

A black and white photograph showing a person from the back, leaning over a large canvas spread on the floor. The person is using a brush to create abstract, dark, splattered lines on the white canvas. Several paint cans are visible on the floor to the left. The background is a rough, textured wall.

Arte e attività espressive per il benessere

Paola Friggè

Unità di ricerca in Psicologia delle Arti e degli Ambienti
Università Cattolica del Sacro Cuore, Milano

CONVEGNO ARTISTICA-MENTE 2026

Non solo **fare** arte
ma anche **fruire**
dell'**Arte** in tutte le
sue manifestazioni
fa bene a livello sia
fisico sia mentale

L'ARTE FA BENE





Attività espressive = BENEFICI A LIVELLO PSICO -FISICO

“L’arte è il mezzo con cui l’individuo può dare forma a ciò che è emotivamente caotico e difficile da pensare.”

(Bion, 1962)

- l’artista trasforma l’angoscia emotiva in una forma comprensibile e comunicabile, permettendo al pubblico di confrontarsi con le proprie difficoltà interiori
- processo creativo = atto terapeutico, capace di ridurre l’angoscia e di dare significato a esperienze che altrimenti sarebbero incomprensibili.

Infatti la creatività facilita la **regolazione emotiva** e la resilienza, consentendo agli individui di rielaborare esperienze stressanti o complesse attraverso modalità simboliche e flessibili (Forgeard, 2013; Malchiodi, 2012).

Studi empirici mostrano che la pratica creativa è associata a una **riduzione dei sintomi ansiosi e depressivi** e a un miglioramento dell'umore, anche quando l'attività è svolta in contesti non clinici (Stuckey & Nobel, 2010; Kaimal, Ray, & Muniz, 2016).



- **riduzione del livello di stress** (Girija Kaimal, Kendra Ray, Juan Muniz, 2016) --> diminuzione dei livelli di cortisolo (ormone dello stress)
- **miglioramento della pressione arteriosa** (American Public Health Association Study, 2010)



Esperienza di flusso

«FLOW»

(Csikszentmihalyi, 1996)

stato di totale **assorbimento** in
un'attività stimolante e
gratificante, unito alla perdita
di consapevolezza di sé, della
fatica e del tempo



Gaston et al., 2024

Nello studio chi riusciva a sperimentare questo stato di coscienza con più facilità e frequenza aveva un rischio minore di riportare diagnosi di depressione, ansia, disturbi legati allo stress e perfino di problemi cardiovascolari.

PROTEZIONE DELLA SALUTE



**FRUIRE ARTE = BENEFICI A
LIVELLO PSICO -FISICO**

A livello cerebrale --> la fruizione dell'arte stimola la produzione di dopamina --
l'esperienza artistica attiva il sistema dopaminergico della ricompensa, in particolare la corteccia orbitofrontale mediale, associata al piacere e alla gratificazione (Zeki & Ishizu, 2016).

Arte visiva per la
qualità del vivere

- *La domanda*: come può l'arte contribuire a favorire il nostro benessere, a migliorare settori della cultura e del vivere?



- *La risposta*: ci può aiutare a mentalizzare, ad “allenare” il pensiero complesso, il pensiero critico
- e ci può offrire piacere e benessere.

Gabriella Gilli



Che domande si potrebbe fare una persona, per es. una bambina o un bambino, di fronte a questo quadro?



Per la psicologia, L'ARTE è ...
un insieme di dispositivi simbolici culturali, una
'realtà inter-mentale' che promuove un 'incontro
di menti.

