

Università degli Studi
Suor Orsola Benincasa



FACOLTÀ DI SCIENZE DELLA FORMAZIONE

CORSO DI LAUREA

SCIENZE DELLA FORMAZIONE PRIMARIA

TESI DI LAUREA

IN

NEUROPSICHIATRIA INFANTILE

“Il disegno della figura umana in diagnostica
neuropsichiatrica infantile”

Relatore

Chiar.ma Prof.ssa
Antonella Gritti

Candidato
Giulia Orfeo

Matricola
208001292

Anno Accademico 2018-2019

*A mia madre e mio padre,
il mio faro in mezzo al mare,
la mia ancora che risale,
per non farmi sprofondare
e alla luce, sempre,
farmi ritornare.*

"Ho passato tutta la vita a cercare di disegnare come un bambino."

-P. Picasso

Indice

Introduzione.....	6
CAPITOLO I	
Il disegno infantile	8
1.1 L'evoluzione del disegno in rapporto all'età	22
II CAPITOLO	40
Il disegno della figura umana.....	40
2.1 Il disegno della figura umana come tecnica proiettiva: il Draw-A- Person (D.A.P.) di Karen Machover.....	44
2.2 Il manuale del test del disegno della figura umana (D.F.U.)	48
2.3 L'interpretazione del D.F.U.: i suoi livelli e la convergenza degli indici psicodiagnostici.....	54
2.3.1. Livello grafico.....	54
2.3.2 Livello delle strutture formali.....	57
2.3.3 Livello di contenuto.....	65
2.3.4. La convergenza degli indici psicodiagnostici per aree e tra le aree	88

III CAPITOLO

Studio su alcuni disegni di bambini di seconda e terza infanzia90

3.1 Rappresentazione grafica della figura umana di bambini di 3 anni91

3.2 Rappresentazione grafica della figura umana di bambini di 5 anni99

3.3 Rappresentazione grafica della figura umana di bambini di 7 anni

..... 105

Conclusione 113

Documentazione 115

Bibliografia..... 117

Sitografia 122

Introduzione

L'arte, in generale, e il disegno, in particolare, sono stati, da sempre, modalità di espressione, di comunicazione e di rappresentazione di sé e delle proprie pulsioni, di moti dell'animo. E ciò fin dalle sue origini, come testimoniato dalle pitture rupestri, dai graffiti e dalle incisioni risalenti all'età preistorica. "I graffiti e le incisioni costituiscono un segno dell'affermazione dell'identità dell'individuo e della raffigurazione del passaggio della sua esistenza nel mondo e nella storia" (Castellazzi, 2017). La maggioranza delle persone, quando pensa al disegno in generale, e in particolare a quello dei bambini, attribuisce ad esso il valore di una mera attività ricreativa, dove non c'è sforzo, né attenzione. Ma, noi formatori, sulla base di molteplici ricerche e teorie sviluppatesi nel tempo su questo tema, possiamo affermare che non è così. L'obiettivo del mio lavoro di ricerca è proprio quello di esaltare la funzione *transferale* del disegno partendo dall'analisi dell'opera "Il disegno infantile" Georges-Henri Luquet, il quale affronta temi specifici come le correzioni, la scelta dei soggetti, l'interpretazione del disegno da parte del bambino, la prospettiva infantile, ecc., arrivando poi alla trattazione de "Il test del disegno della figura umana" di Vittorio Luigi Castellazzi, esimio psicoterapeuta contemporaneo. Dallo studio congiunto delle due opere ho riscontrato il grande interesse che, nel corso degli anni, gli autori stessi ed altri

psicoterapeuti e psicologi (Bernson, Arnheim, Goodnow ecc.), hanno mostrato al tema dell'evoluzione del grafismo, a cui ho deciso di dedicare un paragrafo a parte. Nel secondo capitolo verrà trattato, nello specifico, il disegno della figura umana, partendo dall'analisi dei concetti di schema corporeo e immagine corporea, passando per l'esposizione dei due test ideati dalla Goodenough e dalla Machover, rispettivamente il "Draw-A-Man" (D.A.M.) e il "Draw-A-Person" (D.A.P.), per poi arrivare, infine, alla trattazione del "Test del disegno della figura umana" ideato da Castellazzi. Quest'ultimo ha costituito le fondamenta dello studio, da me svolto e descritto nel terzo capitolo, su alcuni dei 54 disegni di figura umana che sono frutto della mia progettazione didattica e di quello di altre docenti e colleghe.

CAPITOLO I

Il disegno infantile

Cos'è il disegno infantile? Quali sono le sue caratteristiche? Quali le motivazioni che sottendono alla sua realizzazione? Per rispondere a queste domande ho deciso di partire dall'analisi dell'opera di G. H. Luquet, "Il disegno infantile" (1969), dove, già dalle prime pagine, l'autore ci fa capire che il disegnare per i fanciulli non è un'attività fine a sé stessa, senza senso né motivazione. Anzi. Il disegno nei bambini è sempre mosso e accompagnato da un'intenzionalità. "Il bambino disegna per divertirsi, il disegno è per lui un giuoco qualsiasi che si alterna ad altri. [...] Ma se il bambino considera il disegno come un giuoco è proprio per tale motivo che egli lo affronta con serietà come ogni altro." Infatti spesso, dopo aver constatato un'imperfezione, il bambino cerca di giustificarsi: alcune volte invoca una circostanza accidentale, ad esempio la mancanza di posto nel foglio, nel caso di alcuni pupazzi con braccia o gambe troppo corte; talvolta ricorre a una giustificazione più o meno contorta di cui egli stesso è convinto fino a un certo punto. Luquet poi, pone l'accento sulla correzione del disegno e ci spiega che il bambino non ignora questo aspetto: il procedimento più frequentemente rilevato dall'autore è quello che egli definisce di "*tacita correzione*" che consiste nel lasciar sussistere il dettaglio ritenuto erroneo limitandosi a sovrapporvi la correzione. La

ragione di questo procedimento senza cancellature, ci spiega Luquet, non va certo ricercata in una difficoltà materiale in quanto il bambino è capace di cancellare (in alcuni disegni la parte giudicata imperfetta viene ricoperta da uno sgorbio). Quindi, se nella maggior parte dei casi, egli si accontenta, per correggere, di sovrapporre il giusto all'errato anziché sostituirlo, ciò si verifica unicamente perché non prova affatto il bisogno di sopprimere materialmente il dettaglio difettoso; una volta ritenuto sbagliato il tracciato per il fanciullo è come se questo non esistesse ed egli non lo vede assolutamente più e , quasi fosse ipnotizzato dal nuovo tracciato che lo rimpiazza, non tiene più conto delle linee che possono trovarsi accidentalmente sul suo foglio. Tale atteggiamento è da considerarsi “la manifestazione di una facoltà spontanea di selezione o di astrazione” (Luquet, 1969) ed è a tale facoltà che va ricollegato il fatto che il bambino, nei suoi disegni, trascura di riprodurre come se non li avesse visti quegli elementi reali di un oggetto che non interessano. Luquet passa poi ad un altro aspetto fondamentale del disegno infantile: la scelta dei soggetti; attraverso le sue parole, possiamo dire che in generale il bambino rappresenta nei suoi disegni tutto ciò che fa parte della sua esperienza, tutto ciò che viene offerto alla sua percezione; anche le diversità d'interesse per l'una o l'altra categoria di oggetti sono determinate dal gusto personale del disegnatore e dal grado della sua esperienza e tendono quindi a variare con

essa. Luquet ci dice che “il disegno non è che una specie di gesto grafico provocato, come qualsiasi altra azione, dall’intimo legame fra realtà fisica e pensiero soggettivo; e l’intenzione di rappresentare graficamente un determinato oggetto non è altro che il prolungamento della manifestazione estrinseca della sua rappresentazione mentale. In ogni disegno, quindi, i fattori suggestivi dell’intenzione si confondono con quelli evocatori dell’idea dell’oggetto corrispondente.” Tra i fattori che orientano il bambino nella scelta del soggetto, determinando così l’intenzione di effettuare un certo disegno, Luquet riconosce senz’altro l’influenza delle circostanze esteriori e aggiunge che “tutti i disegni scaturiti dalla percezione o dal ricordo degli oggetti corrispondenti, che chiameremo oggetti suggestivi, rientrano nella categoria di quelli suggeriti da circostanze esteriori. Oltre a queste ultime Luquet individua altri fattori, come ad esempio la riproduzione grafica dei modelli: molti bambini nei loro primi disegni vorrebbero rappresentare gli stessi soggetti dei disegni eseguiti, spesso sotto loro richiesta, dai familiari. Tuttavia, nonostante l’intenzione può essere provocata o dalla percezione diretta degli oggetti o dal loro ricordo o da disegni di essi presi come modello, molti autori sostengono che il bambino non disegna mai oggetti effettivamente presenti ai propri occhi; ed anche quando l’intenzione provocata da oggetti reali essa non lo sarà per la loro diretta percezione ma per il loro ricordo. “Il

bambino non proverà il bisogno di ricorrere ad un'immagine quando egli ha di fronte a sé la cosa stessa, così come un amante non guarderà il ritratto della sua donna mentre questa è presso di lui". Secondo Luquet, questo argomento poggia su una concezione del tutto erronea del ruolo che il fanciullo attribuisce ai suoi disegni: "un disegno non è il sostituto dell'oggetto corrispondente [...] ma è l'opera di un fanciullo, prodotto e manifestazione della sua attività creatrice". Luquet poi individua un altro fattore dell'intenzione che si riferisce all'associazione di idee: il tracciato di un disegno, il cosiddetto "disegno evocatore", si accompagna più o meno coscientemente all'idea dell'oggetto corrispondente ed a sua volta questa, per associazione, evoca l'idea di un altro oggetto e suscita l'intenzione di disegnarlo. Luquet in questo passo della sua opera cita alcuni esempi di disegni nati per mezzo di associazione di idee: il disegno di un cavallo immediatamente dopo quello di una frusta; il disegno di una busta in seguito a quello di un francobollo. Luquet, infine, individua un terzo fattore dell'intenzione che definisce "automatismo grafico" per cui il disegno evocatore è riprodotto meccanicamente in parecchi esemplari senza che nessuna nuova idea si venga ad interporre tra il primo disegno e i successivi modificandone inconsciamente l'intenzione. Luquet parla di automatismo grafico "immediato" secondo il quale un disegno è immediatamente seguito da uno o più disegni sullo stesso soggetto (cita infatti l'esempio di un

bimbo di tre anni e mezzo che traccia per una mezz'ora un numero considerevole di piccole linee spezzate aventi, grosso modo, la forma di una M o di una W). A fianco ad esso vi è quello "continuo" il quale, a differenza di quello "immediato", consiste in una tendenza meccanica, non determinata da alcuna sollecitazione psichica, a rifare gli stessi disegni ad uno o più giorni di intervallo. Tuttavia, ci spiega Luquet, "l'intenzione non risulta dall'influenza isolata di uno soltanto dei fattori che abbiamo individuato, bensì dalla loro azione concomitante. L'autore si sofferma poi su una grande questione che riguarda il ricco e complesso mondo del disegno infantile, e cioè l'interpretazione. "Ogni disegno eseguito od in via di esecuzione riceve sempre, da parte del suo autore, una interpretazione che si differenzia dall'intenzione perché è dovuta ad un'idea che sorge nella mente del bambino durante l'esecuzione del disegno, mentre l'intenzione rappresenta il prolungarsi di un'idea che era precedentemente presente al suo spirito. Nella normalità dei casi l'idea che detta interpretazione è la stessa che, sotto forma di intenzione, ha suggerito il disegno e che, sotto forma di intenzione, ha suggerito il disegno e che l'esecuzione ha contribuito a mantenere viva; ma alcune volte il bambino dà ad un suo disegno, appena eseguito od in via di esecuzione, una interpretazione del tutto diversa dall'intenzione originaria" (Luquet, 1969). A tale proposito l'autore cita tantissimi esempi tratti dall'osservazione di

vari bambini tra cui quello di un disegno di una rana che diventa un cane e in un altro disegno viene interpretata come un ometto. Il motivo, spiega Luquet, dovrebbe essere ricercato nel fatto che, il più delle volte, l'interpretazione trae origine dalla rassomiglianza di un tracciato con un oggetto già conosciuto dal bambino che ne applica il nome al disegno, definito "oggetto denominativo". "Tanto maggiore sarà la rassomiglianza del tracciato con l'oggetto denominativo o, per essere più esatti, con il suo modello interno, tanto più sicura sarà l'interpretazione. Quindi la non coincidenza dell'interpretazione con l'intenzione va messa in rapporto alla destrezza grafica dal cui grado dipende la corrispondenza, o meno, del tracciato all'intenzione. Questa osservazione è avallata dall'esperienza che pone in evidenza il fatto che i casi di non coincidenza diminuiscono gradualmente di mano in mano che, con la pratica del disegno, aumenta l'abilità grafica" (Luquet, 1969). L'autore qui si sofferma su una particolare dinamica che può nascere nei casi in cui l'interpretazione differisca dall'intenzione e cioè il sorgere di un "conflitto". "Come in ogni altro evento psichico, si verifica una lotta per giungere ad un chiaro stato di coscienza derivante dalla reciproca azione degli elementi in conflitto; finché il ricordo dell'intenzione non vuol morire esso si oppone alla nascente interpretazione e ne ostacola il crescere; dal canto suo, l'interpretazione lotta contro il ricordo dell'intenzione che si oppone la suo

sviluppo, per sostituirvisi. L'esito di tale conflitto dipenderà dalla rispettiva forza dei due avversari: se il ricordo dell'intenzione è intrinsecamente forte e viceversa l'interpretazione è debole, il bambino, generalmente, si limita a riconoscere che il suo disegno è fallito mediante espressioni come "Non è niente"; quando ambedue sono intrinsecamente deboli la risultante è un'interpretazione di intensità mediocre che si manifesta in diverse maniere: il bambino, se gli viene contestata, abbandona la sua interpretazione, la manifesta soltanto dopo una certa esitazione, ne enuncia successivamente più di una o non ne fornisce affatto. Quando sia il ricordo dell'intenzione, sia dell'interpretazione sono tutti e due intrinsecamente forti coesistono e si urtano nella mente del fanciullo ed egli, fin dai primi tentativi di disegno, è conscio di tale conflitto o lo esprime, almeno inizialmente, con formule che mancano di chiarezza dicendo ad esempio: "è un pesce; no non è un pesce"; espressione che può venir tradotta nel modo seguente: "Io interpreto il mio disegno come un pesce perché gli rassomiglia, ma non è che io avessi l'intenzione di farlo". Quando il ricordo dell'intenzione è intrinsecamente debole e l'interpretazione intrinsecamente forte, quest'ultima trionfa senza difficoltà e il bambino la sostiene verso tutti e contro tutto anche se è assurda e se gli si fa notare qualche dettaglio inconciliabile con la sua interpretazione s'industria di dare anche a tale dettaglio una interpretazione che gli permetta di

accordarsi all'insieme; è essenziale, inoltre, aggiungere che la spiegazione fornita dal bambino per giustificare la presenza di un dettaglio non conciliabile con l'insieme o qualche imperfezione del disegno, nella maggioranza dei casi non riveste un carattere puramente polemico. Anche se il fatto potrebbe sembrare inverosimile se non fosse avallato dalla esperienza, il bambino che sta eseguendo un disegno può dimenticare non solo ciò che aveva intenzione di fare ma persino che sia opera sua e, vittima della propria immaginazione, considera in buona fede le sue stesse creazioni grafiche come soggetti reali anche se esse non sono che rappresentazioni informi di questi" (Luquet, 1969). Spesso, l'interpretazione data dal fanciullo di un disegno già eseguito od in via di esecuzione risulta diversa dall'intenzione che lo aveva determinato e la ragione di ciò, spiega Luquet, va senz'altro ricercata nella forma del tracciato; ma l'influenza del tracciato nel dettare una interpretazione diversa dalla primitiva intenzione può manifestarsi in vari modi in quanto il tracciato può servire di sostegno a differenti fattori suggestivi dell'interpretazione; tra essi, nella quasi totalità dei casi, ha una netta preminenza quello dell'analogia morfologica, costituita dalla rassomiglianza del grafico con il modello interno di un determinato oggetto, il cosiddetto "oggetto denominativo", cioè quello che fornisce il nome al disegno. Allorché, per qualsivoglia ragione, viene data ad un

disegno un'interpretazione diversa dall'intenzione primitiva, si può dire che questa si trasformi, in un certo senso, in un'intenzione successiva tale da determinare l'aggiunta di dettagli appropriati (un bambino di quattro anni dopo aver disegnato un pesce, l'interpreta come un topolino e vi aggiunge allora una lunga coda). Luquet conclude riflettendo sul come il repertorio grafico del bambino, arricchendosi gradualmente, possa giungere a comprendere un'infinita varietà di soggetti. Infatti "se l'automatismo grafico spinge il fanciullo a riprodurre gli stessi motivi, l'influenza delle circostanze esterne e delle associazioni di idee provoca in lui l'intenzione di disegnarne di nuovi; spesso l'idea corrispondente al soggetto che sta eseguendo evoca per associazione, l'idea di un altro oggetto che non è stato mai rappresentato graficamente: ecco il motivo nuovo; così il primo ritratto del papà potrà essere stato suscitato da quello della mamma; il primo disegno di un topo, da quello di un gatto. Sicuramente, ai disegni eseguiti con l'intenzione di rappresentare un determinato motivo, ed ai quali viene in seguito data una diversa interpretazione, spetta senz'altro il ruolo predominante per il passaggio ad un nuovo motivo". Quindi è dalla maldestrezze grafiche, che Luquet definisce appunto "feconde", che si arricchisce il repertorio grafico del bambino. A questo discorso l'autore fa seguire quello relativo al "tipo", ovvero la rappresentazione che un determinato bambino dà di un medesimo oggetto o motivo nella

successione dei suoi disegni; essa presenta una graduale evoluzione che è la risultante di due fattori, l'uno costante definito "conservazione del tipo", l'altro variabile definito "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, analogo al già citato automatismo grafico (immediato e continuo). Accanto al tipo primario, Luquet parla del "tipo secondario" affermando che, "oltre alla conservazione primaria del tipo che tende a mantenersi sempre uguale al disegno iniziale vi è anche una conservazione secondaria delle modifiche, le quali, vinta la resistenza del tipo primario, tendono a mantenersi anche quando il prolungarsi della modifica risulta ingiustificato rivestendo quasi un carattere di automatismo" (Luquet, 1969). Porta qui l'esempio di una bambina di 5 anni e mezzo, la quale trasferisce per analogia delle finestre triangolari, con le quali simbolizza il lusso, dalle case regali alle case di persone ricche per poi rappresentarle in case normali dove non hanno ragione di essere e conserva questo dettaglio in tutti i disegni posteriori di case eseguite fino all'età di 8 anni. Pertanto una volta verificatasi la nascita del tipo secondario, in seguito alle modifiche del primario, i due tipi coesistono e tendono entrambi a conservarsi entrando tra loro in concorrenza nei disegni successivi e di conseguenza si potrà constatare sia la coesistenza dei due tipi che vengono

ad alternarsi in un numero quasi eguale di esemplari, sia una relativa abolizione di uno dei due che viene ad essere rappresentato soltanto da qualche sporadica apparizione in mezzo ad un numero assai rilevante di disegni dell'altro tipo, o la sparizione completa di uno di essi. Il *tipo* del quale abbiamo parlato fino ad ora si collega a un altro importante topos dello studio di Luquet, ovvero quello del *modello interno*. “Il tipo non è un'astrazione artificiale, una raccolta di disegni di uno stesso tipo eseguiti da un medesimo disegnatore; esso corrisponde ad una realtà psichica esistente per ciascuno nel proprio io che chiameremo il modello interno. [...] 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 spontaneità: è questo appunto il modello interno, pura rappresentazione mentale che si distingue nettamente dall'oggetto o modello propriamente detto” (Luquet, 1969). L'autore ci spiega che i disegni eseguiti a memoria riproducono necessariamente il modello interno; ma anche quando il bambino si è espressamente proposto di riprodurre un oggetto dal vero o di copiare un disegno che ha sotto gli occhi, quello che riproduce è sempre e

soltanto il modello interno. Luquet ci parla di alcuni esperimenti fatti con degli scolari in America e in Baviera che dimostrano il carattere generale di questo fenomeno: alcuni bambini di una classe erano stati invitati a disegnare dal vero la cattedra del proprio insegnante e quasi tutti ne riprodussero i cassetti, con i relativi pomelli, situati dalla parte interna del mobile, che essi non vedevano. Inoltre, Luquet riconosce l'influenza del modello anche nei disegni copiati e afferma che "si ha una copia fedele quando il modello copiato corrisponde esattamente al modello interno dell'oggetto disegnato, cosicché sarebbe stato rappresentato così anche a memoria, oppure quando il modello che viene riprodotto è nel suo insieme, o per qualche suo dettaglio, sconosciuto al bambino e, di conseguenza, non può essere da lui trasformato perché non lo comprende. [...] La copia invece non risulta fedele quando il bambino, conoscendo la cosa cui il modello si riferisce, riproduce nel disegno il proprio modello interno che risulta diverso dal modello che pensa di copiare". Infatti le prime rappresentazione grafiche della figura umana di molti bambini sono ispirati ad esemplari disegnati dai loro genitori o da fratelli e sorelle ma non presentano alcuna somiglianza con tali modelli e raffigurano, quasi costantemente, quello che sarà più tardi definito "cefalopode". Ritornando alla questione principale, se ogni disegno non è la riproduzione dell'immagine usuale dell'oggetto bensì del suo modello interno è chiaro

che quando il bambino si trova a disegnare per la prima volta un oggetto ha necessità di crearsene il modello interno. A proposito di ciò, Luquet ci fa notare che, quando l'intenzione del disegno ha un'intensità debole (quando cioè essa è suggerita e non spontanea), il bambino preferisce generalmente non sottoporsi a tale sforzo e cerca spesso di sottrarvisi proponendo di eseguire un altro disegno che già sa fare. Luquet parla appunto dell'esistenza di un "ostacolo di ordine psichico e non grafico, originato dalla pigrizia mentale del bambino che lo spinge a risparmiarsi lo sforzo di creare, nella propria mente, il modello interno corrispondente. La domanda ora viene spontanea: come si giunge alla creazione personale di un modello interno? Luquet ci spiega che "la sua costituzione implica una attività originale dello spirito, una inconscia elaborazione di tutti i dati dell'esperienza cioè di quella parte di impressioni visive fornite dall'oggetto reale e conservate nella memoria". Questo processo di elaborazione però non evolve allo stesso modo in ogni bambino in quanto esso consiste in una selezione effettuata in seguito ad una scelta tra i diversi elementi costitutivi dell'oggetto rappresentato. "Benché obiettivamente tali elementi siano tutti parimenti reali, tutti ugualmente percepiti dalla vista del bambino, il suo occhio non è come una pellicola fotografica che registra obiettivamente tutti i dettagli di quanto viene inquadrato dall'obiettivo; infatti nella sua mente egli effettua una distinzione tra elementi essenziali

ed elementi secondari, istituendo addirittura una vera gerarchia”. Sia per quel che si riferisce alla percezione sia riguardo alla memoria, ogni individuo ha una propria capacità di elaborazione dei dati della esperienza cosicché si può pensare che ogni spirito individuale sia fornito di uno *speciale schermo di rifrazione* che si lascia attraversare soltanto da certe particolari radiazioni. Anche se l’occhio di un bambino vede i dettagli, la sua mente li percepisce soltanto quando lo interessano e proporzionalmente all’importanza che egli attribuisce loro ed in relazione al posto che essi occupano nel suo disegno. “Il bambino è portato a raffigurare nel disegno di un oggetto tutti gli elementi che egli reputa essenziali anche se non visibili dal punto di vista da cui l’oggetto si rappresenta, viceversa trascura quelli che, anche se visibili, reputa di secondaria importanza.” (Luquet, 1969). Secondo l’autore, questa “gerarchia” stabilita tra i vari dettagli sarebbe determinata in massima parte dall’importanza che viene attribuita alla loro funzione. Ciò è stato rilevato dall’osservazione di una delle più costanti e significative produzioni di disegno infantile, ovvero quella del “cefalopode”. “Se il bambino, per molto tempo, trascura di raffigurare il tronco non è evidentemente perché esso sia stato da lui inavvertito, soprattutto in considerazione delle sue dimensioni, ma verrà trascurato unicamente perché il bambino non può avvertirne ancora l’utilità; il tronco serve infatti a contenere gli organi vitali di cui ordinariamente i fanciulli

non hanno conoscenza ignorando l'anatomia. [...] La considerazione del concetto di finalità oltre a spiegare l'assenza del tronco nelle prime raffigurazioni della figura umana, giustifica anche la sua apparizione nei momenti in cui tale sua finalità comincia ad apparire; anche se l'utilità del tronco per l'uomo in carne ed ossa continua a sfuggire al bambino, egli purtuttavia avverte che la figura da lui disegnata ne ha bisogno perché in esso devono essere inserite le braccia. Generalmente quando gli arti superiori, precedentemente trascurati, fanno la loro apparizione, l'assenza del tronco si mantiene in un primo tempo per conservazione del tipo ed il bambino risolve il problema inserendo le braccia sia nelle gambe sia sulla testa" (Luquet, 1969).

