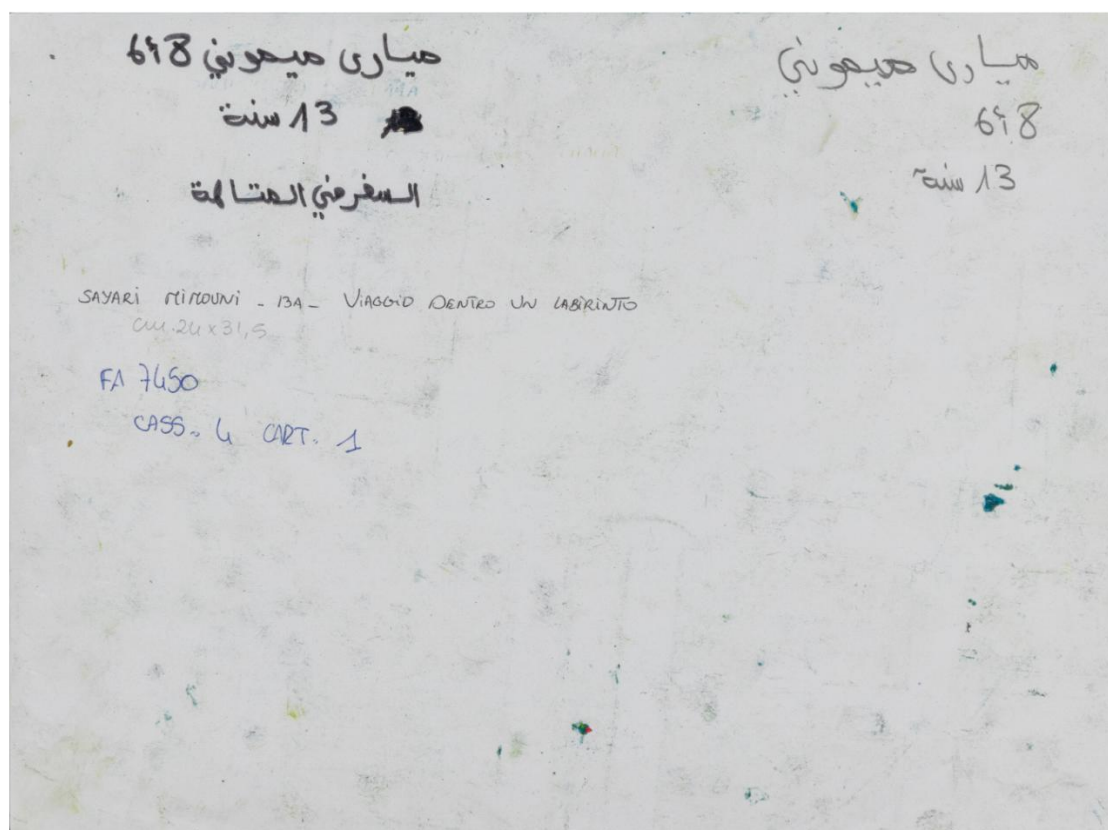


Figura 91 | Scritti in lingua araba.

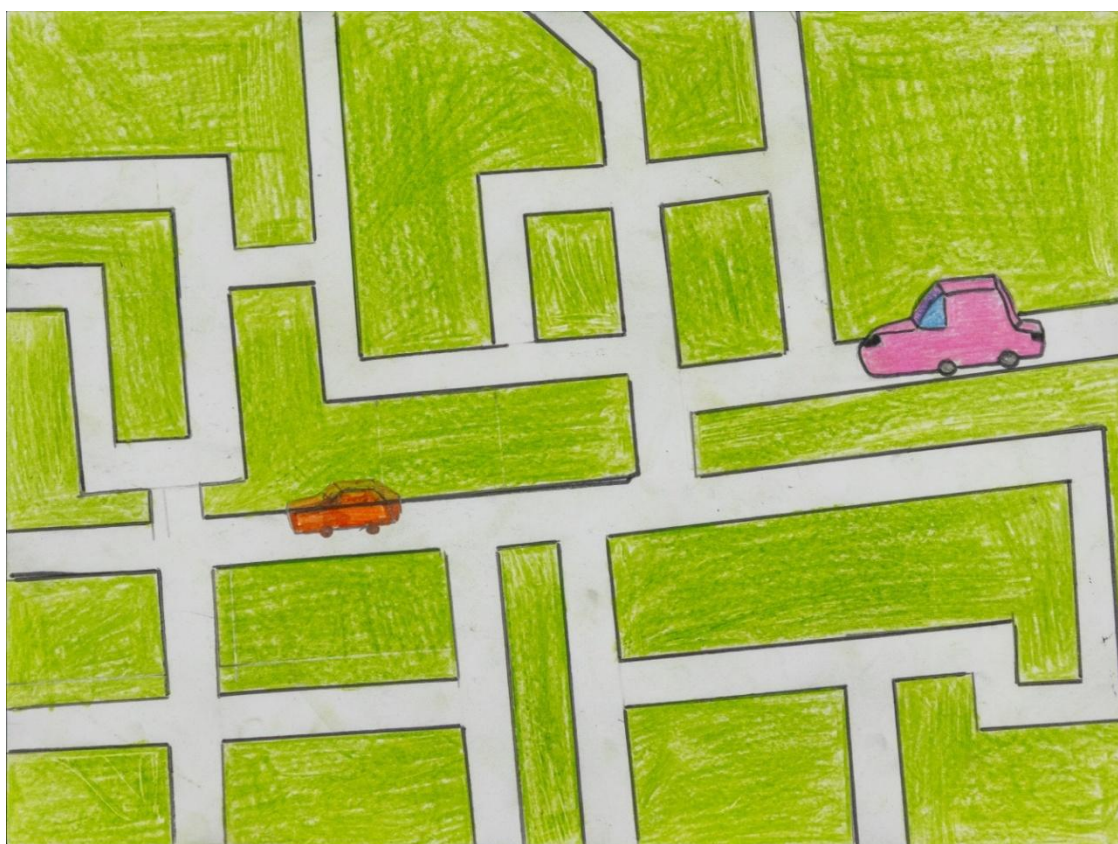


Figura 92 | Viaggio dentro un labirinto. Sayari Mimouni, 13 anni. Bizerta, Tunisia, 2017. Matite colorate, 24x31cm. FA 7450.

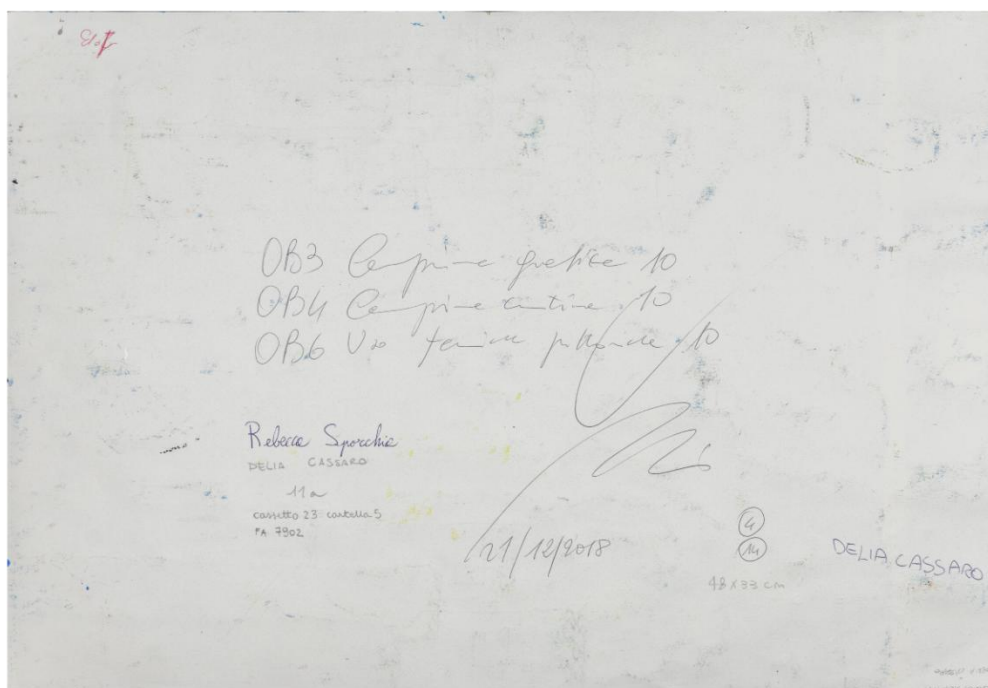


Figura 93 | Esempi di valutazioni scolastiche declinate per obiettivi.

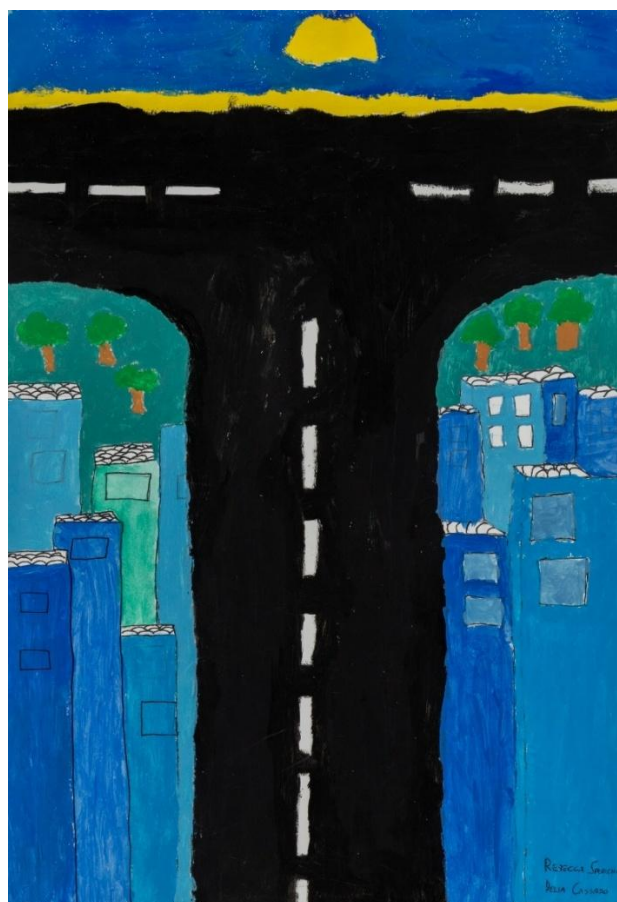


Figura 94 | Senza titolo. Rebecca Sporchia e Delia Cassaro, 11 anni. Milano, Italia, 2018. Tecnica Mista, 48x33 cm. FA 7902.

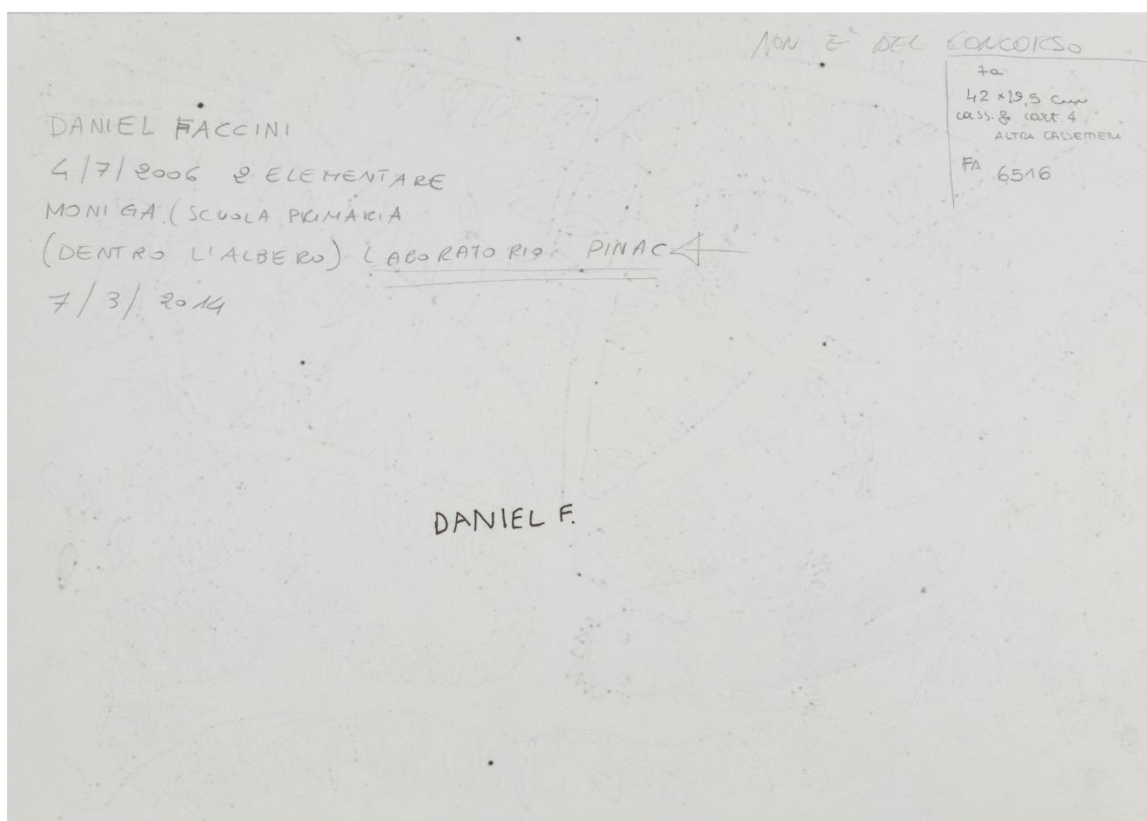


Figura 95 | Informazioni annotate a seguito di un laboratorio proposto da Fondazione PInAC.