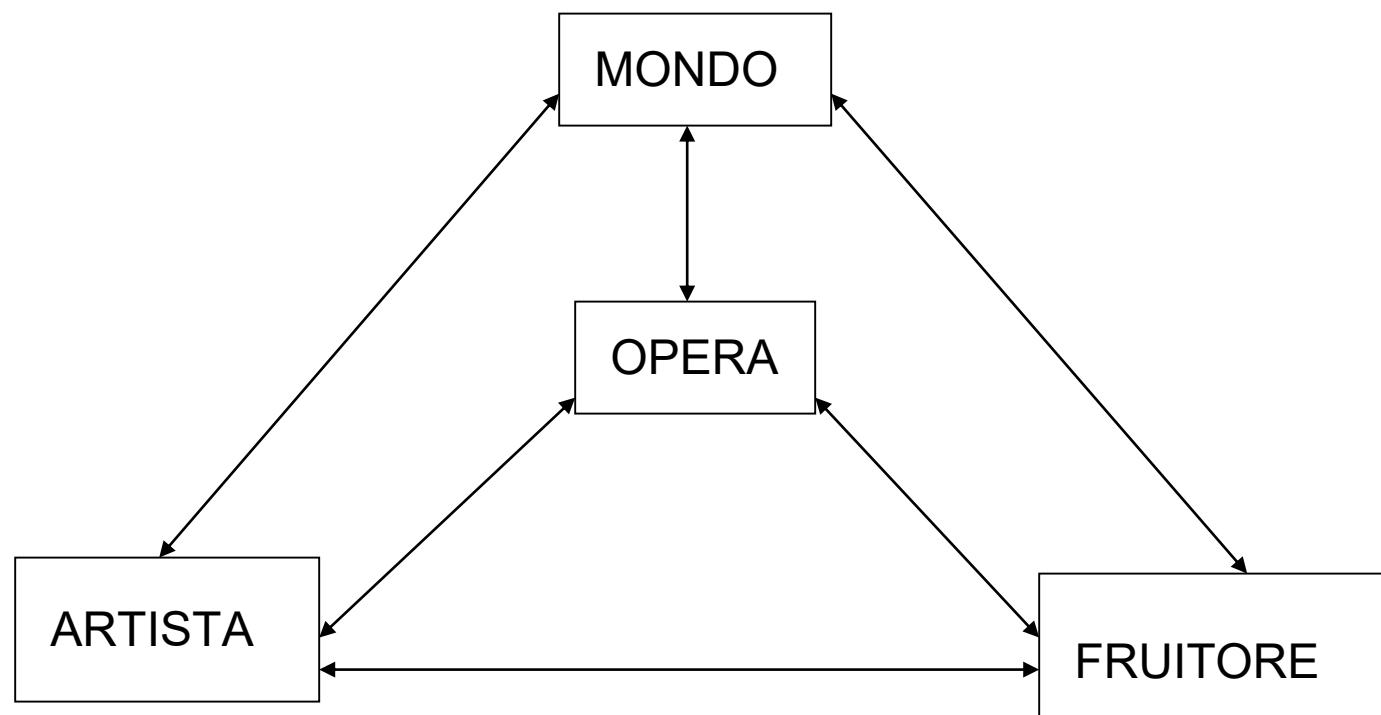
Le opere sono ...

**MEDIATORI RAPPRESENTAZIONALI
PER LA COMUNICAZIONE TRA MENTI**

(Wollheim, 1993; Freeman, 2004; Bloom, 2005)

Il modello di Freeman

(1995; 1997; 2004; 2010)



L'opera d'arte inserita al centro di una complessa rete di intenzionalità che ne influenza il significato di fatto co-costruito