1.1 L'evoluzione del disegno in rapporto all'età

Prima di discutere del disegno della figura umana come test d'intelligenza e come tecnica proiettiva, ci soffermiamo prima su un aspetto da non sottovalutare in termini diagnostici e cioè l'evoluzione del grafismo. Molti sono gli autori che nel corso degli anni si sono interessati allo studio di questo aspetto evolucionistico. Partiamo con la teoria di G. H. Luquet presentata nella sua opera "Il disegno infantile" (già oggetto di analisi nel paragrafo precedente), incentrata sul concetto di "realismo". Secondo l'autore "nessun termine quanto quello di realismo si addice meglio alla

caratterizzazione del disegno infantile nel suo insieme il quale è realistico anzitutto in rapporto alla natura dei motivi e dei soggetti che sceglie” (Luquet, 1969) Il bambino poi, secondo l’autore, è realista anche nell’esecuzione di tali motivi e soggetti che sceglie; sembrerebbe a priori che il “disegno figurativo” non possa essere altro che realistico in quanto consiste nella rappresentazione grafica delle caratteristiche visibili dell’oggetto rappresentato, nonostante la traduzione della realtà possa risultare più o meno fedele non solo in rapporto al grado di abilità grafica dell’esecutore, ma anche in riferimento alla sua intenzione. A partire dal presupposto che il disegno infantile subisce un’evoluzione attraverso fasi successive ed è sempre e comunque un disegno “realistico”, ne viene di conseguenza che ciascuna sua fase sarà caratterizzata da una particolare forma di realismo. Luquet identifica come prima fase quella del “*realismo fortuito*” (verso i due anni) dove il bambino, prima fa un disegno e poi scopre per caso che c’è un’analogia formale tra un oggetto osservato e quanto ha disegnato, per cui, retrospettivamente, dà un nome al disegno. Questo primo stadio compare come conclusione dell’esperienza dello scarabocchio. “Agli inizi, per il bambino, il disegno non è un tracciato per farne un’immagine, ma unicamente per fare delle linee, per eseguire dei movimenti con la mano la quale, essendo fornita di accessori (penna, matita, gesso, ecc.), lascia su un sostegno, che può essere un pezzo di carta

o qualsiasi superficie, delle tracce visibili che prima non c'erano. [...] I movimenti che egli compie con la mano non sono altro che l'impiego spontaneo di una sovrabbondanza di energia neuro-muscolare e tale liberazione di energia provoca un piacere che spinge a ricominciare. [...] Una volta che il bambino vede le tracce che ha lasciato, constata di esserne l'autore; tale opera involontaria rappresenta il prodotto della sua attività, una manifestazione della sua personalità, una creazione; egli prende così coscienza di avere un potere creativo e ciò lo fa crescere nella stima di sé stesso e gli procura piacere che cerca di rinnovare riprendendo ad eseguire dei tracciati che si trasformano così da fortuiti in intenzionali" (Luquet, 1969). All'inizio della sua attività grafica il bambino si limita a tracciare dei segni unicamente per tracciarli; "ne è riprova il fatto che, dopo averli eseguiti, non cerca affatto di darne una interpretazione" (Luquet, 1969). Momento, questo, che giunge quando il bambino nota un'analogia tra la forma del suo tracciato e l'aspetto di qualche oggetto reale ed ecco che egli considera il suo tracciato una vera e propria rappresentazione dell'oggetto tanto che è pronto a darne un'interpretazione. Queste rassomiglianze, analogie che il bambino ritrova in tracciati occasionali, producono una gioia intensa nel bambino (consapevole di essere capace di rappresentare immagini) che però non è durevole in quanto legata a rassomiglianze verificate per combinazione nel tracciato, altrimenti dette "fortuite": "Il

bambino le nota proprio perché aspetta di vederle apparire per caso o, secondo l'espressione di uno psicologo che si rifà ai suoi ricordi di infanzia, << per una specie di magia >> “ (Luquet, 1969); giungerà in seguito e per gradi a pensare che i suoi segni possono, non soltanto eccezionalmente, ma in modo costante, rassomigliare a qualcosa. Appena raggiunta tale convinzione, spiega Luquet, il bambino è portato a dare l'interpretazione di ogni suo tracciato malgrado queste prime interpretazioni siano incerte e instabili. “In questo periodo il bambino non può dirsi pienamente in possesso della facoltà grafica; [...] il passaggio dalla produzione di immagini involontarie all'esecuzione di immagini intenzionali si attua mediante una fase intermedia di disegni in parte involontari e in parte voluti. Si arriverà ad un momento in cui il tracciato infantile avrà in sé tutti gli elementi di un disegno propriamente detto: intenzione, esecuzione e interpretazione corrispondente alla intenzione. Appena conscio della sua facoltà grafica il fanciullo la esercita volontariamente e da quel momento enuncia di frequente il soggetto del disegno che si appresta ad eseguire: la fase iniziale, preliminare al disegno, può così considerarsi terminata” (Luquet, 1969). La seconda fase dell'evoluzionismo grafico è denominata “*realismo mancato*”: (tra i tre e i quattro anni) in cui il bambino, avendo scoperto l'identità tra la forma e l'oggetto, cerca di riprodurre questa forma; “vuole produrre delle immagini

realistiche ma tale sua aspirazione, agli inizi, urta contro vari ostacoli che ne rendono difficoltosa la realizzazione e, pur volendo essere realista, il disegno non riesce ad esserlo” (Luquet, 1969). Tali ostacoli sono, da un lato, di ordine puramente fisico in quanto il bambino, non ancora perfettamente padrone dei movimenti della sua mano, non sa dirigerli o limitarli in modo da dare al tracciato l’aspetto che vorrebbe avesse; questa maldestrezza nella esecuzione si attenua gradualmente ma rende i primi tentativi di disegno assolutamente incomprensibili anche se l’autore ne fornisce una spiegazione; dall’altro, di ordine psichico, si riferisce al carattere limitato e discontinuo dell’attenzione infantile, per cui il bambino nei suoi primi disegni non riproduce che un numero assai limitato di dettagli trascurando molti elementi dell’oggetto rappresentato, non perché ne ignori l’esistenza, ma perché non vi pone attenzione o li dimentica. Quindi il bambino pensa ai dettagli in base ad una “gerarchia” che stabilisce tra essi e continua ad aggiungerli fin tanto che la sua attenzione riesce a portarsi verso nuovi dettagli spostandosi da ciò che è stato disegnato. “L’attenzione però si esaurisce presto perché deve applicarsi ad un duplice compito: pensare a ciò che deve disegnare e sorvegliare contemporaneamente i movimenti della mano per mezzo dei quali viene realizzata la rappresentazione grafica e quando l’attenzione è esaurita, il disegno è finito per il bambino che lo esegue, anche se all’apparenza è

incompleto” (Luquet, 1969). L’autore a questo punto inserisce una riflessione sul significato degli errori che si notano nei disegni: “il bambino, nel momento in cui pensa ad un particolare, si preoccupa unicamente di metterlo nel disegno senza riflettere al dove ed al come; ipnotizzato dal nuovo dimentica quanto ha precedentemente fatto e non lo vede benché lo abbia sotto agli occhi. Mentre la sua mente, nella percezione visiva dell’oggetto, riesce a cogliere in una sola volta l’insieme degli elementi di un oggetto e le relazioni intercorrenti tra essi, tali relazioni gli sfuggono e, pur conoscendole, le dimentica durante l’esecuzione grafica che li rappresenta in successione ed in maniera discontinua anziché contemporaneamente” (Luquet,1969). Questa imperfezione generica del disegno infantile che costituisce poi la caratteristica essenziale del realismo mancato, viene definita dall’autore “*incapacità di sintesi*” la quale si manifesta a proposito delle diverse relazioni tra i vari elementi. Agli inizi della capacità grafica la più frequente relazione che risulta inesatta è quella delle proporzioni, molti sono infatti i disegni in cui le dimensioni dei vari elementi non presentano tra loro la stessa corrispondenza che esiste nella realtà (per cui, ad esempio, si possono vedere persone con i capelli più lunghi delle gambe). Le sproporzioni deriverebbero proprio da questa *maldestrezza grafica* perché il bambino non è capace di far terminare il segno al punto giusto oppure

sarebbe da imputare alla mancanza di posto disponibile sul foglio che induce ad accorciare alcuni segni. Molte volte, invece, l'esagerata sproporzione di alcune parti rappresenterebbe, secondo l'autore, una inconscia traduzione dell'importanza che il disegnatore vi attribuisce. La negligenza delle relazioni tra gli elementi costitutivi di un'immagine è particolarmente evidente nelle relazioni generali (come quelle di *tangenza* o di *inclusione*), che generalmente sono rese in maniera del tutto falsata. Né è la prova quella tendenza dei bambini, all'inizio della propria attività grafica, a rappresentare le diverse parti del corpo umano distanti le une dalle altre anche se idealmente appartenenti alla stessa figura; oppure disegnare occhi fuori dal viso, bottoni del vestito al di fuori del corpo; altri disegni, come quelli in cui le dita delle mano vengono rappresentate non all'estremità delle braccia, ma lungo tutta la loro lunghezza, dandole l'aspetto di un ramo, manifestano che tale incapacità di sintesi è da attribuirsi anche a più specifiche relazioni di *posizione* fra gli elementi di uno stesso oggetto (ad esempio una bimba di tre anni e mezzo pone, senza esitazione, la coda di un cane avanti alla sua testa). “Man mano che l'attenzione del bambino diviene meno instabile ed esauribile l'incapacità di sintesi si attenua gradualmente, il fanciullo può allora essere in condizione di pensare contemporaneamente ed al dettaglio che è in procinto di fare ed a quelli che già ha eseguito riuscendo così ad avvertirne

le relazioni e a rappresentarle.” Dunque una volta vinta l’incapacità di sintesi il disegno infantile non trova più ostacoli all’estrinsecazione del realismo. È qui che comincia la fase che Luquet definisce “realismo intellettuale” (tra i quattro e i sette-otto anni), il quale non corrisponde affatto al concetto di realismo di un adulto, definito “visivo”, in quanto per quest’ultimo, un disegno, perché sia rassomigliante, deve essere una specie di fotografia dell’oggetto visto in prospettiva con i dettagli visibili soltanto dalla parte da cui l’oggetto si osserva, riprodotti nella forma che assumono guardati da quel punto di vista. Nella concezione infantile invece un disegno, per essere rassomigliante, deve contenere tutti gli elementi reali dell’oggetto, indipendentemente dall’effettiva visibilità della prospettiva da cui viene considerato. Il realismo intellettuale comporta l’impiego di vari procedimenti tra cui, il più semplice, sta nel distaccare fra loro, in maniera diverse, alcuni dettagli che nella realtà si confondono e si nascondono gli uni con gli altri, “stabilendo fra essi una discontinuità che talvolta è difficile da distinguere da quella che deriva dalla incapacità di sintesi: i capelli degli uomini o i peli degli animali sono spesso rappresentati individualmente” (Luquet, 1969), (moltissimi sono i disegni rappresentanti uomini in cui il cappello è tangente alla testa o in aria al di sopra di essa, senza dubbio, o almeno nella maggioranza dei casi, per evitare di nascondere la fronte). Esistono, secondo l’autore, altri procedimenti alla

base del realismo intellettuale quali: la “*trasparenza*” che consiste nel rappresentare alcuni elementi come se quelli da cui sono nascosti, divenuti trasparenti li rendessero visibili (ad esempio i corpi di persone visibili sotto i vestiti o dita dei piedi visibili all’interno delle scarpe); la “*rappresentazione in piano*”, un procedimento già più complicato rispetto agli altri due, che corrisponde alla rappresentazione in piano di oggetti verticali mediante una specie di proiezione sul suolo, come se essi fossero visti a volo di uccello. Tutti questi diversi procedimenti, afferma l’autore, “costituiscono già una testimonianza della ingegnosità dell’infanzia e della forza del realismo intellettuale che si vuole ad ogni costo soddisfare” e questi, spesso messi in atto simultaneamente, producono quella che Luquet definisce “*prospettiva infantile*”: “una combinazione tra intenzione realista, che predomina nel disegno infantile, e capacità sintetica la quale caratterizza lo stadio che stiamo esaminando in contrapposizione allo stadio precedente caratterizzato, al contrario, dalla incapacità di sintesi” (Luquet, 1969). Questi procedimenti, puntualizza l’autore, agli occhi di un adulto potrebbero voler significare una mancanza di capacità di sintesi (perché si potrebbe osservare che è impossibile vedere tutti i dettagli rappresentati nel disegno contemporaneamente e nella forma originale), ma in realtà non sono altro che l’opposto e cioè “espressione di una facoltà di sintesi perché cercano di riunire in un solo disegno tutti quegli elementi

che risultano uniti anche nell'oggetto che si raffigura. [...] Ed è sempre per il concetto di sintesi che il bambino abbandona come metodo di rappresentazione grafica il realismo intellettuale, da lui stesso inventato, per seguire, non meno spontaneamente, il *realismo visivo* proprio nel disegno degli adulti”, considerato l'unico realismo possibile: il bambino, a partire dagli otto-nove anni in poi, come l'adulto, adatta quanto più possibile il proprio disegno alla realtà visiva, cercando di utilizzare le leggi della prospettiva. Dopo aver esposto in maniera dettagliata la teoria di G.H. Luquet sull'evoluzionismo grafico infantile, passiamo adesso allo studio di V. L. Castellazzi, il quale nella sua opera “Il test del disegno della figura umana”, ha eseguito una rassegna delle teorie più rilevanti elaborate nel corso degli anni, inerenti a questo tema. Tutte queste partono dal presupposto che l'evoluzione del disegno segua delle tappe maturative abbastanza precise che presentano una correlazione costante con lo sviluppo cognitivo. Nei primi due anni di vita, il bambino scopre molto presto (verso i sei mesi) che può lasciare traccia di sé. Ciò avviene in modo casuale, come ad esempio, incidendo una linea sulla sabbia, tracciando un segno sul vetro appannato, oppure allargando il filo della sua bava caduta sul piano del seggiolone. Ciò che lo spinge a rifarlo è il piacere provocato da questa attività: ne rimane affascinato. Al compimento del primo anno di vita, se gli viene dato in mano un pastello, il bambino, di solito, lo poggia

sulla carta ma non lascia necessariamente il segno e, quando lo fa, è da considerarsi come una semplice conseguenza del suo battere sul foglio di carta piuttosto che una vera e propria intenzione a voler eseguire un disegno. Verso i tredici mesi il bambino inizia a fare dei punti che non sono più il risultato del semplice battere sulla superficie; il punto non è riconducibile a un semplice elemento casuale, privo di significato, ma, anzi, può essere considerato come “la massima concentrazione delle tensioni muscolari e affettive” (Castellazzi). Per Kandisky (1912) “il punto è la forma interiormente più concisa. [...] Il punto è un piccolo mondo”. Pertanto riveste un alto valore simbolico in quanto il bambino lo utilizza come immagine rappresentativa di sé. In particolare, secondo alcuni autori, il punto evoca la relazione primaria madre-bambino in quanto consiste nella traccia del seno-capezzolo della madre. Il bambino passa presto dal punto alle linee che rappresentano “lo sviluppo del punto nello spazio” (Kandinsky, 1912); si tratta di linee (prima angolose poi sempre più oscillanti) che vengono tracciate a caso dal bambino, dominato dal piacere del movimento e dal gusto di produrre, sensazioni generate da questo tipo di attività. Verso i 15-18 mesi, quando il bambino inizia a prendere coscienza del mezzo grafico, muovendo la matita sul foglio senza mai staccarla, compaiono i primi scarabocchi. “Con il termine scarabocchio s’intende un insieme di linee intrecciate non aventi una forma organizzata”

(Castellazzi, 2017). È interessante segnalare che, già in questa prima fase, i tracciati si differenziano da bambino a bambino: dal tipo di tracciato è infatti possibile distinguere il bambino sano e forte da quello disturbato e debole, il bambino lento da quello vivace, ed è possibile rilevare il grado di coordinazione dei suoi movimenti. Tra i 2 e i 2 anni e mezzo, dall'automatismo motorio dei primi tracciati, il bambino giunge alla capacità di scegliere un punto e, partendo da questo, seguire una direzione con un andamento a spirale (Dell'Agata, 1980). Questi tracciati a spirale, universali, sono stati molto studiati e variamente interpretati: secondo la Haag (1995), ad esempio, se la spirale è disegnata in senso orario, a partire dal dentro, rivela un senso di disagio aggressivo e di broncio. Secondo alcuni autori questi primi rozzi abbozzi non hanno più solo la funzione di scaricare la tensione con il movimento, ma hanno anche un intento rappresentativo. La Bernson (1957) denomina questa fase "*stadio immaginativo- rappresentativo*": lo scarabocchio può allora rappresentare, a seconda dei gusti del bambino, la mamma, il papa, una casa, un cane, un albero o qualsiasi altra cosa. Pertanto, secondo questa teoria, attraverso questi segni grafici i bambini cercano di palesare il loro stato interiore (positivo o negativo). Saglione e Quaglia (1976), dopo aver valutato gli esiti di alcuni esperimenti, sono giunti alla teorizzazione di un'intenzionalità precoce negli scarabocchi, la quale condurrebbe il

bambino - tra il secondo e il quarto anno di vita - a creare nuove forme o schemi, prima non figurativi, ma espressivi di stati d'animo o tensioni interne, poi figurativi, ossia volti a significare determinati oggetti. C'è quindi un'intenzionalità rappresentativa e il perché essa non venga riconosciuta da molti autori loro lo riconducono alla confusione che questi fanno tra “disegno figurativo” e “intento rappresentativo”, non comprendendo che l'oggetto non è copiato realisticamente, ma riprodotto in termini dinamici; “la significatività del disegno può prescindere dalla somiglianza con l'oggetto reale” (Castellazzi, 2017). Verso i tre anni, dalle spirali, che in genere vanno a riempire tutto il foglio, cominciano a distinguersi delle forme chiuse, più o meno circolari, e per mezzo di questo primo sistema segnico, il bambino costruisce le sue prime figurazioni, prima poco identificabili e poi sempre più chiaramente delineate. Il cerchio è per il bambino una scoperta molto importante; è la sua prima raffigurazione geometrica. Si è molto discusso sul significato da attribuire alla comparsa del cerchio; esso è stato interpretato come “la premessa per il primo disegno intenzionale del bambino e cioè la rappresentazione della figura umana” (Castellazzi, 2017). In questa fase, la suddetta rappresentazione è denominata “omino-testone” o “cefalopode”: secondo alcuni autori, tra cui Di Leo (1973), i bambini con il cerchio intendono significare solo la testa (perché nell'uomo la testa, con la sua forma

circolare, è l'elemento più caratteristico) e che, inoltre, vogliono rappresentare le cose "sintetizzando l'intero per mezzo degli elementi che ritengono più essenziali" (Castellazzi, 2017). Altri invece ritengono che il cerchio rappresenti corpo e tronco insieme; secondo Arnheim (1954) "interpretare il cerchio come la sola testa, presa a simbolo dell'intera persona, un errore dovuto ai pregiudizi realistici dell'adulto". Castellazzi (2017) prova a spiegare che la divergenza tra le due posizioni nascerebbe dal fatto che il bambino, molto presto, aggiunge al cerchio prima una specie di "coda" orientata verso il basso (uomo girino o uomo spermatozoo); poi ne aggiunge un'altra, segnando la raffigurazione delle gambe e, contemporaneamente, nel cerchio disegna alcuni lineamenti del volto come gli occhi (disegnati per primi) e la bocca (una semplice linea); dopo poco aggiunge altre due linee orizzontali, di solito a metà altezza del cerchio, raffiguranti le braccia. Dal momento che è molto difficile verificare le intenzioni di bambini così piccoli, non è possibile fornire prove sicure per l'una o l'altra tesi. La Goodnow (1977), attraverso una ricerca fatta sui disegni di 273 bambini ne sperimentò in particolare quei 79 raffiguranti un cefalopode; a questi bambini fu chiesto di aggiungere, come dettaglio finale, o l'ombelico o lo stomaco. Il risultato? Alcuni li disegnarono dentro il cerchio, altri in mezzo alle due gambe e questo, secondo la Goodnow, dipendeva dalla misura relativa al cerchio e alle due

aste: se il cerchio era più lungo, l'ombelico o lo stomaco erano disegnati dentro di esso; se invece le due gambe erano più lunghe, l'ombelico o lo stomaco erano disegnati in mezzo ad esse. Pertanto risultava che il cerchio poteva essere considerato sia come rappresentazione della sola testa che della testa unita al tronco e che, inoltre, le due aste potevano corrispondere alle gambe oppure alle gambe al tronco insieme. La Goodnow (1997) arrivò a una conclusione, per me condivisibile: “Dovremmo rifuggire dal presumere che i nostri concetti sul modo giusto per indicare la testa e il tronco siano gli stessi del bambino. [...] Soprattutto dovremmo rifuggire dal dire, come fa spesso tanta gente, frasi del tipo: “Non hai disegnato il corpo in questa figura”. Relativamente alla prima raffigurazione del cerchio, sono state elaborate altre teorie: secondo alcuni autori il cerchio sarebbe un'espressione della prima immagine mentale del bambino; un'immagine che può avere inizio già in vita fetale attraverso i movimenti delle labbra e della bocca nella suzione e anche di esplorazione dell'utero attraverso la mano e la superficie cutanea del corpo. Quindi con il disegno del cerchio il bambino non farebbe altro che trasferire nello spazio esterno della carta questa immagine. Oserei affermare: la comparsa del cerchio come segno dell'inizio del processo di differenziazione del sé dall'altro. Il cerchio quindi come “oggetto contenitore” la cui comparsa, secondo Castellazzi (2017), sarebbe il segno che il bambino comincia a

viversi come colui che impara a *contenere* le sue emozioni, le sue sensazioni, le sue esperienze frammentate. Il cerchio diventa quindi la rappresentazione dell'immagine mentale del Sé corporeo separato dal resto, col quale il bambino intende indicare uno spazio circoscritto da un limite, da un confine che lo separa da uno spazio esterno illimitato. È stato statisticamente rilevato che il 50% dei bambini di 4 anni arriva a produrre un disegno completo della persona ben riconoscibile come tale, in posizione frontale, con aggiunta progressiva di particolari del corpo. La Abraham, inoltre, riferisce che “si delinea anche un senso più chiaro di appartenenza al proprio sesso”: le bambine disegnano mediamente le gambe più lunghe nella figura maschile, quasi a significare il sentimento di una maggiore libertà e capacità di movimento del maschio e, inoltre, nei loro disegni compare un maggior numero di particolari come l'ombelico, i bottoni e abbellimenti vari come ad esempio il cappello per la figura maschile e la bambola o i fiori per la figura femminile. A cinque anni aumenta l'omogeneità stilistica. Compaiono schemi grafici più maturi, sollecitati dalla tendenza sempre più forte, stimolata anche dagli adulti, verso il realismo visivo, con l'aggiunta di particolari ricavati da un'analisi più accurata della realtà e adattati alla primitiva struttura elementare. (Dell'Agata, 1980). La rappresentazione della figura umana prende forma con più chiarezza. La differenziazione sessuale tra i due disegni, quando si

usa la consegna del “Draw-A-Person” della Machover, diventa più marcata: la femmina viene differenziata dal maschio disegnando la testa con i capelli lunghi e una grande V rovesciata per rappresentare la gonna. A sei anni l’evoluzione è probabilmente accelerata dal fatto che il bambino comincia a frequentare la scuola. La figura umana è resa in modo molto più organico e analizzata con maggior cura nei dettagli; novità assoluta di questa fascia di età è il passaggio dalla figura frontale alla figura di profilo il cui primo segnale è l’orientamento a destra o a sinistra di entrambi i piedi o delle braccia. La figura di profilo costituisce un primo passo per rappresentare il movimento ed è indice di una buona interiorizzazione degli schemi spaziali. A sette anni si può notare una sempre maggiore ricerca di somiglianza visiva, infatti i bambini aggiungono alla figura umana capelli e vestiti; se possono, amano estendere l’uso del colore a tutto il foglio. È bene tener presente che, se il bimbo avrà disposizione solo colori scuri, molto probabilmente li userà per scurire il cielo o certi particolari del disegno in sostituzione delle matite colorate. Pertanto è bene tener presente questo comportamento per interpretare correttamente i riempimenti scuri. Inoltre, a quest’età, il bambino è solito aggiungere delle scritte per esternare ciò che non riesce a rappresentare diversamente. Verso gli otto-nove anni, insieme alla ricerca di forme più evolute, s’inizia ad esprimere il rapporto affettivo con l’oggetto disegnato; nei bambini più sensibili ciò può

portare a una deformazione espressionistica della figura. Tutte queste capacità maturano ulteriormente a dieci-undici anni. In generale si può dire che i disegni diventano sempre più riconoscibili e che progredisce il controllo compositivo formale con un'equilibrata distribuzione tra gli elementi secondari sempre più numerosi. Dalla preadolescenza all'adolescenza si compie il processo di maturazione intellettuale del ragazzo il quale, ormai, possiede sia un vasto repertorio di schemi figurali che può utilizzare simultaneamente, sia procedure complesse per poter rappresentare le relazioni spaziali. Quanto alle caratteristiche grafiche e formali del disegno, possiamo affermare, come aveva notato la Goodenough (1926), che "i disegni di un ragazzo di tredici-quindici anni raggiungono un grado di completezza ormai pari a quello dell'adulto".

