

Comporre conoscenza: il collage come strategia meta-riflessiva

Elisabetta Biffi^a, Franca Zuccoli^b

^a Università degli Studi di Milano-Bicocca, elisabetta.biffi@unimib.it

^b Università degli Studi di Milano-Bicocca, franca.zuccoli@unimib.it

Abstract

Il presente contributo intende riflettere sull'utilizzo di una tecnica artistica, il collage, all'interno della formazione degli insegnanti e degli educatori. Si tratta di una differente modalità di azione da parte dei formatori che è inserita nell'ambito dell'art-based research (McNiff, 2008), e dell'arts-informed research (Cole & Knowles, 2008). Per comprendere in modo approfondito questa scelta è necessario conoscere la nascita di questa tecnica e l'utilizzo che di questa hanno fatto vari artisti. Questo consente di delineare alcuni processi cognitivi riflessivi connessi alla pratica del collage che lo rendono strumento efficace in contesti formativi, soprattutto quando rivolti a insegnanti ed educatori. In chiusura, pertanto, si andranno presentando alcuni esempi di esperienze formative che hanno visto il ricorso al collage come strategia riflessiva.

Parole chiave: collage; formazione; metacognizione; educatori; insegnanti.

Abstract

This paper presents a reflection on the use of an artistic technique, the collage, for teachers and educators training. It is a different mode of action carried on by the trainers that is inserted as part of the art-based research (McNiff, 2008), and the arts-informed research (Cole & Knowles, 2008). In order to thoroughly understand this choice it's important to know the birth of this technique and the collage artists' process of research. This passage allows us to identify some cognitive and reflective processes related to the practice of collage that make it an effective tool in training context, especially when aimed at teachers and educators. In closing, indeed, we will be presenting examples of learning experiences that used the collage as a reflective strategy.

Keywords: collage; training; metacognition; educators; teachers.

1. Introduzione

Le considerazioni che animano il presente scritto trovano origine nel lavoro di ricerca in ambito educativo condotto dalle autrici, nel corso degli ultimi anni, al fine di studiare il collage quale tecnica artistica capace di promuovere un pensare riflessivo e ricorsivo efficace nei contesti formativi rivolti a insegnanti ed educatori. La scelta di tale tecnica è avvenuta dopo che le due ricercatrici, autrici di questo contributo, avevano spaziato all'interno della loro ricerca personale e professionale nell'individuazione di nuove modalità per proporre la formazione, che uscissero dai canali ritenuti più usuali. Spesso, a fronte di lezioni specifiche, laboratori tematici e progettazioni condivise, accadeva – e accade tuttora – di trovarsi di fronte a reazioni degli operatori non sempre propositive, quasi essi fossero tesi ad assorbire i contenuti, ascoltandoli acriticamente, senza però voler modificare la propria pratica quotidiana sulla base di quanto appreso. Sembra, a volte, che l'azione pratica risulti quasi impermeabile, a fronte dell'attenzione posta ai momenti più teorici della stessa formazione. È in questi frangenti che si rende necessario trovare una nuova modalità di formazione che nel suo procedere concreto, staccato in un primo tempo dall'azione quotidiana, oltre che lontano dalle procedure formative più tradizionali, immerga immediatamente gli insegnanti e gli educatori in un fare che coinvolga differenti campi d'azione, in questo caso l'arte (Cole & Knowles 2008; McNiff, 2008), con regole ben definite a seconda della proposta. Solo in un secondo tempo si può allora passare ad affrontare, inizialmente quasi senza neppure accorgersi, i nuclei concettuali e gli snodi fondamentali legati proprio alle loro specifiche professionalità. Molte le possibilità vagliate e sperimentate dalle ricercatrici sia nel campo artistico figurativo, bidimensionale o tridimensionale (Biffi & Gambacorti Passerini, 2014), sia in quello biografico, autobiografico e narrativo (Biffi, 2010; Demetrio, 1998; 2008) utilizzando differenti metodologie come pure strumenti più consueti, approdando, solo in un secondo momento, all'ipotesi del collage. In tale procedere indagante e curioso, le autrici sono giunte ad individuare nel collage una tecnica capace di aprire alla possibilità sia di espressione individuale sia di confronto collettivo, attraverso l'uso contemporaneo o isolato d'immagini e di parole.

Essenziale, per comprenderne queste potenzialità, si sono rivelate da un lato l'analisi approfondita del collage, sia in ambito artistico, dalla genesi della tecnica fino all'utilizzo attuale differenziato nei singoli artisti, sia in ambito metacognitivo (Albanese, Doudin & Martin, 1995) e meta-riflessivo, dall'altro lato, invece, l'utilizzo diretto delle ricercatrici, così come degli insegnanti ed educatori coinvolti nelle proposte formative promosse dalle stesse. È dal suddetto incrociato lavoro di studio e pratica che è emerso il quadro di una tecnica, quella del collage, che mantiene un impianto giocoso e, inizialmente, poco razionale dell'attività, pur sviluppandosi attraverso operazioni complesse – selezione, decontestualizzazione, composizione, ricomposizione, riflessività – attingendo così a un pensiero divergente (Guilford, 1967) e laterale (De Bono, 1968/1969), oltre che metaforico (Corradi Fiumara, 1998).

Osservando anche solo lo sviluppo nella storia dell'arte di questa tecnica (Gallo, 2011; Pugliese, 2006), come si farà tra poche righe, ci si può rendere conto di come si tratti di una proposta articolata e fattibile, dalle indubbie possibilità esplorative. Da quello che sarà esplicitato nelle pagine successive, riferendosi alle prime riflessioni su alcune sperimentazioni, di taglio qualitativo, grazie a focus group, interviste dialogate, questionari con domande aperte (Mantovani, 1998), sviluppate in laboratori con studenti,

dottorandi (oltre 300), e in formazioni con docenti, educatori negli anni 2011-2014, si può affermare che il collage è risultato per la maggioranza un interessante strumento che permette di uscire dai propri framework di riferimento, grazie all'utilizzo di una dimensione diversa: giocosa ed esplorativa, arrivando così a compiere, in un secondo momento, passaggi significativi nell'ambito riflessivo, meta-riflessivo oltre che progettuale e operativo.