Caratteristiche dell'opera espressiva

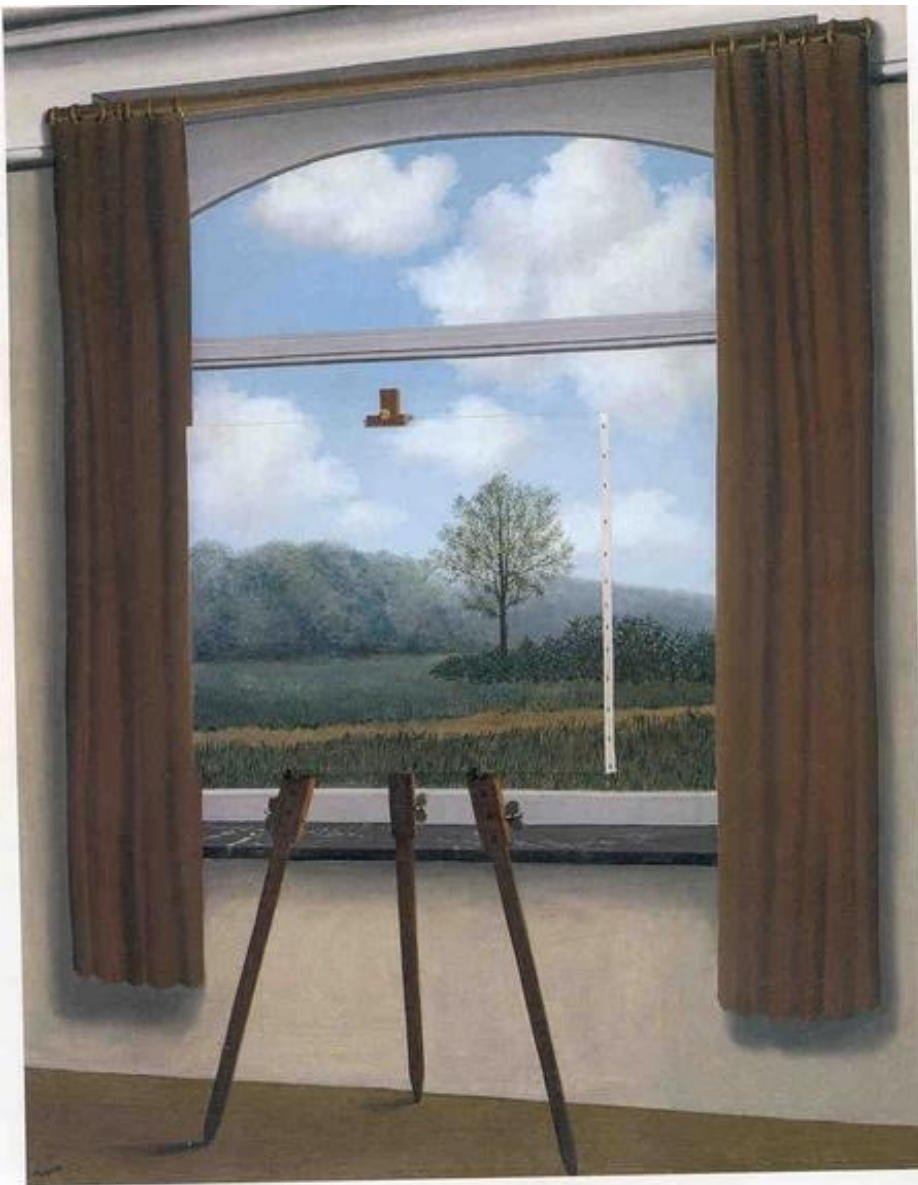




È “relazionale”

...è un **sogno condiviso** (per
le prospettive
psicodinamiche)

nasce dall'inconscio ma - a differenza del
sogno individuale - viene condivisa -
permettendo al fruitore di entrare in
quella stessa visione.



1. René Magritte, *La Condition humaine*, 1933.

E' relazionale perché...è
un esercizio di
mentalizzazione, a
favore del
ragionamento
interpretativo (per la
psicologia cognitiva)



E' aperta alle interpretazioni
(è viva, non è mai conclusa,
è 'aperta'...)