II CAPITOLO

Il disegno della figura umana

Dagli esiti di molteplici studi e ricerche effettuati nel corso del tempo si è giunti alla consapevolezza che la persona umana è il soggetto preferito nei disegni dei bambini. Non a caso, perciò, tale rappresentazione è, nel disegno infantile, il motivo che offre più copiosi spunti di osservazione. “L’assunto teorico di base è che il *disegno della figura umana* rappresenta l’espressione di sé, o del corpo, nell’ambiente, e l’immagine composita che costituisce la figura disegnata è intimamente legata al Sé in tutte le sue ramificazioni” (Machover, 1949). Anche secondo Hammer (1958), il disegno della figura umana riflette l’autostima e l’organizzazione di sé ma “per quanto riguarda i bambini è necessario ricordare che essi tendono a rappresentare il loro vissuto attuale e, a seconda della fase evolutiva, lo stato delle loro identificazioni con le figure genitoriali, intorno a cui ruota il mondo affettivo”. Il disegno quindi assumerebbe dei significati che aiuterebbero a leggere la struttura psicologica del bambino. Non possiamo però addentrarci nel complesso mondo dell’interpretazione della psiche dei fanciulli senza prima affrontare concetti importanti che sono alla base dell’interpretazione del disegno della figura umana: lo *schema corporeo* e l’*immagine corporea*; due costrutti che spesso, purtroppo, vengono utilizzati in modo intercambiabile e sembra quindi necessario e opportuno procedere ad una

chiarificazione. Il concetto di “schema corporeo” nasce nell’Ottocento nell’ambito della neurologia dagli studi di Bonnier (1905) sulle funzioni del sistema nervoso e viene indicato come “la rappresentazione topografica e spaziale del corpo che permette l’orientamento rispetto all’ambiente esterno”. Una prima formulazione concettuale organica relativa allo schema corporeo fu poi elaborata da Head nel 1920 che lo definisce come “una struttura precosciente che si fonda sulla comparazione e integrazione a livello corticale delle passate esperienze cinestetiche, posturali, tattili, visive e uditive con le sensazioni attuali”. Successivamente, nel 1935, Schilder per primo tentò di superare la divisione soma-psiche per offrire una visione più globale. Da questo autore leggiamo infatti: “Noi definiamo schema corporeo l’esperienza immediata dell’esistenza di unità corporea che, se è vero che viene percepita, è, d’altra parte, qualcosa di più di una percezione. [...] Non si tratta solo di una sensazione o di un’immagine mentale. L’immagine non è solo percezione sebbene ci giunga attraverso i sensi, ma comporta schemi e rappresentazioni mentali, pur non essendo semplicemente una rappresentazione”. È evidente in Schilder il tentativo di cogliere il concetto nella sua interezza per cui lo schema corporeo è rappresentazione, percezione, sensazione e, al contempo, operare una distinzione tra quest’ultimo e il concetto di immagine corporea. La costruzione dello schema corporeo e quindi la rappresentazione mentale del nostro corpo, esercita una funzione fondamentale per lo sviluppo e la

maturazione nervosa; la conoscenza delle varie parti del corpo e la loro percezione, determina il controllo di sé. L' "immagine corporea" è intesa, invece, non semplicemente come una somma di percezioni su base fisiologica, ma una struttura libica dinamica e mutevole; il risultato di un'interazione tra il fisiologico, il contesto socio-culturale e l'elaborazione psichica. Ne consegue che "l'immagine corporea è il quadro mentale che ci facciamo del nostro corpo, vale a dire del modo in cui il corpo appare a noi stessi". Ciò significa, spiega Castellazzi, che l'immagine corporea non è riconducibile allo schema corporeo. Non è quindi una rappresentazione corrispondente alla reale conformazione del corpo, quanto invece il risultato della memoria delle esperienze passate piacevoli e dolorose e delle sistematiche interazioni che il soggetto quotidianamente vive con la realtà esterna. Del resto, già Freud (1922), aveva sottolineato che l'Io è primariamente un'entità corporea, deriva cioè da sensazioni corporee: "Esso è prima di ogni altra cosa un Io-corpo", scriveva. Egli non concepiva uno Io corporeo staccato dall'Io propriamente detto. In questa prospettiva l'esperienza corporea si pone come il fondamento dell'identità e della continuità della persona. Più tardi, Modell (1968) pose una distinzione importante tra immagine corporea e schema corporeo: "lo schema corporeo è relativamente standardizzato e biologicamente dato; l'immagine corporea è il risultato del processo della storia individuale". Pertanto possiamo concludere

affermando che l'immagine corporea non è altro che la risultante di fattori percettivi, cognitivi e affettivi che si evolvono nel tempo, connessa a variabili sia interne che esterne, quali: il contatto con sé stessi e con gli altri; l'organizzazione spaziale; le sensazioni piacevoli o spiacevoli provenienti dagli organi interni e periferici; la risoluzione o la frustrazione dei bisogni; l'approvazione o la disapprovazione dell'ambiente familiare e sociale. Secondo Castellazzi (2017), dunque, l'immagine corporea che l'individuo si forma non coincide con l'immagine cosciente che si ha del proprio corpo; essa è invece una rappresentazione mentale interiore, un'immagine dinamicamente vissuta e in gran parte inconscia (ecco che, per questo motivo si verifica una difformità tra il corpo come è in realtà e come invece viene fantasticato). Sembra chiaro allora che, specie nell'ambito delle tecniche proiettive, allorché si ricorra al disegno della figura umana come strumento per conoscere la personalità dell'individuo, sia più produttivo il ricorso al concetto di immagine corporea rispetto a quello di schema corporeo. Il disegno della figura umana, infatti, può rivelare l'immagine di un sé maturo oppure le ferite accumulate lungo il suo sviluppo. Per questo motivo esso è un vero e proprio biglietto da visita della personalità dell'individuo nei suoi molteplici aspetti.

2.1 Il disegno della figura umana come tecnica proiettiva: il Draw-A-Person (D.A.P.) di Karen Machover

Usando sistematicamente il test ideato dalla Goodenough (D.A.M.)¹, la Machover (1949) si accorse che i bambini che conseguivano la stessa età mentale producevano disegni che differivano in modo davvero sorprendente e comunicavano situazioni molto diverse. Quindi, all'interesse per capire quali messaggi i bambini esprimessero nacque un lungo studio, basato sia sulle ricerche precedenti (relative alle produzioni artistiche dei bambini, dei pazienti psichiatrici) che su una ricerca personale effettuata su numerosi disegni raccolti da lei stessa, corredati da commenti spontaneamente espressi dai piccoli o stimolati per mezzo di associazioni alle figure. Questo lungo lavoro di sistematizzazione e d'interpretazione di ciò che i soggetti esprimevano attraverso l'attività grafica, condusse la Machover a ipotizzare che il test del Disegno della figura umana si prestasse all'individuazione dell'area emotiva del soggetto, per cui lo ritenne utile per elaborare una tecnica proiettiva, che pubblicò nel 1949, con la sigla D.A.P. (Draw-A-Person). A tal proposito ricordiamo la definizione di "reattore proiettivo", proposta da Militeri, associata al

¹ Il Draw-A-Man è un test nato con l'intento di misurare il livello di intelligenza dei bambini attraverso una valutazione analitica dei loro disegni, sulla base di una convinzione diffusa e condivisa da molti autori della relazione esistente tra l'intelligenza e le produzioni grafiche. Dopo numerose ricerche e sperimentazioni la Goodenough arrivò alla conclusione che il disegno della figura umana acquisisce sempre più particolari man mano che il bambino diviene più maturo dal punto di vista cognitivo.

disegno: “sia la forma grafica che il contenuto possono rivelare il mondo interno del bambino e taluni tratti della personalità in formazione. Gli aspetti formali (tipo di linea, intensità del tratto, uso dello spazio grafico, scelta dei colori) hanno già di per sé una forte carica espressiva: per esempio l’aggressività si può manifestare con segni diretti verso l’alto, linee appuntite, colori caldi; l’insicurezza con chiaroscuro e colori tenui” (Militeri, 2017). Ritornando al D.A.P., secondo la Machover, attraverso il test del disegno della figura umana, l’individuo proietta la propria immagine corporea entro l’ambiente, simboleggiato dal foglio bianco e, di riflesso, proietta l’immagine di sé, rivelando la sua autostima. È questo un caposaldo di tale strumento psicodiagnostico. Tuttavia le numerose ricerche svolte mettono l’accento ora sull’uno ora sull’altro aspetto dell’immagine corporea, più che sulla globalità e arrivano a conclusioni divergenti da quelle della Machover la quale, d’altronde, già a suo tempo era consapevole che nel disegno della figura umana coesistono elementi diversi tra loro e cioè che, nel disegnare, il soggetto fa riferimento alle molteplici immagini di sé, di cui ha fatto esperienza e che sono il risultato di un complesso gioco di introiezioni e proiezioni. Castellazzi (2017) ribadisce che “l’immagine che viene proiettata attraverso il disegno è sempre strettamente legata al sé del soggetto, il quale seleziona e organizza in un modo del tutto personale le varie esperienze e le varie situazioni ambientali

in cui si viene a trovare”. In quest’ottica il test del disegno della figura umana, attraverso il segno grafico, la grandezza del personaggio, la collocazione nel foglio, la sequenza delle varie parti del corpo, la presenza o l’assenza delle ombreggiature, l’estensione o meno delle braccia, ecc., proiettando l’immagine corporea, riflette le pulsioni, i conflitti e i meccanismi di difesa dell’individuo. Castellazzi (2017) si sofferma allora su quelli che sono i problemi di validazione del D.A.P. che, tra l’altro, accomunano tutte le tecniche proiettive in generale. “La validazione è l’insieme di quelle operazioni, volte a provare che il test soddisfa i requisiti fondamentali richiesti a uno strumento diagnostico. Tali requisiti sono identificati nella: *oggettività* che consiste nel creare per tutti i soggetti una situazione uguale nella quale ognuno reagisce secondo il suo modo di essere; *sensibilità*, la capacità che ha il test sia di discriminare in modo molto sottile soggetti diversi, sia di riflettere ogni cambiamento che interviene in un soggetto con il crescere dell’età, con nuove esperienze compiute o con eventi sopravvenuti; *fedeltà* che si riferisce specificamente alla costanza dei risultati che si ottengono dal test (un test è fedele se dà identici risultati anche se è somministrato e interpretato da esaminatori diversi oppure dallo stesso esaminatore ma in momenti diversi); *validità* che si riferisce all’accuratezza con la quale un test misura le caratteristiche psichiche che si ritiene si debba misurare. Nello specifico del D.A.P., per

quanto riguarda l'oggettività, ai fini di stabilire il grado di fedeltà e validità del test, non bisogna sottovalutare la variabile connessa agli strumenti utilizzati per disegnare (il tipo di matita, il tipo e formato del foglio) in quanto, ad esempio, un maggior annerimento nei punti di incrocio delle linee o un tratto grosso e marcato dovuti a una matita troppo morbida potrebbero indirizzare a interpretazioni o confronti non corretti; importante risulta anche non sottovalutare variabili situazionali, come l'incidenza del setting (luminosità e confort della stanza, tranquillità o rumore). La validità del D.A.P. è invece un argomento molto controverso; i numerosi studi finalizzati alla della capacità del test di diagnosticare validamente le varie situazioni psicologiche hanno fornito risultati contraddittori; diversi autori hanno esaminato, nel tempo, la validità di diversi indici, non arrivando a una ipotesi condivisa su quali fossero i più significativi. Sarà Smorti, alla fine del '900, a organizzare le ricerche in tre gruppi: al primo appartengono quelle che hanno usato scale globali e cioè che raggruppavano più aspetti della figura; al secondo invece quelle che indagavano su singoli aspetti strutturali e grafici; al terzo, quelle che valutavano singoli contenuti. "Il risultato è che le scale globali sono molto più valide dei singoli indicatori per cui conclude che l'orientamento di ricerca volto alla validazione di scale globali sembra il più produttivo" (Castellazzi, 2017). Quest'ultimo ci indica come scala globale più utilizzata quella relativa agli *indicatori*

emozionali, i quali sono raggruppati in tre tipi di items: la qualità globale del segno (come il tipo di linea, le ombreggiature, l'integrazione delle parti, la misura della figura, ecc.); gli elementi poco frequenti (come la testa grande o piccola, gli occhi storti, i denti, le braccia troppo lunghe o corte, le mani enorme, le gambe serrate, i genitali, le nuvole, la pioggia, ecc.); l'omissione di elementi (come gli occhi, il naso, la bocca, il corpo, ecc.). “La presenza di più di due o tre items si è rivelata significativamente correlata con problemi emotivi e relazioni interpersonali altamente insoddisfacenti” (Klepesh e Logie, 1982; Koppitz, 1968). Un'altra scala globale che viene spesso presa in considerazione è quella della *identificazione sessuale*: “si parte infatti dal presupposto che tanto più la figura del proprio sesso è valorizzata, tanto più grande è il grado di adesione affettiva al proprio sesso” (Castellazzi, 2017).

2.2 Il manuale del test del disegno della figura umana (D.F.U.)

Il test del disegno della figura umana non è altro che una denominazione sostitutiva a quella del test D.A.P. della Machover. Castellazzi (2017), al fine di evitare il rischio di valutazioni distorte, sottolinea che esso debba essere somministrato e interpretato entro un quadro psicodiagnostico ampio e articolato che comprende: l'anamnesi; una batteria di test strutturati e di tecniche proiettive; l'analisi dei dati raccolti; il colloquio finale;

l'osservazione delle dinamiche relazionali che si instaurano tra lo psicologo clinico e il soggetto in esame; la formulazione di diversi livelli di inferenza; la stesura del referto. Come per ogni altro tipo di tecnica proiettiva, devono essere tenuti presenti i criteri generali richiesti per un suo uso corretto, sia nella fase della somministrazione in cui: va instaurato un buon rapporto con il soggetto; le istruzioni devono essere sobrie e stare sulle generali; da parte dello psicologo clinico vanno evitati comportamenti che possano suonare come rafforzamento o come disapprovazione di quanto il soggetto in esame sta facendo; il test deve essere somministrato individualmente con la costante presenza dello psicologo e ciò al fine di non perdere nessun elemento utile che emerge lungo tutta la fase della somministrazione; al termine dell'esecuzione del test va fatta seguire un'inchiesta accurata sul materiale proiettivo fornito al soggetto; sia nella fase dell'interpretazione in cui: va fatta la raccolta e l'analisi dei singoli indici , per evidenziare i contenuti latenti; va formulato un primo livello di ipotesi e di inferenze in base ai dati emersi; va fatto un confronto tra la convergenza degli indici intra-test e gli indici provenienti da altri strumenti di indagine; va formulato un secondo livello di ipotesi e di inferenze, al fine poi di procedere alla stesura del referto. Infine “occorre che lo psicodiagnosta sia adeguatamente preparato sul piano clinico e conosca profondamente lo strumento d'indagine che intende usare. [...] l'obiettività del referto dipende molto

dalla sensibilità di colui che interpreta. Tale sensibilità comporta la capacità di tenere sotto rigoroso controllo un contesto in cui interagiscono numerose variabili intrapsichiche, interpersonali e situazionali, sia del soggetto in esame che dello psicologo stesso. In questa prospettiva lo psicodiagnosta deve, in particolare, badare a non correre il rischio di proiettare le proprie problematiche, anziché interpretare adeguatamente la personalità del soggetto in esame” (Castellazzi, 2000). Per quanto riguarda i destinatari, abitualmente il test D.F.U. viene somministrato a soggetti di età compresa tra *i cinque e i sei anni e la prima adolescenza* “e cioè in una fase in cui i confini tra conscio e inconscio, in linea di massima, sono ancora piuttosto flessibili e dove gli stereotipi culturali e sociali del modo di rappresentare la figura umana non sono ancora del tutto strutturati” (Castellazzi, 2017). La somministrazione del test, come già è stato accennato, deve avvenire individualmente; infatti se, nel caso contrario, questo venisse somministrato contemporaneamente a più soggetti (ad esempio ad un gruppo di alunni in classe), non permetterebbe né di rilevare il comportamento verbale e non che affiora durante la fase di esecuzione del test, né di fare l’inchiesta. Castellazzi (2017) procede poi a una rassegna di tutti i fattori da tener presenti per una puntuale somministrazione del test D.F.U.: l’ambiente che deve essere distensivo e il più possibile neutro al fine di favorire al massimo il processo proiettivo; il materiale da usare, in

particolare quello indicato dalla Machover e cioè una matita, una gomma (il soggetto deve poter essere libero di cancellare o modificare il disegno che sta eseguendo) e dei fogli A4 (che devono essere sparsi a caso sul tavolo, al fine di lasciare libero il soggetto di decidere quale orientamento dare loro); il linguaggio di consegna del test D.F.U. che deve partire dalla frase: << Disegna una figura umana >>, oppure: << Disegna una persona >>; al termine della sua esecuzione si chiede al bambino: << Ora disegna una figura umana, una persona di sesso diverso>>. L'autore qui si sofferma su un particolare atteggiamento riluttante o addirittura di rifiuto a disegnare, che il soggetto in esame potrebbe manifestare prima di iniziare e che viene associato a sintomi di insicurezza, di diffidenza, di timore del giudizio, di ansia a esteriorizzare le proprie emozioni o, nei casi più gravi, di paranoia. Un altro fattore da prendere in esame è quello relativo all'osservazione visiva e uditiva: senza dare l'impressione di sorvegliarlo, si devono annotare le modalità con cui il soggetto procede nel disegnare. Più precisamente si devono registrare le verbalizzazioni; il tono della voce; l'espressione del volto; i movimenti del corpo; la spontaneità o l'inibizione; la calma o l'ansia sia nel disegnare in generale che nei riguardi di uno dei due personaggi in particolare; da che parte inizia a disegnare (se dalla testa, dai piedi, dal tronco, ecc.); l'ordine di esecuzione dei due personaggi, le cancellature di parti o dell'intero disegno; gli arresti improvvisi nel

disegnare un determinato personaggio o una determinata parte del corpo. Un altro importante fattore è l'osservazione clinica, uno dei pilastri della psicodiagnosi; un'osservazione oggettiva e basata sulla relazione che si instaura tra il soggetto e lo psicodiagnosta lungo tutta la fase della somministrazione dei due disegni e quindi sull'analisi del coinvolgimento emotivo che si verifica tra osservatore e osservato. Pertanto si raccomanda la presenza costante dello psicodiagnosta, dal momento che l'osservazione della dinamica relazionale che si instaura con il soggetto in esame è determinante ai fini dell'interpretazione dei due disegni. Da tener presente è anche il tempo di esecuzione: nella somministrazione del test D.F.U. non sono previsti limiti di tempo; di questo è importante che il soggetto sia informato, comunicandogli che non è una prova di velocità e che quindi ha a disposizione tutto il tempo che desidera; tuttavia il clinico, da parte sua, dovrà comunque annotare il tempo impiegato per ciascun disegno. Dopo l'esecuzione dei due disegni, ai fini di una loro corretta interpretazione, è opportuno procedere all'*inchiesta*: l'obiettivo è di far mettere in parole il più compiutamente possibile, quello che il soggetto ha rappresentato nei due disegni e quindi far emergere quelle che sono le dinamiche conscie e inconscie della personalità del soggetto. Ciò permette di ridurre il più possibile il rischio di un'interpretazione soggettiva da parte del clinico. Per concludere, Castellazzi (2017) individua nelle storie di vita un altro fattore

importante ai fini diagnostici: è opportuno invitare il soggetto a inventare una storia di vita sui due personaggi disegnati chiedendogli: << Inventa una storia sul personaggio disegnato>>. Le due storie di vita inventate, nella gran parte dei casi, sono altamente proiettive della personalità di colui che disegna. Castellazzi (2017) passa poi alla trattazione del momento successivo a quello della somministrazione e cioè quello dell'interpretazione. Per interpretare il più correttamente possibile i vari indici psicodiagnostici non si deve mai perdere di vista il quadro globale delineato nel primo capitolo di questo scritto; "più in particolare, avendo come punto di riferimento le varie tappe evolutive, si deve raffrontare con sistematicità l'età e il sesso del soggetto in esame con l'età e il sesso del personaggio disegnato. Ciò permette di valutare correttamente lo sviluppo sia cognitivo che emotivo del soggetto stesso." (Castellazzi, 2017). La Machover non ha suggerito delle norme specifiche per l'individuazione e l'interpretazione degli indici. Man mano però che il test D.F.U. si è affermato, si è fatta strada l'esigenza di elaborare sistemi di siglatura il più possibile standardizzati o comunque basati su criteri più precisi. Castellazzi elenca un determinato schema d'individuazione e interpretazione degli indici quali: livello grafico, livello delle strutture formali; livello di contenuto (analitico e sintetico); aree di convergenza degli indici intra-test, inter-test e extra-test. Nel prossimo paragrafo procederò con l'analisi degli

indici più frequentemente riscontrati nelle rappresentazioni grafiche infantili, non perché essi siano più importanti degli altri ma perché in questa sede, sono quelli che meglio rispondono al mio intento di dare, a chi leggerà il mio lavoro, una visione globale dell'argomento preso in esame.