Figura 96 | Dentro l'albero. Daniel Faccini, 8 anni. Brescia, Italia, 2014. Tecnica mista, 42x29,5 cm. FA 6516.

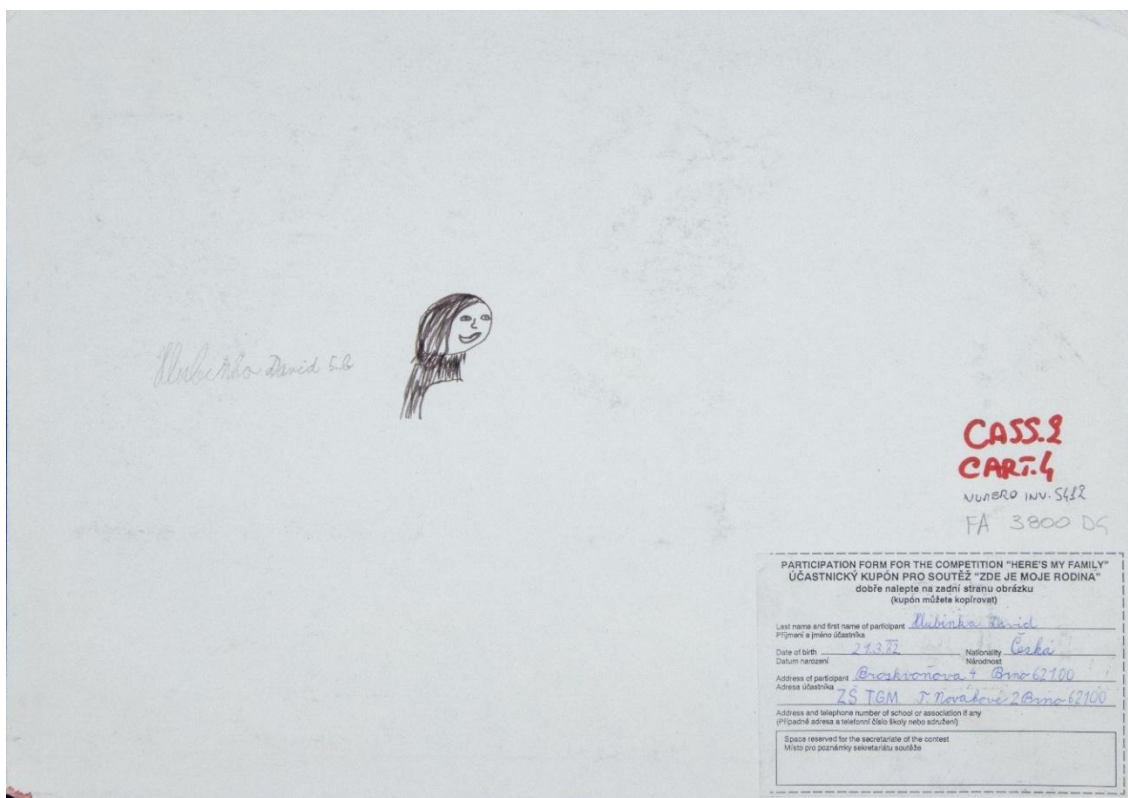


Figura 97 | Schizzo a cura dell'autore. In basso a destra: tagliandino per la partecipazione al concorso indetto da Fondazione PInAC.



Figura 98 | La mia famiglia. David Klubinka. Repubblica Ceca, s.d.. Tecnica mista, 42x29,5 cm. FA 3800.

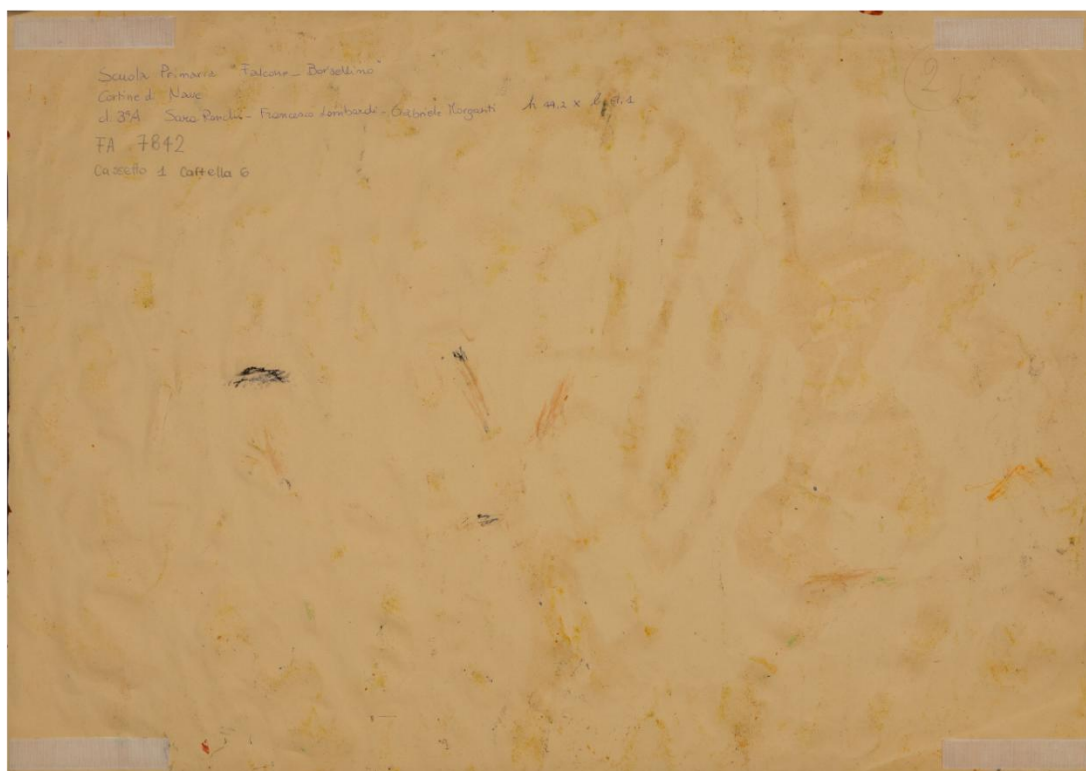


Figura 99 | Spesso le informazioni di contesto disponibili sul retro del disegno sono molto ridotte.



Figura 100 | Senza Titolo. Sara Ronchi, Francesco Lombardi e Gabriele Morganti, 8 anni. Cortine di Nave, Italia, 2018. Tecnica mista, 49,2x69,1 cm. FA 7842.

Allegato IV – Modello del questionario di ricerca

Research project "Children's drawing and the heritagization of childhood cultures"

Università degli Studi di Milano-Bicocca

* Obbligatoria

Presentazione

Benvenuto/a!

Mi chiamo Alessia Trivigno e sono una dottoranda in "Patrimonio Immateriale nell'Innovazione Socio-Culturale" presso l'Università degli Studi di Milano-Bicocca.

Il mio progetto di ricerca, svolto in collaborazione con il museo di disegno infantile *Fondazione PInAC*, si intitola "**Disegno dei bambini e patrimonializzazione delle culture dell'infanzia**".

L'obiettivo principale di questa ricerca consiste nella proposta delle nuove linee guida che aiuteranno il museo a raccogliere e catalogare i disegni in modo che gli elaborati espressivi, gli autori e le autrici insieme ai loro contesti di produzione possano essere valorizzati.

Il questionario comprende 20 domande a risposta chiusa e 5 a risposta aperta in cui Le verrà chiesta una sua opinione rispetto ai seguenti temi: il valore del disegno infantile, il rapporto tra il bambino, il disegno e l'adulto, il disegno come patrimonio culturale dei bambini e delle bambine.

Il questionario è disponibile in quattro lingue (inglese, italiano, spagnolo e tedesco) al fine di essere accessibile a partecipanti provenienti da diversi paesi. Nelle risposte potrà utilizzare la lingua che preferisce.

Il tempo di compilazione è di circa 15 minuti.

Le risposte raccolte saranno molto utili ai fini della ricerca: Le chiedo di compilare il questionario in un momento di concentrazione.

Grazie per la collaborazione!

Consenso informato

Gentilissima/o,

Le vogliamo proporre di partecipare a una ricerca.

È Suo diritto essere informata/o circa lo scopo e le caratteristiche dello studio affinché Lei possa decidere in modo consapevole e libero se partecipare.

La invitiamo a leggere attentamente quanto riportato di seguito.

La ricercatrice coinvolta in questo progetto è a disposizione per rispondere alle sue domande:

Dott.ssa Alessia Trivigno, a.trivigno1@campus.unimib.it

Tutor: Prof.ssa Franca Zucconi, franca.zucconi@unimib.it

Qual è lo scopo di questo studio?

Lo scopo generale del presente studio è rilevare credenze e opinioni sul disegno infantile. Tali informazioni sono utili alla redazione delle nuove linee guida per la raccolta e catalogazione dei disegni in Fondazione PInAC.

Per quale ragione Le proponiamo di partecipare?

Lo studio si rivolge a una popolazione di esperti (docenti universitari, insegnanti, ricercatori, artisti, educatori museali, ecc.) che nel proprio percorso professionale si siano interrogati circa il valore dell'espressività infantile attraverso il disegno.

Lei è obbligato/a a partecipare allo studio?

La Sua partecipazione è completamente libera. Inoltre, se Lei dovesse cambiare idea e volesse ritirarsi, in qualsiasi momento è libera/o di farlo senza dover fornire alcuna spiegazione.

Che cosa Le verrà chiesto di fare?

La ricerca prevede la compilazione di questo questionario. La durata complessiva è di circa 15 minuti.

Quali sono i possibili rischi ed i disagi dello studio?

Non vi sono rischi noti.

Quali sono i possibili benefici derivanti dallo studio?

Lo studio non comporta diretti benefici per il partecipante, tuttavia esso consentirà di incrementare le conoscenze nell'ambito dello studio del disegno infantile e dell'educazione artistica.

Come viene garantita la riservatezza delle informazioni?

Lo sperimentatore Le chiederà di fornire alcuni dati personali, quali l'età, il genere, il paese di provenienza, il grado di istruzione e la professione. Queste informazioni così come i dati che emergeranno nel corso della ricerca sono importanti per il corretto svolgimento dello studio. La riservatezza di tutte le informazioni sarà garantita pseudonimizzando i dati.

Come saranno usati i Suoi dati personali?

I dati raccolti saranno utilizzati in forma anonima ed aggregata, in modo da non poter risalire ai dati dei singoli individui, per lavori di tesi e/o pubblicazioni scientifiche. Durante lo studio, potrà contattare il ricercatore o il responsabile dello studio per qualsiasi informazione.

La ringraziamo per la Sua disponibilità.

Manifestazione del consenso informato *

Selezionare 4 opzioni.

- ☐ Dichiaro di aver ricevuto spiegazioni esaurienti in merito alla richiesta di partecipazione allo studio in oggetto e sufficienti informazioni riguardo ai rischi e ai benefici implicati nello studio.
- ☐ Sono stato/a inoltre informato/a del mio diritto di ritirarmi in qualsiasi momento dalla ricerca stessa.
- ☐ Acconto di partecipare allo studio.
- ☐ Autorizzo il trattamento dei dati personali per i sopra menzionati scopi di ricerca scientifica.

A. Informazioni personali

Età

Scriva la Sua età in numero. *

Genere *

- ☐ Femminile
- ☐ Maschile
- ☐ Preferisco non rispondere
- ☐ Altro

Paese *

Massimo livello di istruzione *

- ☐ Scuola media
- ☐ Scuola superiore
- ☐ Laurea triennale
- ☐ Laurea magistrale
- ☐ Dottorato di ricerca
- ☐ Altro

Professione *

- ☐ Insegnante di educazione artistica a scuola
- ☐ Artista
- ☐ Professore/ssa universitario/a
- ☐ Ricercatore/trice
- ☐ Educatore/trice museale
- ☐ Altro

In questa sezione Le verrà chiesto di valutare quanto è d'accordo con alcune affermazioni relative al **disegno infantile**.