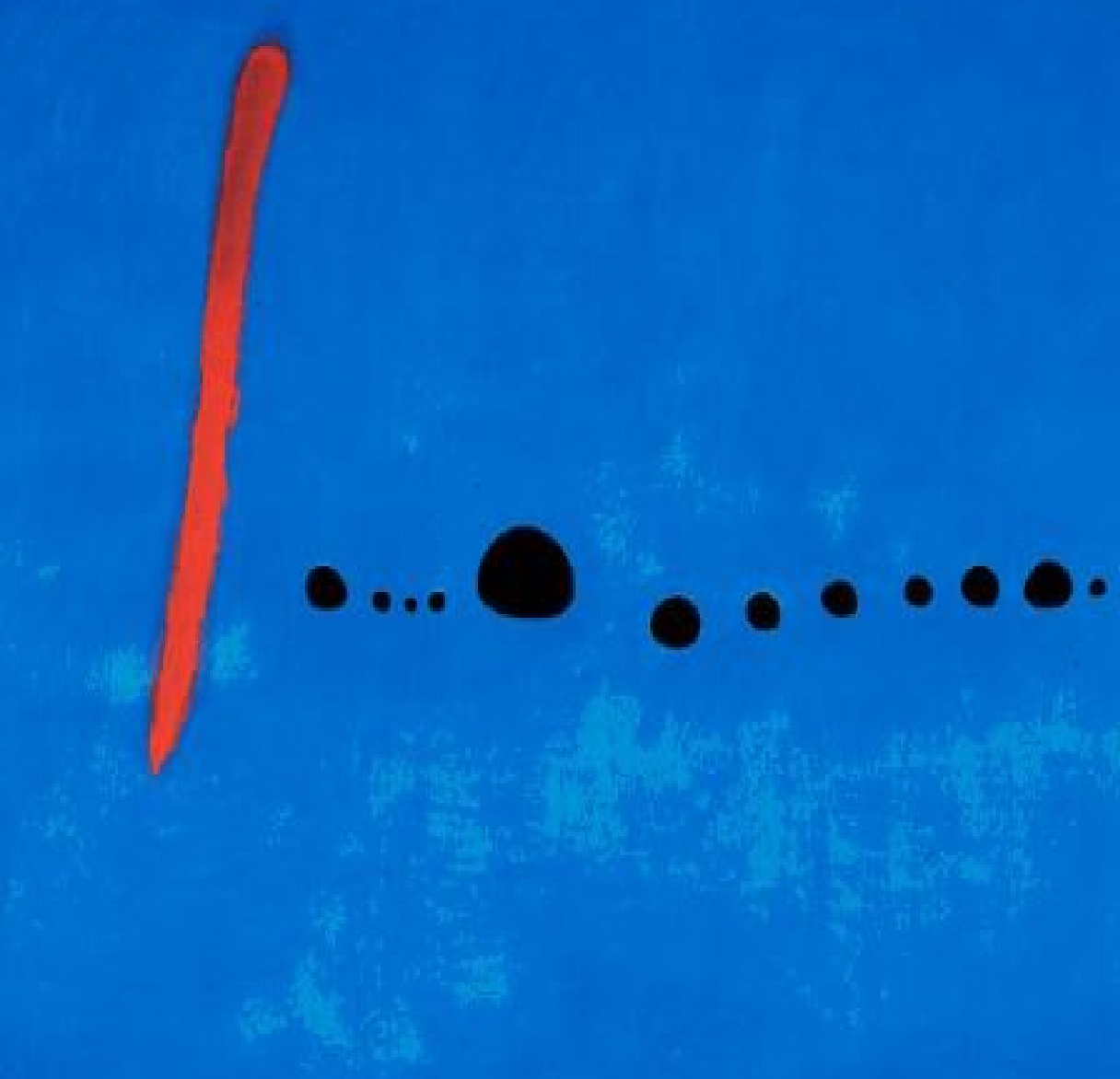
...è aperta alle
interpretazioni
gli artefatti artistici sono
"oggetti ansiogeni"....

--> concetto di "oggetto ansioso" (anxious object, 1964), introdotto dal critico d'arte americano Harold Rosenberg. L'arte è ansiogena perché agisce attivamente sullo spettatore, provocandolo e forzandolo a uscire dalla propria zona di comfort cognitivo ed emotivo.

Franz Kline

Henry H. II,

1959-1960



Mirò "*Blue*" utilizzato per copertina libro
fiabe di Pennac.

(uso di quadri di Mirò)

È un **laboratorio comunicativo
transmodale** (arte genera
arte)

- **supera i confini dei singoli
linguaggi sensoriali** (visivo, uditivo,
tattile) per creare un sistema
espressivo universale, capace di
tradurre emozioni complesse e
generare continuamente nuova
creazione



**UN ESEMPIO SPECIFICO:
L'ARTE COME
STRUMENTO PER LA
CRESCITA E IL
BENESSERE DEI BAMBINI
E DELLE BAMBINE**

...avvicinare i bambini all'arte

Lo sviluppo di specifiche competenze non è solo merito delle proposte ma anche di un adeguato ambiente di apprendimento, stimolante e accogliente

PRODUZIONE

Incoraggiare la naturale tendenza alla produzione grafico-pittorica dei bambini, sottolineando l'importanza del **messaggio comunicativo intenzionale del produttore**

FRUIZIONE

Sensibilizzazione agli stimoli artistici per l'avvicinamento all'arte e alla comprensione/interpretazione del messaggio sotteso all'opera d'arte, con particolare **attenzione alla "lettura" del fruitore**. Attenzione allo sviluppo della sensibilità estetica

DISCUSSIONE

Importanza del confronto con i compagni per considerare il punto di vista altrui (Santi, 1997; Parsons, 1987). La classe si struttura come "comunità di ricerca" (Freeman, 2000).