2.3 L'interpretazione del D.F.U.: i suoi livelli e la convergenza degli indici psicodiagnostici

2.3.1. Livello grafico

A livello “grafico” si prendono in esame i seguenti indici: *pressione*, *tratto* e *linee*. Essi rivelano “sia la capacità di controllo motorio che gli stati emotivi” (Castellazzi, 2017). Fanno parte del livello grafico altri indici quali: *le cancellature*, *gli annerimenti* e *le ombreggiature*. Relativamente alla pressione, “essa permette di formulare delle inferenze relativamente al grado di energia psichica del soggetto” (Castellazzi, 2017). Come per tutti gli altri indici, ogni loro variazione indica, secondo diversi autori, una variazione dello stato emotivo, psichico, organico del soggetto. Una *pressione media e costante* indicherebbe “un normale e stabile adattamento” (Urban, 1963); una *pressione discontinua*: “instabilità emotiva” (Urban, 1963), “ansia” (Machover, 1949); una *pressione pesante*: “aggressività” (Machover, 1949; Hammer, 1986), “tensione interna dovuta a situazioni stressanti” (Machover, 1955; Urban, 1963; Handler e Reyher, 1964); “possibili lesioni cerebrali, ritardo mentale” (Machover, 1951;

Burgemeister, 1962; Burns, 1982); una *pressione molto leggera*, appena percettibile: “personalità insicura, indecisa, timida, inibita, passiva (Machover, 1951). Passiamo adesso ai tratti e alle linee; un *tratto fermo, continuo, lungo, ben definito* è indicatore di: “un buon controllo della propria motricità” (Castellazzi, 2017); “sicurezza e fiducia in se stessi” (Hammer, 1965); un *tratto incerto, tremolante, discontinuo*: instabilità emotiva, insicurezza, ansia, scarsa autostima, paura di disapprovazione” (Jacks, 1969); “depressione” (Urban, 1963); *tratto ripassato, raddoppiato*: “insicurezza, ossessività, compulsività” (Castellazzi, 2017); *tratto interrotto*: “insicurezza; tensione emotiva; tendenza all’isolamento” (Castellazzi, 2017); *linee prevalentemente dritte* indicano: “razionalità; rigida emotività, decisionalità, determinatezza” (Castellazzi, 2017); *linee prevalentemente arrotondate*: “flessibilità, adattabilità” (Jolles, 1964); “dipendenza, passività” (Machover, 1951; Urban, 1963. Hammer, 1965); “mancanza di assertività, Io debole” (Royer, 1977; Gilbert, 1978; Machover, 1951); “sensibilità” (Machover, 1951; Royer, 1977); *linee dentellate*: “aggressività spesso aperta e agita” (Hammer, 1986); *linee grosse e pesanti*: “rigidità di scambio tra il mondo interno e il mondo esterno” (Castellazzi, 2017); “timore di depersonalizzazione” (Machover, 1949); *linee sottili, sbiadite*: confini fragili tra il mondo interno e il mondo esterno; pulsionalità debole; senso d’inadeguatezza, bassa stima di sé;

timidezza, timore di mettersi in mostra; depressione” (Castellazzi, 2017).

Passiamo ora agli indicatori come ombreggiature (sfumature che mirano sia a dare rilievo alla figura umana disegnata che a mettere in ombra, e quindi nascondere, alcune parti di essa) e annerimenti (scarabocchi o linee molto scure ravvicinate e disordinate che danno la sensazione che la figura umana sia stata volutamente deturpata). *Ombreggiature su tutta la figura umana*: è normale nei soggetti che hanno fatto scuola d’arte; “negli altri casi è indicatore di forte ansia” (Urban, 1963; Wysocki e Whitney, 1965; Buck, 1966; Deabler, 1969; Hammer, 1969; Jolles, 1969; Di Leo, 1970); “depressione spesso collegata a una malattia fisica cronica o all’età avanzata” (Wolk, 1969; Gilbert, 1969; Olch, 1971; Wolk, 1969); *ombreggiature su una parte della figura umana*: “ansia connessa a una determinata area o funzione del corpo; quanto più l’ombreggiatura è ampia e accentuata, tanto più forte è l’ansia” (Machover, 1951; Goldstein et Al., 1969; Gilbert, 1969; Passi Tognazzo, 1975); ombreggiature scarabochiate a caso: “isteria” (Kahn e Giffen, 1960); *annerimenti disordinati*: “fissazione anale (Machover, 1951); *annerimenti su tutta la figura umana*: “senso di colpa; depressione” (Castellazzi, 2017). Altro indice importante è rappresentato dalle cancellature; queste quasi mai risultano evidenti sul foglio al termine dell’esecuzione del disegno ed è perciò importante annotarle man mano che vengono fatte: *cancellature moderate, con*

miglioramento del risultato: “flessibilità e buona capacità di adattamento (Jolles, 1964; Hammer, 1965); *cancellature eccessive*: “angoscia di entrare in contatto con la propria immagine corporea; indecisione, insicurezza, bassa stima di se, autodisapprovazione, tendenza al perfezionismo (Machover, 1951; Urban, 1963; Hammer, 1968); “le cancellature sono frequenti nei soggetti senili, negli alcolisti cronici e nei soggetti con deficit mentali” (Ogden, 1978); *cancellature su parti specifiche*: “ansia relativa alle parti del corpo cancellate” (Castellazzi, 2017); *cancellatura dell’intera figura umana*: “angoscia derivante dal contatto con la propria immagine corporea” (Castellazzi, 2017).

2.3.2 Livello delle strutture formali

Il secondo livello interpretativo si riferisce alle strutture formali; quelle più significative per le due figure umane disegnate dal soggetto sono le seguenti: il *foglio bianco* il quale, secondo la Machover (1951), simboleggia l’ambiente. Ma non si tratta del mondo esterno, reale, oggettivo, in cui il soggetto vive, quanto invece il mondo interno; più precisamente “esso rappresenta lo spazio psichico interno, costruito attraverso l’integrazione di sensazioni cinestesiche, visive, tattili nel quale dentro e fuori, corpo e ambiente, sono in relazione dinamica. Il foglio bianco si presta quindi a essere il supporto transferale del mondo interno

del soggetto che esegue il disegno” (Castellazzi, 2017). Significativo è il *tempo di esecuzione* e in particolare: il *tempo di latenza* (che intercorre tra la fine dell’enunciazione del linguaggio di consegna del test e l’inizio di esecuzione del disegno) e il *tempo totale* (che intercorre tra la fine dell’enunciazione del linguaggio di consegna e il termine dell’esecuzione del disegno). In genere il *tempo totale medio* è, nei bambini, di circa due/tre minuti per ogni disegno; negli altri casi è di circa quattro/cinque minuti per ogni disegno. Se il tempo totale è breve per entrambe le figure e se queste sono ben eseguite, esso indica: “abilità grafica e, più in generale, facile contatto con il proprio mondo interno, con la propria immagine corporea; se è breve per entrambe le figure e se queste sono mal eseguite: evitamento del contatto con la propria immagine corporea e, più in generale, angoscia nei confronti del proprio mondo interno; se è breve per una sola delle figure e se questa è mal eseguita: ansia nei confronti di ciò che evoca il personaggio disegnato in fretta” (Castellazzi, 2017). Un *tempo totale molto lungo* (oltre otto/dieci minuti) indica: “inibizione delle pulsioni; ossessività; tendenza al perfezionismo; depressione” (Castellazzi, 2017). Altro indice importante è la *collocazione del disegno della figura umana sul foglio*: il foglio di carta svolge la funzione di contenitore delle emozioni, si offre cioè come “uno schermo su cui è possibile proiettare e fermare i propri vissuti interiori che, a parole, è difficile esprimere. Si ipotizza, inoltre, che

il foglio simboleggia lo spazio psichico entro il quale il soggetto si muove. Più precisamente simboleggia la relazione del soggetto con l'ambiente" (Castellazzi, 2017). La *collocazione centrale* (posizione più comune): "realismo, adattamento all'ambiente, equilibrio, sicurezza di sé" (Urban, 1963); "comportamento stabile e controllato, fondato sul principio di realtà (Urban, 1963; Hammer, 1969); *collocazione verso il lato destro del foglio*: "estroversione" (Machover, 1949); "se la tendenza verso destra è molto accentuata: tendenza alla ribellione e al negativismo (Ogden, 1978); *collocazione verso il lato sinistro del foglio*: "ripiegamento su sé stessi; introversione" (Machover, 1951; Urban, 1963; Hammer, 1986); "egocentrismo" (Machover, 1949); "regressione" (Urban, 1963; Jolles, 1964; Royer, 1977; Abraham, 1976); *collocazione in alto*: "rifugio nella fantasia" (Royer, 1977); "tendenza all'idealizzazione" (Castellazzi, 2017); "alto livello di aspirazione, ricerca accanita di riuscita e volontà di raggiungere mete difficili; ottimismo a tutti i costi, spesso irrealistico (Machover, 1951; Urban, 1963; Jolles, 1964); *collocazione in basso*: "pensiero concreto" (Urban, 1963; Royer, 1977); "sensazione di essere schiacciati dall'ambiente" (Castellazzi, 2017); "bassa stima di sé, sentimenti d'insicurezza e d'inadeguatezza con ricerca di appoggio (Jolles, 1964; Di Leo, 1973; Klepsh e Logie, 1982); se il disegno è tutto nella *metà inferiore del foglio*: tendenze depressive e possibile atteggiamento di totale

scoraggiamento (Machover, 1949; Urban, 1963; Jolles, 1964; Halpern, 1965; Ogden, 1978); *collocazione ai margini del foglio*: “timidezza; scarsa autostima” (Castellazzi, 2017); “senso di insicurezza” (Jolles, 1964; Klepsh e Logie 1982); “depressione, specie se il disegno è anche piccolo e disegnato in modo vago” (Jolles, 1964); “ritardo mentale” (Michal-Smith e Morgenstern, 1969); *collocazione delle due figure (l’uomo e la donna) sullo stesso foglio di cui una in primo piano e la seconda in secondo piano*: “dominanza della figura umana posta in primo piano e svalutazione della figura posta in secondo piano” (Castellazzi, 2017). Passiamo ora alla *dimensione del disegno della figura umana* la quale “evidenzia la percezione che il soggetto ha di sé in rapporto all’ambiente [...] va valutata prendendo in considerazione il rapporto globale tra lo spazio occupato dalla figura umana e la misura del foglio. Una *dimensione media* è indice di: “equilibrio; collocazione adeguata nella realtà” (Castellazzi, 2017); *dimensione molto grande* (il disegno riempie tutto il foglio): è normale nei bambini al di sotto dei sei anni; negli altri casi è indice di: “estroversione; tendenza a imporre il proprio modo di essere” (Castellazzi, 2017); “euforia, narcisismo, fantasie di grandiosità” (Koppitz, 1968, Urban, 1963; Hammer, 1969); “iperattività, comportamenti maniacali” (Machover, 1949; Urban, 1963; Hammer, 1965); *dimensione esageratamente grande da superare i bordi del foglio, rimanendo incompleta*: è indice di normalità nei bambini

al di sotto dei sei anni; in altri casi: “irrequietezza; io ipertrofico; tendenza a dominare” (Castellazzi, 2017); “ansia per gli spazi bianchi vissuti come rappresentazione simbolica della solitudine (Anfossi, 1998); “aspirazioni non realistiche e ambiente esterno percepito come eccessivamente costrittivo” (Gilbert, 1978); “possibili lesioni cerebrali” (Di Leo, 1973); *dimensione molto piccola*: “ripiegamento su di sé, introversione (Jolles, 1964; Hammer, 1968; Koppitz, 1966; Gilbert, 1969; Klepsch e Logie, 1982); “sentimenti di inferiorità e d’inadeguatezza, bassa autostima” (Urban, 1963; Jolles, 1964; Hammer, 1965; Di Leo, 1973); “tendenze regressive e ricerca di appoggio” (Urban, 1963; Hammer, 1968; Koppitz, 1968); *se la figura umana è molto piccola*: prima degli otto anni figure più grandi o più piccoli della media rientrano nella norma (a meno che la discrepanza non sia veramente macroscopica); dopo questa età indica una “possibile schizofrenia” (Hammer, 1969). Vengono poi prese in considerazione: le *omissioni di parti del corpo* le quali indicano “conflitti o timori, reali simbolici, relativi alle parti del corpo omesse (Machover, 1949; Ogden, 1978; Klepsch e Logie, 1982); *disegno povero nelle forme, mancanza di particolari*: “psicosi, schizofrenia (Castellazzi e Straccia, 2002); *esagerazione o enfasi di parti del corpo*: “modalità compensatoria di gestire la preoccupazione relativa alle zone corporee enfatizzate (Machover, 1951; Ogden, 1978; Klepsch e Logie, 1982); *distorsione*

grossolana di tutta la figura umana: nei bambini indica “difficoltà di adattamento e/o presenza di problemi scolastici” (Vane e Eisen, 1965; Koppitz, 1968. Per quanto riguarda la direzione della figura umana disegnata, la più comune è quella frontale; quella di profilo, come ciò che si evince dagli studi di Luquet, è un elemento evolutivo, che compare dopo i sette-otto anni. Nei bambini i primi a essere orientati di profilo sono i piedi e inoltre, secondo Goodnow (1977), talvolta la posizione di profilo può essere scelta per facilitare la rappresentazione del movimento. La *figura umana frontale* è indice di: “adattamento; normale atteggiamento comunicativo nei rapporti interpersonali” (Castellazzi, 2017); *figura umana di profilo*: nei bambini dopo i sette-otto anni “è un modo normale per rappresentare il movimento” (Castellazzi, 2017); in altri casi: “evasività, ansia nelle relazioni interpersonali, introversione” (Machover, 1951; Abraham, 1976); “tendenza all’opposizionismo” (Urban, 1963; Jolles, 1964); *testa di profilo e corpo frontale*: nei bambini è normale (Abraham, 1976); negli altri casi: “ansia nei contatti sociali” (Machover, 1951; Urban, 1963); *confusione tra profilo e posizione frontale* (ad esempio volto disegnato di profilo con bocca disegnata frontalmente e i suoi occhi visibili): nei bambini fino ai sette-otto anni: “fa parte di una normale evoluzione grafica (Castellazzi, 2017); negli altri casi: “stati psicotici, schizofrenia” (Machover, 1949; Kahn e Giffen, 1960); “ritardo mentale” (Urban, 1963).

La trasparenza, considerata dalla Machover (1951) come la forma più patologica di espressione di conflitti e di funzionamento mentale infantile e primitivo, è un indice da considerare con attenzione. La Koppitz (1968) distingue due tipi di trasparenza: il primo, più primitivo, consiste nel tracciare prima il contorno del corpo, certe volte l'ossatura, e in seguito aggiungervi intorno i vestiti; secondo lei questo sarebbe correlato a tratti di pulsionalità ed immaturità, a volte derivanti da deficit organici; altri autori, come Machover, Abraham, considerano invece questo tipo di trasparenza come un elemento normale nei bambini fino ai quattro-sei anni; il secondo tipo, invece, più evoluto, consiste nel tracciare normalmente tutta la figura umana e di cercare un effetto di trasparenza a un'area circoscritta del corpo; questo tipo di trasparenza non è tanto indice di deficit intellettuale, quanto piuttosto di conflitti relativi all'area stessa. In generale la trasparenza nel D.F.U.: “è normale nei bambini fino a cinque-sei anni; è sintomo di disturbi psichici negli adolescenti e negli adulti” (Castellazzi, 2017); *trasparenza grossolana nell'intero disegno*: (se vengono rappresentati organi interni) contatto insufficiente con la realtà, presenza di nuclei psicotici, possibile schizofrenia (Machover, 1951; Buck, 1966; Jacks, 1969); *trasparenza limitata a una specifica area*: “ansia e conflitti non risolti relativi all'area trasparente (Castellazzi, 2017); se riguarda la *zona genitale*: disturbi sessuali (voyeurismo, esibizionismo,

omosessualità)” (Machover, 1949; Koppitz, 1968). Importante è l’orientamento del foglio: se *verticale*, indica “determinazione, assertività” (Castellazzi, 2017); se *orizzontale*: “debolezza, passività” (Castellazzi, 2017); *linea di terra, suolo*: “nei bambini è frequente ed è normale” (Castellazzi, 2017); negli altri casi: “insicurezza, bisogno di appoggio, forte ricerca di stabilità (Jolles, 1964); *linea sulla sommità del foglio*: “ansia, depressione” (Burns, 1982); *incapsulamento* (rinchiudere la figura umana entro un cerchio, una cornice, ecc.) o *compartimentazione* delle figure disegnate (dividere il foglio con una linea così da ricavare due riquadri entro cui il soggetto disegna i due personaggi oppure frapporre tra i due personaggi un qualsiasi oggetto) indica: “insicurezza” (Urban, 1963; Di Leo, 1973); “angoscia nelle relazioni interpersonali” (Castellazzi, 2017); “isolamento emotivo” (Corman, 1967); basso livello di energia psichica, depressione (Gilbert, 1978); *figura umana a bastoncino*: “forte inibizione emotiva” (Klepsch e Logie, 1982); “evasività negativismo, difficoltà relazionali; devitalizzazione; possibile schizofrenia” (Castellazzi 2017); *figura umana nuda con evidenziazione dei genitali* (esclusi studenti d’arte i cui disegni presentano un’elevata frequenza statistica): “nei bambini di età prescolare è un normale tentativo di definizione della propria identità sessuale; nei bambini di età scolare è indice di: preoccupazioni sessuali; possibile abuso sessuale” (Castellazzi, 2017); negli altri casi: “tendenze

voyeuristiche e/o esibizionistiche; tendenze egocentriche di tipo infantile e personalità sessualmente disadattata; *figura umana molto dettagliata*: “riflette lo sforzo di tenersi insieme per evitare la disorganizzazione del proprio Sé” (Castellazzi, 2017); “tendenze ossessivo-compulsive” (Hammer, 1965, Machover, 1949); *figura umana scarsamente definita*: “identità fragile” (Castellazzi, 2017).

2.3.3 Livello di contenuto

A questo livello l'interpretazione si articola in due parti: l'interpretazione analitica e quella sintetica. Nell'ambito dell'interpretazione analitica vanno presi in esame i seguenti indici: la testa, la quale “è associata all'identità personale ed è considerata la sede dell'attività intellettuale, del controllo razionale delle pulsioni e dei bisogni di socializzazione e di comunicazione. Ma è anche la sede della vita immaginativa, della fantasia [...] Curare in modo particolare la testa rispetto alle altre parti del corpo è dunque normale; modi insoliti di disegnare questa parte sono invece indice di qualche problema” (Castellazzi, 2017). Una *testa più grande rispetto al resto del corpo* è indice di “normalità nei bambini piccoli” (Castellazzi, 2017); negli altri casi: “narcisismo” (Urban, 1963); “tendenze espansive e aggressive” (Urban, 1963); “scarso adattamento emotivo e sociale in soggetti nevrotici o in bambini con gravi difficoltà scolastiche (Machover,

1949; Urban, 1963); “regressione, dipendenza o immaturità” (Machover, 1951); “insoddisfazione riguardo al proprio aspetto corporeo (Burns, 1982); “sopravvalutazione delle funzioni intellettive come compensazione di deficit cerebrali” (Machover, 1951; Urban, 1963; Klepsch e Logie, 1982); *testa più piccola rispetto al corpo*: “piuttosto rara nei bambini in età prescolare e indica problemi di adattamento” (Koppitz, 1966; Di Leo, 1970); negli altri casi: “difficoltà di comunicazione” (Castellazzi, 2017); “senso di inferiorità, d’inadeguatezza o d’impotenza, sia a livello intellettuale che sociale e sessuale” (Machover, 1949; Urban, 1963; Jolles, 19064); “negazione o desiderio di eliminare pensieri angoscianti” (Schildkrout et Al., 1972); *testa con contorni irregolari o a forma strana*: “tendenze psicotiche” (Machover, 1949; Castellazzi e Straccia, 2002); “organicità, ritardo mentale” (Machover, 1949; Royer, 1977); *testa decerebrata* (il normale arrotondamento della testa viene tagliato da una linea orizzontale): “senso d’inferiorità; autosvalutazione; ritardo mentale” (Castellazzi, 2017); *testa disegnata per ultima*: “difficoltà a instaurare relazioni interpersonali, inibizione emotiva” (Machover, 1949); *disegno della sola testa*: “rifugio nella razionalità; difficoltà di contatto con la propria pulsionalità; inibizione emotiva; difficoltà di accettazione del proprio corpo; senilità” (Castellazzi, 2017); *omissione della testa*: “negazione dei rapporti interpersonali; psicosi” (Castellazzi, 2017);

“desiderio di negare, eliminare pensieri che sono fonte di angoscia” (Schildkrout et Al., 1972). L’altro indice è il *volto* con tutti gli elementi che lo compongono. “I lineamenti del volto evocano la comunicazione sociale. Gli occhi, il naso, le orecchie e le esperienze gustative collegate al cavo orale hanno costituito la base dei primi contatti con la realtà esterna. È perciò giustificato esaminare il volto e i suoi elementi, perché ogni modo insolito di disegnare può rivelare dei conflitti” (Castellazzi, 2017).