Per ciascuna affermazione dovrà assegnare un punteggio compreso tra 1 a 5, dove 1 significa "del tutto in disaccordo" e 5 significa "del tutto d'accordo". *

	1) Del tutto in disaccordo	2) In disaccordo	3) Né in accordo né in disaccordo	4) D'accordo	5) Del tutto d'accordo
B.1 Il disegno infantile è da considerarsi un'opera d'arte.	☐	☐	☐	☐	☐
B.2 Vi è corrispondenza tra sviluppo del segno grafico e sviluppo del pensiero nel bambino.	☐	☐	☐	☐	☐
B.3 Il realismo visivo è la meta a cui il bambino giunge attraverso fasi evolutive successive.	☐	☐	☐	☐	☐
B.4 Il disegno è rappresentazione e della realtà attraverso l'uso di forme equivalenti date dalle possibilità del mezzo espressivo.	☐	☐	☐	☐	☐
B.5 Il disegno infantile può essere considerato una produzione culturale tipica del periodo dell'infanzia.	☐	☐	☐	☐	☐
B.6 Nonostante i nuovi stimoli tecnologici, il disegno continua a essere un'attività naturale e spontanea per il bambino.	☐	☐	☐	☐	☐
B.7 Il bambino ha bisogno della guida dell'adulto nell'esecuzione di un disegno.	☐	☐	☐	☐	☐
B.8 L'adulto influenza l'espressività del bambino.	☐	☐	☐	☐	☐
B.9 L'adulto deve trasmettere delle tecniche affinché il bambino possa esprimersi attraverso il disegno.	☐	☐	☐	☐	☐
B.10 L'educazione artistica impartita a scuola favorisce l'uso del disegno come mezzo espressivo.	☐	☐	☐	☐	☐

In questa sezione Le verrà chiesto di valutare quanto è d'accordo con alcune affermazioni relative al **disegno infantile come patrimonio culturale all'interno di un museo**.
Per ciascuna affermazione dovrà assegnare un punteggio compreso tra 1 a 5, dove 1 significa "del tutto in disaccordo" e 5 significa "del tutto d'accordo". *

	1) Del tutto in disaccordo	2) In disaccordo	3) Né in accordo né in disaccordo	4) D'accordo	5) Del tutto d'accordo
C.1 Trovo sensata l'idea di istituire musei dedicati alla raccolta e catalogazione dei disegni infantili.	☐	☐	☐	☐	☐
C.2 I disegni dei bambini sono un patrimonio culturale da salvaguardare.	☐	☐	☐	☐	☐
C.3 La visita di un archivio di disegni infantili può essere di interesse per un adulto.	☐	☐	☐	☐	☐
C.4 L'ambiente fisico (scuola, casa, atelier...) e l'ambiente culturale (paese, città, evento, tradizioni...) in cui il bambino disegna determinano delle ricadute sulle scelte grafiche.	☐	☐	☐	☐	☐
C.5 La qualità estetica è il criterio primario di scelta dei disegni da conservare in un archivio.	☐	☐	☐	☐	☐
C.6 Nel museo dei disegni occorre accompagnare i disegni esposti a delle descrizioni sull'autore e sul contesto di produzione.	☐	☐	☐	☐	☐
C.7 Nel museo dei disegni occorre dare delle interpretazioni ai disegni affinché possano essere valorizzati in una mostra.	☐	☐	☐	☐	☐
C.8 Nel museo dei disegni è possibile valorizzare un disegno infantile anche in assenza di dati contestuali.	☐	☐	☐	☐	☐
C.9 È necessario che il bambino che dona un disegno al museo scriva in prima persona una descrizione di ciò che ha prodotto.	☐	☐	☐	☐	☐
C.10 Il disegno può far parte dell'archivio solo se è una produzione spontanea e incondizionata del bambino.	☐	☐	☐	☐	☐

D. Domande aperte

Questa è l'ultima sezione.

Per favore, risponda alle seguenti domande proponendo delle riflessioni personali. Non esistono risposte giuste o sbagliate.

Lei attualmente disegna per piacere? In caso negativo, ricorda a che età ha smesso di disegnare e perché? *

Qual è, secondo Lei, il valore del disegno e dell'espressività creativa del bambino? *

Quale postura dovrebbe assumere l'adulto nei confronti del bambino che disegna? *

Quali sono, secondo Lei, i dati fondamentali relativi al disegno e al suo autore di cui bisogna tenere traccia? Provi a scrivere un elenco. *

Secondo lei qual è la mission dell'adulto in un museo di disegno infantile? *

Grazie!

Grazie per aver partecipato a questo studio. Se ha dei feedback o dei suggerimenti per la ricercatrice li scriva in questo spazio.

Contatto: dott.ssa Alessia Trivigno a.trivigno1@campus.unimib.it

Feedback

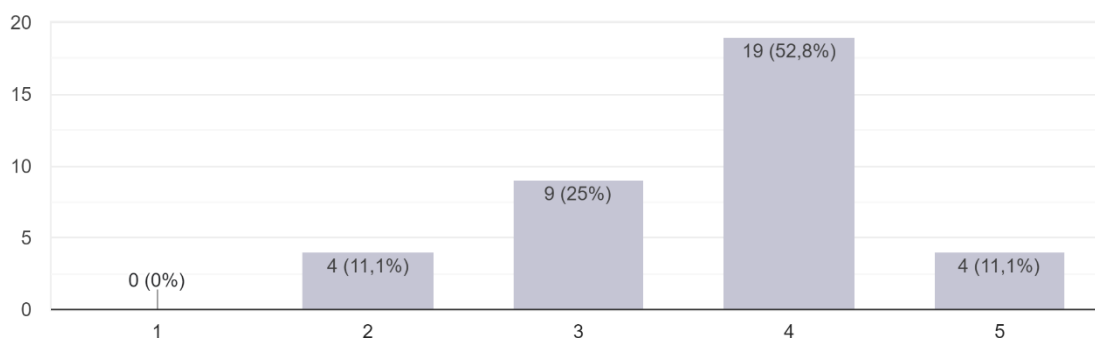
Questo contenuto non è stato creato né approvato da Microsoft. I dati che invii verranno recapitati al proprietario del modulo.

 Microsoft Forms

Allegato V – Alcuni risultati del questionario di feedback somministrato a studenti e studentesse partecipanti al progetto PCTO

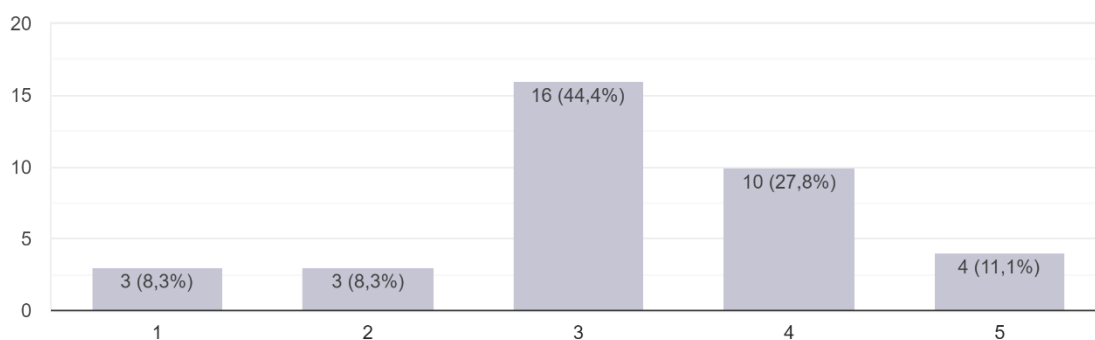
A.1 Penso che il percorso PCTO svolto in collaborazione con Fondazione PInAC sia stato utile.

36 risposte



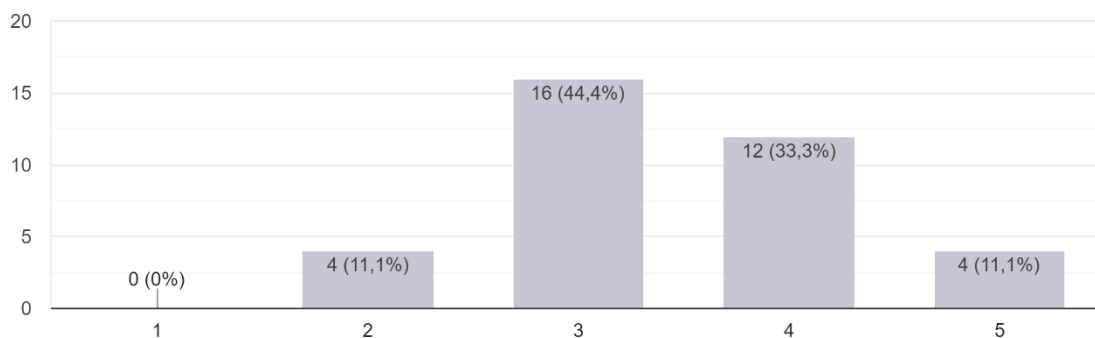
A.4 In questo percorso, sento di aver messo me stesso/a, di essere stato/a protagonista.

36 risposte



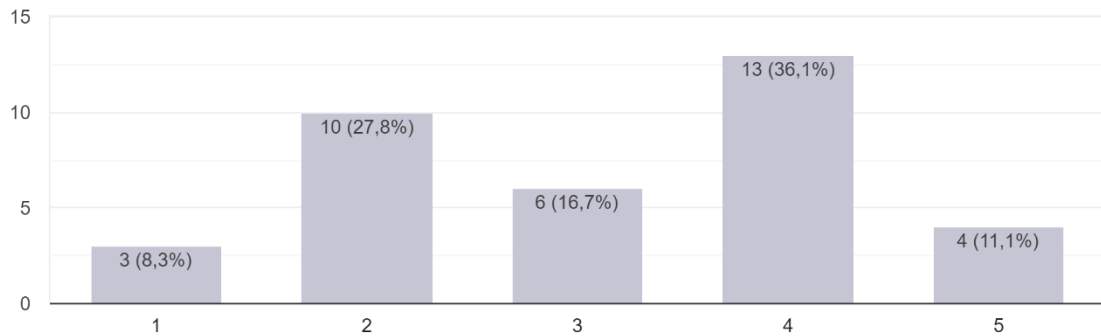
A.5 Nella progettazione della prossima mostra di PInAC ho contribuito ad apportare nuove idee e spunti personali.

36 risposte



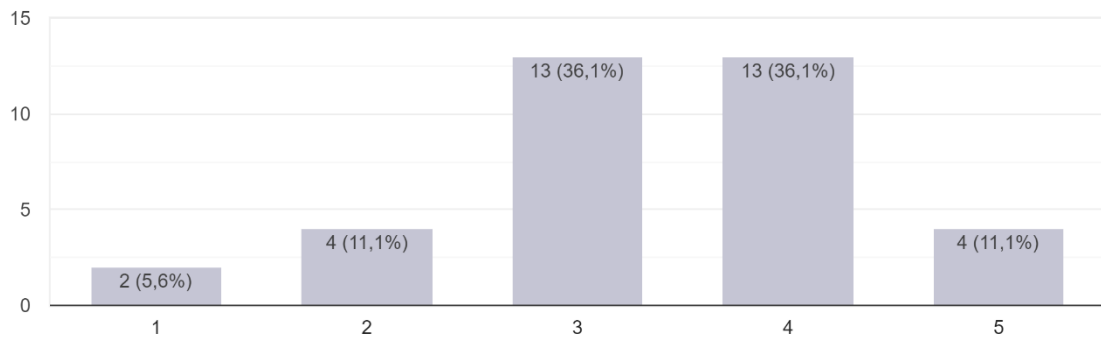
A.11 Attraverso il lavoro di costruzione della prossima mostra, mi sono sentito/a di far parte dell'istituzione-museo.

36 risposte



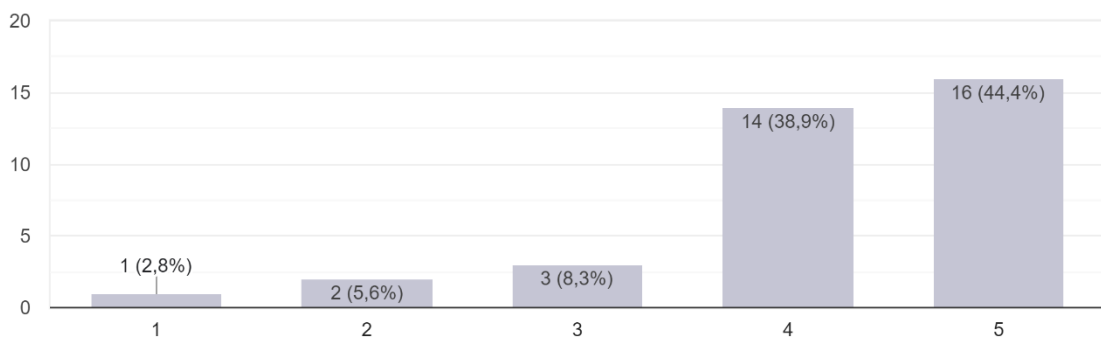
A.12 Mi sento corresponsabile di come lo spazio pubblico del museo verrà allestito e fruito dai futuri visitatori.