LAVORO DI GRUPPO

Importanza della **cooperazione e negoziazione**. Importanza dell'azione di tutorship da parte di alunni più competenti verso alunni con qualche difficoltà (Boscolo, 1997).

Produzione



- Le produzioni “artistiche” dei bambini sono **specifiche attività di simbolizzazione. Sono forme di equivalenza della realtà.** (Arnheim, 1974)
- La Produzione avviene in **LABORATORIO**, inteso non solo come luogo fisico, ma anche come tempo e spazio di pensiero (De Bartolomeis, 1989, 1990)
- Il laboratorio è un **luogo privilegiato** per:
 - **conoscere e usare mezzi, tecniche diverse** per rappresentare la realtà
 - **avvicinarsi all’opera** per osservarla e **allontanarsi** quando si effettua una produzione propria
 - **destrutturare l’opera** e ricomporla



Fruizione

- La fruizione di un'opera non consiste solo nella sua osservazione o nella sua descrizione, ma anche nella **comprensione della "funzione rappresentazionale dei simboli pittorici"** (Callaghan, Rochat, Corbit, 2012)
- Le attività critiche del descrivere, analizzare, dare significato, giudicare e teorizzare le opere d'arte sono collegate e inter-dipendenti (Barrett, 2002)

Discussione

Nella **discussione** si determinano

**Interazioni sociali, processi di condivisione e
negoziiazione dei significati**

che sono funzionali alla trasmissione
culturale e alla costruzione della
conoscenza

Il dialogo cooperativo configura il gruppo
come “comunità di apprendimento” e di
ricerca

(Lipman, 1985, 2003)





- Attraverso la discussione si aumentano le opportunità che il bambino ha di fare “come se” e di immaginare cosa potrebbe fare, sentire, **pensare se fosse al posto di un'altra persona --> si stimola la mentalizzazione**
- Quindi la relazione diventa spazio in cui, mediante il **dialogo**, è possibile **sperimentare il sé mentale e comprendere meglio la realtà circostante** (Fonagy e Target, 1997 in Marchetti, Massaro, 2002).



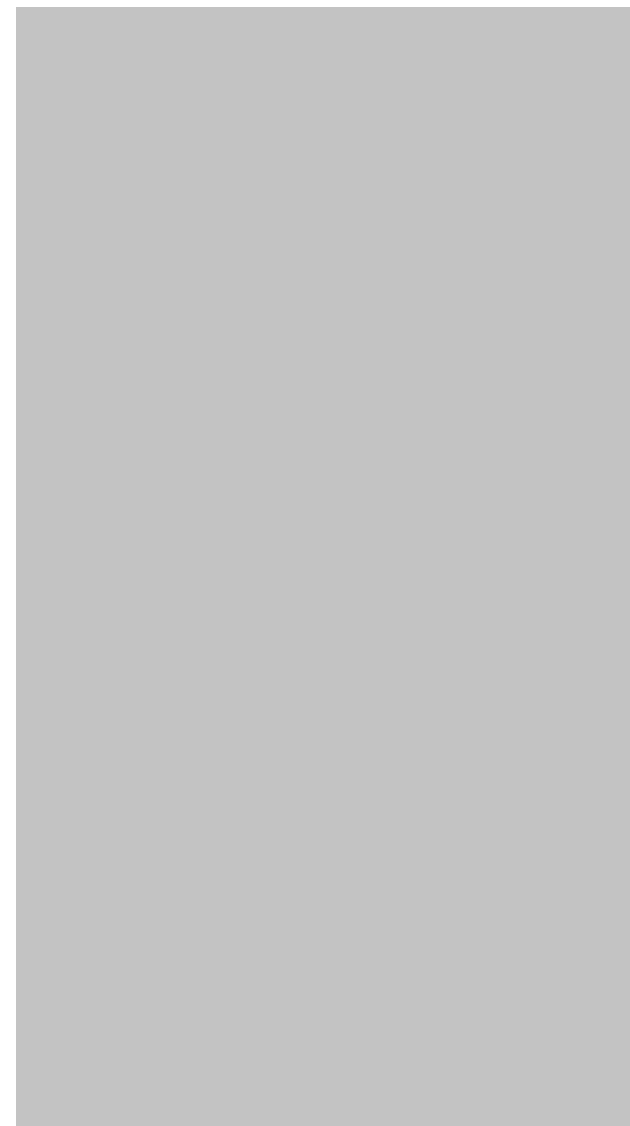
Il ruolo dell'educatore/trice

- L'insegnante non è semplicemente un supervisore e neppure una guida verso percorsi precostituiti
- ma **incoraggia l'alunno alla crescita personale**, sia dal punto di vista **cognitivo** approcciando nuove conoscenze, sia sul piano **emotivo** (Pontecorvo, 1999).