Lineamenti enfatizzati o rinforzati del volto manifestano: “scarsa autostima; mancanza di fiducia in se stessi” (Castellazzi, 2017); compensazione per sentimenti d’inadeguatezza, bassa stima di sé” (Machover, 1949);

lineamenti indistinti: “timidezza e imbarazzo nelle relazioni interpersonali e tendenza al ritiro in se stessi; debolezza dell’Io” (Urban, 1963);

lineamenti disegnati per ultimi: “difficoltà a identificarsi con la figura umana disegnata” (Castellazzi, 2017); *omissione dei lineamenti*: nei bambini manifesta insufficiente adattamento, con probabile ansia e pensieri ossessivi (Koppitz, 1968); negli altri casi: scarsa definizione della propria identità” (Castellazzi, 2017); “negativismo, opposizionismo; evasività, difficoltà nelle relazioni interpersonali, scarso contatto con l’ambiente” (Machover, 1949). In particolare poi vediamo il significato veicolato dagli occhi, dalle ciglia e dalle sopracciglia. Gli occhi, usando le parole di Machover (1951), organi primari di contatto con l’esterno, sono delle vere

e proprie “*finestre dell’anima*”. Possono manifestare il sentimento più profondo di sé e il tipo di relazione che il soggetto ha con il mondo esterno. Gli occhi possono essere connessi anche tematiche relative alla curiosità, alla seduzione o al controllo. Infatti ritrovare nel D.F.U. *occhi grandi* indica: “curiosità, bisogno di controllare, di dominare la realtà” (Castellazzi, 2017); “tendenza all’estroversione” (Machover, 1951); *occhi piccoli o chiusi*: “narcisismo; difficoltà a instaurare rapporti interpersonali; negativismo, opposizionismo” (Castellazzi, 2017); “tendenza all’introversione, alla fantasticheria” (Machover, 1949); *occhi vuoti senza pupille*: “difficoltà di contatto con la realtà; tendenza alla fantasticheria, a sognare a occhi aperti” (Castellazzi, 2017); “mancanza d’interesse nei confronti dell’ambiente, personalità schizoide” (Hammer, 1968; Schildkrout et Al., 1972); “psicosi, schizofrenia” (Castellazzi e Straccia, 2002); *occhi sfuggenti, di lato*: “evasione dalle relazioni interpersonali dirette; sospettosità” (Castellazzi, 2017); *omissione degli occhi*: nei bambini manifesta “problemi di ansia, depressione e tratti ossessivi” (Koppitz, 1968); negli altri casi: “chiusura nei confronti della realtà” (Castellazzi, 2017). Un altro elemento significativo è il naso, comunemente considerato un “simbolo fallico” (Machover, 1951). Quindi, le deformazioni, le accentuazioni, le omissioni del naso sono da considerarsi indici di ansia legata a problematiche sessuali. Nell’attribuire

un significato agli indici relativi a questa parte, è importante tenere conto del sesso del soggetto che disegna e valutare se l'indice è presente nella figura umana del proprio sesso o in quella di sesso diverso. Un *naso fortemente accentuato* (nei maschi) è indice: (nei bambini) di disturbi d'asma (Klepsch e Logie, 1982); negli altri casi: senso di inferiorità psicosessuale e/o ansia di castrazione e conseguente bisogno compensatorio di affermazione di virilità (Machover, 1949); omosessualità (Di Leo, 1973); *naso a bottone*: "immaturità affettiva, sessualità infantile, dipendenza dalla figura materna" (Urban, 1963); *omissione del naso*: "nei bambini prima dei quattro-cinque anni è normale; dopo è sintomo di personalità timida, depressa (Koppitz, 1966); negli altri casi: ansia di castrazione, oppure ansia connessa all'impotenza sessuale (Schildkrout et Al., 1972). Altri elementi significativi del volto sono la bocca, la lingua, i denti e il mento. In particolare "la bocca, nel suo doppio significato alimentare (mangiare) ed affettivo-erotico (baciare, è spesso rivelatrice delle vicende gratificanti o frustranti connesse alla fase orale. L'esecuzione o l'omissione di questa parte del volto nel D.F.U. è sintomo di problemi relativi alla pulsionalità orale sia di tipo affettivo-erotico che aggressivo. La bocca rimanda anche alla parola e quindi alla comunicazione e alla socialità" (Castellazzi, 2017). Una *bocca enfaticizzata* è indice di: "oralità, forte dipendenza; problematiche connesse al cibo: bulimia; alcolismo;

tendenze depressive; compensazione di possibili disturbi del linguaggio” (Machover 1951); *bocca aperta*: è normale nei bambini (Castellazzi, 2017); negli altri casi: passività orale, forte dipendenza” (Machover, 1949); *bocca chiusa* disegnata come una linea sottile, senza sorriso: “inibizione dell’aggressività orale” (Castellazzi, 2017); *l’omissione della bocca* è indice: nei bambini i “disturbi del linguaggio; disturbi psicosomatici di tipo respiratorio come l’asma” (Castellazzi 2017); “ansia, ossessività o depressione” (Koppitz, 1968); “possibile abuso sessuale” (Daligand, 1995); negli altri casi: “sensi di colpa relativi all’aggressività orale” (Machover, 1949); “difficoltà legate all’assunzione di cibo: anoressia” (Royer, 1977); “difficoltà o riluttanza a entrare in comunicazione con gli altri” (Hammer, 1968). Disegnare *i denti* nel D.F.U. “è piuttosto normale nei bambini in età prescolare; negli altri casi è indice di aggressività di tipo orale” (Castellazzi, 2017). Le orecchie pure sono un importante organo di relazione e di comunicazione con l’ambiente esterno. Normalmente nel D.F.U. non vengono disegnate perché nascoste dai capelli. Disegnare *orecchie grandi* è indice di: preoccupazioni legate al bisogno di controllo dell’ambiente” (Castellazzi, 2017); “ipersensibilità alla critica sociale; reali handicap uditivi” (Machover, 1951); *l’omissione delle orecchie* (se la testa è calva) è indice di “chiusura nei confronti dell’ambiente” (Schildkrout et Al., 1972). Ancora, significativi sono gli elementi del volto come capelli,

barba e baffi i quali “vengono messi in relazione con i bisogni sensuali e con la pulsionalità sessuale, di cui sono una proiezione più primitiva e infantile, rispetto ad altri indici con analogo significato come, ad esempio, il naso o la cravatta” (Machover, 1951); ad esempio disegnare *capelli enfatizzati* è indice di: accentuata sensualità; se il disegnatore è maschio manifesta la ricerca di virilità per compensazione al proprio senso di impotenza” (Machover, 1951) ; *capelli anneriti*: ansia collegata ai bisogni sessuali (Gilbert, 1969); se l’annerimento è molto marcato: “tendenze aggressive” (Urban, 1963). Altri indici significativi sono il collo, il tronco, le spalle, il seno. “Il collo, unendo la testa al resto del corpo, è considerato come la sede di collegamento simbolico tra la sfera intellettuale e la sfera affettiva, tra il controllo razionale e la pulsionalità” (Ogden, 1978), quindi se nel D.F.U. ritroviamo un *collo ben delineato*, esso è indice di “adattamento emotivo” (Castellazzi, 2017); *collo corto e tozzo*: “difficoltà a sublimare le proprie pulsioni, scarso autocontrollo (Machover, 1949); *collo lungo*: bisogno di esplorare il mondo circostante; desiderio di emergere, di mettersi in mostra” (Castellazzi, 2017); *l’omissione del collo*: “è normale nei bambini in età prescolare” (Castellazzi, 2017); negli altri casi: “scarsa differenziazione tra la sfera razionale e quella pulsionale” (Castellazzi, 2017); “assenza di controllo delle pulsioni” (Urban, 1963); “ritardo mentale” (Koppitz, 1968). “Il tronco è la zona dell’affettività e delle

pulsioni primarie sessuali e aggressive. Nel modo di disegnare il tronco viene evidenziata l'evoluzione delle pulsioni e delle attività a esse collegate" (Castellazzi, 2017). Un *tronco grande* nel D.F.U. indica la "tendenza del soggetto a dare importanza alla forza fisica, spesso come compensazione ad una reale debolezza fisica oppure a una fragilità psichica" (Castellazzi, 2017); *tronco disegnato con linee pesanti o ripassate*: "tentativo di controllo della pulsionalità" (Royer, 1977); "timore di depersonalizzazione" (Machover, 1949); *tronco incompleto*: "disturbi nell'area sessuale e/o tendenze regressive" (Machover, 1949). Passiamo poi alle spalle, il cui significato comunemente attribuitogli "riguarda l'area del potere fisico, della forza virale, dell'aggressività e dell'atteggiamento di stabilità nell'affrontare la realtà" (Castellazzi, 2017). Nel D.F.U. *spalle larghe* sono indice (nei maschi che disegnano la figura maschile) di "reazione compensatoria a sentimenti di insicurezza, di insufficiente mascolinità, di ambivalenza sessuale" (Machover, 1952); *spalle esili*: "senso di inferiorità, bassa autostima" (Urban, 1963); *spalle squadrate e/o appuntite*: "acting-out di contenuto aggressivo" (Urban, 1963); *omissione delle spalle*: "schizofrenia (Castellazzi e Straccia, 2002). Passiamo al seno il quale "è la zona del rapporto primario con la madre. È quindi connesso al cibo, all'affetto, alla dipendenza, alla femminilità" (Castellazzi, 2017). Dei seni evidenziati nel D.F.U. sono indice, sia per i maschi che per le femmine

di “un buon contatto con la femminilità” (Castellazzi, 2017); *seni ampi* (Sia per i maschi che per le femmine): accentuati bisogni orali insoddisfatti nel primo anno di vita, forte dipendenza dalla figura materna (Machover, 1951); *seni piccoli, appena accennati*: (sia per i maschi che per le femmine) “figura materna vissuta come poco nutritiva e poco accogliente” (Gilbert, 1978); per le sole femmine: “insufficiente identificazione con il proprio sesso; scarso senso materno” (Machover, 1949); *omissione dei seni*: è normale nei bambini in età prescolare; negli altri casi: (sia per i maschi che per le femmine) immaturità e infantilismo; figura materna percepita come frustrante” (Castellazzi, 2017). Altri indici significativi sono la linea della vita, l’ombelico e il bacino. “Nel maschio, la linea della vita separa l’area della forza fisica da quella sessuale. Nella femmina, separa la parte superiore del corpo, relativa sia alle funzioni nutritive che all’area della sessualità secondaria, dalla parte inferiore, più direttamente orientata all’area della sessualità primaria e riproduttiva” (Machover, 1951). Ogni modo inconsueto di disegnare il bacino, sede degli organi genitali, evidenzia problemi nei confronti della sessualità. Ad esempio, *l’ombreggiatura o l’annerimento al punto di vita* è indice di “conflitti sessuali” (Jolles, 1964). Per quanto riguarda gli arti (e quindi le braccia, le mani, le dita, le gambe e i piedi), essi “sono organi fondamentali di contatto ed evidenziano l’atteggiamento che l’individuo ha nei confronti

dell'ambiente e la sua capacità o meno di manipolarlo. Data la loro significatività e la precocità della loro comparsa nell'evoluzione del disegno della figura umana, la loro omissione, o i modi inconsueti di disegnarli, non sono mai casuali, per cui sono da prendere in attenta considerazione. Le braccia e le mani sono organi della comunicazione, dell'incontro, del contatto affettivo, dello scambio, dell'apertura verso il mondo esterno. Le dita, che evolutivamente compaiono prima delle mani e spesso anche delle braccia, in quanto organi più diretti di contatto con l'ambiente, possono esprimere una gran varietà di sentimenti: amichevoli o aggressivi, costruttivi o distruttivi. Il significato delle gambe e dei piedi è collegato con il movimento, con il dinamismo, ma anche con il senso di stabilità, di equilibrio e di sicurezza. [...] Il disegnare o no i piedi fornisce indicazioni circa il contatto o meno con l'ambiente e, più in generale, con la realtà. Talvolta possono essere simboli di aggressività o simboli fallici" (Ogden, 1978). Ad esempio, ritrovare nel D.F.U. *braccia lunghe e forti* è indice: nei bambini del "bisogno di autonomia" (Koppitz, 1968); negli altri casi: "desiderio di affermazione, di contatto con l'ambiente e di controllo di esso" (Machover, 1951); *braccia lunghe, ma esili*: "bisogno di contatto con gli altri, ma incapacità di soddisfarlo per debolezza psichica; non sperimentazione di una figura materna protettiva" (Machover, 1951); *braccia corte*: "nei bambini: scarso adattamento" (Koppitz, 1968); negli

altri casi: “angoscia relazionale” (Castellazzi, 2017); “passività e fuga dalle responsabilità sociali” (Gilbert, 1969); *braccia sottili*: “debolezza fisica o psicologica, senso d’inadeguatezza dovuta a deficit organici” (Urban, 1963); *braccia in posizione orizzontale e ad angolo retto rispetto al corpo*: “nei bambini in età prescolare e scolare: ricerca di contatto con l’ambiente; bisogno di azione” (Castellazzi, 2017); negli altri casi: regressione all’infanzia; ricerca di contatto affettivo” (Machover, 1949); *braccia allargate, in estensione*: “accentuata estroversione; bisogno di controllo dell’ambiente” (Castellazzi, 2017); “ricerca di affetto” (Machover, 1949); *omissione delle braccia*: “negativismo, opposizionismo; aggressività autopunitiva, propria dei soggetti suicidi o anoressici; masochismo” (Castellazzi, 2017); “senso d’inadeguatezza, d’impotenza, passività, grande carenza affettiva materna nella prima infanzia, depressione” (Machover, 1949; Jolles, 1964; Koppitz, 1968). La presenza, nel D.F.U. di *mani molto grandi* è indice di: “bisogno di dominio e manipolazione” (Castellazzi, 2017); “tendenza all’aggressività” (Gilbert, 1978); *mani molto piccole*: “senso d’insicurezza” (Castellazzi, 2017); *mani a forma di fiore*: “è abituale nei bambini fino ai 7 anni; negli altri casi è indice di “infantilismo; regressione” (Castellazzi, 2017); *mani disegnate in modo vago o per ultime*: “mancanza di fiducia in sé stessi” (Machover, 1949); “senso d’inadeguatezza e riluttanza a entrare in contatto con l’ambiente” (Urban,

1963); disegnare *oggetti tenuti in mano* (borsette, libri, sigaretta, ecc.) indica un “bisogno di appoggio, il non superamento della dipendenza dalla figura materna, ricerca di una relazione simbiotica” (Castellazzi, 2017); *mani nascoste in tasca, dietro la schiena o nelle maniche del vestito*: “difficoltà a stabilire contatti sociali” (Urban, 1963); “sospettosità, evasività, senso di colpa” (Machover, 1951); come per le braccia, *l’omissione delle mani* manifesta gli stessi sintomi, anche se meno gravi: “incapacità di stabilire rapporti con l’ambiente; sensi di colpa per attività masturbatoria o aggressiva” (Castellazzi, 2017); “insicurezza timidezza o depressione” (Koppitz, 1966; Di Leo, 1973). Per quanto riguarda le dita, invece, ritrovare nel D.F.U. *dita particolarmente grandi* è indice di “tendenze aggressive” (Gilbert, 1969); *dita fatte a petalo, corte e rotonde*: “è normale nei bambini” (Castellazzi, 2017); negli altri casi è indice di: “scarsa abilità manuale, tratti infantili, regressione” (Machover, 1951); *dita appuntite*: acting-out di contenuto aggressivo, paranoia (Machover, 1949); *omissione delle dita*: “difficoltà nei rapporti interpersonali; sensi di colpa” (Castellazzi, 2017). Per quanto riguarda le gambe, nel D.F.U. possiamo ritrovare: *gambe lunghe*, indice, nei bambini al di sotto dei 7 anni, di desiderio di crescita e di esplorazione del mondo degli adulti” (Castellazzi, 2017); negli altri casi: “forte bisogno di autonomia” (Jolles, 1964); *gambe corte*: nei bambini, “rifiuto di crescere”; negli altri casi: “problemi legati

alla motricità” (Castellazzi, 2017); sentimenti di passività, scarso dinamismo” (Urban, 1963); *gambe accavallate, incrociate*: “atteggiamento difensivo nei confronti della sessualità” (Jolles, 1964); *gambe strettamente unite*: “possibile indice di abuso sessuale” (Hibbard e Hartman, 1990); *omissione delle gambe*: nei bambini, “disturbi emotivi” (Koppitz, 1968); negli altri casi: “senso d’inadeguatezza, mancanza di autonomia” (Michal-Smith e Morgenstern, 1969). Per quanto riguarda i piedi, possiamo ritrovare: *piedi lunghi*, indice di “forte sicurezza” (Machover, 1951); *piedi appuntiti*: “aggressività (Schildkrout et Al., 1972); *piedi piccoli e/o uniti*: “insicurezza, timidezza” (Jolles, 1964); *omissione dei piedi*: “nei bambini non è un indice significativo; negli altri casi: “difficoltà di contatto con la realtà” (Castellazzi, 2017); “senso d’insicurezza” (Machover, 1949). Sempre nel discorso dell’interpretazione a livello di contenuto, prendiamo in esame un secondo indice relativo agli abiti e agli accessori. Le prime tracce di abbigliamento si riscontrano tra i quattro e i cinque anni. Secondo Royer (1977) gli abiti svolgono un doppio ruolo: di protezione del corpo e di abbellimento di esso in funzione del desiderio di conseguire una propria facciata sociale. In modo più specifico servono sia per nascondersi (ad esempio per celare i propri difetti fisici o i propri conflitti psichici) che per apparire, per mostrarsi, per esprimere la propria pulsionalità. Quindi nel D.F.U. gli abiti e i vari accessori possono essere sintomo di narcisismo,

pudore, esibizionismo, seduzione, conformismo o, all'opposto, anticonformismo. Ritrovare nel D.F.U. persone vestite con *abiti caldi* (es. pellicce, felpe, maglioni, sciarpe) è indice di "bisogno di affetto, di tenerezza per carenze materne" (Royer, 1977); *abiti con disegni ripetuti o a strisce*; "ossessività" (Castellazzi, 2017); *abiti non adatti: troppo larghi o troppo stretti*: "senso d'inadeguatezza, bassa stima di sé, autosvalutazione" (Castellazzi, 2017); *abiti trasparenti*: "tendenze esibizionistiche e/o voyeuristiche" (Machover, 1949); "gravi disturbi psicotici, schizofrenia (McElhaney, 1969). Disegnare *armi* è indice di un "acting-out di contenuto aggressivo, tendenze antisociali" (Hammer, 1965); *i bottoni* (sono considerati simboli dei capezzoli): è normale ritrovarli nei disegni di bambini in età prescolare; negli altri casi è indice di "dipendenza dalla figura materna; bisogno infantile di affetto" (Castellazzi, 2017); se i bottoni sono numerosi: "immaturità affettiva, depressione" (Machover, 1951); *cappello*: (se disegnato da maschi) "bisogno di affermazione, di dominio per senso d'inadeguatezza, di bassa stima di sé" (Castellazzi, 2017); *distintivo, logo, scritta sul petto*: "bisogno di rafforzamento della propria identità" (Castellazzi, 2017); *gioielli*: "narcisismo, bisogno di apparire" (Royer, 1977); *guanti*: "Angoscia relazionale; aggressività repressa" (Castellazzi, 2017); *orologio al polso*: "bisogno di ordine, di precisione; dipendenza" (Castellazzi, 2017); *pipa, sigarette*: "dipendenza" (Castellazzi,

2017); se disegnate tra le labbra: “oralità” (Gilbert, 1969); “preoccupazioni riguardo la sessualità” (Machover, 1951); *scarpe con dettagli minuti*: “tratti ossessivi-compulsivi” (Gilbert, 1969); *tacchi a spillo*: “aggressività” (Castellazzi, 2017); *le tasche* (considerate un simbolo dei seni): per entrambi i sessi indicano “personalità orale, dipendente; nei maschi, se molto enfatizzate: carenza affettiva materna nella prima infanzia” (Machover, 1949). Passiamo ora agli elementi ambientali e paesaggistici, altri indici significativi dell’interpretazione analitica del D.F.U. Frequentemente, infatti, senza che venga loro richiesto, i bambini inseriscono nel disegno della figura umana questi elementi che poi man mano, con la crescita, andranno a diminuire. Gli *alberi*: se disegnati vicino alla figura umana: “bisogno di protezione” (Castellazzi, 2017); *caminetto acceso*: “bisogno di affetto e di sicurezza emotiva” (Castellazzi, 2017). Spesso i bambini nel D.F.U. disegnano la casa; è raro che ciò accada in soggetti adulti e quando accade è sintomo di infantilismo. Castellazzi ci spiega che la casa è il simbolo sia dell’immagine di sé che dell’utero materno. Più in generale, rimanda all’idea del calore e dell’affetto familiare. Inoltre, il disegno della casa può rappresentare, simbolicamente, la sede in cui sono state vissute o si vivono esperienze emotive serene o angoscianti. Può essere l’espressione di sensazioni di benessere o di disagio, di gioia o di dolore, di amore o di odio, di protezione o di

frustrazione, di apertura o di chiusura relazionale. Elenchiamo gli indici più significativi: *una casa grande, accogliente, con la porta, le finestre aperte*, magari abbellite da tendine e da fiori sui davanzali è indice di “estroversione, il soggetto vive buoni rapporti con la sua famiglia e buona disponibilità al contatto con il mondo esterno; *piccola*: inibizione emotiva; con porta chiusa senza maniglia e finestre chiuse: difficoltà relazionali con il mondo esterno; con molte finestre: curiosità, desiderio di osservazione; *senza finestre o finestre con inferriate*: rappresentazione di una famiglia chiusa, di una famiglia-prigione; *con due porte*: conflittualità della coppia genitoriale o rappresentazione dei genitori separati; *con il camino che fuma*: presenza di affetto parentale; *il camino senza fumo*: carenza affettiva” (Castellazzi, 2017). La rappresentazione nel D.F.U. di elementi come *culla o carrozzina* indica: “regressione all’infanzia; dipendenza” (Castellazzi, 2017); “possibile rivalità fraterna” (Burns e Kaufman, 1972); *cuore*: “bisogno di affetto” (Castellazzi, 2017); *fiori*: “espressione di gioia di vivere; delicatezza d’animo” (Castellazzi, 2017); *fuoco*: a seconda del contesto: “amore, calore” (Aubin, 1970); “pulsionalità distruttiva” (Burns e Kaufman, 1972); *lampada o lampioni*: “bisogno di calore e di affetto” (Burns e Kaufman, 1972); *letto*: “evoca temi sessuali o depressivi” (Burns e Kaufman, 1972); *luna* (considerata simbolo di ciò che è desiderato, ma non raggiungibile): “amore non corrisposto, desideri non soddisfatti”

(Castellazzi, 2017); “depressione” (Burns, 1982); *montagne: se di forma arrotondata*: “evocazione del seno materno e della tranquillità materna” (Aubin, 1970); *se aguzze, dentellate*: “tensione emotiva, difficoltà nel raggiungere i propri obiettivi, nel realizzare le proprie ambizioni” (Royer, 1977); *neve o ghiaccio*: “freddezza emotiva” (Castellazzi, 2017); “carezza affettiva materna” (Royer, 1977); *nuvole*: “ansia, depressione” (Machover, 1949); *paesaggio*: nei bambini disegnare la figura umana entro un paesaggio è normale in quanto rivela il bisogno di riempire lo spazio bianco per timore del vuoto e di rimanere soli, isolati; negli altri casi è sintomo di dipendenza, di ricerca di sostegno” (Castellazzi, 2017); *pioggia*: “frustrazioni ambientali” (Castellazzi, 2017); tendenze depressive” (Burns e Kaufman, 1972); *sole* (considerato simbolo della figura paterna e, più in generale, delle figure parentali): *se radioso e intero*: “chiara percezione dell’amore e del sostegno dato dai genitori, relazione positiva con le figure parentali; *se dimezzato, annerito, coperto dalle nuvole o che scompare dietro l’orizzonte*: rapporto disturbato con le figure parentali” (Royer, 1977); *suolo*: “bisogno di appoggio, di sostegno, di affetto” (Jolles, 1964); *se disegnato con fiori, foglie*: percezione positiva dell’ambiente (Royer, 1977); *se disegnato con tratti appuntiti, sassi o scuro, annerito*: percezione negativa dell’ambiente” (Royer, 1977). Sempre rimanendo nell’ambito del livello di contenuto, definiamo quelli che sono gli indici presi in esame

dall'*interpretazione sintetica*. Castellazzi (2017) ci ricorda che essa deve tener conto: dei commenti che il soggetto fa durante l'esecuzione dei due disegni; di quanto emerge dall'inchiesta che viene compiuta al termine dell'esecuzione dei due disegni; delle storie di vita che il soggetto, su richiesta dello psicologo clinico, inventa sui due personaggi disegnati. Tale interpretazione deve prendere in considerazione i seguenti elementi: l'impressione globale suscitata dalle due figure umane disegnate; l'ordine di esecuzione dei due disegni e definizione del sesso delle due figure; l'età e i tipi di personaggi disegnati. Per quanto riguarda l'*impressione globale* che le due figure umane disegnate suscitano alla prima valutazione, è di fondamentale importanza. Infatti, sottolinea Castellazzi (2017), ogni disegno tende a esprimere o a celare i sentimenti profondi del soggetto ed è quindi utile "immergersi" nel personaggio disegnato al fine di cogliere lo stato d'animo (sereno, euforico, aggressivo, diffidente, ecc.) che il soggetto proietta nel disegno. Per mettere a fuoco lo stato d'animo del personaggio è opportuno chiedersi se esso ha un'espressione triste o felice, se è preoccupato o rilassato, se è dinamico o statico, se è amichevole od ostile. È evidente che tale processo di rilevamento delle dinamiche affettive dei due personaggi rappresentati, e quindi dell'autore del disegno, deve essere fatto con molta prudenza da parte dello psicologo clinico, e ciò per non incorrere nel rischio di proiettare il proprio stato d'animo. L'impressione di

un *atteggiamento di azione violenta* è indice di “aggressività” (Castellazzi, 2017); un *volto sorridente*: “socialità” (Castellazzi, 2017); “cooperatività” (Klepsch e Logie, 1982); un *volto minaccioso*: “aggressività; paranoia” (Castellazzi, 2017); *volto con espressione impersonale*: “depressione” (Castellazzi, 2017); “possibili sentimenti di depersonalizzazione o estraniamento dalla realtà, psicosi” (Gilbert, 1969); *volto con espressione infantile*: “regressione” (Castellazzi, 2017); “comportamento infantile, immaturo” (Machover, 1949); *volto con espressione buffa*: “insicurezza, autosvalutazione o svalutazione dell’ambiente; mascheramento delle emozioni” (Castellazzi, 2017); *volto e corpo rilassati*: “normalità, adattamento e, nel caso di movimento bene equilibrato, buona intelligenza” (Urban, 1963); *volto e corpo rigidi*: “tensione, controllo rigido della fantasia e/o delle pulsioni” (Schildkrout et Al., 1972); “depressione” (Gilbert, 1969). Significativo è anche l’ordine di esecuzione dei due disegni: il *primo personaggio*, spiega Castellazzi (2017), in genere rappresenta il sesso, l’età e le caratteristiche fisiche e psichiche dell’autore. Nel *secondo personaggio*, specie se di sesso diverso da quello dell’autore che disegna, è invece possibile che, attraverso il meccanismo dello spostamento, vengano proiettate le parti rimosse, quelle cioè che dal disegnatore sono meno accettate a livello cosciente. Bisogna poi definire il *sesso delle due figure umane*: osservare cioè se il soggetto ha disegnato per

prima la figura umana del *proprio sesso* oppure quella di *sesso diverso* dal proprio. Dal confronto tra le due figure, dall'ordine e dal modo con cui il soggetto le esegue e ne parla si possono dedurre molti elementi interpretativi utili a definire il suo grado d'identificazione sessuale e, più in generale, il suo atteggiamento nei confronti della sessualità e, conseguentemente, delle modalità di relazione di coppia. Nel D.F.U. *disegnare per prima la figura umana del proprio sesso* è indice di un "buon livello d'identificazione sessuale" (Machover, 1951; Royer, 1977). Castellazzi (2017) qui ci tiene a segnalare che, talvolta, il disegnare per prima la figura umana del proprio sesso esprime un'identità sessuale puramente nominale, per nulla affatto vissuta a livello profondo. In questi casi, si ha a che fare con un'identità sessuale stereotipata che fa supporre la presenza di un falso Sé. Per tale motivo, per valutare la validità di tale indice occorre confrontarlo con altri indici (intra-test ed inter-test). *Disegnare per prima una figura umana di sesso diverso dal proprio*: nei bambini fino ai 10-11 anni è indice di: disturbi nel processo d'identificazione con il genitore del proprio sesso e forte attaccamento al genitore di sesso opposto; desiderio, se femmina, di essere maschio; desiderio, se maschio, di essere femmina" (Castellazzi, 2017); negli altri casi: "scarsa stima di sé; ambivalenza o conflitto riguardante la definizione della propria identità sessuale, possibili tendenze omosessuali" (Machover,