2. L'arte del collage, il collage nell'arte

Come si è detto poco sopra, il lavoro di ricerca e formazione intorno al collage muove dall'analisi della sua storia, poiché in essa sono celate le ragioni di quelle già citate molteplici possibilità riflessive e metacognitive che lo animano. È necessario, perciò, approfondire in modo dettagliato l'aspetto artistico, perché è proprio nel suo procedere che si possono cogliere le strette connessioni con gli aspetti formativi che si vogliono valorizzare grazie a questa tecnica. Come evidenziano le stesse proposte legate all'art-based research (McNiff, 2008), e all'arts-informed research (Cole & Knowles, 2008) è la struttura stessa del fare artistico che deve influenzare in modo preminente queste ricerche di stampo qualitativo. Ogni passaggio sperimentato dagli artisti implica delle scelte che possono essere utilizzate con un significato preciso anche nello sviluppo di percorsi formativi. Se osserviamo, infatti, le avanguardie artistiche degli anni Dieci del Novecento, intendendo con queste le tipologie d'arte che hanno prodotto una frattura sia nella sfera del linguaggio, sia in quella delle forme e dei materiali utilizzati, possiamo collocare proprio in questo periodo, con il primo collage di Braque 1912 (Gallo, 2011) la nascita e il primo utilizzo innovativo di questa tecnica. Riflettendo in generale sulle modalità espressive legate soprattutto all'arte moderna e contemporanea, possiamo affermare che questa ci ha ormai abituato a un cambiamento costante. Proprio come se fosse un'esigenza primaria dell'arte, quella di solcare strade poco conosciute e a volte decisamente provocatorie e controcorrente per arrivare a nuove possibilità progettuali e realizzative. È, in modo specifico, in tutto il Novecento che il corpo, con la sua presenza, insieme ai materiali, nobili o di scarto, alle tecniche innovative, agli allestimenti totalizzanti è diventato elemento prioritario nell'ideazione e realizzazione di un'opera, che non rispetta più i confini disciplinari attesi, ma si colloca in un ambito fluido e di grande mobilità interpretativa (Pugliese, 2006).

Ritornando al collage, il cui nome deriva dal verbo francese *coller*, possiamo affermare che questo sia stato una tra le prime forme di commistioni di materiali diversi sulla tela. Come scrive Francesca Gallo (2011): “La prima innovazione tecnica che le avanguardie introducono è il collage. Il termine indica la composizione di frammenti di carta, e per estensione anche di materiali diversi, su un supporto: il principio generatore è, infatti, il medesimo, cioè il prelievo di elementi extrartistici e il loro ‘montaggio’ nello spazio della rappresentazione, sempre meno illusionistico” (p. 15). Il collage, in quanto tale, esisteva come procedimento già da molto tempo, nell'arte orientale e nella decorazione, solitamente consisteva però nell'uso esclusivo di una giustapposizione per rimediare le falle che potevano presentarsi in un'opera di carta o di altro materiale, ma non per intervenire con un significato artistico nell'opera. Al contempo in molti polittici o pale d'altare del passato i pittori non si limitavano a dipingere su tavola, ma amavano arricchire la loro pittura con l'inserimento di taluni oggetti tridimensionali o materiali, per rendere il racconto ancora più vivo. Il pensiero degli artisti del XX secolo su questa tecnica, in particolare quello dei cubisti, dei surrealisti, dei futuristi, dei dadaisti e degli

espressionisti astratti, invece, si fa radicalmente diverso (Gallo, 2011). Non si tratta solo di aggiungere, ma di modificare il concetto stesso di tecnica, di opera e di valore dell'artista. L'invenzione del collage, come procedimento artistico, è una scoperta che si fa risalire ai cubisti e in particolare a George Braque e a Pablo Picasso (Pugliese, 2006). La pittura non poteva più bastare a questi artisti, che iniziano a inserire su tela nuove sperimentazioni. La prima opera a collage è "Compotier et Verre" del 1912 di George Braque, in cui egli aggiunse tre pezzi di carta da parati stampata con un motivo ligneo, qui si tratta di ritagli di carta che riproducono l'oggetto, ma non dell'oggetto stesso come sarà dopo. Sentiamo come lo stesso Braque (1994/2002) descrive la sua origine in un dialogo con Brassai: "Così ha dipinto il suo primo finto legno in *Compotier et Verre*?". "In quel particolare caso non si tratta di un quadro ma di un collage di carte da parati. Nel 1912, ad Avignone, notai un negozio d'arredamento della carta da parati che imitava una superficie di legno. La comperai e a Sorgue de Vaucluse l'utilizzai in una natura morta. Picasso ne fu ammirato, e incominciò a sua volta a fare collage, il più noto dei quali è sicuramente *La Chaise Cannée*, uno scampolo di tessuto cerato raffigurante l'impagliatura di una sedia, incollato sulla tela e inscritto in un ovale". "E in seguito sia lei sia Picasso avete utilizzato i materiali più vari: giornali, carta da pacchi, biglietti da visita, buste, carta gofrata...". "Attraverso questa tecnica cercavamo di introdurre nei nostri quadri la realtà stessa..." (p. 139). L'opera, però, di Pablo Picasso, "Natura morta con sedia impagliata", della primavera dello stesso anno, risulta ancora più rivoluzionaria. Ritenuta da molti critici il primo collage della storia dell'arte (Pugliese, 2006), anche se è stato realizzato dopo quello di Braque, la vediamo con la presenza di un pezzo di tela cerata che ricorda la texture di una sedia, insieme ad una corda da marina che diventa una cornice. Papier collé e collage si diversificano in modo netto: la prima modalità vede solo lavori realizzati con la carta, pezzi di quotidiani o di carte da parati, la seconda invece inizia a mettere sulla tela altri materiali (Gallo, 2011), come corde, frammenti di specchio, lustrini e quanto gli artisti ritengono più opportuno al fine di completare la loro composizione (Bertolino, 2008). Gli elementi imprescindibili per caratterizzare qualsiasi tipo di collage risultano dunque essere: la sottrazione e l'addizione. Si può togliere sia con lo strappo, mettendo in conto la presenza di risultati imprevedibili, dove l'apporto del caso diventa requisito fondamentale, sia con il ritaglio, con un risultato più controllato. Questi aspetti: caso vs controllo, improvvisazione vs precisione, possono essere interessanti in un ambito formativo che mette in campo più punti di vista. Nella storia del collage si aggiunge nel tempo l'accostamento di frammenti figurativi/astratti, che puntano su aspetti narrativi/simbolici e compositivi: giocando su gradienti armonici o disarmonici (Bianchi & Mauron, 2010). L'utilizzo del collage permette anche un ulteriore passaggio, proprio di gran parte dell'arte contemporanea, quello della svalutazione della figura e dell'autorialità dell'artista, ritenuto fino a quel momento il solo capace di creare (De Micheli, 1998). Questo è un altro punto da non sottovalutare, poiché chiunque riprendendo pezzi da giornali, quotidiani, riviste, può misurarsi con la potenzialità della composizione, senza per questo fermarsi di fronte alla difficoltà della raffigurazione. Per alcuni critici (Crispolti & Mazzanti, 2011) nel papier collé ci si muove nell'ambito di materie che dichiarano una specifica "obsolescenza", nel collage invece si è orientati verso materiali nuovi (come quelli individuati da Balla e dai futuristi) e, al contempo, oggetti carichi di una storia precedente. Il gioco tra il vecchio e il nuovo, tra materiali del passato e del presente o meglio del futuro mette in campo una modalità riflessiva estremamente potente.