- L'insegnante diventa, allora (Goodman, 1990):
 - **Iniziatore**: assume un ruolo attivo creando contesti di apprendimento e incoraggiando le potenzialità cognitive degli allievi nella soluzione dei problemi;
 - **Osservatore**: riconosce e sostiene adeguatamente le zone di sviluppo prossimale;
 - **Mediatore**: incoraggia l'analisi delle criticità piuttosto che offrire soluzioni;
 - **Liberatore**: lascia spazi di tensione creativa in modo che il bambino si senta libero di osare, sperimentare e anche sbagliare.

UN'ESPERIENZA DI LABORATORIO: IL COLORE





Obiettivi

- avvicinare i bambini al concetto di **luce** e alla sua importanza per **la percezione del colore**
- esplorare i **colori di base** e le **emozioni** che essi veicolano
- stimolare nei bambini le **abilità di produzione e fruizione**
- incoraggiare la **discussione** di gruppo e la **negoiazione di significati**



Introduzione al tema

- Il **colore**, insieme alla forma, soddisfa le due più caratteristiche funzioni della visione: ci permette di ottenere l'informazione tramite l'identificazione degli oggetti e degli avvenimenti e trasmette l'espressione (Arnheim, 1982).
- Se fino ai tre anni i bambini sono solitamente interessati a lasciare un segno grafico attraverso il contrasto cromatico sulla carta, **a partire da questa età cominciano a mostrare specifiche preferenze per i colori.**

Attività introduttiva

- I bambini sono nell'aula scolastica in **TOTALE ASSENZA DI LUCE** (per i più piccoli può essere un'esperienza molto breve e introdotta in termini ludici, oppure evitata).
 - Questa situazione rappresenta un'occasione per porre alcune domande rispetto a **quello che vedono** e alla possibilità di individuare, più o meno facilmente, i compagni e gli oggetti attorno.
- Di seguito vengono fatte **sperimentare DIVERSE CONDIZIONI DI LUMINOSITÀ** crescente, dal lume di un fiammifero, al fascio di una torcia, al massimo grado di luminosità (naturale e/o artificiale) possibile per quella stanza.
- Per ciascuna condizione viene promossa una breve riflessione e condivisione circa il cambiamento percettivo del colore di alcuni specifici oggetti indicati.
 - La **LUCE** rappresenta quindi un requisito essenziale e vincolante per cogliere i **colori e le loro sfumature**.



Attività di produzione

- Bambini in **tre gruppi**. A ogni gruppo: un cartellone e acquerelli di un unico colore: il blu, il rosso e il giallo (più nero e bianco).
- Consegna: produrre **UN DIPINTO MONOCROMATICO**
- Di seguito i bambini vengono invitati a riflettere sui loro **vissuti durante la fase di produzione**:
 - quali **aspetti piacevoli e quali le difficoltà incontrate**, sia da un punto di vista tecnico-realizzativo che organizzativo nella negoziazione con i compagni rispetto ai contenuti e alle intenzioni comunicative.
 - viene inoltre **stimolata una riflessione rispetto alle emozioni provate dipingendo con un colore caldo o freddo**.







Attività di fruizione di 3 quadri

*Monet, Campo di tulipani,
Musée d'Orsay, Parigi*



Van Gogh, Vaso di
girasoli, Neue
Pinakothek, Monaco



Van Gogh, *Vase
iris*, The
Metropolitan
Museum of Art
New York



Attività di fruizione

Analisi di tre opere



Van Gogh, *Vaso di girasoli*

“È bello perché il rosso è come il Natale”



Monet, *Campo di tulipani*

“mi piace perché mi ricorda il caldo e il sole, come in estate”