1951). Disegnare *la figura umana di un sesso di fronte e l'altra di profilo* oppure *figure dei due sessi che si voltano le spalle* (soprattutto se sullo stesso foglio) indica: “difficoltà nelle relazioni eterosessuali e, più in generale, difficoltà di coppia” (Castellazzi, 2017); “disturbi nell'area d'identità sessuale (Machover, 1949); *scarsa differenziazione del sesso tra le due figure*: “è normale nei bambini di età prescolare” (Castellazzi, 2017); negli altri casi: “non chiara definizione della propria identità sessuale e/o presenza di tendenze regressive” (Machover, 1949); “possibili disturbi anoressico-bulimici (Montecchi, 1994); *figura umana di sesso femminile più grande di quella di sesso maschile* (nei maschi): “passività, dipendenza dalla figura materna” (Castellazzi, 2017); “identità sessuale debole” (Machover, 1949). Ultimo aspetto da prendere in esame nell'interpretazione sintetica è *l'età dei personaggi disegnati*. “Di solito, i due personaggi disegnati, specie quello relativo al proprio sesso, appaiono di età più o meno corrispondente a quella di chi disegna. Talvolta però capita che l'autore disegni personaggi che sono di età inferiore o superiore alla sua. In questi casi significa che il disegnatore tende ad attivare, rispettivamente, un'identificazione regressiva o, all'opposto, progressiva. Allorché, nell'inchiesta, viene invitato a dare un'età ai due personaggi, può avvenire che il soggetto attribuisca loro un'età che di fatto i due disegni non evidenziano. Ad esempio, un soggetto adulto è convinto di aver

disegnato un personaggio della sua età. Di fatto invece, osservando il disegno, appare chiaro che è di età inferiore o superiore" (Castellazzi, 2017). Descrivere un personaggio di *età molto inferiore rispetto a quella di chi disegna* è indice di: "regressione; immaturità affettiva" (Castellazzi, 2017); "fissazione all'età rappresentata" (Machover, 1949); *età della figura umana del proprio sesso molto superiore a chi disegna*: "tendenza a identificarsi con una figura genitoriale (Machover, 1949); "desiderio di crescere" (Aubin, 1970). Anche *i tipi di personaggi* disegnati sono significativi per una valida interpretazione. Infatti, "essi possono corrispondere: all'immagine reale di sé e quindi alle caratteristiche oggettive del disegnatore che riproduce esplicitamente anche eventuali menomazioni; all'immagine ideale di sé o di figure significative interiorizzate; all'immagine di sé inconsciamente rifiutata, specie se riguarda il secondo disegno" (Castellazzi, 2000). Pertanto *disegnare se stesso* (dichiarato dal soggetto in modo esplicito) è indice di: "bisogni narcisistici; entrare in contatto con il proprio mondo interno; eccessivo realismo" (Castellazzi, 2017); *guardare parti del proprio corpo per eseguire il disegno*: "insicurezza; non adeguata percezione della propria immagine corporea" (Castellazzi, 2017); *disegnare l'esaminatore*: "difficoltà a staccarsi dalla realtà; bisogno di appoggio; insicurezza" (Castellazzi, 2017); *personaggi buffi, mascherati, clown*: "dissimulazione

delle proprie emozioni, dei proprio sentimenti; reazione maniacale antidepressiva” (Castellazzi, 2017); “sentimenti di autodisprezzo, aggressività interiorizzata, senso di inadeguatezza, bassa stima di sé” (Jolles, 1964); “resistenza ad aderire al linguaggio di consegna del test” (Urban, 1963). Disegnare *animali anziché figure umane*: “nei bambini è indice di compensazione per un sentimento di solitudine e di abbandono” (Royer, 1977); negli altri casi: “angoscia di contatto con il proprio mondo interiore e conseguente mascheramento delle proprie pulsioni attraverso il meccanismo dello spostamento; difficoltà relazionali” (Castellazzi, 2017); disegnare *extraterrestri* oppure *scene e personaggi di fumetti*: “evasione dalla realtà, tendenza alla fantasticheria; fuga dalla realtà; psicosi” (Castellazzi, 2017); *mostri, robots*: “distacco dalla realtà” (Castellazzi, 2017); “sensazione di essere dominati da forze esterne (Gilbert, 1969); “psicosi” (McElhaney, 1969); “danno cerebrale” (Small, 1973); *pupazzi di neve*: “carenza affettiva materna” (Burns, 1982); *scheletri*: “schizofrenia” (Castellazzi, 2017); *streghe*: se chi disegna è una femmina: “identità sessuale disturbata” (Castellazzi, 2017); per entrambi i sessi: interiorizzazione di una figura materna negativa e, dio riflesso, ostilità verso la femminilità (Jolles, 1964).

2.3.4. La convergenza degli indici psicodiagnostici per aree e tra le aree

Terminata la somministrazione del test D.F.U., si deve procedere all'individuazione e interpretazione dei singoli indici psicodiagnostici. Si potrà constatare che gli indici individuati attraverso lo spoglio dei due disegni di ciascun soggetto in esame tendono a convergere in modo coerente attorno a una o più aree cliniche (acting-out, dipendenza, depressione, paranoia, senso di colpa, ecc.). Castellazzi (2017), nel suo testo, suggerisce il metodo per accertare la convergenza degli indici che comprende le seguenti fasi: la prima consiste nell'individuazione degli indici presenti nei due disegni eseguiti dal soggetto in esame, consultando passo passo l'elenco dettagliato degli indici riportati nei paragrafi precedenti, relativamente ai livelli grafico, di strutture formali e di contenuto; nella seconda fase si attua un confronto degli indici individuati nei due disegni eseguiti dal soggetto con le *36 tabelle degli indici convergenti per aree cliniche* (a titolo esemplificativo, riporterò alcune di esse nella sezione "Documentazione" di questo scritto); la terza fase consiste nell'individuazione della *convergenza tra le diverse aree cliniche* (attraverso la *tabella delle convergenze delle aree cliniche* anch'essa presente nella "Documentazione"). In ultima istanza bisogna confrontare le varie aree cliniche con quanto emerge: dalla somministrazione del D.F.U.

(verbalizzazioni, tono della voce, espressione del volto, movimenti, esitazioni, cancellature); dall'inchiesta che segue alla somministrazione del D.F.U., con particolare riferimento alla storia di vita relativa ai due personaggi disegnati; dalla somministrazione e interpretazione di altri test (*convergenza inter-test*). “Più alta è la convergenza dei indici attorno a una determinata area clinica, maggiore è la probabilità che la diagnosi formulata sia attendibile” (Castellazzi, 2017). L'autore, inoltre, sottolinea che, ai fini di una corretta diagnosi, la stesura del referto ricavata dal D.F.U. deve essere considerata una semplice ipotesi di lavoro da vagliare soprattutto con tecniche proiettive più raffinate, quali, ad esempio, il Rorschach², il T.A.T.³ o il C.A.T.

² Il test di Rorschach (ideato da creatore Hermann Rorschach) è un noto test psicologico proiettivo utilizzato per l'indagine della personalità che si compone essenzialmente di 10 tavole, su ciascuna delle quali è riportata una macchia d'inchiostro simmetrica. Le tavole vengono sottoposte all'attenzione del soggetto una alla volta e, per ciascuna e senza limiti di tempo imposto, gli viene chiesto di esprimere tutto ciò cui secondo lui la tavola somiglia. Pur non esistendo risposte giuste o sbagliate, esse sono normate da un ponderoso elenco standardizzato che, secondo i sostenitori del test, ne renderebbe la valutazione attendibile.

³ Il Thematic Apperception Test (T.A.T., ideato da Henry Murray) è un test di personalità di tipo proiettivo; consta di 20 immagini che il soggetto deve interpretare ciascuna immagine inventandoci sopra una storia e cercando, inoltre, di immaginare cosa è successo prima e cosa accadrà in seguito. Le risposte riflettono i costrutti mentali, le esperienze, i conflitti e i desideri di ognuno: essenzialmente la persona proietta sé stessa nella situazione rappresentata, identificandosi con uno dei personaggi raffigurati. Il CAT (Children Apperception Test) è una versione del TAT per bambini di età compresa tra i 3 e i 10 anni, che però è costituita da dieci storie di animali in situazioni diverse.

III CAPITOLO

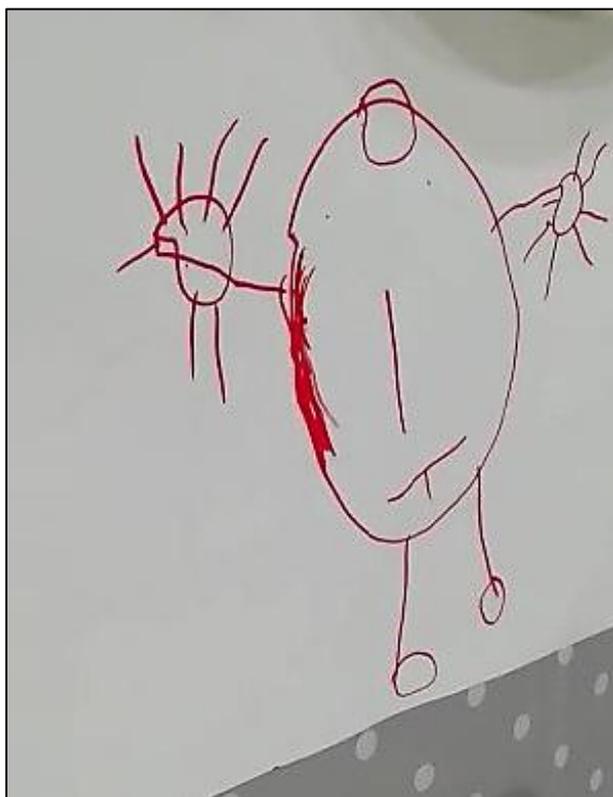
Studio su alcuni disegni di bambini di seconda e terza infanzia

In questo capitolo proverò a “tradurre”, e in qualche modo a interpretare, disegni di figura umana di bambini di 3, 5 e 7 anni., sulla base delle nozioni apprese dallo studio congiunto dell’opera di Luquet, “Il disegno infantile”, e di quella di Castellazzi, “Il test del disegno della figura umana” (D.F.U.), ampiamente trattate nei capitoli precedenti. Voglio precisare però che avendo ottenuto i suddetti disegni da terze persone, a livello interpretativo, per la maggior parte di essi, mancheranno elementi per definire il tempo di esecuzione, il significato di alcuni segni grafici aggiunti al disegno o quello attribuito alle figure disegnate (sesso ed età ad esempio). Questo lavoro si basa sulla considerazione delle differenze (in certi casi davvero eclatanti!) che si evincono tra i disegni prodotti da quei bambini appartenenti alla stessa fascia di età. Si tratta quindi di un’analisi “comparativa” più che di un’analisi interpretativa, il cui risultato verrà proprio dal confronto dei diversi disegni, i quali sono stati scelti per la presenza in essi di indici significativi, utili al raggiungimento del mio obiettivo di analisi.

3.1 Rappresentazione grafica della figura umana di bambini di 3 anni

DISEGNO 1

La produzione del primo disegno che andiamo ad analizzare è stata videoregistrata e, per tale motivo, potrò farne un'analisi più dettagliata.



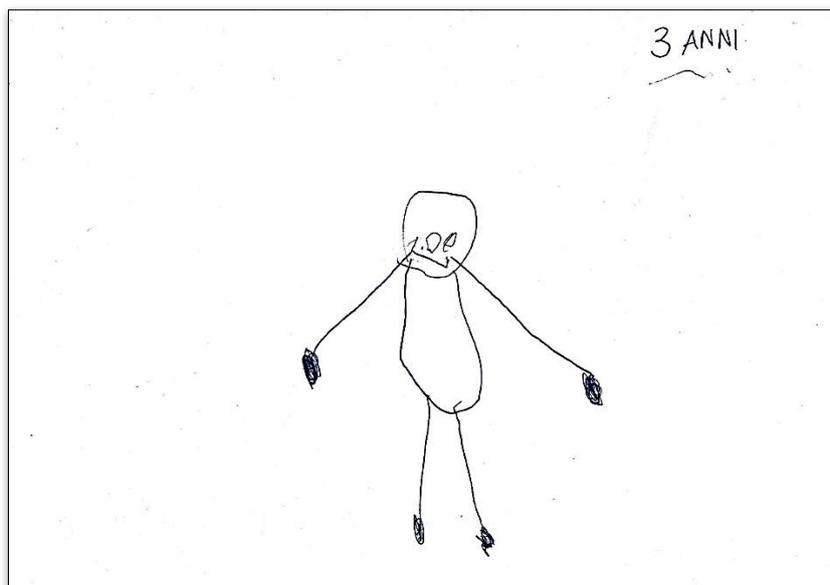
N. rappresenta la figura umana disegnando quello che gli autori definiscono “cefalopode” od “omino-testone”: un enorme cerchio che rappresenta corpo e testa insieme, alle cui estremità sono attaccati i quattro arti (braccia e gambe). Partiamo dal primo livello di interpretazione, quello grafico, esaminandone i vari indici: pressione, tratto e linee. La pressione della matita sul foglio risulta essere media e costante; il tratto appare fermo, continuo, lungo e ben definito. Sono assenti le cancellature. Passiamo al livello di interpretazione delle strutture formali prendendo in esame gli indici: tempo di esecuzione, collocazione del disegno della figura umana

sul foglio; la sua dimensione e direzione, le omissioni o le esagerazioni. Il tempo di latenza è di 10 secondi, mentre quello totale è di 5 minuti circa e possiamo affermare che entrambi rientrano nella norma; la figura umana è collocata al centro del foglio; la sua dimensione è abbastanza grande e riempie la maggior parte del foglio; la sua direzione è frontale; il foglio è orientato in senso orizzontale (ma va sottolineato che il piccolo, prima che gli venisse chiesto di disegnare la figura umana, era intento a disegnare liberamente con pennelli e tempere su questi cartoncini già posti orizzontalmente); vengono omessi indici significativi (che però, data l'età, rientrano nella normalità) quali: il tronco e le orecchie. Passiamo ora al livello di contenuto, avviando prima un'interpretazione analitica, prendendo in esame indici appartenenti a: corpo, abiti e accessori ed elementi ambientali; poi passeremo a quella sintetica dei cui indici potremo prendere in esame solamente l'impressione globale suscitata dal disegno. In riferimento agli indici relativi al corpo quelli, a mio parere, più significativi sono (in ordine di esecuzione): la testa di grandi dimensioni, occupa tutto il foglio; gli occhi sono piccoli, rappresentati da due puntini; il tronco viene omesso, ma questo indice, considerata l'età del soggetto, rientra nella normalità; le gambe appaiono abbastanza corte rispetto al resto del disegno e i piedi più piccoli rispetto alle mani; il naso è molto accentuato, una linea verticale che occupa quasi tutto il cerchio; le braccia, che partono dal cerchio, sono di dimensione medio/piccola, in posizione orizzontale e ad angolo retto rispetto al corpo; alla fine di esse aggiunge due cerchi abbastanza grandi a rappresentare le mani; la bocca, si evince dal video, viene disegnata solo in un secondo momento da N., sollecitato dalla domanda della madre: <<Manca qualcosa in questo disegno?>>; il piccolo risponde prima con <<I piedi!>>, (nonostante li avesse già disegnati) e poi dice: <<La faccia!>>, proseguendo a disegnare una linea retta orizzontale

(a rappresentare la bocca, chiusa senza sorriso) al quale ne aggiunge un'altra più corta al di sotto, descrivendola come la lingua.

DISEGNO 2

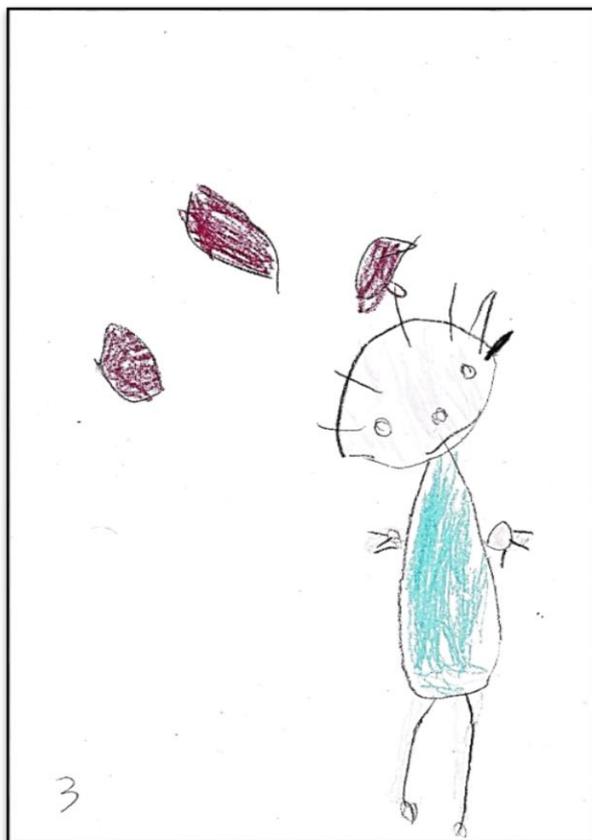
Anche per questo disegno ho a mia disposizione una videoregistrazione per cui potrò sicuramente farne una descrizione più dettagliata.



Notiamo, sin da subito, un indice significativo in questo disegno, assente in quello precedente e cioè il tronco. Ma andiamo per gradi. Partendo dal livello grafico: la pressione sul foglio è media e costante, il tratto è fermo, continuo e ben definito; non sono presenti cancellature, ma le mani e i piedi sono anneriti. Relativamente al livello delle strutture formali, il tempo di latenza e quello di esecuzione sono nella norma; anche se, rispetto ad N., A. ha eseguito più velocemente l'intero disegno, impiegandoci in totale 2 minuti; la figura umana di media dimensione, è disegnata al centro del foglio in posizione frontale, scegliendo di orientare il foglio in modo orizzontale; per quanto riguarda le omissioni, il piccolo A. non rappresenta il naso né le dita delle mani. A livello di contenuto, menzioniamo tra gli

indici più significativi (in ordine di esecuzione): la testa, ben delineata, proporzionata al resto del corpo; le braccia, che partono dalla testa, sono molto lunghe, allargate e in estensione; le mani sono di dimensione media; gli occhi sono due cerchi vuoti, senza pupille; la bocca è rappresentata da una linea semi curva a voler indicare un sorriso. A questo punto del disegno A. pone a sé stesso una domanda dicendo ad alta voce: << E le gambe? Le gambe stanno sopra alla testa?>>; esita per 4-5 secondi, si tocca le gambe e poi esclama: << Ci manca la pancia! >> e così prosegue a disegnare il tronco, con un rigonfiamento al basso ventre che A. descrive verbalmente come: << Una pancia chiatta chiatta! >>. Dopo di ciò si ferma a guardare il suo omino per qualche secondo e, sollecitato dalla mia collega, tocca la sua pancia e dice: << Attaccate alla pancia ci sono le gambe! Mancano le gambe! >>, e prosegue così nel disegnarle con due linee sottili e di media dimensione alla cui estremità disegna due cerchietti neri a indicare i piedi (anneriti come le mani). Relativamente all'interpretazione sintetica, l'unico indice rilevabile è l'impressione globale suscitata dal disegno: il volto dell'omino sembra sorridente.

DISEGNO 3



A primo impatto questa figura umana, rispetto alle prime due, risulta essere più “completa”. Ma vediamo nel dettaglio. Partiamo dal livello grafico: la pressione della matita sul foglio è discontinua: ci sono zone in cui il tratto è costante (la parte alta della testa, le gambe) e zone in cui è appena percettibile (parte bassa del viso e alcuni punti del tronco); il tratto appare incerto, interrotto e non continuo; non sono presenti ombreggiature né cancellature; solo nella zona dei capelli un tratto è annerito. Passiamo al livello delle strutture formali, dei quali indici è possibile esaminarne solo alcuni: la figura umana, di media dimensione, è collocata verso il lato destro del foglio ed è rappresentata in posizione frontale; il foglio è orientato in senso verticale; significativa è l’omissione delle braccia.

Relativamente al livello di contenuto, appaiono significativi i seguenti indici: gli occhi sono vuoti, senza pupille; il naso a bottone; la bocca chiusa, disegnata come una linea sottile, semicurva; le mani, attaccate al corpo e non alle braccia (che sono state omesse) appaiono molto piccole e sono arricchite dalle dita; le gambe sono corte rispetto al tronco; i piedi, come le mani, appaiono molto piccoli. Per quanto riguarda quei cerchietti disegnati sopra la testa dell'omino, non possiamo definirne il significato.

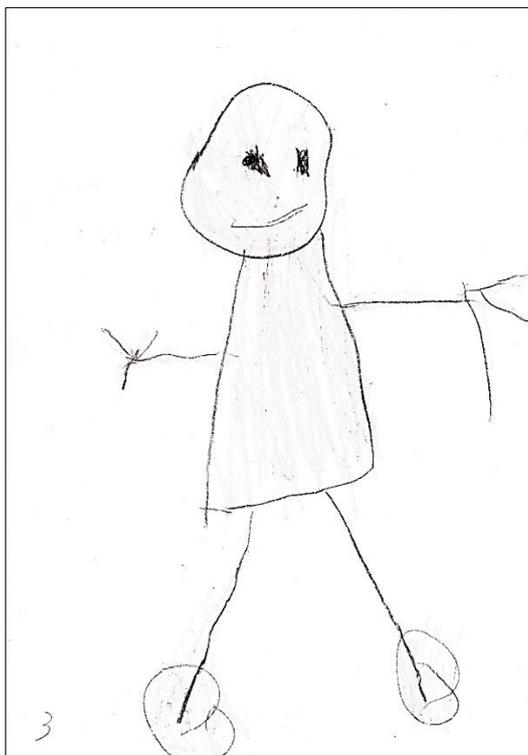
DISEGNO 4



A prima vista notiamo subito che questa figura umana rispetto alle precedenti non solo è per la maggior parte colorata, ma è di dimensione esagerata, tant'è che il soggetto non è riuscito a disegnare le gambe per mancanza di spazio nel foglio. A livello grafico: la pressione della matita

sul foglio è media e costante e il tratto fermo, continuo e ben definito; non sono presenti cancellature, annerimenti e ombreggiature. A livello delle strutture formali significativi sono gli indici relativi alla collocazione del disegno della figura umana sul foglio (spostato verso destra) e la sua dimensione (che, come già abbiamo accennato, è esageratamente grande); per quanto riguarda la posizione di essa, il soggetto la disegna frontalmente, orientando il foglio in senso verticale; importante risulta essere l'omissione delle braccia e delle gambe. A livello di contenuto gli indici significativi sono: la testa che risulta essere più grande rispetto al corpo, gli occhi molto grandi, vuoti, senza pupille; le orecchie (che, per la prima volta in questo studio, compaiono nel disegno di figura umana di un bambino di 3 anni) appaiono molto grandi (più grandi anche delle mani); le mani, di media dimensione, sono direttamente attaccate al tronco. Altro elemento di novità in questo disegno è rappresentato dai due cerchi disegnati sul tronco, posti uno sotto l'altro, simili a bottoni. A livello sintetico, l'impressione globale suscitata dalla figura è positiva: come se fosse girata verso destra ad accogliere qualcuno con un sorriso.