L'uso di questa tecnica, come abbiamo potuto vedere già da queste poche righe, relative ai primi anni del suo utilizzo, si modifica costantemente nel tempo sia per i materiali

utilizzati, come pure per le idee, e gli obiettivi di realizzazione (Greenberg, 1991). Ad esempio nel 1913 e poi per tutto il 1914 Picasso impiega anche materiali non cartacei quali: strisce di stoffa, frammenti di lamiera di zinco o latta, sabbia e perle, andando verso i quadri polimaterici (Battistini, 2001). Un altro autore come Juan Gris usa, invece, pagine di libro, frammenti di specchio; qui lo spettatore deve confrontare visione e concezione. Henri Laurens sperimenta anche il cartone ondulato per verificare giochi di luce e inserire la tridimensionalità reale. Tra i futuristi Gino Severini è il primo che sperimenta questa tecnica nel 1912, sotto l'influenza cubista (Severini, 2008). Egli incolla i lustrini sul vestito dipinto della sua "Ballerina Blu" (1912). Carlo Carrà lo usa in modo meno veristico in "Dimostrazione interventista" (1914) mischiando tempere, polvere di mica e carte incollate sul cartoncino. Già nel "Manifesto tecnico della scultura futurista", a firma di Umberto Boccioni (pittore e scultore) dell'11 aprile 1912, si leggeva: "Distuggere la nobiltà tutta letteraria e tradizionale del marmo e del bronzo. Negare l'esclusività di una materia per la intera costruzione d'un insieme scultoreo. Affermare che anche venti materie diverse possono concorrere in una sola opera allo scopo dell'emozione plastica. Ne enumeriamo alcune: vetro, legno, cartone, ferro, cemento, crine, cuoio, stoffa, specchi, luce elettrica, ecc. ecc." (Grisi, 1994, p. 70). Un passo successivo si deve a Max Ernst; egli rinnova la sua arte proprio nel 1918-1919 grazie all'uso del collage. Si tratta di un procedimento mentale, prima che tecnico. Qui s'iniziano a trovare elementi inconsci. Sua la celebre battuta: "Se son le piume che fanno il piumaggio, non è la colla che fa il collage" (Ernst, 1970/1972, p. 256) che sottolinea la natura intellettuale dell'operazione. Egli arriva a quello che potremmo definire come il collage totale, in cui nulla più è disegnato dall'artista. Il suo lavoro si muove su spazi rappresentativi coerenti, che contrastano con l'assurdità degli accostamenti. Per alcuni surrealisti la tecnica del collage è unita, invece, a una casualità che però è ricercata e voluta, come ad esempio Hans Arp che realizza i *papiers déchirés* (1930) carte strappate e incollate, dove è il caso ad avere la preminenza (Gallo, 2011). Tristan Tzara elabora un'altra variante i *papiers découpés* con un'azione ancora più violenta, spezzettando il linguaggio, frammentando intenzionalmente le immagini, solitamente fotografiche, in nuclei isolati e poi ricomposte con un differente significato (Pugliese, 2006). André Breton utilizzerà questa modalità orientandosi verso la composizione di quello che risulta un nuovo testo. Per i Dadaisti il fotocollage diventa un elemento di critica politica. Fino a quel momento le fotografie erano sempre state viste come un elemento di verità oggettiva, con loro si apre una nuova sensibilità, molto spesso agghiacciante. Proprio per questo Max Ernst (1970/1972) ci dice che "le opere di quel periodo non erano destinate a piacere, ma a far urlare" (p. 412).

Moltissimi gli autori di cui qui non si riesce a dare neppure un accenno per mancanza di spazio, come: Hannah Höch, Raoul Hausmann, John Heartfield, George Grosz, Sonia Delaunay, Henri Matisse, Mimmo Rotella, etc. (Gallo, 2011; Pugliese, 2006), questi brevi rimandi sono serviti però almeno per permettere di sottolineare la grande potenza e libertà nella differenziazione di creazione che il collage consente. Ognuno degli artisti a cui velocemente si è fatto riferimento ha mostrato le potenzialità e la duttilità di questa tecnica. Affrontiamo ora l'utilizzo di questa tecnica da un punto di vista formativo: il fatto che il collage sia un montaggio, molto spesso al di fuori di uno specifico ambiente di appartenenza, come pure una decontestualizzazione dai propri riferimenti, permette nel suo uso di generare nei partecipanti nuovi pensieri. Come per gli artisti è stato un modo dissacrante di mettere in nuova luce l'autorialità del pittore e il suo pensiero, poiché per ritagliare e incollare non erano necessarie particolari doti, in questo caso con gli adulti coinvolti nelle proposte formative, evitando la presenza di capacità grafiche evidenti, è

possibile dare forma in modo diverso a nuove riflessioni. La matericità stessa della proposta, attentamente scandita, a partire dalla carta, per arrivare a una ricchezza e differenza di materiale, si offre come una progressione nella ricerca, permettendo a ciascuno di ritrovare la dimensione a sé più congeniale. Partendo da immagini prese dai rotocalchi si è evidenziato come molto spesso la scelta delle fotografie risulti dapprima legata alla professione (bambini, neonati per educatori e insegnanti), per arrivare in un momento successivo a svincolarsi per muoversi con immagini non direttamente riferite. Da ultimo, prima di passare agli altri approfondimenti connessi alle tematiche legate alla riflessività, che questa tecnica consente di sviluppare, risulta importante sottolineare almeno quattro aspetti:

- la mancanza per realizzarlo della presenza di specifiche capacità grafico-pittoriche e quindi l'apertura a tutti;
- la decontestualizzazione e ricomposizione in altre forme, suddivisa in un gioco di de-composizione, s-composizione, ri-composizione, azioni che aprono a notevoli riflessioni;
- l'originalità, la trasformazione e la prolificità costante delle proposte, con la possibilità di sperimentare quelle che si possono sentire più consone alle proprie scelte;
- l'ambivalenza tra un uso strettamente casuale e una rigosità razionale, permettendo anche con questo di esplorare le proprie potenzialità.