36 risposte



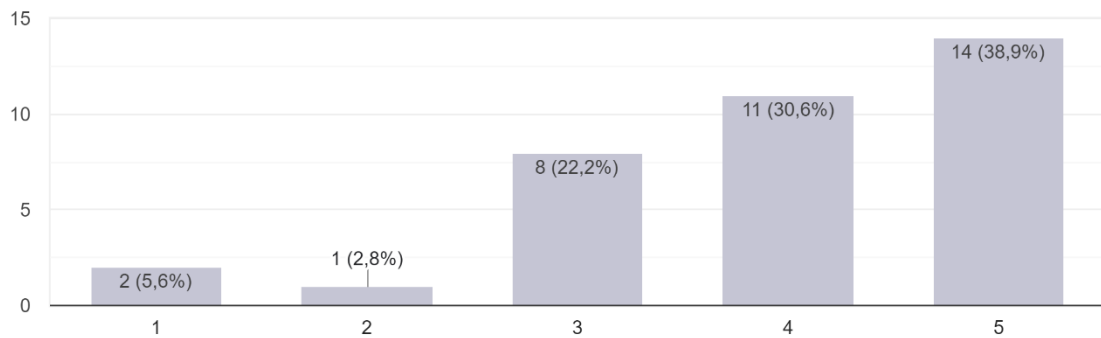
A.13 Ci sono state delle difficoltà all'interno del gruppo per arrivare alla scelta dei disegni per la prossima mostra.

36 risposte



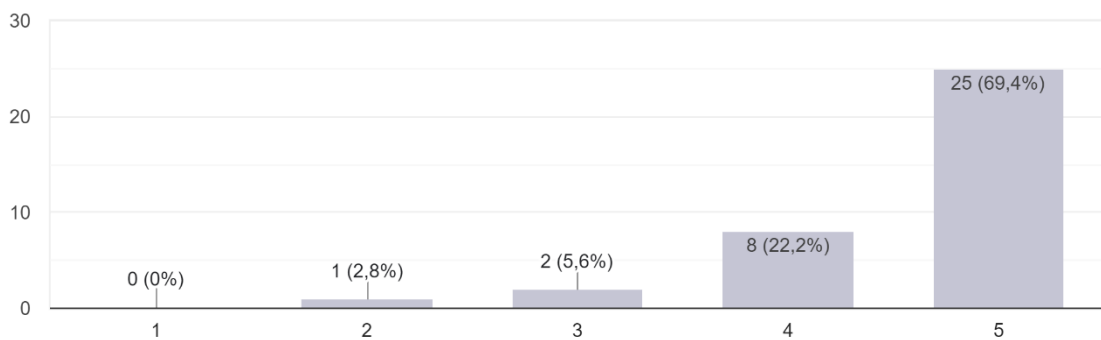
A.14 Riconosco un valore importante al patrimonio di disegni di Fondazione PInAC.

36 risposte



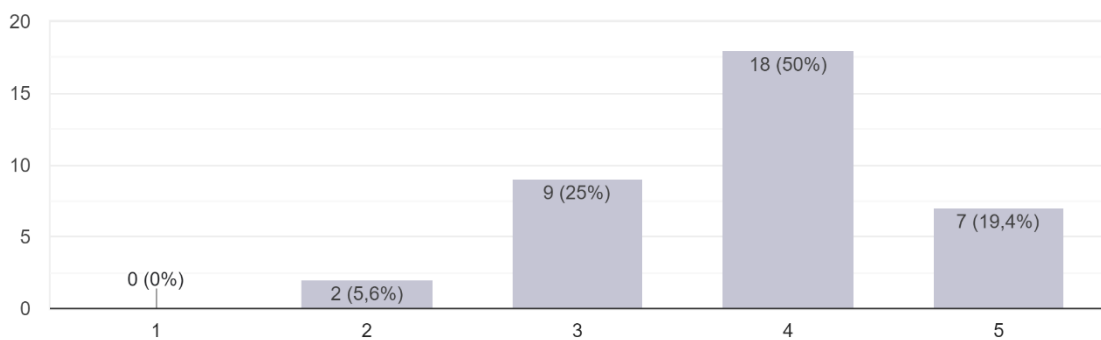
A.18 Il lavoro di selezione dei disegni è stato faticoso.

36 risposte



A.20 Complessivamente sono soddisfatto/a del lavoro fin qui svolto.

36 risposte



Allegato VI – Risposte aperte di studenti ed esperti alla domanda sul ruolo dell'adulto nel museo di disegno infantile

ID	Età	Genere	Professione	Secondo te qual è la mission dell'adulto in un museo di disegno infantile?
S.1	18	Femminile	Studente	Riuscire a riavere la visione dei bambini , soprattutto per riuscire a rapportarsi meglio con loro.
S.2	17	Femminile	Studente	La missione dell'adulto in un museo di disegno infantile è valorizzare la creatività e l'espressione libera dei bambini, promuovendo un ambiente di rispetto e curiosità. L'adulto deve incoraggiare il dialogo , aiutando i bambini a raccontare le loro storie attraverso l'arte , senza giudicare ma apprezzando l'unicità di ogni opera. Deve inoltre creare uno spazio inclusivo , dove i piccoli si sentano ispirati a esplorare nuove idee e linguaggi visivi.
S.3	16	Femminile	Studente	Guidare il bambino e dare una propria visione.
S.4	17	Femminile	Studente	Il ruolo dell'adulto potrebbe essere quello di seguire il bambino durante il percorso e di dare magari degli spunti su cui il bambino sia in grado di ragionare.
S.5	17	Femminile	Studente	Valorizzare il punto di vista del bambino senza dare una propria interpretazione.
S.6	17	Femminile	Studente	L'adulto ha il compito di valorizzare i disegni infantili nel migliore dei modi, aiuta inoltre a fare da tramite con i bambini che vengono a seguire le mostre.
S.7	16	Preferisco non rispondere	Studente	Non cercare di imporsi troppo con interpretazioni "adulte", ma restare agganciato ai temi che interessano le autrici/autori.
S.8	17	Femminile	Studente	La mission di un adulto è saper valorizzare al meglio i disegni dei bambini e cercare di far comprendere il loro significato.
S.9	17	Femminile	Studente	Un adulto in un museo di disegno infantile deve mettersi nei panni del bambino per comprendere il disegno e ciò che l'autore ha voluto rappresentare cercando di dare valore all'opera.
S.10	17	Femminile	Studente	Aiutare il bambino a comprendere al meglio i testi aggiunti, in quanto magari non in grado di leggere, e confrontarsi con lui sui suoi punti di vista.
S.11	17	Femminile	Studente	Indirizzare il bambino a osservare i disegni e incoraggiarli a disegnare un disegno da poter portare nel museo.

S.12	17	Femminile	Studente	Cercare di vedere senza però interpretare i disegni.
S.13	17	Femminile	Studente	Gli adulti, spesso, accompagnano i propri figli alle mostre oppure talvolta loro stessi sono interessati alla visita individuale in quanto possono, innanzitutto, arricchire il proprio bagaglio culturale e soprattutto, tramite la visione e l'analisi, acquisire più informazioni riguardanti l'infanzia e il mondo dei più piccoli. Questi compiti possono tornare utili, ad esempio, a insegnanti e maestri piuttosto che educatori o pedagogisti.
S.14	17	Femminile	Studente	Raccontare cosa percepisce guardando disegni infantili anche ai bambini.
S.15	17	Femminile	Studente	Capire il punto di vista dei bambini , perchè così facendo si impara a conoscerli meglio e a interagire con loro in maniera più proficua.
S.16	16	Femminile	Studente	Valorizzare l'arte del disegno dei bambini, per loro spesso fonte di divertimento e modo per trasmettere la propria personalità e le varie tematiche che possono essere più o meno vicine a loro o più complesse o meno.
S.17	16	Femminile	Studente	Valorizzare l'espressività artistica dei bambini.
S.18	17 anni	Femminile	Studente	Cercare di chiarire le scelte artistiche del bambino e far sì che vengano apprezzate.
S.19	16	Femminile	Studente	Valorizzare e apprezzare il disegno per come è stato fatto, senza imporre tecniche su come fare il disegno.
S.20	17	Femminile	Studente	Cercare di guardare i disegni mettendosi nei panni dei bambini.
S.21	17	Femminile	Studente	La missione di un adulto è valorizzare i disegni, rendendoli delle vere e proprie opere d'arte .
S.22	16	Femminile	Studente	Esplorare l'infanzia e la creatività dei bambini valorizzandoli.
S.23	17	Maschile	Studente	Ritornare bambino per un momento.
S.24	17	Femminile	Studente	La mission dell'adulto è quella di valorizzare il disegno del bambino stesso, capire quale tecnica sia meglio utilizzare con il bambino, aiutandolo poi anche nella rispettiva realizzazione.
S.25	17	Non binario	Studente	Scoprire concetti inaspettati .

S.26	17	Femminile	Studente	La mission dell'adulto in un museo di disegno infantile è quella di guidare i bambini mediante un aiuto più grande e ricco di esperienza; ma allo stesso tempo è rilevante considerare il fattore di "ritorno ad essere bambini": gli adulti non devono essere distanti davanti ad una mostra del genere, né tantomeno fornire interpretazioni fuorvianti.
S.27	19	Maschile	Studente	/
S.28	17	Femminile	Studente	Osservare e comprendere la psicologia dei bambini in modo da immedesimarsi.
E.1	75	Femminile	Educatore/trice museale; Professoressa di educazione artistica	Soziale und kulturelle Zusammenhänge herstellen, Themenschwerpunkte schaffen, historische Entwicklungen beobachten, geschlechterspezifische Beobachtungen machen, kulturpolitische Zusammenhänge beobachten.
E.2	68	Femminile	Professore/ssa universitario/a	Fachlich adäquate Präsentation , um die kunstinteressierte Allgemeinheit über das Außergewöhnliche der Kinderzeichnung - sowohl inhaltlich wie gestalterisch - zu informieren , teilhaben zu lassen und sie ins Staunen zu bringen .
E.3	50	Femminile	Educatore professionale	Far emergere l'opera.
E.4	42	Preferisco non rispondere	Artista; Educatore/trice museale	Creare un contesto culturale di valorizzazione dell'espressione dei bambini. Comunicare: ciò che fate ha una rilevanza culturale. Promuovere quindi una sensibilità presso gli adulti e proporre superamento degli stereotipi estetici soprattutto in chi ha una professione educativa.
E.5	43	Femminile	Coordinatore scuola infanzia	Semplicemente l'adulto dovrebbe allestire ed essere invisibile .
E.6	24	Femminile	Educatrice	Valorizzare il potenziale artistico dei bambini.
E.7	35	Femminile	Artista; Educatore/trice museale; Insegnante di lingua	Comunicare con le parole ciò che il bambino non è ancora riuscito a portare a consapevolezza, restituendo così la visione dell'autore.
E.8	51	Femminile	Coordinatore scuola; arteterapista; insegnante	Dare voce , offrire possibilità, raccontare, sviluppare e stimolare pensiero e desiderio di scoperta nei bambini e negli adulti che osservano.
E.9	47	Maschile	Arteterapista	Di guida per un giusto approccio all'osservazione.

E.10	63	Femminile	Professore/ssa universitario/a; Educatore/trice museale	Saper raccogliere e organizzare in un percorso narrativo-espositivo i disegni per aree tematiche e forse con una cronologia (età dei piccoli artisti) senza "recinti" o indicazioni di gusto o giudizio. l'adulto dovrebbe essere "braccio operativo" capace di mantenere la dimensione vitale e enigmatica tipica del disegno infantile.
E.11	39	Femminile	Artista;esperta esterna in ambito artistico	Valorizzare la bellezza e l'originalità dei lavori fatti, dare spazio ai bambini per esprimersi e creare un centro studi partecipato e accogliente in cui fare e guardare si mescolino.
E.12	66	Femminile	Insegnante di lettere a scuola, ora pensionata	Operatori: creare un contesto di qualità , essere competenti sul versante artistico e preparati su quello pedagogico . Genitori: rispettosi e disponibili all'esperienza con i figli
E.13	54	Maschile	Storico dell'arte, funzionario museo	Catalogazione.
E.14	55	Femminile	Artista	Dipende dal ruolo dell'adulto, la domanda è generica.
E.15	63	Femminile	Restauratrice	Quello di valorizzare un patrimonio culturale spontaneo , molto spesso di grande potenza espressiva, ma anche un deposito documentale che può servire alla ricerca come studio dell'evoluzione del disegno dei bambini nelle epoche storiche con tutte le implicazioni culturali e pedagogiche.
E.16	61	Femminile	Insegnante scuola infanzia	Fare da "mediatore culturale" rivelare ai visitatori il mondo e la cultura infantile.
E.17	43	Femminile	Professore/ssa universitario/a	Kinderzeichnen zu sammeln , kategorisieren , thematisch interessant auszustellen , spannende Vermittlungskonzepte zu entwickeln, KooperationspartnerInnen zu finden, Kinder in der Jetztzeit zum Zeichnen motivieren .
E.18	47	Maschile	Artista;Architetto del paesaggio e falegname	Collezione, catalogazione e organizzazione delle opere. Promozione di visite guidate e laboratori di espressività creativa
E.19	46	Femminile	Insegnante di educazione artistica a scuola;Professore/ssa universitario/a;Educatore/trice museale	Wertschätzung und Erklärung.