DISEGNO 5



A livello grafico e strutturale possiamo affermare che questo disegno di figura umana è collocato centralmente sul foglio, orientato in senso verticale e occupa per intero la sua superficie; nonostante ciò è comunque ben proporzionata; il tratto in alcuni punti è incerto, tremolante e discontinuo; le mani vengono omesse; gli occhi sono anneriti. A livello di contenuto significativi risultano appunto gli occhi che sono piccoli e molto neri; il naso, rappresentato da un puntino quasi impercettibile e la bocca, chiusa, disegnata con una linea semicurva a formare un sorriso; le braccia sono disegnate in posizione orizzontale, ad angolo retto rispetto al corpo e alla loro estremità sono attaccate le dita.

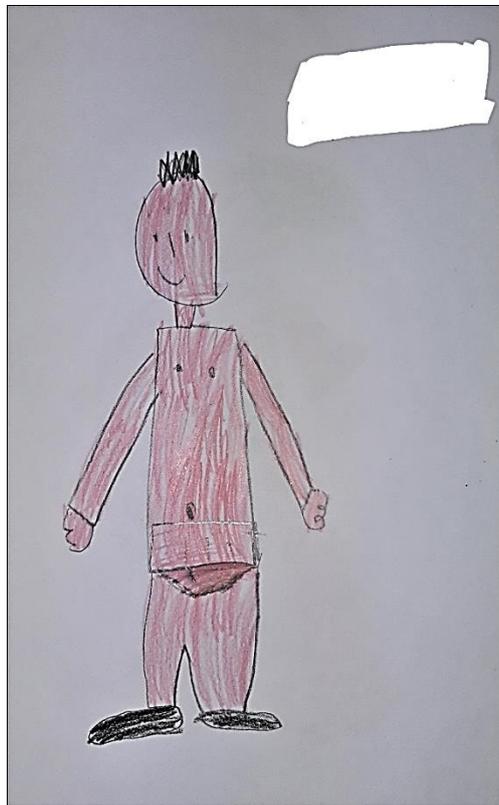
3.2 Rappresentazione grafica della figura umana di bambini di 5 anni DISEGNO 6



Possiamo subito notare da questo disegno come, a quest'età, compaia una maggiore espressività nel disegno e un minore schematismo geometrico. A livello grafico tra gli indici significativi possiamo annotare: la pressione della matita sul foglio è discontinua; il tratto è per la maggior parte breve, interrotto, non continuo; si nota una sola cancellatura della gamba alla destra del foglio, con miglioramento del risultato (risulta infatti allineata all'altra); non sono presenti omissioni di parti del corpo. A livello delle strutture formali: la figura umana, di media dimensione, è disegnata al centro del foglio, orientato in senso verticale, in posizione frontale. A livello di contenuto tra gli indici significativi menzioniamo: gli occhi rappresentati da due piccoli cerchietti neri; notiamo la comparsa delle ciglia, delle sopracciglia e del collo; i capelli sono raccolti in una strana

acconciatura a lato della testa; il tronco è quadrato; le braccia, un po' corte rispetto al tronco, risultano essere allargate e in estensione; le mani sono a forma di fiore; le gambe sono molto lunghe. A livello sintetico, l'impressione globale suscitata dalla figura umana è positiva: il volto sorridente e la posizione rilassata di una bambina.

DISEGNO 7



Anche in questo caso, come in quello precedente, ci troviamo di fronte a una rappresentazione completa della figura umana, anche se si possono notare molteplici differenze tra i due disegni. A livello grafico: la pressione della matita sul foglio è media e costante; il tratto è fermo continuo e ben definito; la sola cancellatura rilevabile è relativa al basso ventre, lì dove il tratto diviene marcato nella zona dei genitali. A livello delle strutture

formali: la figura umana, di media dimensione, è disegnata verso il lato sinistro del foglio, orientato in senso verticale, in posizione frontale; vengono omessi: ciglia, sopracciglia, orecchie e collo. A livello di contenuto tra gli indici significativi menzioniamo: gli occhi sono costituiti dalla sola pupilla; notiamo la comparsa del seno (rappresentato da due puntini neri) e dell'ombelico; il tronco è lungo e stretto; le braccia, molto lunghe, risultano essere allargate e in estensione; le due mani sono rappresentate in modo diverso, una come muffola e l'altra a forma di fiore; le gambe sono corte. A livello sintetico, l'impressione globale suscitata dalla figura umana è positiva: il volto sorridente e la posizione rilassata di un bambino.

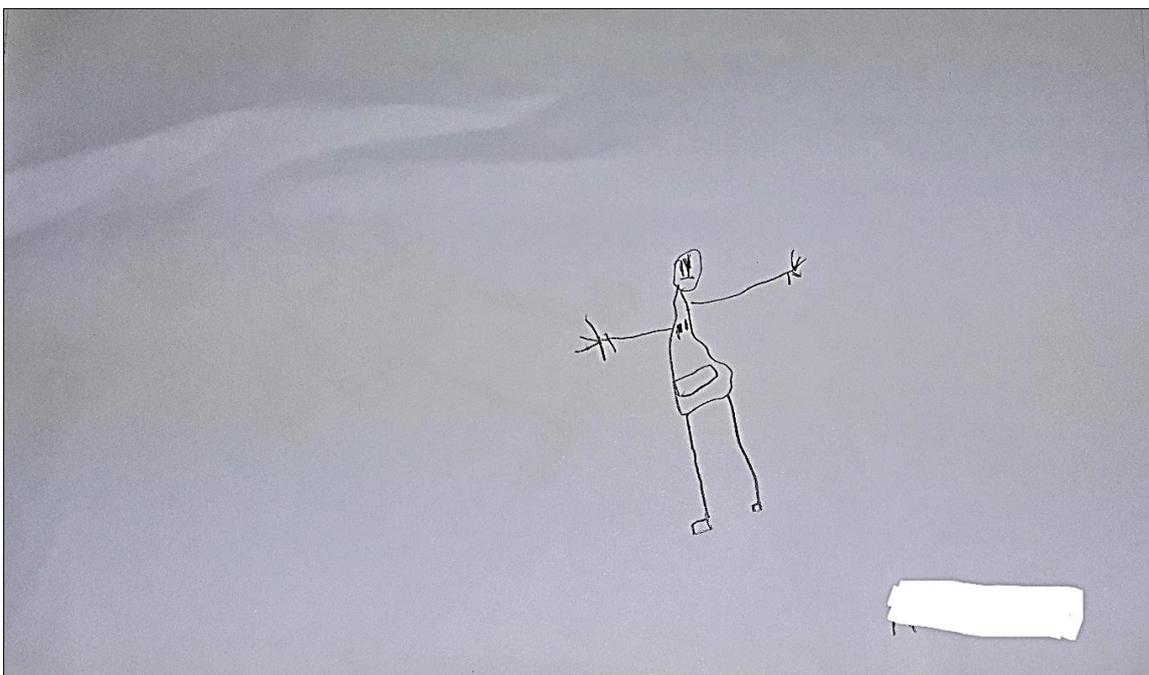
DISEGNO 8



Notiamo subito, a livello grafico, una pressione della matita sul foglio discontinua, più pesante sul tronco e sulla testa, molto leggera e appena percettibile sulle braccia e sulle mani; il tratto è incerto, tremolante e discontinuo; l'unica cancellatura rilevabile è quella relativa all'occhio sinistro che viene poi ridisegnato più piccolo rispetto all'altro. A livello delle strutture formali: la figura umana, di dimensione medio-piccola, è disegnata sul foglio, orientato in senso verticale, in alto, in posizione frontale e con una postura instabile; l'omissione significativa è quella relativa al naso, mentre le altre (delle ciglia, delle sopracciglia del collo) rientrano, in base all'età, nei parametri normativi. A livello di contenuto tra gli indici significativi menzioniamo: gli occhi, rappresentati da cerchi vuoti senza pupille; le braccia, molto corte, sono appena accennate; le mani sono rappresentate da segni disordinati e appena percettibili; le gambe sono

sottili; i piedi sono orientati in due direzioni opposte. M. nel suo disegno, a differenza degli altri due, lascia la figura umana nuda, senza raffigurare l'indumento intimo. A livello sintetico, l'impressione globale suscitata dalla figura, in bilico, storta, fluttuante, è diversa rispetto a quella suscitata dalle precedenti: non dà un senso di stabilità.

DISEGNO 9



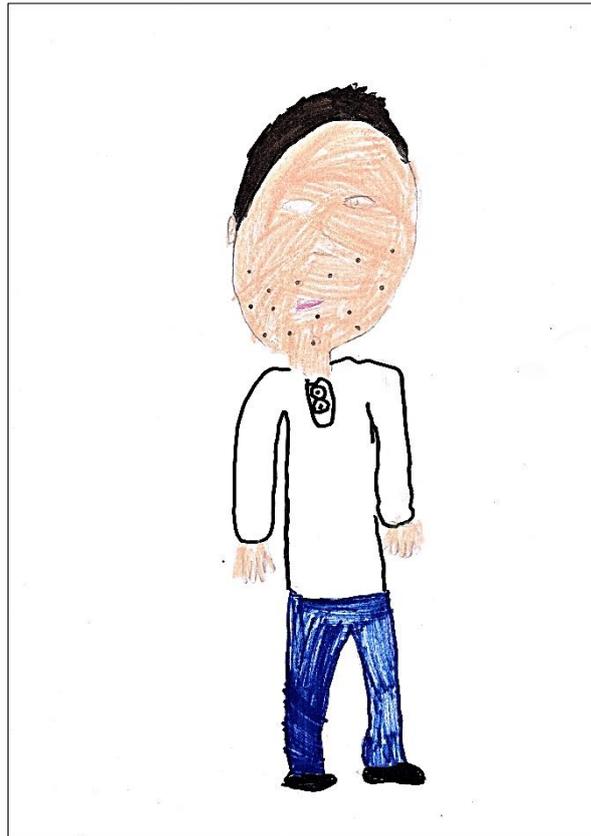
Questo disegno è “interessante” dal punto di vista psicodiagnostico perché, in quanto prodotto da un bambino affetto da disturbo dello spettro autistico, ci permette di conoscere alcuni aspetti della sua, perlopiù celata e nascosta, personalità. Confrontando questo disegno con tutti quelli precedenti troviamo delle analogie con i disegni prodotti dai bambini di tre anni più che da quelli prodotti dai cinquenni. A livello grafico: la pressione della matita sul foglio è discontinua; il tratto è incerto, tremolante e discontinuo; non sono rilevabili cancellature; sono presenti annerimenti agli occhi e ai seni. A livello delle strutture formali è importante fare una considerazione riguardo il tempo di esecuzione. Ricordo molto bene il momento in cui

diedi ai bambini la consegna di lavoro e N. (l'autore del disegno), mentre tutti gli altri presero la matita e iniziarono a disegnare, iniziò a saltellare per la classe, come se non mi avesse sentito. Mi avvicinai a lui, gli chiesi, nuovamente, di farmi un disegno di sé e, insieme, ci sedemmo in un banchetto dove c'erano anche altri bimbi già a lavoro. Ma non iniziò subito. Mi guardò e mi disse, piagnucolando: "Non lo voglio fare; non lo so fare". Lo incoraggiai dicendogli che ne sarebbe stato in grado e così, dopo diversi minuti, anche N. iniziò a disegnare la sua figura umana che terminò in meno di un minuto. Ecco quindi i due indici significativi: un tempo di latenza esteso e un tempo totale di breve durata. A livello delle strutture formali significativi sono: la collocazione della figura umana, di piccole dimensioni e scarsamente definita, in posizione frontale e con una postura instabile, verso il lato destro del foglio; l'orientamento del foglio in senso orizzontale; l'omissione significativa è quella relativa al naso e alle mani. A livello di contenuto tra gli indici significativi menzioniamo: la testa, più piccola rispetto al corpo; gli occhi sono molto grandi e rinforzati dall'annerimento; la bocca è chiusa, disegnata come una linea sottile, senza sorriso; le braccia, lunghe, ma esili sono rappresentate in posizione orizzontale e ad angolo retto rispetto al corpo; le gambe sono sottili; i piedi, molto piccoli, sono rappresentati da due quadratini. Quel riquadro raffigurato a livello del basso ventre potrebbe, a mio avviso, essere il tentativo di imitazione dell'indumento intimo presente in tutti gli omini disegnati dai compagni l'insegnante, infatti, aveva stabilito, senza che glielo avessi chiesto, che tutti gli omini dovessero essere raffigurati nudi con la sola mutandina). A livello sintetico, il disegno con la figura umana in bilico, immersa in tutto quel bianco, dà l'impressione di un vuoto che ingloba ogni cosa.

3.3 Rappresentazione grafica della figura umana di bambini di 7 anni

I seguenti disegni sono giunti a me tramite terze persone e, per questo motivo, non ho notizie riguardanti la scelta del soggetto, la durata del tempo di esecuzione del disegno o il significato di alcuni elementi.

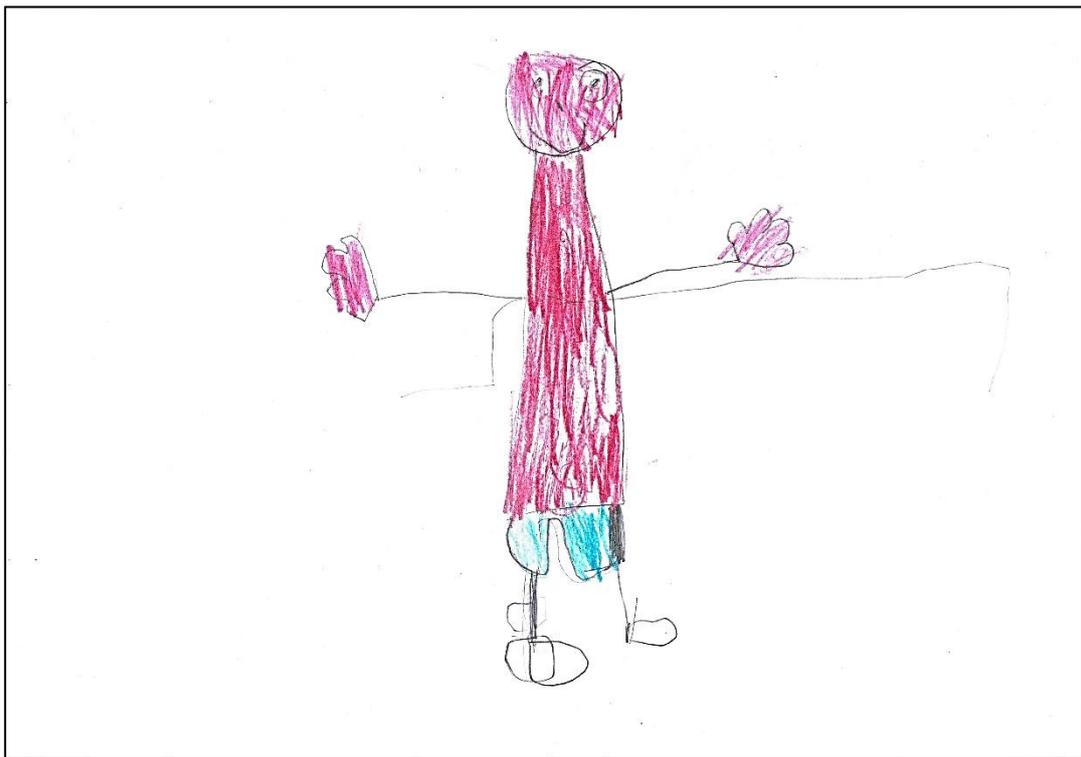
DISEGNO 10



Da una prima osservazione di questo disegno (e dei seguenti, come vedremo), subito notiamo il generale orientamento che i bambini di questa fascia di età hanno nell'elaborare disegni il più realistici possibile: i bottoni sulla parte alta del petto, la barba, i vestiti, le lentiggini, ecc. Ma andiamo per gradi. A livello grafico in questo disegno notiamo che la pressione della matita sul foglio (lì dove il tratto non è ricalcato dal pennarello nero o blu) è discontinua e in alcuni tratti è molto leggera, appena percettibile (come su un lato del viso e del collo, su un occhio, sul naso e sulle mani). A livello

delle strutture formali la figura umana, molto dettagliata e di grande dimensione, è collocata al centro del foglio, orientata in senso verticale. A livello di contenuto tra gli indici significativi menzioniamo: la testa, più grande rispetto al resto del corpo; lineamenti indistinti del volto con distinti cerchietti marroni a rappresentare la barba; gli occhi, sfuggenti, di lato; le spalle esili; le braccia, ben delineate, flosce ai lati del corpo; le mani, di media dimensione, sono costituite da tutte e cinque dita; le gambe, di medio spessore, risultano essere un po' corte rispetto alla figura; i bottoni della maglia.

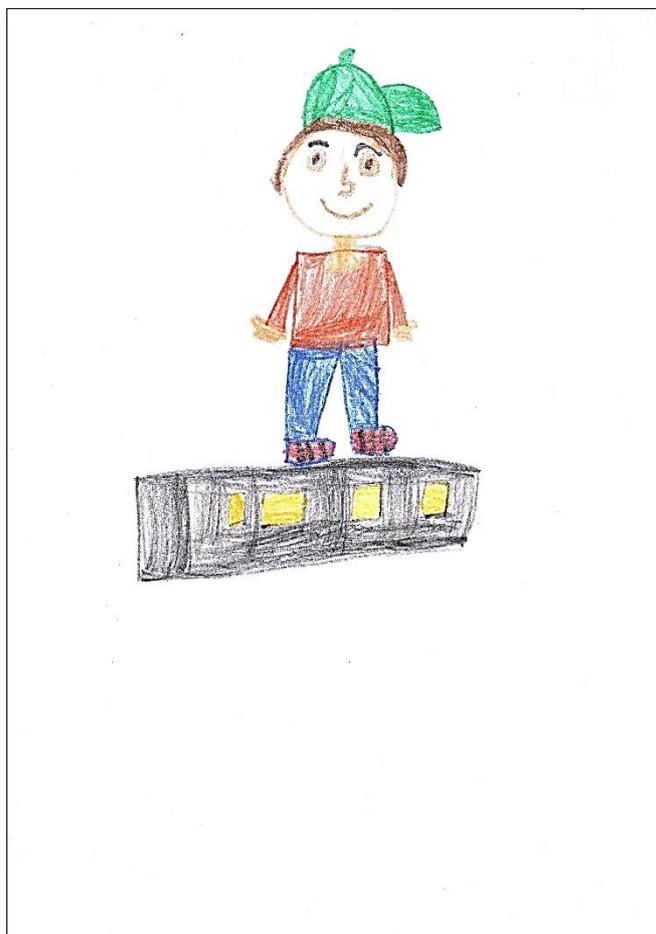
DISEGNO 11



A prima vista in questo disegno di figura umana, seppur “completa”, si rilevano notevoli differenze rispetto al Disegno 10. A livello grafico l'indice più significativo è quello delle cancellature relative alle gambe e alle braccia. A livello delle strutture formali significativa è la scelta

dell'orientamento orizzontale del foglio; l'omissione dei capelli, del collo e delle spalle. A livello di contenuto significativi sono gli indici relativi a: gli occhi che sono molto grandi; le braccia, lunghe ma esili, sono disegnate in posizione orizzontale e ad angolo retto rispetto al corpo; le mani a forma di fiore; le gambe corte e sottili.

DISEGNO 12



Siamo di fronte a un'altra rappresentazione di figura umana “completa” in cui compaiono però nuovi elementi, indici significativi per lo studio che sto conducendo. A livello delle strutture formali significativa è la collocazione centrale della figura umana sulla parte alta del foglio. A livello di contenuto significativi sono i lineamenti rinforzati del volto (sopracciglia, pupille); le

braccia leggermente distaccate dal corpo; mani molto piccole disegnate come muffole; il cappello e le scarpe arricchite da dettagli. Per la prima volta durante questo studio compare la rappresentazione di un elemento paesaggistico: la strada sulla quale si poggia la figura.

DISEGNO 13



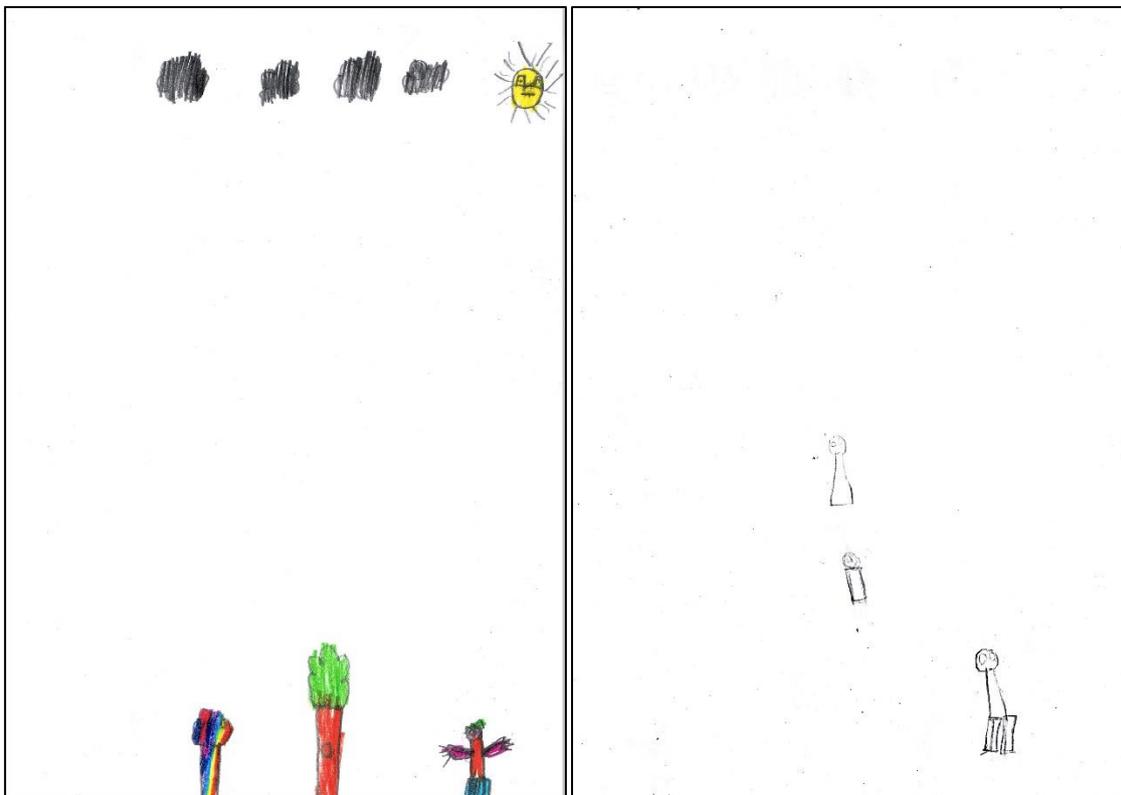
Significativa in questo disegno a livello delle strutture formali è la scelta dell'orientamento orizzontale del foglio; a livello di contenuti è la comparsa di elementi ambientali e paesaggistici: il prato sul quale poggia la figura umana; i due alberi; il sole coperto dal cielo; la casa, di medie dimensioni, disegnata senza porta né finestre.