Tutte queste riflessioni ci permettono di chiudere questa panoramica, sicuramente non esaustiva nel mondo della storia dell'arte e neppure sulle finalità formative, per tenere presente nei successivi passaggi la ricchezza di questa proposta e le possibilità d'interpretazioni personali che essa consente.

3. Pensare il proprio sapere, comporre conoscenza: il collage come strumento riflessivo

Come si è avuto modo di sottolineare nel precedente paragrafo, il collage è una tecnica che, di per sé, richiede un pensiero ricorsivo e riflessivo da parte di chi la adotta. Esso comporta, infatti, processi di decomposizione, scomposizione e ricomposizione: si tratta di attivare un processo ermeneutico di interpretazione del materiale a disposizione, che si innesta in un parallelo processo di decostruzione critica del materiale utile a far emergere una creazione nuova. Sono proprio questi elementi che, secondo chi scrive, rendono il collage una pratica artistica e manuale che può favorire processi metacognitivi, convinzione che si vorrà argomentare nel prosieguo del presente contributo.

Il concetto di metacognizione si è guadagnato un posto importante nel dibattito delle scienze umane a partire dagli anni Settanta del secolo scorso (Flavell, 1976) intorno ai processi cognitivi connessi alla teoria della mente (Premack & Woodruff, 1978) e agli studi sulla memoria (Brown, 1987; Flavell & Wellman, 1977), con importanti sviluppi nella psicologia cognitiva e non solo. Con metacognizione si intende, solitamente, sia la conoscenza individuale relativa al proprio funzionamento cognitivo, sia i meccanismi di regolazione e controllo connessi ai processi cognitivi in genere.

Per l'argomentazione qui proposta, però, vorremmo pensare a tale processo dal punto di vista epistemologico, quale competenza meta-riflessiva rivolta al pensare il proprio pensiero (Bateson, 1972/1989; Bruner, 1987/1988) con importanti ricadute sul piano dell'apprendimento e dell'insegnamento (Albanese, Doudin & Martin, 1995; Baldacci,

2006; Cornoldi, 1995; Ianes, 1996; Morin, 1999/2000). Ogni compito cognitivo, come sequenza di operazioni finalizzate ad un preciso scopo, implica, infatti, azioni concrete e mentali le quali spesso sono automatiche, vale a dire svolte senza che vi sia di esse consapevolezza. Si sta parlando sia di processi cognitivi automatici, sia di dimensioni irriflesse nascoste che guidano il procedere del proprio pensiero, rispondendo anche a logiche di economia del nostro stesso funzionamento fisiologico, cognitivo ma anche emotivo.

Secondo una prospettiva ermeneutica, il processo riflessivo quando rivolto al proprio stesso pensiero aiuta il soggetto a pre-vedersi, a comprendere quelle letture del mondo pre-esistenti in sé – costruite sulla base di un intreccio fra la propria inclinazione, i dati contestuali e la tradizione storica in cui sono inseriti – che determinano l’orizzonte a partire dal quale, per usare l’espressione di Gadamer (1960/2000), si va costruendo la propria visione del mondo e il proprio modo di comprendere il mondo. Sotto questa luce, il pre-giudizio è, di per sé, processo in realtà inevitabile: ci consente di leggere il contesto (Dewey, 1933/1999) – e noi stessi – e di pre-vedere cosa accadrà, favorendo il nostro adattamento al contesto in vista degli obiettivi perseguiti. Non si tratta, però, di un atteggiamento che vuole ignorare il dato di realtà, tutt’altro: il processo interpretativo che mettiamo in atto per comprendere il mondo – e noi stessi – parte da un volgersi verso le cose stesse, per richiamarsi a quella fenomenologia husserliana che resta alla base di una parte della ermeneutica filosofica, riconoscendo però che “le cose stesse” sono di per sé in parte trascendenti. In senso più ampio, verrebbe da dire che la vita della mente (Arendt, 1978/1999) non è tutta consapevole, anzi: molto di essa resta oscuro al soggetto stesso.

Tutto questo ha forti implicazioni sul piano formativo. Qualsiasi apprendimento, infatti, accade a partire da una precisa postura del soggetto conoscente relativamente sia al proprio modo di pensare, sia al proprio orizzonte di senso a partire dal quale si va incontrando il mondo. Apprendere significa, in tal senso, sia costruire conoscenza sia “apprendere ad apprendere” (Bateson, 1972/1989) conoscendo il proprio pensiero. È per questa ragione che, in qualsiasi contesto formativo, un obiettivo trasversale non può che essere quello di produrre riflessività sulle modalità di apprendimento e ragionamento in uso dal soggetto (e sulle sue strategie supportive). Se tale passaggio è omissso, il rischio è quello di dimenticare la natura ricorsiva e riflessiva dell’apprendimento, limitando l’apprendere ad una acquisizione di informazioni e nozioni che non trovano, poi, il proprio posto – incarnato, verrebbe da dire – all’interno del soggetto.

Al fine di favorire questo processo riflessivo e metacognitivo, la narrazione assume un ruolo fondamentale. Il nostro pensare e conoscere per storie (Bateson, 1972/1989; Bruner, 1990/1992) fa sì che raccontando il pensare si vada organizzando il pensiero. Un raccontare che può farsi ancor più strutturato attraverso la tecnologia della scrittura. Quest’ultima, proprio perché capace di attivare una bilocazione cognitiva (Demetrio, 1998) consente all’autore di pensarsi come altro da sé, trasformando il procedere del proprio pensare in materiale, che si presta a successive manipolazioni ed indagini. La scrittura sviluppa, così, la trama del proprio pensiero, che si lascia osservare attraverso la forma e il disegno tracciato dalla narrazione (Cavarero, 1997). Essa, inoltre, è ancorata e situata nel tempo e proprio per questo ha in sé inevitabilmente la capacità di mettere ordine nelle cose vissute. Così facendo, la scrittura sviluppa pensiero e consente al tempo stesso di portare dentro sé il mondo (Demetrio, 1998). Scrivendo, sostiene Hannah Arendt (1978/1999), ci si appropria del mondo in un processo – di comprensione potremmo dire – che, prendendo dentro di sé il mondo, consente al soggetto di riemergere con maggiore consapevolezza.