E.20	26	Femminile	Insegnante di educazione artistica a scuola; Educatore/trice museale	Un adulto ha il compito di riconoscere quali potenzialità ogni disegno porta. L'adulto dovrebbe provare a capire quando un disegno ha delle caratteristiche espressive valide, quando un disegno ha una portata culturale e scindere questo tipo di prodotti dagli altri infiniti disegni che un bambino potrebbe produrre. Non è pensabile la conservazione e la valorizzazione di TUTTI i disegni che un bambino produce (talvolta in maniera ripetitiva e con la sola finalità di fare un regalo a qualcuno). Inoltre l'adulto, in un contesto di tale tipo, dovrebbe lavorare a stretto e continuo contatto coi bambini, magari in un primo momento accompagnandolo (come dicevo un paio di risposte fa) e piano piano lasciare che la sua creatività fluisca da sola, osservando questo processo di crescita e di acquisizione di consapevolezza.
E.21	28	Maschile	Professore/ssa universitario/a	Supporto e concessione di libertà.
E.22	42	Maschile	Ricercatore/trice	Creare occasioni perché i pensieri e i sentimenti dei bambini racchiusi nei loro gesti espressivi possano ricevere ascolto da parte degli altri adulti.
E.23	46	Femminile	Addetta comunicazione e fundraising culturale	Valorizzare i disegni come prodotti culturali , in cui il bambino in modo inconsapevole ci racconta il nostro mondo presente o passato con un punto di vista, che seppur mediato è in ogni caso differente da quello dell'adulto.

Bibliografia

- Aggleton, J. (2018). Where are the children in children's collections? An exploration of ethical principles and practical concerns surrounding children's participation in collection development. *New Review of Children's Literature and Librarianship*, 24(1), 1–17. <https://doi.org/10.1080/13614541.2018.1429122>
- Aime, M. (2012). *Eccessi di culture*. Torino: Einaudi. [2004].
- Alessandrini, M. (a cura di). (2018). *Curatorial Archives in Curatorial Practices*. SALT.
- Amandini, M., Gandini, A., Lorenzi, F., Pasini, B., Pisano, C., & Simeone, D. (a cura di). (2019). *Nel cuore dei diritti: I disegni e i sogni dei bambini, i doveri e le responsabilità degli adulti*. Rezzato: Fondazione PinAC.
- Andersson, S. B. (1995). Local conventions in children's drawings: A comparative study in three cultures. *Journal of Multi - Cultural and Cross - Cultural Research in Art Education*, 13, 101-112.
- Aquilini, E. (2016). *I programmi scolastici nell'Italia unita e le scienze*. Santa Palomba: Aracne.
- Arnheim, R. (2008). *Arte e percezione visiva* (17^a ed.). Milano: Feltrinelli. [1956].
- Arnheim, R. (2021). *Pensieri sull'educazione artistica* (L. Pizzo Russo, a cura di; C. Calì, Trad.). Milano: Aesthetica Edizioni. [1989].
- Baldriga, I. (2017). *Diritto alla bellezza: Educazione al patrimonio artistico, sostenibilità e cittadinanza* (Prima edizione Le Monnier Università). Firenze: Le Monnier Università.
- Barbieri, N. S. (2017). Loris Malaguzzi: La sua vita e la sua filosofia dell'educazione come nuclei fondativi del "Reggio Approach". In *Pedagogia dell'infanzia: 55. Convegno di Scholé*. Brescia: La scuola.
- Bargna, I. (2009). Il mito dell'arte primitiva: Una critica antropologica. In V. A. Sironi, *Arte e cervello: Pittura, musica e neuroscienze* (pp. 15–73). Bari: B.A. Graphis.
- Barnes, E. (1892). A Study on Children's Drawings. *The Pedagogical Seminary*, 2(3), 455–463. <https://doi.org/10.1080/08919402.1982.10532896>

- Bernson, M. (1983). *Dallo scarabocchio al disegno* (5^a ed.). Armando.
- Berti, F., & Seitz, S. (2024). Sviluppo di competenze ecologiche e di cittadinanza attiva con il patrimonio immateriale. In *Heritage Education: Tecnologie, patrimonio immateriale, paesaggio e sostenibilità* (pp. 111–120). Edizioni ETS.
- Berti, F., & Zehbe, K.-C. (2024). Heritage education. The impact of European cultural policies on educational theory and on primary school curricula in Italy and Germany. *PEDAGOGIA OGGI*, 22(2), 144–150. <https://doi.org/10.7346/PO-022024-18>
- Biscaldi, A. (2013). *Etnografia della responsabilità educativa*. Bologna: Archetipo Libri.
- Biswas, T., & Rollo, T. (2024). Confronting adultcentrism: Childist and decolonial interventions in educational philosophies and institutions. *Childhood & Philosophy*, 20, 01–11. <https://doi.org/10.12957/childphilo.2024.88634>
- Biswas, T., & Wall, J. (2023). Childist theory in the humanities and social sciences. *Children & Society*, 37(4), 1001–1004. <https://doi.org/10.1111/chso.12738>
- Bobbio, A. (2020). La pedagogia di Loris Malaguzzi. Per una «nuova» idea di bambino. *RELADEI-Revista Latinoamericana de Educación Infantil*, 9(2).
- Bodo, S., Mascheroni, S., & Panigada, M. G. (a cura di). (2016). *Un patrimonio di storie: La narrazione nei musei, una risorsa per la cittadinanza culturale*. Milano: Mimesis.
- Bortolotti, A. (2008). *Per l'educazione al patrimonio culturale: 22 tesi*. Milano: Franco Angeli.
- Bosisio, R. (2012). Children's Right to Be Heard: What Children Think. *International Journal of Children's Rights*, 20(1), 141–154. <https://doi.org/10.1163/157181811X573462>
- Bosisio, R., & Ronfani, P. (2020). Children as Rights Holders. *Revue Des Sciences Sociales*, 63, 28–35. <https://doi.org/10.4000/revss.4767>
- Brambilla Ranise, G. (2021). *Soggetti smarriti: Il museo alla prova del visitatore*. Milano: Editrice Bibliografica.

- Broglia, L., & Calabrese, S. (2022). Il linguaggio adamitico delle immagini: Riflessioni narratologiche sul disegno sequenziale dei bambini. *Comparatismi*, (7). <https://doi.org/10.14672/20222066>
- Bronfenbrenner, U. (2003). *Ecologia dello sviluppo umano*. Bologna: Il Mulino. [1979].
- Brookshaw, S. (2009). The Material Culture of Children and Childhood: Understanding Childhood Objects in the Museum Context. *Journal of Material Culture*, 14(3), 365–383. <https://doi.org/10.1177/1359183509106425>
- Brown, J. A. (2025). Youth Unleashed: Museums as Platforms for Heritage and Climate Dialogue. *Museum International*, 77(1–2), 80–91. <https://doi.org/10.1080/13500775.2025.2540213>
- Burkitt, E., Watling, D., & Murray, L. (2011). Children's drawings of significant figures for a peer or an adult audience: Audience and Children's Drawings. *Infant and Child Development*, 20(6), 466–473. <https://doi.org/10.1002/icd.735>
- Cannoni, E. (2018). *Il disegno dei bambini*. Roma: Carocci. [2003].
- Carletti, C. (2023). Dall'acquisizione delle soft e life skills alla formazione del sé: L'implementazione di un approccio esperienziale attraverso i PCTO per la costruzione di un nuovo sguardo sul mondo. *IUL Research*, 4(8), 287–310. <https://doi.org/10.57568/iulresearch.v4i8.492>
- Case, R., & Okamoto, Y. (1996). The role of central conceptual structures in the development of children's thought. *Monographs of the Society for Research in Child Development*, 61(1-2), v–265.
- Centini, M. (a cura di). (2019). *Il patrimonio immateriale dell'Unesco: Cultura e tradizioni dell'umanità*. Milano, Italia: Edizioni White Star.
- Chellini, C., & Rosa, A. (a cura di). (2024). *Arte e creatività nella scuola italiana*. IT: Carocci editore. Recuperato da <https://doi.org/10.36174/0000013>
- Cibaldi, A. (a cura di). (1969). *Mostra internazionale permanente delle attività espressive visuali Rezzato/Brescia*. Brescia: Officine Grafiche “La Scuola”
- Cibaldi, A. (1979). Disegno infantile e processo educativo. *Quaderni della Pinacoteca della età evolutiva Rezzato (BS)*, 2. Brescia: La nuova cartografica s.p.a.

- Clemente, P. (2022). *Tra musei e patrimonio. Prospettive demoetnoantropologiche nel nuovo millennio*. Palermo: Museo Marionette A. Pasqualino.
- Colazzo, S., & Del Gobbo, G. (2022). Patrimoni culturali e Comunità: Relazioni plurali da maneggiare con cura. *Lifelong Lifewide Learning*, 18(41), 1–10.
- Compagnie de l'art brut (1949). *L'art brut prefere aux arts culturels*. Parigi. <https://collections.library.yale.edu/catalog/2057141>.
- Cox, M. V. (1993). *Children's drawings of the human figure*. Hove: Lawrence Erlbaum.
- Creswell, J. W., & Plano Clark, V. L. (2018). *Designing and Conducting Mixed Methods Research* (3rd ed.). Thousand Oaks, CA: SAGE.
- Dallari, M., & Filadoro, L. (a cura di). (2023). *Costruire valori di cittadinanza: Arte e patrimonio come elementi di partecipazione*. Trento: Erickson.
- Dallari, M., & Speraggi, M. (2022). *Disegnare per crescere. Disegnare da 0 a 6 anni. Scoperta, gioco, identità*. Artebambini.
- Darian-Smith, K., & Pascoe Leahy, C. (a cura di). (2012). *Children, childhood and cultural heritage*. Milton Park, Abingdon, Oxon ; New York: Routledge.
- De Bartolomeis, F. (1990). *Il colore dei pensieri e dei sentimenti. Nuove esperienze di educazione artistica*. Firenze: La nuova Italia.
- Del Gobbo, G., & Galeotti, G. (2018). Education through Art for intercultural dialogue: Towards an Inclusive Learning Ecosystem Educazione attraverso l'arte per il dialogo interculturale: Verso un ecosistema di apprendimento inclusivo. *Formazione & Insegnamento*, XVI(3), 213–230. https://doi.org/107346/-fei-XVI-03-18_18
- Del Gobbo, G., Galeotti, G., & Torlone, F. (2018). *Le valenze educative del patrimonio culturale: Riflessioni teorico-metodologiche tra ricerca evidence based e azione educativa nei musei*. Canterano: Aracne.
- Depouilly, J. (1968). *Fanciulli e primitivi*. Roma: Armando editore. [1964].
- Dewey, J. (2020). *Arte come esperienza* (G. Matteucci, A cura di). Sesto San Giovanni: Aesthetica. [1934].
- Di Leo, J. H. (1983). *Interpreting children's drawings*. New York: Brunner/Mazel.

- Duane, A. M. (a cura di). (2013). *The Children's Table: Childhood Studies and the Humanities*. Athens: University of Georgia Press.
- Duff, W. M., & Harris, V. (2002). Stories and names: Archival description as narrating records and constructing meanings. *Archival Science*, 2(3–4), 263–285. <https://doi.org/10.1007/BF02435625>
- Edwards, C., Gandini, L., & Forman, G. E. (2017). *I cento linguaggi dei bambini: L'approccio di Reggio Emilia all'educazione dell'infanzia*. Bergamo: Junior.
- El-Sharif, A. (2022). To Make A Difference: Interpersonal Meanings in Museum-Texts: A Case-Study of the Children's Museum in Amman. *International Journal of Applied Linguistics and English Literature*, 11(2), 1–12. <https://doi.org/10.7575/aiac.ijalel.v.11n.2p.1>
- Escamilla, A., & Molina, M. (2024). La Iniciativa Ciudades Amigas de la Infancia como promotora de los activismos infantiles en España. *Sociedad e Infancias*, 8(2), 327–337. <https://doi.org/10.5209/soci.97556>
- Fabris, C. (2020). *Parole sotto sale*. Otranto: AnimaMundi Edizioni.
- Farina, T. (2022). *Educare nella scuola primaria. La dimensione artistico-espressiva e il recupero del significato educativo della performance*. Roma: Anicia.
- Farinacci, V., & Prestianni, C. (2022). Art as experience di John Dewey ed il Reggio Emilia Approach. Prospettive filosofico-pedagogiche a confronto. *Ricerche di Pedagogia e Didattica. Journal of Theories and Research in Education*, 105-128 Pages. <https://doi.org/10.6092/ISSN.1970-2221/14919>
- Ferrari, M. (2023). *Che cos'è l'analisi pedagogica? Problemi e questioni di metodo*. Brescia: Scholé.
- Florio, E. (2018). *La Scala dell'Adultocentrismo: Una proposta di operazionalizzazione per la promozione del benessere nella relazione adulto-bambino*. Presentato al Conference: XXXI Congresso Nazionale AIP sezione Psicologia dello Sviluppo e dell'Educazione, Università degli Studi di Bergamo. Università degli Studi di Bergamo.
- Florio, E., Caso, L., & Castelli, I. (2020). Adultocentrismo e Pedagogia Nera: Quale attualità, quale utilità? *Nuova Secondaria*, (6), 15-17.