DISEGNO 14



Anche in questo sono presenti elementi naturali come nel Disegno 13, ma esso se ne differenzia per diversi aspetti. A livello grafico significativa è la cancellatura presente al centro del foglio sul lato superiore di un'iniziale rappresentazione del volto. A livello delle strutture formali significativa è la collocazione della figura umana sul lato sinistro del foglio, orientato in senso orizzontale; le omissioni del naso e delle mani; l'instabilità della figura umana, disegnata frontalmente in una postura instabile. A livello di contenuto risultano essere significativi indici come: gli occhi, piccoli e disegnati come un piccolo cerchio (come pure i bottoni sul vestito); le braccia lunghe ma esili, leggermente distaccate dal corpo; i piedi lunghi; numerosi bottoni sul vestito e due tasche; un palloncino a forma di cuore. Per quanto riguarda gli elementi paesaggistici qui troviamo degli alberi (molto vicini alla figura umana), due fiori colorati, il sole e le nuvole disegnati con sembianze umane.

DISEGNO 15 (Fronte – Retro)



Mentre i disegni 13 e 14 danno, a prima vista, un'impressione positiva della figura umana, abbastanza proporzionata e con un volto sorridente, in questo disegno, nonostante la rappresentazione di elementi paesaggistici (come il sole, le nuvole e gli alberi), prevale il bianco, il vuoto, suscitando un senso di ansia e smarrimento. A livello grafico significativo è l'indice degli annerimenti relativi alle nuvole. A livello delle strutture formali importante è la collocazione della figura umana e la sua dimensione: essa è posta in basso quasi ai margini del foglio, di minuscole dimensioni tanto che risulta difficile discriminare i vari elementi del volto; la trasparenza a livello delle gambe (che si intravedono sotto i pantaloni azzurri); le omissioni del naso, del collo e delle mani; le cancellature dell'intera figura umana (presenti sul retro del foglio). A livello di contenuto significativi

sono gli indici relativi a: la testa, più piccola rispetto al corpo; le dita, disegnate senza palmo della mano; gli occhi vuoti senza pupille.

DISEGNO 16



Ciò che salta subito all'occhio, dopo aver esaminato gli altri disegni, è l'uso esclusivo del colore nero (nonostante il bambino avesse a disposizione i pastelli colorati) e la figura umana a mezzo busto, incompleta. Ma andiamo per gradi. A livello grafico sono significativi indici come: il tratto è continuo, lungo e ben definito; gli annerimenti sono relativi alle lenti degli occhiali (che coprono completamente gli occhi) e alla mano sinistra della figura. A livello delle strutture formali: la figura umana è collocata al centro del foglio, in posizione frontale ed è talmente grande da superare i bordi del foglio, rimanendo incompleta; la simmetria

deviata nella zona delle spalle. A livello di contenuto significativi sono: gli elementi enfatizzati del volto; la bocca aperta nella quale si vedono i denti; il collo lungo; il tronco incompleto; spalle cadenti; braccia corte, leggermente staccate dal corpo; le mani sono rappresentate in modi differenti: la destra molto piccola, con un numero inferiore di dita; la sinistra è annerita e avvicinata da un segno che potrebbe indicare un oggetto (tenuto in mano); gli occhiali scuri e un paio di orecchini. Elementi paesaggistici come le nuvole e il sole sovrastano la testa della figura umana. Infine, a livello sintetico, l'impressione globale suscitata dalla figura umana disegnata è un volto minaccioso che trasmette un sentimento di ansia e irrequietezza.

Conclusione

Questo mio lavoro, attraverso la trattazione dei più celebri autori, psicoterapeuti e psicologi, ha l'intento di dimostrare il grande ruolo che possiede il disegno in ambito psicodiagnostico, soprattutto in età infantile. “Disegnando, il bambino, narra inconsciamente la sua storia affettiva e, per questo motivo, la sua attività grafica assume un valore transferale dal momento che essa può rappresentare il suo spazio intrapsichico e tracciare il tessuto vivente degli oggetti interni fondatori del proprio Sé” (Castellazzi, 2017). Alla luce di quanto esposto, secondo il mio parere, è necessario e fondamentale che tutti i docenti abbiano competenze specifiche in tale ambito, per essere in grado di poter “leggere” i messaggi celati nelle rappresentazioni grafiche prodotte dai bambini. Il disegno risulta essere, per un docente, un genitore o un neuropsichiatra, uno dei mezzi più efficaci, e al contempo più semplici, per avvicinarsi a lui, dando quindi la possibilità di entrare in punta di piedi nel suo singolare universo. Perché ogni bambino è unico, come unica è la sua storia di vita. Aspetto non meno importante e che ci tengo a sottolineare, è il grande valore che il disegno ha nel ricco e complesso mondo della disabilità. Esso diventa un grande mezzo di comunicazione lì dove la comunicazione, a causa di deficit sensoriali, organici o emotivi, non può esistere. E sarà così, magari,

che un bambino affetto da un grave disturbo dello spettro autistico, che gli ha portato via il più comune linguaggio verbale, ci *parlerà* di lui, di quello che sente, delle paure che ha e dei bisogni di cui necessita attraverso un disegno, permettendoci di conoscerlo, di capirlo e costruire in tal modo, insieme a lui e agli altri compagni, un valido e felice progetto formativo, in un'ottica squisitamente inclusiva. E vi pare poco? Pertanto concludo questo mio lavoro sperando di aver trasmesso a voi lettori quello che è e che sarà sempre presente nel mio agire educativo: la necessità, basilare e indiscutibile, di porre *sempre*, al centro del processo di insegnamento-apprendimento, il bambino. Il bambino come punto di partenza e di arrivo.

Documentazione

Tablelle degli indici psicodiagnostici convergenti per aree cliniche

2) Adattamento (Indici segnalati dal manuale)	Indici riscontrati nel Dis. n. 1	Indici riscontrati nel Dis. n. 2
Cancellature moderate*		
Linee arrotondate		
Pressione media e costante		
<i>Collocazione centrale*</i>		
<i>Figura frontale*</i>		
<i>Movimento moderato, fluido</i>		
<i>Simmetria moderata</i>		
Collo ben delineato		
Sesso (Figura del proprio) disegnata per prima*		
Volto e corpo rilassati		
<i>Totale indici: 10</i>	<i>Tot.</i>	<i>Tot.</i>

3) Affetto (Ricerca di) (Indici segnalati dal manuale)	Indici riscontrati nel Dis. n. 1	Indici riscontrati nel Dis. n. 2
Abiti caldi*		
Acqua		
Caminetto acceso		
Casa*		
Lampade o lampioni*		
Montagne a forma arrotondata		
Sole*		
Uccelli		
<i>Totale indici: 8</i>	<i>Tot.</i>	<i>Tot.</i>

Tabella della convergenza tra le aree cliniche

Aree cliniche	Tot. Indici delle aree convergenti nel Disegno n. 1	Tot. Indici delle aree convergenti nel Disegno n. 2	Tot. Indici delle aree convergenti nei Disegni n. 1 - n. 2
Adattamento - Socialità - Estroversione			
Regressione - Dipendenza - Ricerca di affetto - Oralità - Passività - Io debole			
Acting-out - Psicosi - Paranoia - Schizofrenia			
Narcisismo - Egocentrismo - Difficoltà nei rapporti interpersonali			
Ansia - Depressione - Ricerca di affetto - Dipendenza - Senso di colpa - Bassa stima di sé.			
Disturbi nell'area dell'identità sessuale - Ansia di castrazione			
Io debole - Ansia - Isteria			
Ansia - Insicurezza - Ossessività - Compulsività			
Ritardo mentale - Organicità			
Inibizione - Rigidità emotiva - Difficoltà nei rapporti interpersonali			
Negativismo - Opposizionismo			
Insicurezza - Ansia di castrazione			
Pulsionalità - Tendenza all'acting-out - Aggressività			

Bibliografia

CASTELLAZZI V. (2017), *Il test del disegno della figura umana*, quinta edizione, LAS, Roma;

LUQUET G. H., (1913), *Le dessin enfantin*, Paris; trad. it. “Il disegno infantile”, tr. it., Armando, Roma, 1976)

MILITERNI R. (2017), *Neuropsichiatria infantile*, quinta edizione, IDELSON-GNOCCHI, Napoli;

Bibliografia citata

ABRAHAM A. (1976), *Le identificazioni del bambino attraverso il disegno*, tr. It., Ferro, Milano, 1977;

ABRAHAM A. (1978-1979), *L'evolution du dessin du personnage humain de deux à six ans*, Bulletin de Psychologie;

ANFOSSI M. (1998), *L'abuso sessuale intrafamiliare: come lo vivono e lo rappresentano I bambini abusati*, in GIANI GALLINO T. (1998), *A...come Abuso, Anoressia, Attaccamento, ... Rappresentazioni mentali nell'infanzia e nell'adolescenza*, Bollati Boringhieri, Torino;

ARNHEIM R. (1954), *Art and visual perception*, University of California Press, Berkeley;

AUBIN H. (1970), *Le dessin de l'enfant inadapté. Signification et structures*, Privat, Toulouse;

BERNSON M. (1957), *Dallo scarabocchio al disegno. Evoluzione grafica del bambino dai 3 ai 6 anni*, tr. it., Armando, Roma, 1985;

BONNIER P. (1905), *L'aschématie*, Revue Neurologique;

- BUCK J.N. (1966), *The House-Tree-Person Technique: revised manual*, Western Psych. Services, Beverly Hills.
- BURGEMEISTER B.B. (1962), *Psychological techniques in neurological diagnosis*, Hoeber-Harper, New York.
- BURNS R.C. (1982), *Self growth in families. Kinetic family drawings (KFD). Research and application*, Brunner/Mazel, New York.
- BURNS R.C. – KAUFMAN S.H. (1972), *Action, styles and symbols in kinetic family drawings: an interpretative manual*, Brunner/Mazel, New York.
- CASTELLAZZI V.L. (2000), *Introduzione alle tecniche proiettive*, LAS, Roma.
- CASTELLAZZI V.L. – STRACCIA F. (2002), *Indicatori del vissuto schizofrenico nei test del Disegno della Figura Umana e del Disegno della Famiglia*, Orientamenti Pedagogici.
- CLAPARÈDE E. (1907), *Plan d'expérience collectives sur le dessin des enfants*, Archives de Psychologie.
- CORMAN I. (1967), *Il disegno della famiglia: test per bambini*, tr. it., Boringhieri, Torino, 1976.
- DALIGAND L. (1995), *Il trauma dell'incesto. La testimonianza del perito*.
- DEABLER H.L. (1969), *The H.T.P. in group testing and as a screening device*, in BUCK J.N. – HAMMER E.F. (1969), *Advances in the: House-Tree-Person Technique: variations and applications*, Western Psych. Services, Los Angeles.

- DELL'AGATA A. (1980), *Linguaggio grafico infantile: il disegno di un cane secondo i momenti dell'età evolutive*, Motta, Milano.
- DI LEO J.H. (1970), "Young children and their drawings", Brunner/Mazel, New York.
- DI LEO J.H. (1973), *I disegni dei bambini come aiuto diagnostic*, tr. it., Giunti Barbera, Firenze, 1981.
- FREUD S. (1992), *L'io e l'Es, in Opere*, Boringhieri, Torino.
- GILBERT J. (1969), *Clinical psychological tests in psychiatric and medical practice*, Thomas, Springfield.
- GILBERT J. (1978), *Interpreting psychological tests data*, vol. I e vol. II, Reinhold Company, Van Nostrand, New York.
- GOODENOUGH F. L. (1926), *Measurement of intelligence by drawings*, World Book Company, Chicago.
- GOODENOUGH F. L. (1977), *Il disegno dei bambini*, tr. it., Armando, Roma, 1981.
- HAAG G. (1994), *La costituzione dello sfondo nell'espressione plastica in psicoanalisi infantile. Il suo significato nella costruzione della psiche*, in DECOBERT S. – SACCO F., *Il disegno nel lavoro psicoanalitico del bambino*, tr. it., Borla, Roma, 1966.
- HAMMER E.F. (1965), *Critique of Swensen's: <<Empirical evaluation of human figure drawings>>*, in MURSTEIN B.I. (1965), *Handbook of projective techniques*, Basic Book, New York.

HAMMER E.F. (1986), *Graphic techniques with children and adolescents*, in RABIN A.I. (1986), *Projective Techniques for adolescents and children*, Springer Publish, New York.

HANDLER L. – REYHER J. (1964), *The effect of the stress on the Draw-a- Person test*, Journal of Consulting Psychology.

HEAD H. (1920), *Studies in neurology*, Oxford University Press, London.

JACKS I. (1969), *The clinical application of the H-T-P in criminological settings*, in BUCK J.N. e HAMMER E.F. (1969), *Advances in the House-Tree-Person Technique: variation and applications*, Western Psych. Services, Los Angeles.

JOLLES J. (1964), *A catalogue for the qualitative interpretation of the House Tree Person (H.T.P.)*, (Revised), Western Psych. Services, Los Angeles.

T.C. – GIFFEN M.B. (1960), *Psychological techniques in diagnosis and evaluation*, Pergamon, New York.

KANDINSKY W. (1912), *Tutti gli scritti*, tr. it., vol 1, Raffaello Cortina, Milano, 1973.

KLEPSCH M. – LOGIE L. (1982), *Children draw and tell. An introduction to the projective uses of children's human figure drawings*, Brunner/Mazel, New York.

KOPPITZ E.M. (1968), *Psychological evaluation of children's human figure drawing*, Grune and Stratton, New York.

MACHOVER K. (1949), *Personality projection in the drawing of human figure*, Thomas, Springfield.

- MACHOVER K. (1951), *Il disegno della figura umana*, tr. it., O.S., Firenze, 1980.
- MACHOVER K. (1955), *The body image in art communication as seen in William Steig's drawings*, Journal of Projective Techniques.
- MICHAL-SMITH H. – MORGENSTERN M. (1969), *The use of H.T.P. with the mentally retarded child in a hospital clinic*, in BUCK J. N. – HAMMER E. F. (1969), *Advances in the House- Tree- Ipearson Technique: variation and applications*, Western Psych. Services, Los Angeles.
- MODELL A.H. (1968), *Amore oggettuale e realtà*, tr. it., Boringhieri, Torino, 1975.
- MONTECCHI F. (1994), *Anoressia mentale dell'adolescenza. Rilevamento e trattamento medico- psicologico integrato*, Franco Angeli, Milano.
- PASSI TOGNAZZO D. (1975), *Metodi e tecniche nella diagnosi della personalità*, Giunti Barbera, Firenze, 1983.
- ROUMA G. (1912), *Le langage graphique de l'enfant*, Misch-Throu, Bruxelles.
- ROYER J. (1977), *La personalità del bambino attraverso il disegno della figura umana*, tr. it., O.S., Firenze, 1979.
- SCHILDER P. (1935), *Imagine di sé e schema corporeo*, tr. it., Franco Angeli, Milano, 1973.
- SCHILDKROUT M.S., *Human figure drawing in adolescence*, Brunner/Mazel, New York.

SMALL L. (1973), *Neuropsychodiagnosis in Psychotherapy*, Brunner/Mazel, New York.

URBAN W.H. (1963), *The Draw-a-Person catalogue for interpretative analysis*, Western Psych. Services, Los Angeles.

VINAY A. (2007), *Le dessin dans l'examen psychologique de l'enfant et de l'adolescent*, Dunod, Paris.

WOLK R.L. (1969), *Projective drawings (H.T.P.) of aged people*, in BUCK J.N. – HAMMER E.F. (1969), *Advances in the House-Tree-Person Technique: variation and applications*, Western Psych. Services, Los Angeles.

WYSOCKI B.A. – WHITNEY E. (1965), *Body image of crippled children as seen in Draw-a-Person test behavior*, Perceptual and Motor Skills.

Sitografia

Test di Rorschach

<https://medicinaonline.co/2018/01/18/test-di-rorschach/>

T.A.T. e C.A.T. – Giunti Psychometrics, giuntios.it

<https://www.giuntios.it/catalogo/test/tat-test-di-appercezione-tematica-rilevare-sentimenti-complessi-e-conflitti-di-personalita>

Ringraziamenti

È da anni che penso a cosa avrei dovuto scrivere arrivata a questo punto, arrivata alla fine di questo scritto, di questa esperienza, ma adesso che sono qui mi mancano le parole. Cioè non è che mi mancano, anzi. Sono così tante che girano tra la testa, la gola e il cuore che non riesco a tenerle a bada e dar loro un ordine. Ma ci proverò perché voi, voi che mi siete stati accanto, ve lo meritate.

Ebbene inizio con il ringraziare le persone che hanno contribuito materialmente alla produzione di questo scritto, senza le quali non avrei potuto procedere alla stesura del terzo capitolo. Ringrazio Ornella, una carissima persona che ancora, dopo tanti anni, vive la sua vita da insegnante con grande passione e dedizione, dalla quale cercherò di imparare il più possibile; ringrazio la sua collega e i loro alunni del 30° C.D. “Giuseppe Parini”. Grazie ad Emilia e ai suoi alunni dell’I.C. “Capasso-Mazzini”. Ringrazio Flavia, la tutor che mi ha seguita in questo ultimo anno di tirocinio, per avermi dato preziosi consigli e avermi permesso di proporre ai suoi alunni l’intervento didattico dal quale ho ricavato i disegni dei piccoli. Grazie al piccolo Nello e al piccolo Antonio per aver disegnato per me, e tutti gli altri bambini, perché tramite quelli che potrebbero sembrare semplici segni, mi hanno donato po' del loro animo, pensieri ed emozioni insieme. Grazie.

Voglio ringraziare i miei genitori per tutto quello che hanno fatto per me, anche se ringraziare è dire poco. Io vorrei portarli a vivere una vita lontana dagli affanni, dalle fatiche, dalle paure e dal dolore. Voi che vi siete donati senza riserve, che avete scelto di donarmi la vita e che, soprattutto, avete scelto di farmela vivere nel migliore dei modi, donandomi tutte le

opportunità, spianandomi la strada per la felicità, non dandomi modo di desiderare nient'altro se non avervi accanto in questo meraviglioso cammino, per sempre. Grazie per tutte le volte che mi avete sostenuto, messa in guardia e salvata. Grazie per aver sempre creduto in me, anche quando tutto era difficile e in me non ci credevo neanche più io. E lo so che è veramente poco, però accettate questo piccolo pensiero che è solo e solamente per voi due. Voi, il mio faro in mezzo al mare al quale guardare ogni volta che perderò il senso dell'orientamento. Voi, la mia ancora che risale dal mare, per potermi salvare, sempre. Ed io, come un ingegnoso e tenace pescatore, imparerò a fare un nodo stretto, strettissimo, che, vi prometto, ci terrà uniti per sempre, aldilà di tutto, aldilà delle cose terrene, del cielo e del mare. Immensamente grazie.

Ho bisogno adesso di un "grazie" enorme, sconfinato, che superi i confini terreni di questa Italia e arrivi fino a quelli della Repubblica Ceca, in quella Praga che ospita la metà del mio cuore: mio fratello. Ti ringrazio, Adriano, perché, seppur da lontano, sei riuscito a starmi vicino. Grazie per i tuoi consigli, il tuo aiuto e il tuo amore. Nulla ci divide, lo so. Tu sei con me e io con te. Dovunque siamo, dovunque saremo. Ora e per sempre.

Grazie alle mie migliori amiche, Laura e Alessandra, le mie piccole, grandi donne. Dopo cinque anni, ormai, inviarvi quel messaggio ogni mattina prima di sostenere un esame, era diventata un'abitudine, quasi un gesto scaramantico che dovevo fare: << Senza il vostro in bocca al lupo non vado da nessuna parte!>>. E così, aspettavo una vostra risposta (incoraggiante,

quella di Laura, annoiata quella di Ale che ormai era arrivata al limite della sopportazione) per potermi tranquillizzare. Grazie per avermi sempre compresa, ascoltata e amata. Grazie per aver sempre creduto in me. Restate con me perché avervi nella mia vita è ciò che più mi fa stare bene. I vostri sguardi, le vostre facce buffe, i vostri sorrisi mi hanno dato la forza di rialzarmi e camminare, anche quando avrei voluto solamente restare giù a terra a non pensare. “Oh Giù, basta, devi pensare a te adesso!”, ed io così ho fatto, ma pensando anche a voi. Voi che siete parte di me, voi *“la piccola stella che porto nei momenti in cui non ho luce”*. Immensamente grazie, amiche mie.

Un grazie speciale va alle mie colleghe, amiche, psicologhe, infermiere. Le mie “Esaurite”: un nome, una garanzia. Ormai tutto il nostro corso di laurea ci riconosce per questo appellativo col quale ci definimmo per un progetto al secondo anno. Ricordate? Cinque anni insieme sono volati ed è stato bello essere accompagnata da voi in questo cammino.

Grazie Liviana perché con il tuo dialetto mi hai fatto ridere tanto, anche nelle situazioni più serie di tutta la nostra carriera universitaria! Grazie Angela perché con la tua “borsetta rossa”, sempre piena di medicinali, ci hai salvato da quei mal di testa atroci e da qualsiasi altro dolore, anche da quelli a cui non bastava una semplice medicina per andar via...

Grazie Ilaria, perché con la tua leggerezza hai reso anche gli eventi più difficili qualcosa da poter affrontare e la tua risata, forte e contagiosa, è qualcosa che difficilmente dimenticherò.

Grazie Tonia per la bontà d'animo che mi hai trasmesso, per l'energia che metti in tutto ciò che fai. Tu che sei già donna ormai da un po', tu che sei *“forte e fragile, senza paura”*.

Grazie Amelia, perché da te ho imparato l'arte del rimandare che non sempre va bene, ma in certi casi sembra essere davvero l'unica cosa da fare, quando i pensieri ti invadono la mente e non riesci più a dare un senso a tutto ciò che accade.

Grazie Stefania perché tu, con la tua dolcezza e la tua calma, sei sempre riuscita a mediare tra le mille incomprensioni e a infondermi serenità anche in quelle situazioni in cui l'ansia divorava per prima te.

Grazie Carmen, mia contessa, perché da te ho imparato l'arte del difendersi. Tu ti sei difesa bene (e “bene” è un eufemismo) da questa vita che ha deciso per te e per la tua famiglia; sei caduta, ma ti sei rialzata e adesso sei più forte di prima, con un nuovo sogno nel cuore e tanta strada avanti a te! Guarda che bella vista che c'è! Ti auguro di realizzare ciò che ti rende felice. Io sarò al tuo fianco fin quando vorrai.

Infine, e non perché tu sia meno importante delle altre, ringrazio te, Carmel... Carmen (non mi avresti mai perdonata se lo avessi scritto per intero, lo so). Tu che sei stata la prima persona alla quale mi sono presentata quel giorno del test d'ingresso e di cui non ho potuto più fare a meno. Tu con la tua irascibilità e la tua calma piatta, la tua apatia e il tuo dinamismo, la tua freddezza e il tuo affetto. Tu, un meraviglioso universo di contrasti. Grazie perché da te ho imparato l'arte del dare valore alle persone e ai sentimenti. Tu che scegli bene le parole da dire, tu che non sprechi l'amore, ma lo riservi solo a chi se lo merita davvero. Grazie per

amarmi, come ami tu. Mi auguro che ci vada bene, ma insieme. *“Portami con te, dove vuoi, non dove sai.”*

Ringrazio la mia professoressa del liceo, Gina Tesorone, grande donna e docente esemplare: autorevole, precisa, responsabile, sensibile, severa ma dolce. Grazie per i suoi insegnamenti di vita, per i suoi consigli. Grazie per aver creduto sempre in me anche quando lì, in quel posto, nessuno ci credeva più, neanche io. Grazie per avermi trasmesso il coraggio di crederci sempre in questo mondo così complicato dell’insegnamento, malgrado tutto. “Studia sempre, dai sempre il massimo e sarai INATTACCABILE!”: questo è ciò che ripete sempre ai suoi alunni e sarà proprio questo che io, da insegnante, ripeterò ai miei, perché voglio che crescano come ha voluto che noi crescissimo, con un grande senso di responsabilità. Non smetterò mai di ringraziarla abbastanza.

Un ultimo ringraziamento va alla professoressa Antonella Gritti, relatrice di questa tesi, per la capacità che ha dimostrato di stimolare il mio interesse per l’argomento qui discusso e per la disciplina in generale.

E infine due parole le dedico a me, alla mia forza di volontà, al mio senso del dovere e di responsabilità, alla mia capacità di rialzarmi sempre. Al coraggio di inseguire il mio sogno. Grazie Giù.