Se, dunque, la scrittura è tecnica compositiva che consente di tessere il pensare, in questa nostra riflessione s'intende presentare anche il collage come tecnica compositiva che consente di maneggiare il pensare. Il collage è, come si è visto, pratica capace di smuovere un pensiero intuitivo nel seguire traiettorie inattese, attraverso la rilettura semantica del materiale con cui opera. In questo senso, il processo di composizione del collage è molto vicino ad un pensare per metafore (Bateson, 1972/1989; Lakoff & Johnson, 1980/2004; Ortony, 1979). La metafora, oggetto affascinante e caro anche alla riflessione sulla metacognizione, trova la sua ragion d'essere nel processo di condensazione e spostamento semantico che la sostiene. Perché la metafora si rivela capace di cogliere l'essenziale di un fenomeno e di traslarlo – spostandolo – in un altro universo semantico, pur senza tradirne il senso essenziale. Essa consente, così, di guardare al fenomeno da punti di vista impreveduti e impensati e, proprio per questo, riesce a generare un salto cognitivo che spiazza rispetto all'attesa, rispetto al pregiudizio come poco sopra definito. In questo senso, creare un collage significa procedere nella lettura del materiale dato, nella sua analisi critica, anche, per coglierne – intuitivamente – quelle potenzialità che consentono di immaginarlo diversamente, volto in altro modo. Fare questo significa, a sua volta, attivare consapevolmente un pensiero divergente, pensare in modo altro da quanto si è soliti fare.

4. Il collage nella formazione

Il collage, utilizzato come strategia per pensare come si pensa, si è rivelato estremamente utile nelle esperienze che si andranno ora raccontando.

4.1. Il collage nella formazione degli insegnanti: racconti di esperienze

Fin da subito bisogna sottolineare come la pratica del collage per molti insegnanti e educatori, soprattutto quelli che lavorano all'interno della scuola dell'infanzia, sia una prassi consolidata da utilizzare con i bambini. Ritagli, fogli colorati, colle e forbici sono materiali quotidiani, pensati però necessariamente come qualcosa da destinare a uso esclusivo degli alunni. Nel passato, guardando alle esperienze di educazione artistica (Mazza, 2001), si possono ritrovare cenni del suo uso da parte di diversi autori, ad esempio nelle scuole viennesi materne ed elementari grazie a Franz Cizek (Viola, 1936) o in Italia con Giuseppina Pizzigoni (1934) tra gli altri pedagogisti. Il valore della proposta quindi si reputa significativo in particolare all'interno delle scuole per arricchire le possibilità espressive degli allievi, mantenendo però l'azione quasi sempre strettamente limitata, senza sondarne le peculiarità operative, tipiche degli artisti che l'hanno inventata e sperimentata. Quello che spesso ci è accaduto, quando abbiamo proposto questa tecnica all'interno di azioni formative con adulti, soprattutto educatori e insegnanti già abituati a utilizzarla in un'unica modalità propositiva, è stato il rischio di essere fraintesi. Alcuni dei partecipanti, ad esempio, possono pensare, almeno in un primo momento, che si tratti di un'azione solo giocosa e poco in sintonia con gli approfondimenti che alcuni argomenti suscitano. Successivamente, scandendo le proposte per tipologia di materiali, formati, tempistiche, composizioni e soprattutto osservando le differenti peculiarità delle opere d'arte, compare un approccio completamente diverso orientato alla sperimentazione e alla riflessione su quanto fatto. L'uso delle immagini consente, tra le altre cose, di aprire alcune riflessioni estremamente innovative, che se si rimanesse nell'ambito esclusivo del pensiero razionale e lineare, non potrebbero in alcun modo trovare spazio (Kostera, 2006). Nelle sperimentazioni finora realizzate con gli studenti universitari, all'interno del

corso di didattica generale e dei laboratori di educazione all'immagine del Corso di Laurea in Formazione Primaria (a partire dal 2010), e con insegnanti, nei molti corsi di formazione condotti da chi scrive, la proposta di collage artistici ha consentito fin da subito di sradicare alcuni pregiudizi sulla tecnica, osservando la potenza e la forza espressiva, a volte evidenziando l'aggressività quasi disturbante di alcuni autori. L'uso delle immagini, il loro ritaglio e la loro manipolazione consente di affrontare in modo laterale talune tematiche relative al proprio essere docenti, alle relazioni che si vengono a creare, alle azioni che si debbono mettere in campo. Osservare come studenti e docenti pongono ad esempio le figure ritagliate di bambini nelle loro composizioni, notare l'utilizzo di parole ricavate dai rotocalchi, laddove sia consentito inserirle dalla consegna, constatare come sia privilegiato l'uso di raffigurazioni più astratte o veristiche, vedere come si riescano poi a comporre o non comporre insieme i collage creando quasi un puzzle significativo del gruppo di lavoro, permette di avere una serie di informazioni preziose, discusse direttamente insieme agli autori, per approfondire le tematiche proposte. Utilizzare collage con sole immagini, ritagliandole con precisione o avendo esclusivamente la possibilità di strapparle, potendo o non potendo inserire parole, agendo unicamente con il bianco e il nero, o con un ventaglio di colori, o ancora variando il supporto, lavorando singolarmente o costruendo un puzzle condiviso, permette di differenziare completamente le strade che si andranno a percorrere, come pure le riflessioni successive che si moltiplicheranno (van Schalkwyk, 2010).

4.2. Il collage nella formazione degli educatori: il racconto di un'esperienza

Imparare a pensare significa imparare a decidere (Fabbri, 1990). I processi decisionali sono, infatti, processi cognitivi dal carattere riflessivo. Essi richiedono una postura che si rivolge (volge indietro) a quanto trascorso e agito per rimodularsi nel presente, immaginando future conseguenze e sviluppi. Il lavoro educativo, da parte sua, è un lavoro di scelte costanti, siano esse consapevoli oppure no, che scandiscono l'agire professionale e modulano l'intervento. In tal senso, la consapevolezza diviene una caratteristica professionale necessaria per non mettere in atto comportamenti irreflessi frutto di processi automatici. Il collage in contesti formativi viene in aiuto proprio come strumento capace di lavorare sui pregiudizi e sui propri automatismi, cognitivi, affettivi ed emotivi.