Van Gogh, *Vaso con iris*

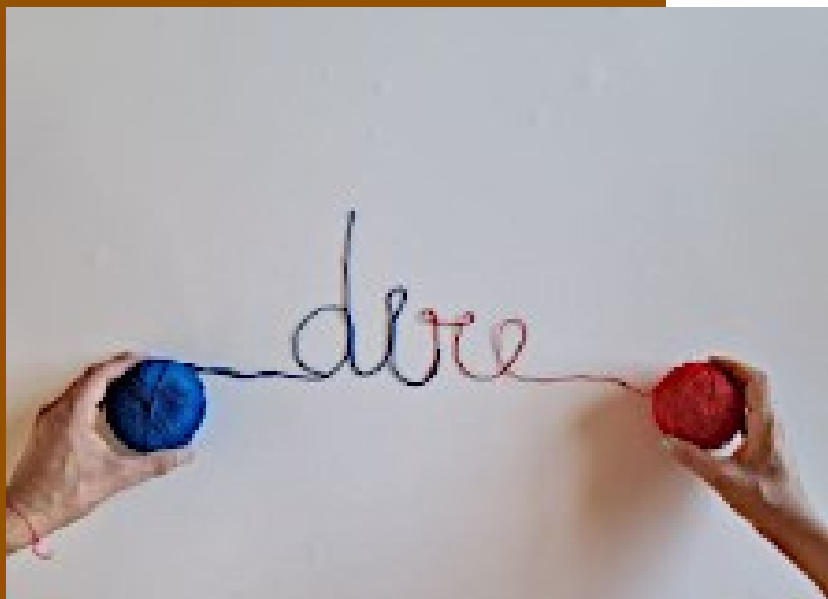
“... è tutto blu, è un po' triste”

Confronto ragionato



- Ai bambini viene chiesto di individuare **analogie e differenze**, la loro attenzione potrebbe ricadere sul tipo di soggetti rappresentati, le forme, la ricchezza di particolari.
- L'insegnante invita, poi, a ipotizzare quali **possibili emozioni provava l'artista** e quali **messaggi comunicativi** intendeva veicolare con l'opera, utilizzando prevalentemente quello specifico colore
- Tali riflessioni vengono facilitate **ricordando quali emozioni e intenzioni avessero accompagnato i bambini nella fase di produzione**: i vissuti potrebbero essere analoghi ma anche presentare differenze. La medesima attività è proposta anche per i disegni e le opere in cui dominano gli altri due colori.

Fase conclusiva



- L'insegnante ripercorre **narrativamente** il laboratorio svolto:
 - sintetizzando le attività proposte e i principali commenti emersi dai bambini
 - sottolineandone le tendenze di risposta e le possibili "letture" diverse.

Il mago delle comete di Gianni Rodari

«Una volta un mago inventò una macchina per fare le comete. Somigliava un tantino alla macchina per tagliare il brodo, ma non era la stessa, e serviva per fabbricare comete a volontà, grandi o piccole, con la coda semplice o doppia, con la luce gialla o rossa, eccetera. Il mago girava per paesi e città, non mancava mai a un mercato, si presentava anche alla Fiera di Milano e alla Fiera dei cavalli, a Verona, e dappertutto mostrava la sua macchina e spiegava com'era facile farla funzionare.

Le comete uscivano piccole, con un filo per tenerle, poi man mano che salivano in alto diventavano della grandezza voluta, ed anche le più grandi non erano più difficili da governare di un aquilone. La gente si affollava intorno al mago, come si affolla sempre intorno a quelli che mostrano una macchina al mercato, per fare gli spaghetti più fini o per pelare le patate, ma non comprava mai neanche una cometina piccola così.

– Se era un palloncino, magari, – diceva una buona donna, – ma se gli compro una cometa il mio bambino chissà che guai combina. E il mago: – Ma fatevi coraggio! I vostri bambini andranno sulle stelle, cominciate ad abituarli da piccoli. – No, no, grazie. Sulle stelle ci andrà qualcun altro, mio figlio no di sicuro. – Comete! Comete vere! Chi ne vuole? Ma non le voleva nessuno. Il povero mago, a furia di saltar pasti, perché non rimediava una lira, era ridotto pelle e ossa.

Una sera che aveva più fame del solito trasformò la sua macchina per fare le comete in una caciottella toscana e se la mangiò.»