- Florio, E., Caso, L., & Castelli, I. (2022). Detrimental educational practices deemed as culturally acceptable: Adultcentrism and Black Pedagogy in Italian primary schools. *Social Psychology of Education*, 25(1), 313–347. <https://doi.org/10.1007/s11218-021-09676-1>
- Formaggio, D. (2018). *L'arte come idea e come esperienza*. Brescia: Morcelliana. [1981].
- Freire, P. (2018). *La pedagogia degli oppressi* (3^a ed.; C. Alziati, A cura di; L. Bimbi, D. Macedo, I. Shor, & R. Shaull, Trad.). Torino: Gruppo Abele. [1968].
- Freeman, N. (1977). How Young Children Try to Plan Drawings. In: Butterworth, G. (eds) *The Child's Representation of the World*. Springer, Boston, MA. https://doi.org/10.1007/978-1-4684-2349-5_1
- Freeman, N. H. (1980). *Strategies of representation in young children: Analysis of spatial skills and drawing processes*. London ; New York: Academic Press.
- Galimberti, G. (2014). *Toy stories: Photos of children from around the world and their favourite things*. New York: Abrams Image.
- Gardner, H. (1993). *Il bambino come artista: Saggi sulla creatività e l'educazione* (I. Blum, Trad.). Milano: Anabasi. [1980].
- Ghezzi, C. (2010). *Il bambino e la sua arte: Novantanove tesi* (M. Gennari, A cura di). Genova: Il melangolo.
- Ghiaroni, S. (2019). *Il disegno selvaggio: Un'antropologia del grafismo infantile*. Milano: Meltemi.
- Giannachi, G. (2021). *Archiviare tutto. Una mappatura del quotidiano*. Roma: Treccani. [2016].
- Giorda, C. (2014). I bambini, le bambine e lo spazio geografico. In C. Giorda (a cura di), *Il mio spazio nel mondo: Geografia per la scuola dell'infanzia e primaria* (pp. 21-50). Roma: Carocci.
- Golomb, C. (1973). Children's representation of the human figure: The effects of models, media, and instructions. *Genetic Psychology Monographs*, 87, 197-251.
- Golomb, C. (1987). *Reflections on Cultural Variables and Universals in Young Children's Drawings*. 1–12. Baltimora.

- Golomb, C. (1993). Rudolf Arnheim and the Psychology of Child Art. *Journal of Aesthetic Education*, 27(4), 11. <https://doi.org/10.2307/3333497>
- Golomb, C. (2003). *The child's creation of a pictorial world*. Mahwah, N.J: L. Erlbaum Associates. [1992].
- Golomb, C. (2004). *L'arte dei bambini: Contesti culturali e teorie psicologiche* (G. Gilli, A cura di; M. Gatti, Trad.). Milano: Raffaello Cortina. [2002].
- Götze, C. (1898). *Das Kind als Künstler* (Boysen Maasch). Amburgo, Germania.
- Greene, S., & Hill, M. (2005). Researching Children's Experience: Methods and Methodological Issues. In D. Hogan, *Researching Children's Experience* (pp. 2–21). 1 Oliver's Yard, 55 City Road, London England EC1Y 1SP United Kingdom: SAGE Publications Ltd. <https://doi.org/10.4135/9781849209823.n1>
- Hall, E. (2020). My rocket: Young children's identity construction through drawing. *International Journal of Education and the Arts*, 21(28 Number 1), 1–31. <https://doi.org/10.26209/ijea21n28>
- Harcourt, D., & Einarsdottir, J. (2011). Introducing children's perspectives and participation in research. *European Early Childhood Education Research Journal*, 19(3), 301–307. <https://doi.org/10.1080/1350293X.2011.597962>
- Hardman, C. (2001). Can there be an anthropology of children? *Childhood*, 8(4), 501–517.
- Harrison, R., Dias, N., & Kristiansen, K. (a cura di). (2023). *Critical Heritage Studies and the Futures of Europe*. Londra: UCL Press.
- Hedegaard, M. L. L. (2024). Rethinking the democratic role of education through childism. *Childhood & Philosophy*, 20, 01–29. <https://doi.org/10.12957/childphilo.2024.82252>
- Hirose, M., & Creswell, J. W. (2023). Applying Core Quality Criteria of Mixed Methods Research to an Empirical Study. *Journal of Mixed Methods Research*, 17(1), 12–28. <https://doi.org/10.1177/15586898221086346>
- Hirschfeld, L. A. (2002). Why Don't Anthropologists Like Children? *American Anthropologist*, 104(2), 611–627. <https://doi.org/10.1525/aa.2002.104.2.611>

- Huizinga, J. (1951). *Homo Ludens: A Study of the Play-Element in Culture*. (1944^a ed., Vol. 16). Londra: Routledge & Kegan Paul. Recuperato da <http://www.jstor.org/stable/2087716?origin=crossref> [1944].
- Iuso, A. (2022). *Costruire il patrimonio culturale: Prospettive antropologiche*. Roma: Carocci editore.
- James, A., & James, A. L. (2004). *Constructing Childhood*. London: Macmillan Education UK. <https://doi.org/10.1007/978-0-230-21427-9>
- Jolley, R. P., & Dessart, G. (2023). Emotional Expression in Children's Drawings of God. In P.-Y. Brandt, Z. Dandarova-Robert, C. Cocco, D. Vinck, & F. Darbellay (a cura di), *When Children Draw Gods* (pp. 247–284). Cham: Springer International Publishing. https://doi.org/10.1007/978-3-030-94429-2_10
- Jolley, R., & Zhang, Z. (2012). How Drawing is Taught in Chinese Infant Schools. *International Journal of Art & Design Education*, 31(1), 30–43. <https://doi.org/10.1111/j.1476-8070.2012.01726.x>
- Jones, M., & McNulty, C. (2022). «Everybody is sick and there won't be a cure»: The Power of Privileging U.S. Student Voices through COVID-19 Drawings. *International Electronic Journal of Elementary Education*, 15(2), 75–85. <https://doi.org/10.26822/iejee.2023.280>
- Kafka, F. (2004). *Lettera al padre*. Roma: Newton & Compton. [1919, 1952].
- Kellogg, R. (1967). *Child Art Collection*. Washington: NCR Microcard Editions.
- Kellogg, R. (1973). Misunderstanding Children's Art. *Art Education*, 26(6), 7. <https://doi.org/10.2307/3191793>
- Kellogg, R. (1979). *Analisi dell'arte infantile: Una fondamentale ricerca sugli scarabocchi e i disegni dei bambini dai due agli otto anni* (M. Manfredi Fortis & F. Ballot, Trad.). Milano: Emme. [1969].
- Kline, S. (1998). The Making of Children's Culture. In H. Jenkins (a cura di), *The Children's Culture Reader* (pp. 95–109). New York: NYU Press.
- Korczak, J. (1994). *Il diritto del bambino al rispetto*. Milano: Luni editrice. [1929].

- Kouvou, O. (2016). Drawing with Children: An Experiment in Assisted Creativity. *International Journal of Art & Design Education*, 35(2), 275–290. <https://doi.org/10.1111/jade.12056>
- Kruuse, K., Kalmus, V., Runnel, P., & Siibak, A. (2020). Mapping Children's Life-Worlds: A Content-Analytical Study of Drawings of Favourite Gifts. *Journal of Ethnology and Folkloristics*, 14(2), 123–141. <https://doi.org/10.2478/jef-2020-0019>
- Lambrugo, C. (a cura di). (2019). *Una favola breve: Archeologia e antropologia per la storia dell'infanzia*. Sesto Fiorentino (FI): Edizioni All'insegna del giglio s.a.s.
- Laven, R. (2006). *Franz Čížek und die Wiener Jugendkunst*. Wien: Schlebrügge Editor.
- Laven, R. (2008). «First Class». Works of Čížek's Juvenile Art Class at the Vienna Art Show Kunstschau 1908. The beginning of internationally inspiring reforms. In A. Husslein-Arco & Österreichische Galerie Belvedere (a cura di), *Gustav Klimt und die Kunstschau 1908*. München Berlin: Prestel.
- Laven, R. (2014). «Once Vienna was the Mekka of visual art education for children». The rediscovery of Franz Čížek. *New Horizons in Education, Culture and Sports*, 31–36. Serbia: College of Vocational studies - Subotica Vocational Training of Preschool Teachers and Sport Trainers.
- Laven, R. (2019). Franz Cizek and his gifted students. The Viennese Jouvenile Art Class in an international context. In J. Herzog, *Contemporary aspects of giftedness*.
- Laven, R. (2021a). *Franz Čížek's activities in Red Vienna and its international innovative influence*. In W. Baier, L. N. Trallori, D. Weber (Eds.): *Otto Bauer und der Austromarxismus*, 275-281.
- Laven, R. (2021b). Geschichte und Bedeutung des Franz Čížek-Nachlasses. In *Das Erbe der Kinder: Provenienzforschung und Sammlungsgeschichte von Kinder- und Jugendzeichnungen: Museen, Archive, private Kollektionen und «verschwundene Sammlungen»*. *The children's heritage: Provenance research and the history of children's and youth drawings collections: Museums, archives, private holdings and «lost collections»* (33–47). Baden-Baden: Tectum Verlag.
- Laven, R. (2022). Posición artística de Franz Cizek y su relevancia para la pedagogía contemporánea en contextos transculturales. In A. Orbeta (a cura di), *Cartografías*

- de la educación artística*. Santiago de Chile: Ediciones Universidad Alberto Hurtado.
- Leeds, J. A. (1989). The History of Attitudes toward Children's Art. *Studies in Art Education*, 30(2), 93. <https://doi.org/10.2307/1320776>
- Liebel, M., & Meade, P. (2024). Can school become a non-adultist institution? *Childhood & Philosophy*, 20, 01–34. <https://doi.org/10.12957/childphilo.2024.81338>
- Lodi, M. (1992). *L'arte del bambino*. Drizzona: Casa delle Arti e del Gioco-Mario Lodi.
- Lodi, M. (2014). *Il paese sbagliato: Diario di un'esperienza didattica*. Torino: Einaudi. [1970].
- Lowenfeld, V. (1999). *L'arte del vostro bambino* (L. Tongiorgi Tomasi & T. Tomasi, Trad.). Firenze: La nuova Italia. [1947].
- Lowenfeld, V., & Brittain, W. L. (1967). *Creatività e sviluppo mentale* (A. Baruzzi & R. Tettucci, Trad.). Firenze: Giunti Barbera. [1949].
- Lukens, H. T. (1896). A Study of Children's Drawings in the Early Years. *The Pedagogical Seminary*, 4(1), 79–101. <https://doi.org/10.1080/08919402.1896.10532957>
- Luquet, G.-H. (1982). *Il disegno infantile: Educazione all'immagine per la scuola materna ed elementare*. Roma: Armando. [1927].
- Malatesta, S. (2015). *Geografia dei bambini: Luoghi, pratiche e rappresentazioni*. Milano: Guerini e Associati.
- Malchiodi, C. A. (2000). *Capire i disegni infantili* (M. Bassi & C. Morganti, Trad.). Torino: Centro scientifico. [1998].
- Malina-Angerer, A., & Safer, E. (1998). *Das Kind und seine Bildsprache: Lesen - verstehen - unterrichten*. Wien: Österr. Kunst- und Kulturverl.
- Mancinelli, M. L. (2018). Gli standard catalografici dell'Istituto Centrale per il Catalogo e la Documentazione. In R. Tucci (a cura di), *Le voci, le opere e le cose: La catalogazione dei beni culturali demoetnoantropologici* (pp. 279–301). Roma: Istituto centrale per il catalogo e la documentazione.