Al fine di chiarire le considerazioni sinora esposte, nel presente paragrafo sarà presentata al lettore un'esperienza formativa condotta da una delle scriventi¹. Si è trattato di un percorso formativo realizzato nel 2013-14 nell'hinterland di una grande area urbana, che ha coinvolto educatrici provenienti da servizi educativi per la prima infanzia². L'obiettivo

¹ Stante il lavoro di ricerca che si stava conducendo sulle potenzialità del collage nei contesti formativi, il percorso formativo qui presentato è stato oggetto di studio per la ricercatrice, con il consenso delle partecipanti. Per tale ragione, i materiali prodotti, così come i momenti di restituzione e confronto in gruppo, sono stati catalogati e analizzati. Pertanto le presenti riflessioni in merito all'analisi dei lavori prodotti sono state raggiunte tramite un processo di ricerca fenomenologico-ermeneutica (Van Manen, 1990) condotta sui collage prodotti e sulle presentazioni (fatte oralmente, registrate e trascritte) degli stessi lavori ad opera delle educatrici. Si tratta di una ricerca di cui è in corso la stesura di una pubblicazione.

² Il gruppo di partecipanti era abbastanza omogeneo, sia per dati anagrafici, sia per esperienza professionale maturata, sia per la tipologia di servizi in cui operavano: si trattava prevalentemente di giovani educatrici, molte delle quali alle prime esperienze, che operavano in servizi privati per la prima infanzia. Il percorso si è svolto nell'arco di 20 ore formative suddivise in 5 incontri.

formativo proposto era offrire uno spazio riflessivo sul proprio profilo professionale, al fine di sviluppare maggiore consapevolezza nel proprio agire quotidiano. Il percorso formativo è stato progettato in modo tale da garantire una coerenza ed un equilibrio interno fra spazi di pensiero individuale e spazi di condivisione nel piccolo e grande gruppo. Parimenti, gli strumenti scelti spaziavano fra la parola orale, la parola scritta, così come auspicabile anche nei laboratori autobiografici (Formenti, 1998; Demetrio, 2008) verso cui anche questa esperienza è debitrice. In chiusura, l'ultimo incontro è stato dedicato ad uno specifico momento di valutazione del percorso, affidato ad un questionario opportunamente predisposto. Inoltre, in linea con l'approccio autobiografico ed ermeneutico adottato, la valutazione degli obiettivi è stata effettuata in chiave di autovalutazione dei guadagni eventualmente acquisiti. Tale momento è stato realizzato anch'esso attraverso pratiche artistiche di collage (nello specifico, di *assemblage*), seguite dalla condivisione orale in gruppo del processo e dei suoi significati.

Un primo passaggio, all'interno del percorso, prevedeva la riflessione su ciò che si sa del proprio profilo professionale (chi è e cosa fa una educatrice in servizi di prima infanzia). Tale riflessione ha chiamato in causa, in prima istanza, quella teoria di sé-professionista che si è costruita come parte della propria identità professionale. Un lavoro di narrazione, personale e poi condivisa nel gruppo, ha perciò consentito di dare voce al dichiarato, che è stato raccolto e sintetizzato alla lavagna. Ne è derivato un insieme di caratteristiche che tracciavano il profilo dell'educatrice come esperta, competente, capace di pazienza e accoglienza, fortemente motivata al lavoro con la prima infanzia, perché amante dei bambini.

La seconda fase era rivolta, poi, a pensare il proprio lavoro e la relazione con la propria utenza, cercando ancora una volta di agire – in primo luogo – sul piano del dichiarato, sapendo di muoversi così ancora su di un livello astratto che dava spazio, soprattutto, al piano dell'ideale. Similmente a quanto prima esposto, emergeva il profilo di un lavoro relazionale fatto di passione, attenzione, cura e condivisione con i bambini, presentati come competenti, attenti, intelligenti e collaborativi.

Il risultato di questi primi passaggi vedeva, così, l'emergere di profili chiari, puliti, sottratti da elementi di ambiguità e complessità, sia per quanto riguarda le educatrici, sia per quanto riguarda l'infanzia. In questo punto è stato, pertanto, inserito un lavoro di collage come mediatore riflessivo. Le educatrici sono, infatti, state invitate a comporre un collage a partire da materiale portato dalle formatrici.

Le esperienze pregresse, in ambito formativo e di ricerca, avevano già insegnato alle autrici quanto la scelta del materiale, così come della tecnica, sia un passaggio delicato e importante: è proprio il materiale offerto a veicolare tutta una serie di possibilità di cui il formatore deve essere ben consapevole. Come abbiamo visto nella scelta che gli artisti fanno rivolta ai materiali, alla tecnica e alle tematiche affrontate, individuare un materiale e una tecnica rispetto ad un'altra presuppone un cambiamento fondamentale nelle ricerche artistiche, che si riverbera anche nei significati sottesi. Partire da rotocalchi e fotografie, che sono parte del nostro immaginario quotidiano, da ritagliare e ricollocare, spezza il consumo automatico di un messaggio. Poiché l'intento era quello di lavorare sui pregiudizi, intesi come visioni irriflesse del proprio ruolo e del proprio lavoro, si è scelto di proporre come materiale le riviste. Le immagini presenti sulle riviste commerciali sono, infatti, tendenzialmente molto contestualizzate e omologate per meglio aderire al proprio target. Si tratta d'immagini per la maggior parte pulite, ben costruite e rispondenti ad un senso comune che spesso cade in stereotipi ricorrenti. Nel caso qui descritto, sono

state proposte alle partecipanti sia riviste di scienza, casa, cucina, animali, sia riviste direttamente destinate alle madri, usualmente in commercio e in circolazione.

Sulla base di questo materiale, le educatrici sono state invitate a comporre un collage che avesse come tema il proprio lavoro di educatrice. Non sono state date loro indicazioni tecniche sulla composizione, soltanto un foglio bianco A3, le riviste suddette, forbici e colla stick. L'obiettivo era, infatti, ancora lavorare sul piano intuitivo e irriflesso, che consentisse loro di muoversi – apparentemente – in libertà. Alla fine, si è chiesto loro di raccontare il procedere del loro lavoro di creazione e di descrivere al gruppo quanto prodotto. Quelle che seguiranno sono alcune considerazioni generali che consentono di proseguire nella nostra riflessione³.

Il primo passaggio, per tutte, è stato la scelta delle immagini. Sfogliando le riviste, le partecipanti hanno operato una scelta delle immagini da cui venivano colpite, ancora senza sapere bene come le avrebbero composte. Osservando il loro procedere è stato possibile vedere come le immagini prevalentemente scelte fossero quelle provenienti dalle riviste per le madri e riviste di casa. V'erano così bambini e adulti sorridenti, puliti e decisi che ben si armonizzavano con il tipo di profilo precedentemente tracciato. V'erano mani che si stringevano, bambini che mangiavano composti al tavolo, donne che abbracciavano sorridenti, immagini di case accoglienti.