**GRAZIE PER
L'ATTENZIONE**

BIBLIOGRAFIA - 1

- Berti, A.E., Freeman, N.H., *Representational change in resources for pictorial innovation: a three-component analysis*, Cognitive Development, 12, 1997, pp. 501-522
- Boscolo P., *Psicologia dell'apprendimento scolastico. Aspetti cognitivi e motivazionali*, Utet, Torino, 1997.
- Bruner J.S., *La ricerca del significato*, Bollati Boringhieri, Torino, 1992.
- Cadioli A., *La ricezione*, Laterza, Bari, 1998.
- Cannoni, E., *Il disegno dei bambini*, Carocci, Roma, 2003
- Castelli, C., *Dal disegno alla scrittura*, Vita e Pensiero, Milano, 2000
- Cosentino, A. (a cura di), *Filosofia e formazione. 10 anni di "Philosophy for children" in Italia (1991-2001)*, Adelphi, Milano, 2003.
- De Bartolomeis F., *Produrre a scuola*, Feltrinelli, Milano, 1983.
- Eco U., *Opera aperta*, Bompiani, Milano, 1967.
- Forgeard, M. J. C. (2013). *Perceiving benefits after adversity: The relationship between self-reported posttraumatic growth and creativity*. **Psychology of Aesthetics, Creativity, and the Arts**, 7(3), 245–264.
<https://doi.org/10.1037/a0031223>
- Freeman N.H., *Aesthetic Judgment and Reasoning*. In Eisner E., Day M.D. (a cura di) "Handbooh of research and policy in art education", Erlbaum, London, 2004.
- Freeman N.H., *Communication and representation: Why mentalistic reasoning is a lifelong endeavour*, in P. Mitchell, K.J. Riggs, "Children's reasoning and the mind", Psychology Press, UK, 2000, pp. 349-366.
- Freeman N.H., Sanger, D., *Commonsense aesthetics of rural children*, in: "Visual Arts Research", 21, 1997, pp. 1-10
- Freeman N.H., *Teoria della mente, teoria delle rappresentazioni pittoriche: un progresso concettuale nell'infanzia*, in "Età Evolutiva", n. 50, 1995
- Gaston, E., Ullén, F., Wesseldijk, L. W., & Mosing, M. A. (2024). *Can flow proneness be protective against mental and cardiovascular health problems? A genetically informed prospective cohort study*. **Translational Psychiatry**, 14, Article 144.
<https://doi.org/10.1038/s41398-024-02855-6>

BIBLIOGRAFIA - 2

- Golomb, C., *Child art in context: a cultural and comparative perspective*, American Psychological Association, Washington, 2002
- Holland N.N., *La dinamica della risposta letteraria*, Il Mulino, Bologna, 1986.
- Iser W., *L'atto della lettura*, Il Mulino, Bologna, 1987
- **Kaimal, G., Ray, K., & Muniz, J. (2016)**
Reduction of Cortisol Levels and Participants' Responses Following Art Making
Art Therapy: Journal of the American Art Therapy Association
- Kaimal, G., Ray, K., & Muniz, J. (2016). *Reduction of cortisol levels and participants' responses following art making. Art Therapy: Journal of the American Art Therapy Association*, **33**(2), 74–80. <https://doi.org/10.1080/07421656.2016.1166832>
- Lipman M., *Pratica filosofica e riforma dell'educazione. La filosofia con i bambini*, "Bollettino SFI", 135, 1988.
- Malchiodi, C. A. (2012). *Handbook of art therapy* (2nd ed.). New York, NY: Guilford Press.
- Parsons M.J., *How we understand art*, Cambridge University Press, Cambridge, UK, 1987.
- Santi M., *Filosofare per capire l'arte? Uno studio esplorativo sulla comprensione artistica in diverse età scolari*, "Saggi e ricerche", 8, pp. 321-335.
- Thomas G.V., Nye R., Robinson E.J., *How children view pictures: Children's responses to pictures as things in themselves and as representations of something else*, "Cognitive Development", 9, 1994, pp.141-144.
- Thomas G.V., Silk A.M.J., *Psicologia del disegno infantile*, Il Mulino, Bologna, 1998 (ed.or.1990)
- Zeki, S., & Ishizu, T. (2016). *The experience of beauty and the reward system of the brain*. In **Progress in Brain Research** (Vol. 227, pp. 3–20). Elsevier.
<https://doi.org/10.1016/bs.pbr.2016.04.001>