- Mantovani, S., & Gattico, E. (2000). *La ricerca sul campo in educazione: I metodi quantitativi*. Milano: Mondadori.
- Mantovani, S., & Kanizsa, S. (1998). *La ricerca sul campo in educazione: I metodi qualitativi*. Milano: Mondadori.
- Marth, J. (2022). *Zeichnen als Merkhilfe zum Memorieren von Sachinhalten: Naturerschließung im Lebensraum Streuobstwiese durch Schüler*innen der dritten und vierten Jahrgangsstufe*. Hamburg: Verlag Dr. Kovač.
- Maruca, M. (2015). Arno Stern e Maria Montessori. *MoMo - Mondo Montessori* (pp. 23-25).
- Maurer, D., Riboni, C., & Gujer, B. (2018). *Wie Bilder «entstehen»*. Peter Lang CH. <https://doi.org/10.3726/b15138>
- Mead, M. (1928). *Coming of age in Samoa. A Psychological Study of Primitive Youth for Western Civilisation*. New York: William Morrow & company.
- Mead, M., & Wolfenstein, M. (1963). *Il mondo del bambino*. Milano: Edizioni di Comunità. [1955].
- Meda, J. (2024). Spontaneità ed espressione artistica infantile nella pratica educativa di Margherita Zoebeli. In D. Caroli, T. Pironi, I. Bellucci, M. Maioli, & M. Sorrentino (a cura di), *Margherita Zoebeli, una vita per l'infanzia* (pp. 47–58). Bologna: Clueb.
- Meloni, F., Vanthuyne, K., & Rousseau, C. (2015). Towards a relational ethics: Rethinking ethics, agency and dependency in research with children and youth. *Anthropological Theory*, 15(1), 106–123. <https://doi.org/10.1177/1463499614565945>
- Miller, A., & Massimello, M. A. (2016). *La persecuzione del bambino: Le radici della violenza*. Torino: Bollati Boringhieri. [1987].
- Mitchell, L. M. (2006). Child-centered? Thinking critically about children's drawings as a visual research method. *Visual Anthropology Review*, 22(1), 60–73. <https://doi.org/10.1525/var.2006.22.1.60>

- Montanari, T. (2023). *Se amore guarda: Un'educazione sentimentale al patrimonio culturale*. Torino: Einaudi.
- Montessori, M. (2018). *L'autoeducazione*. Milano: Garzanti. [1916].
- Montessori, M. (2017). *Il segreto dell'infanzia*. Milano: Garzanti. [1936].
- Montessori, M. (2018). *La mente del bambino*. Milano: Garzanti. [1949].
- Montessori, M. (2022a). *La scoperta del bambino*. Milano: Garzanti. [1948].
- Montessori, M. (1952). Il cittadino dimenticato. *Vita dell'infanzia*, 1(1), 3–6.
- Montessori, M. (2022b). *Lezioni dall'India 1939. Lo sviluppo creativo del bambino*. (R. Ramachandran, R. Mantegazza, & E. Balsamo, A cura di). Torino: Il leone verde.
- Mortari, L. (2010). Cercare il rigore metodologico per una ricerca pedagogica scientificamente fondata. *EDUCATION SCIENCES*, 1(1), 143–156.
- Mortari, L., & Ghirotto, L. (2019). *Metodi per la ricerca educativa*. Roma: Carocci.
- Mortari, L., Valbusa, F., & Ubbiali, M. (2020). La metodologia della ricerca educativa. *Pedagogia più Didattica*, 6(2), 51. <https://doi.org/10.14605/PD622004>
- Mucchi, A., Cagliari, P., & Severini, F. (a cura di). (2019). [Review of *Invece il cento c'è*, di L. Malaguzzi]. *Rechild - Reggio Children Newsletter*.
- Murphy, E. (2023). The Anarchy of Children's Archives: Citizenship and Empire in the Global 1930s. *Journal of American Studies*, 57(5), 677–699. <https://doi.org/10.1017/S0021875823000439>
- Nentwig-Gesemann. (2024). Narratives as Compositions of Pictorial and Linguistic Elements. In M. C. Gatti & J. Hoffmann (a cura di), *Storytelling as a cultural practice: Pedagogical and linguistic perspectives* (First edition, pp. 211–227). New York: Peter Lang.
- Nuti, G. (2021). *Il bambino espressivo: Teorie e buone pratiche per gli educatori* (1^a ed.). Roma: Carocci.
- Nyland, B., & Galbally, M. (2020). *A Vocabulary of Images: Child Art in Australia and the Advocacy of Marianne Seemann* (null). Champaign, IL: Common Ground Research Networks.

- Oliverio Ferraris, A. (1985). *Il significato del disegno infantile*. Torino: Bollati Boringhieri. [1973].
- Opie, I., & Opie, P. (1969). *Children's games in street and playground: Chasing, catching, seeking, hunting, racing, duelling, exerting, daring, guessing, acting, pretending*. Clarendon.
- Paget, G. W. (1932). Some Drawings of Men and Women Made by Children of Certain Non-European Races. *The Journal of the Royal Anthropological Institute of Great Britain and Ireland*, 62, 127. <https://doi.org/10.2307/2843881>
- Palumbo, di B. (2010). Sistemi tassonomici dell'immaginario globale. Prime ipotesi di ricerca a partire dal caso Unesco. *Meridiana*, (68), 37–72.
- Panciroli, C. (2012). *Le arti visive nella didattica: Teorie, esperienze e progetti dalla scuola dell'infanzia alla scuola secondaria*. Verona: QuiEdit.
- Parbuono, D., & Sbardella, F. (a cura di). (2017). *Costruzione di patrimoni: Le parole degli oggetti e delle convenzioni*. Bologna: Pàtron editore.
- Pasetti, E. (a cura di). (2004). *Il bambino che segna e disegna. Arte, estetica, immaginario infantile e bisogno espressivo*. Rezzato (BS): Pinacoteca Internazionale dell'Età Evolutiva Aldo Cibaldi.
- Pastori, G. (2017). *In ricerca: Prospettive e strumenti per educatori e insegnanti*. Azzano S. Paolo (Bergamo): Junior.
- Pearson, P. (2001). Towards a theory of children's drawing as social practice. *Studies in Art Education*, 42(4), 348-365.
- Pennac, D. (2015). *L'occhio del lupo* (D. Ziliotto, Trad.). Firenze: Salani. [1993].
- Permatasari, D. B., & Zulkarnaen, Z. (2023). Analysis of the drawing stages of children aged 5-6 years. *Early Childhood Research Journal (ECRJ)*, 5(2), 44–50. <https://doi.org/10.23917/ecrj.v5i2.20827>
- Persini, R., & Palladin, M. (a cura di). (1995). *La Pinacoteca, una volta....*. Rezzato: Magalini Editrice.
- Persini, R., & Palladin, M. (a cura di). (2000). *Lo sguardo innocente: L'arte, l'infanzia, il '900*. Milano: Mazzotta.

- Piaget, J. (2022). *La rappresentazione del mondo nel fanciullo*. Torino: Bollati Boringhieri. [1926].
- Pierce, C. M., & Allen, G. B. (1975). Childism. *Psychiatric Annals*, 5(7), 15–24. <https://doi.org/10.3928/0048-5713-19750701-04>
- Pinto, G. (2018). *Te lo dico con le figure: Psicologia del disegno infantile* (2^a ed.). Firenze: Giunti Scuola.
- Pirstinger, F., & Rabensteiner, E. (2025). «Auf die Zeichnung, fertig, los...!» Sketching macht Schule. In G. Khan-Svik & A. Holzinger (a cura di), *Forschung und Entwicklung in der Primarstufe* (pp. 97–110). Austria: Leykam Universitätsverlag.
- Pizzo Russo, L. (a cura di). (2005). *Rudolf Arnheim. Arte e percezione visiva*. Palermo: Publisicula s.r.l.
- Pizzo Russo, L. (2015). *Il disegno infantile: Storia, teoria, pratiche* (2^a ed.). Palermo: Aesthetica. [1988].
- Pololi, T. (2023). Ho scoperto una parola nuova. *Quarantotto*, (4), 10-15.
- Quaglia, R. (2006). *Manuale del disegno infantile: Storia, sviluppo, significati*. Torino: UTET università.
- Read, H. (1969). *Educare con l'arte*. Milano: Edizioni di Comunità. [1943].
- Ricci, C. (2022). *L'arte dei bambini* (5^a ed.; M. Casavecchia, A cura di). Ravenna: Edizioni Mistral. [1887].
- Richter, D. (2010). *Il bambino estraneo: La nascita dell'immagine dell'infanzia nel mondo borghese* (2^a ed.; P. Antonini, A cura di; P. Viti, Trad.). Roma: Edizioni di Storia e Letteratura. [1987].
- Rizzini, I. (2024). Beyond adult centrism: Intergenerational action in defense of the rights of children and adolescents. *Sociedad e Infancias*, 8(2), 239–263. <https://doi.org/10.5209/soci.97511>
- Roe, A., Bridges, L., Dunn, J., & O'Connor, T. G. (2006). Young children's representations of their families: A longitudinal follow-up study of family drawings by children living in different family settings. *International Journal of Behavioral Development*, 30(6), 529–536. <https://doi.org/10.1177/0165025406072898>

- Rogoff, B. (2004). *La natura culturale dello sviluppo*. Milano: Raffaello Cortina. [2003].
- Romano, A. (2023). *Didattica e pedagogia del patrimonio culturale e dei musei*. Pisa: Edizioni ETS.
- Rose, S. E., & Jolley, R. P. (2016). Drawing development in mainstream and Waldorf Steiner schools revisited. *Psychology of Aesthetics, Creativity, and the Arts*, 10(4), 447–457. <https://doi.org/10.1037/aca0000070>
- Rose, S. E., & Jolley, R. P. (2020). Children's Creative Intentions: Where do the Ideas for their Drawings Come from? *The Journal of Creative Behavior*, 54(3), 712–724. <https://doi.org/10.1002/jocb.405>
- Rose, S. E., Jolley, R. P., & Burkitt, E. (2006). A Review of Children's, Teachers' and Parents' Influences on Children's Drawing Experience. *International Journal of Art & Design Education*, 25(3), 341–349. <https://doi.org/10.1111/j.1476-8070.2006.00500.x>
- Rosenblatt, E., & Winner, E. (1988). The Art of Children's Drawing. *Journal of Aesthetic Education*, 22(1), 3. <https://doi.org/10.2307/3332960>
- Rousseau, J. J. (2014). *Emilio o Dell'educazione* (P. Massimi, A cura di). Milano: Mondadori. [1762].
- Rout, S. (2016). Anthropology of children. *Indian Journal of Social Development*, 16(1), 31–36.
- Scaparro, F. (2022). *Il senno di prima: Reimparare la vita dai bambini, una risorsa indispensabile*. Milano: Salani.
- Schulte, C. M. (2019a). Plot Holes in Children's Drawing. *Art Education*, 72(3), 15–19. <https://doi.org/10.1080/00043125.2019.1577942>
- Schulte, C. M. (2019b). Wild Encounters: A More-Than-Human Approach to Children's Drawing. *Studies in Art Education*, 60(2), 92–102. <https://doi.org/10.1080/00393541.2019.1600223>
- Schwartz, J. M., & Cook, T. (2002). Archives, records, and power: The making of modern memory. *Archival Science*, 2(1–2), 1–19. <https://doi.org/10.1007/BF02435628>

- Snir, I. (2023). The Children Who Have No Part: A Rancièrian Perspective on Child Politics. *Critical Horizons*, 24(1), 43–59. <https://doi.org/10.1080/14409917.2023.2195802>
- Sparrman, A. (2019). Children's and young people's leisure culture. In A. Sparrman (a cura di), *Making culture: Children's and young people's leisure cultures*. Göteborg: Kulturanalys Norden.
- Sparrman, A., & Aarsand, P. (2022). Children's cultural heritage: The micro-politics of the archive. *Nordisk Kulturpolitisk Tidsskrift*, 25(3), 201–217. <https://doi.org/10.18261/nkt.25.3.4>
- Sparrman, A., Hoyle, V., & Sjöberg, J. (2024). Children as archive producers, participants, and agents: Introduction to the special issue on children and archives. *Archives and Records*, 45(3), 207–218. <https://doi.org/10.1080/23257962.2024.2415693>
- Sparrman, A., Hrechaniuk, Y., Anatoli Smith, O., Andersson, K., Arzuk, D., Annerbäck, J., ... Cardell, D. (2023). Child Studies Multiple: - Collaborative play for thinking through theories and methods. *Culture Unbound - Journal of Current Cultural Research*, 15(1). <https://doi.org/10.3384/cu.3529>
- Sparrman, A., Sjöberg, J., Hrechaniuk, Y., Köpsell, L., Isaksson, K., Eriksson, M., ... Wells, E. (2023). Archives and children's cultural heritage. *Archives and Records*, 1–20. <https://doi.org/10.1080/23257962.2023.2289140>
- Staccioli, G. (2018). *Pensieri colorati: Le bambine e i bambini raccontano con il disegno*. Bergamo: Junior.
- Steiner, R. (2016). *Arte dell'educazione* (8^a ed., Vol. 1-Antropologia; L. Schwarz, Trad.). Milano: Antroposofica. [1932].
- Stern, A. (1966a). *Arte infantile*. Roma: Armando editore. [1959].
- Stern, A. (1966b). *Pittura infantile* (Seconda edizione; P. Massimi, Trad.). Roma: Armando editore. [1956].
- Stern, A. (1973). *Per un'educazione creativa*. Milano: Punto Emme. [1970].
- Stern, A. (1978). *Grammatica dell'arte infantile* (2^a ed.; A. Brissoni, Trad.). Roma: Armando editore. [1966].