Al momento della composizione, la scelta del come connettere le immagini sul foglio bianco aveva, però, attivato, a loro dire, la necessità di “trovare un filo”⁴ che legasse le immagini. Nella presentazione dei loro lavori finali, infatti, emerge chiaramente la volontà di raccontare una storia che collegasse tutte le parti scelte. Tanto che ogni immagine posta sul foglio “sta[va] per qualcosa” una dimensione, un aspetto che si voleva sottolineare. Al tempo stesso, il lavoro compositivo invitava ad una rilettura a diversi livelli perché richiedeva di tenere insieme. Questo processo ha portato spesso le partecipanti a voler rivedere le riviste e il materiale a loro disposizione, per operare eventualmente una seconda selezione, al fine di scegliere nuove immagini coerenti con il filo della storia scelto, fino a ricercare nuove immagini, prima non individuate, per dare volto a dimensioni che in prima battuta non si erano colte.

Quando, così, le educatrici hanno rivolto lo sguardo al materiale, la ricercatrice-formatrice ha notato come la loro attenzione fosse catturata soprattutto da riviste di scienza, in principio poco utilizzate. Alla richiesta dalla ricercatrice avanzata di esplicitare il loro procedere⁵, una educatrice ha segnalato di voler trovare qualcosa di più “naturale”, perché si era accorta di aver puntato l'attenzione soltanto alle immagini pubblicitarie di “mamme e bambini, ma manca qualcosa che ancora non so”. Questa riflessione, ha attivato un confronto con le altre, che hanno riportato al gruppo di aver

³ Il presente articolo vuole focalizzarsi sulla tecnica del collage come risorsa formativa; non è pertanto possibile descriverne le potenzialità d'impiego in contesti di ricerca, che è oggetto ulteriore di indagine da parte delle autrici (Biffi, 2010; Biffi & Zuccoli, 2015).

⁴ I passaggi posti fra virgolette indicano espressioni verbalizzate dalle educatrici durante la presentazione del loro lavoro e registrati dalla ricercatrice durante il percorso. Si veda la nota n. 2.

⁵ Come si è detto, si è trattato di un lavoro di formazione e ricerca. Pertanto, durante il lavoro di collage, la conduttrice avanzava domande alle partecipanti con la richiesta di “dire ad alta voce” il proprio procedere, per condividere con lei e con il gruppo il processo di selezione che si andava facendo. Questo, fatto nel grande gruppo, attivava riflessioni anche da parte delle altre, in un procedere di co-costruzione condivisa del lavoro di collage.

scelto anche loro questa volta immagini di natura: terra e acqua, animali, foreste e deserti. Alla fine della loro produzione, le educatrici sono state invitate a raccontare i loro lavori e il loro procedere. Ne è emerso per tutte un processo compositivo e ri-compositivo stratificato, ove proprio la fase di tessitura ha aperto alla necessità di ripensare le immagini scelte.

Esemplare è il caso di un'educatrice, che nel descrivere il proprio procedere ha raccontato di aver subito scelto l'immagine dei bambini a tavola "perché il momento del pranzo è importante nella routine quotidiana". Per questa ragione, l'aveva posto sul foglio al fianco dell'immagine di un orologio, per raccontare l'importanza del tempo nel proprio lavoro. Mentre, però, incollava l'immagine sul foglio bianco, le è venuto in mente che nel suo lavoro il momento del pranzo è per lei anche quello più stressante, faticoso. Ha detto al gruppo di essersi sentita un po' "in imbarazzo, perché i bambini del mio gruppo non sono così bravi" (indicando l'immagine con bambini piccoli seduti composti al tavolo). Per questo, l'educatrice autrice di quel lavoro ha sentito il bisogno di aggiungere qualcosa di diverso e si è messa a sfogliare una rivista di natura. "... e l'immagine della tigre mi ha chiamato", racconta al gruppo. Nel suo collage, infatti, al fianco delle precedenti compare l'immagine di una tigre con la bocca aperta, "sembra affamata", spiega. Nel raccontare il lavoro, l'autrice precisa: "a volte mi sembra che sono loro a mangiare me", rivolta ai bambini. L'ultima immagine sul suo lavoro, così, è quella di una mela rossa. "Mela come frutto", dice, che "può essere avvelenato, come in Biancaneve", ma che può essere anche "un cibo semplice e sano". "In fondo", conclude nella sua presentazione al gruppo, "anche noi al nido cerchiamo di nutrire i bambini – non solo di cibo – ma ci sono anche aspetti velenosi con cui dobbiamo fare i conti".

Si vuole sottolineare che in questo procedere v'è un movimento sul piano simbolico e archetipico che l'arte ben conosce. Tutto questo è un panorama di complessità che fa dell'educazione estetica (Dallari, 2005) una dimensione fondamentale per chi si occupa di pedagogia. Inoltre, la riflessione prodotta dall'educatrice è frutto anche di un lavoro del gruppo stesso, nel suo essere cassa di risonanza, anche emotiva, di quanto l'educatrice stava raccontando. In questo è la conduzione stessa del percorso formativo ad aver tenuto in attenta considerazione le dimensioni nascoste del processo, con uno sguardo clinico (Riva, 2011).

L'esempio sopra presentato mette in luce dimensioni profonde, complesse del proprio lavoro e della propria identità professionale che nelle fasi precedenti della formazione non erano emerse. Se, infatti, la prima scelta delle immagini, ancora istintiva e irriflessa, dava voce a quelle immagini stereotipate che animavano anche le loro considerazioni iniziali, è stato il lavoro compositivo, il cercare un senso che connette (Bateson, 1979/1984) ad aver fatto maturare domande di senso che hanno aperto a riflessioni inattese e pur importanti per gli obiettivi del corso. In questo caso, il richiamo alla pratica del pranzo ha introdotto un pensiero metaforico sul cibo e sul nutrimento che ha legittimato l'educatrice stessa a far posto sul foglio, e vorremmo dire a trovare uno spazio di pensabilità interno, a quanto di altro – inteso come scarto, resistenza, fatica – esiste nel proprio lavoro.