- Stern, A. (1997). *La traccia naturale* (S. Beretta & M. Pierazzoni, Trad.). Milano: Luni Editrice. [1996].
- Stern, A. (2006). *Felice come un bambino che dipinge* (C. Colusso, Trad.). Roma: Armando. [2005].
- Stern, A. (2013). *Il gioco del dipingere*. Milano: Edizioni Urobros. [2011].
- Ströter-Bender, J. (a cura di). (2021). *Das Erbe der Kinder: Provenienzforschung und Sammlungsgeschichte von Kinder- und Jugendzeichnungen: Museen, Archive, private Kollektionen und «verschwundene Sammlungen». The children's heritage: provenance research and the history of children's and youth drawings collections: museums, archives, private holdings and «lost collections»*. Baden-Baden: Tectum Verlag.
- Sundhall, J. (2017). A Political Space for Children? The Age Order and Children's Right to Participation. *Social Inclusion*, 5(3), 164–171. <https://doi.org/10.17645/si.v5i3.969>
- Tobin, J. J., Wu, D. Y. H., & Davidson, D. H. (2008). *Infanzia in tre culture: Giappone, Cina e Stati Uniti*. Milano: Raffaello Cortina. [1989].
- Trinchero, R., & Robasto, D. (2019). *I mixed methods nella ricerca educativa*. Milano: Mondadori Università.
- Tripi, M. (2025). *Non chiamateli bambini. Un'introduzione al childism*. Milano: Ledizioni.
- Trivigno, A. (2025). *Young People and Fondazione PInAC: Reappropriating Heritage to Transform the Museum*. In Scuola democratica (Ed.), Proceedings of the Third International Conference of the journal Scuola democratica. Education and/or Social Justice. Vol. 2: Cultures, Practices, and Change (pp. 1082-1088). Associazione Per Scuola Democratica.
- Tureby, M. T., & Wagrell, K. (2020). Digitization, Vulnerability, and Holocaust Collections. *Santander Art and Culture Law Review*, 2 (6), 87–118. <https://doi.org/10.4467/2450050XSNR.20.012.13015>
- Ulrich, F. (2013). *L'uomo come bambino: Per un'antropologia filosofica dell'infanzia*. Roma: LAS.

- Vitali, M. (2012). *Le dimensioni organizzative, gestionali e pedagogiche di un museo-laboratorio. Il caso della Fondazione PInAC*. Tesi di Laurea magistrale in Scienze Pedagogiche: Università degli Studi di Milano-Bicocca.
- Viola, W. (1952). *L'arte infantile* (C. Maltese, Trad.). Firenze: La nuova Italia. [1943].
- Voltini, M. (2025). I Children's Museums. *Bambini e musei. Cittadini a regola d'arte*, IV(7), 18–19.
- Vygotskij, L. S. (2011). *Immaginazione e creatività nell'età infantile* (A. Villa & R. Platone, Trad.). Roma: Editori Riuniti University Press. [1930].
- Wall, J. (2021). Adultism. In M. Tesar, M. T. Winn, & L. T. Winn (a cura di), *The Bloomsbury Encyclopedia of Social Justice in Education*. Bloomsbury Publishing.
- Wall, J. W. (2024). Childism and the Politics of Social Empowerment. *Sociedad e Infancias*, 8(2), 205–225. <https://doi.org/10.5209/soci.97639>
- Wall, J. (2025). Theorizing adultism: From adult domination to normative disempowerment. *Childhood*, 0(0), 1-17.
<https://doi.org/10.1177/09075682251367184>
- Willats, J. (1994). [Review of *The Child's Creation of a Pictorial World*, di C. Golomb]. *The Journal of Aesthetic Education*, 28(2), 51–55.
- Winnicott, D. W. (2015). *Colloqui terapeutici con i bambini: Interpretazione di 300 «scarabocchi»* (4^a ed.; P. Pinto, Trad.). Roma: Armando. [1971].
- Wittgenstein, L. (2021). *Ricerche filosofiche*. Torino: Einaudi. [1953].
- Wittmann, B. (2013). A Neolithic childhood: Children's drawings as prehistoric sources (C. Barber, Trad.). *Res: Anthropology and Aesthetics*, 63–64, 125–142.
<https://doi.org/10.1086/690982>
- Wittmann, B. (2018). *Bedeutungsvolle Kritzeleien Eine Kultur- und Wissensgeschichte der Kinderzeichnung, 1500–1950*. Zurigo, Belino: Diaphanes.
- Wittmann, B. (2021). Das neugierige Kind als Paradigma der Kunstbetrachtung. In N. Gess & M. Schnyder (a cura di), *Das staunende Kind. Kulturelle Imaginationen von Kindheit* (pp. 113–136). Paderborn: Brill Fink.

- Wood, E., & Hall, E. (2011). Drawings as spaces for intellectual play. *International Journal of Early Years Education*, 19(3–4), 267–281. <https://doi.org/10.1080/09669760.2011.642253>
- Young-Bruehl, E. (2012). *Childism: Confronting prejudice against children*. New Haven: Yale University Press.
- Zuccoli, F. (2014). *Didattica tra museo e scuola: Antiche e nuove forme del sapere*. Bergamo: Junior.
- Zuccoli, F. (2020). *Didattica dell'arte: Riflessioni e percorsi*. Milano: Franco Angeli.
- Zuccoli, F. (2022). Il patrimonio culturale: Una sfida per la pedagogia contemporanea. Cultural heritage: A challenge for contemporary education. *Lifelong Lifewide Learning*, 18(41), 35–42.
- Zuccoli, F. (2023). Mario Lodi: La capacità di valorizzare i linguaggi dei bambini. In M. Fiorucci (a cura di), *Società Italiana di Pedagogia* (pp. 178–189). Lecce: Pensa MultiMedia.
- Zuccoli, F. (2024a). Patrimoni culturali per una società in trasformazione. *IUL Research*, 5(10), 198–212. <https://doi.org/10.57568/iulresearch.v5i10.656>
- Zuccoli, F. (2024b). Disegno e pittura infantile. L'importanza del colore negli studi di Elise Freinet. *Colore e Colorimetria. Contributi multidisciplinari*, XIX B, 156–164. Gruppo del Colore - Associazione Italiana Colore.

Riferimenti normativi

International Council of Museums. (2022). *Standing Committee for the Museum Definition – ICOM Define: Final report (2020-2022)*.

Ministero della Cultura – Direzione Generale Educazione, Ricerca e Istituti Culturali. (2021). *Piano Nazionale per l'Educazione al patrimonio*.

Ministero della Cultura – Direzione Generale Educazione, Ricerca e Istituti Culturali. (2022). *Infanzia e adolescenza: Note per un'educazione diffusa. Verso un patrimonio di comunità*.

Nazioni Unite. (1989). *Convenzione sui diritti del fanciullo*. Adottata dall'Assemblea Generale delle Nazioni Unite il 20 novembre 1989, ratificata in Italia con Legge 27 maggio 1991, n. 176. Recuperato da <https://www.ohchr.org/en/instruments-mechanisms/instruments/convention-rights-child>

Nazioni Unite. (2009). *The Right of the Child to be Heard: General Comment No. 31* (Pub. L. No. 12).

Nazioni Unite. (2013). *The Right of the Child to Rest, Leisure, Play, Recreational Activities, Cultural Life and the Arts (Art. 31): General Comment No. 22* (Pub. L. No. 17).

Repubblica Italiana. (2004). *Codice dei beni culturali e del paesaggio, ai sensi dell'articolo 10 della legge 6 luglio 2002, n. 137 (Decreto Legislativo 22 gennaio 2004, n. 42)*.

UNESCO. (1972). *Convention Concerning the Protection of the World Cultural and Natural Heritage* (adopted 16 November 1972).

UNESCO. (2003). *Convention for the Safeguarding of the Intangible Cultural Heritage*. Repubblica Italiana. (2004). *Codice dei beni culturali e del paesaggio* (D. lgs. 22 gennaio 2004, n. 42). Gazzetta Ufficiale n. 45, 24 febbraio 2004.

Consiglio Internazionale degli Archivi. (1996). *Codice Internazionale di Deontologia degli Archivisti*. Pechino.

Consiglio d'Europa. (2005). *Convenzione quadro del Consiglio d'Europa sul valore del patrimonio culturale per la società (Convenzione di Faro, 27 ottobre 2005, CETS No. 199)*.

Ringraziamenti

Desidero ringraziare le persone che hanno contribuito all'ideazione, alla realizzazione e alla supervisione di questo progetto di ricerca che, a piccoli passi, ha preso la forma di una tesi di dottorato.

Grazie alla Prof.ssa Franca Zuccoli per aver sempre creduto nel potenziale di un lavoro che inizialmente sembrava infattibile, guidandomi con ottimismo e propositività fino al raggiungimento di questo traguardo; grazie alla Prof.ssa Federica Tarabusi per avermi spronata a sconfinare oltre la pedagogia, condividendo spunti e riflessioni; grazie alla Prof.ssa Camilla Gualina per aver dato una svolta decisiva al mio percorso di crescita personale e professionale. Grazie, inoltre, per aver portato in Fondazione PInAC aria fresca e buona.

Grazie allo staff, agli artisti, ai collaboratori, al Consiglio di Amministrazione del museo, per avermi accolta con gentilezza nella Casa dei disegni dei bambini e delle bambine del mondo.

Grazie alle persone, adulte e bambine, che si sono prestate a contribuire allo studio partecipando alle interviste o rispondendo ai questionari. Grazie, in particolare, agli studenti e alle studentesse di classe terza del liceo delle Scienze Umane di Romano di Lombardia nell'a.s. 2023/2024 e ai partecipanti di PInAC Parco 2024.

Grazie al Prof. Heiko Haas-Vogl e alla Prof.ssa Susanne Linhofer della *Pädagogische Hochschule Steiermark* di Graz per il grande sostegno durante il periodo di ricerca in Austria. Grazie per la fiducia dimostrata nei miei riguardi: ancora una volta vi sono riconoscente.

Grazie a Ilse e Werner Graschopf dell'*Österreichisches Dokumentationszentrum für Bildnerisches Gestalten von Kindern und Jugendlichen* di Vienna per la generosità e per l'interesse per questo lavoro, che ci ha portati a conoscerci. Grazie anche alle collaboratrici del *Kreativtreff* Berit Prager e Karin Jirovec, esempi di impegno instancabile e appassionato.

Grazie alla disponibilità d'incontro di Linn Köpsell e Karin Isaksson dello *Swedish Archive of Children's Art* di Eskilstuna; grazie ad Angela Goldin dell'*Intenational Museum of Children's Art* di Oslo. Mi auguro che la nostra conoscenza possa fiorire in un network

internazionale dedicato allo scambio continuo di idee e pratiche sul lavoro sul patrimonio culturale dei bambini e delle bambine.

Un grazie speciale ed eterno a Pia Burei Bozzini, a cui dedico la mia tesi, per avermi mostrato un modo di essere che non sapevo esistesse. Grazie a Francesco Burei e a Gianluca Bozzia per avermi concesso di trovare un senso a una mancanza incolmabile, che desidero rendere una traiettoria futura.

Grazie a Luigi Leo, preside della scuola primaria a metodo Montessori Balilla Paganelli di Cinisello Balsamo, e a Luisa Adami per avermi permesso di continuare ad osservare da vicino la meraviglia del Gioco del dipingere.

Grazie alle persone con cui, lungo il cammino del dottorato, ho potuto tenere il passo e condividere il peso delle fatiche: grazie a Maria, Mariacristina, Roberta, Roberto; in particolare grazie a Federica, con cui, per mia fortuna, ho spesso condiviso anche la scrivania. Grazie a Cristina, incrociata per caso a Graz e poi rimasta sempre al mio fianco.

Grazie di cuore alla mia famiglia, a cui attribuisco il merito di ogni piccolo o grande successo. Grazie per sempre a mia mamma Mary, mio papà Francesco e mia sorella Martina.

Infine, grazie a Manuel con cui, negli stessi anni in cui ho cercato di dare una forma a questa tesi, ho avuto il privilegio di dare forma ad una casa.

Grazie perché, dopo tutte queste pagine, non vedo l'ora di scrivere il nostro futuro.

La borsa di dottorato cofinanziata con risorse dell'Unione europea-NextGeneration EU
Piano Nazionale di Ripresa e Resilienza Missione 4 – Componente 1 – Riforma 4.1
Riforma dei Dottorati – Inv. 4.1
Borse PNRR patrimonio Culturale – CUP H41J22000370002.



Finanziato
dall'Unione europea
NextGenerationEU



Ministero
dell'Università
e della Ricerca



Italiadomani
PIANO NAZIONALE
DI RIPRESA E RESILIENZA