A tal proposito, come già detto, ricordiamo che l'ultimo incontro del percorso qui descritto è stato dedicato alla valutazione del corso ed autovalutazione degli

apprendimenti, tramite un questionario⁶ e la produzione di un lavoro di assemblage, con materiale di recupero, cui è seguito un momento di condivisione in plenaria. Per il tipo di riflessione proposta in questo articolo, particolarmente significativo è risultato ancora il lavoro di produzione artistica, divenuto tramite per ripercorrere e valutare il processo formativo attraversato.

L'assemblage richiesto prevedeva la composizione su di un tessuto a rete (volutamente scelto, per attivare un pensiero sulle connessioni) di differenti oggetti e materiali (naturali e non) portati dalle formatrici. Vi erano: tessuti, nastri, bottoni, foglie e rametti, oggetti di piccole dimensioni di varia natura, diversi tipi di carta. Obiettivo di questa proposta era supportare le partecipanti in una riflessione in merito al corso, con particolare attenzione alle metodologie formative/artistiche adottate: cosa era successo? Cosa avevano vissuto? Quali pensieri le pratiche artistiche avevano attivato in loro, in merito al proprio ruolo professionale? Coerentemente con tutto l'impianto del percorso, quanto interessava era il vissuto delle partecipanti e la loro personale percezione del lavoro attraversato. Dopo aver dato il tempo di composizione, le educatrici sono state invitate a presentare il proprio lavoro, accostandolo a quello delle altre in uno spazio circolare precedentemente allestito. Man mano che venivano presentati i lavori, emergevano nel gruppo nuove immagini: le partecipanti, facendo ricorso ad un linguaggio nuovamente metaforico, descrivevano così il percorso formativo attraversato: "una rete con intrecciati degli input, al centro io come professionista e come persona"; "sono partita chiusa, poi ho fatto germogliare, infine mi sono aperta"; "come nastri che tengono insieme una rete sgangherata". Proprio questo loro ricorso ad un pensiero metaforico suggerisce, ora, alcune considerazioni conclusive, sulle quali vorremmo soffermarci brevemente.

Innanzitutto, durante l'ultimo incontro, le partecipanti hanno evidenziato come il collage abbia consentito l'apertura di uno "spazio di pensiero creativo" – come è stato definito da una delle presenti. A colpire, soprattutto, è stato "il simbolismo" attivato dal lavoro del collage, che ha scatenato un gioco di ricerca dei significati a partire dalle immagini istintivamente scelte per la realizzazione della propria opera. È, infatti, il processo di selezione il primo importante spazio critico del percorso, il quale ha consentito, a detta delle partecipanti, di pensare in termini differenti il tema di lavoro.

Un elemento chiave della modalità formativa adottata è stata, però, la possibilità di integrare al lavoro artistico individuale la condivisione della sua presentazione e descrizione nel grande gruppo. Le modalità tramite le quali le partecipanti davano nome al proprio procedere apriva, infatti, finestre nuove sul senso sotteso alle parole utilizzate. Ad esempio, una partecipante, raccontando come aveva lavorato alla creazione del suo collage, ha dichiarato: "Non ho inserito le immagini di famiglia perché dai giornali mi arrivavano immagini stereotipate". Tale affermazione ha spronato una collega a chiederle spiegazioni: cosa rende una immagine "stereotipata"? E quali sono gli stereotipi che abitano le nostre menti, relativamente a infanzia e famiglie? Un ulteriore esempio di questo processo di connessioni favorito dal gruppo l'ha offerto una seconda partecipante che, collegandosi al discorso sulle immagini appena descritto, è intervenuta affermando: "Mi piacerebbe chiedere a chi ha estromesso la famiglia dal collage perché l'ha fatto". E da questa domanda, è ripreso un nuovo ciclo riflessivo.

⁶ Il questionario chiedeva alle partecipanti di esprimere un giudizio relativamente all'interesse della proposta formativa, alla pertinenza dei contenuti offerti, alla capacità della conduttrice di stimolare l'interesse, alla adeguatezza del percorso rispetto agli obiettivi.

Il lavoro di creazione dei singoli collage si è tradotto, così, tramite il racconto orale condiviso nel grande gruppo, in un lavoro di ricerca delle connessioni fra le opere che, da un lato, mirava a far emergere le trasversalità – gli elementi che accomunavano tutti i lavori –, dall'altro lato, invece, invitava a dare rilievo alle differenze, intese quali chiavi di lettura inedite utili anche per rileggere la propria opera.

Fondamentale, allora, è stato per le partecipanti avere la possibilità di raccontare il loro lavoro artistico, poiché, mentre il racconto prendeva forma, i suoi significati prendevano parola. In tal senso, verrebbe da suggerire che la tecnica artistica si tramuta in risorsa formativa quando guidata e pensata dal formatore: essa non sempre basta a se stessa, si potrebbe dire.

5. Conclusioni

Il collage come tecnica compositiva richiama, così, un lavoro di scelta, di pensiero, di costruzione che attiva processi riflessivi complessi e differenti. Ma richiama anche a un pensare profondo che rimanda a sua volta a dimensioni latenti, inconsce, a un lavoro segreto che portiamo sempre avanti, nel nostro costante impegno di significazione del mondo. Tutti aspetti di cui l'arte terapia, ad esempio, tiene conto da decenni e che hanno portato anche a sviluppi nell'individuare nell'arte le potenzialità di processi di ricerca (McNiff, 2013) assai utili quando oggetti del proprio studio sono fenomeni connessi al nostro essere umani. In questo caso, quanto si propone è l'utilizzo formativo del collage come risorsa per dare spazio a un ricercare la propria forma, e la forma del proprio pensare ed agire, che ci sembra prioritario e propedeutico alla costruzione di qualsiasi competenza professionale. Nel caso specifico, occuparsi di formare educatori e insegnanti significa essere in grado di far sperimentare a loro per primi l'importanza di un pensiero "meta" sui propri stessi processi conoscitivi, affinché sappiano sviluppare quell'attenzione paziente nei confronti del come si pensa che si traduce in pratiche, a loro volta, educative e didattiche pazienti e capaci di creare spazi per l'inatteso, l'intuizione, l'imprevisto.

Bibliografia

- Albanese, O., Doudin, P.A., & Martin, D. (eds.). (1995). *Metacognizione ed educazione*. Milano: Franco Angeli.
- Arendt, H. (1999). *La vita della mente* (G. Zanetti, Trans.). Bologna: Il Mulino (Original work published 1978).
- Baldacci, M. (2006). *Ripensare il curriculum*. Roma: Carocci.
- Bateson, G. (1984). *Mente e natura. Un'unità necessaria* (G. Longo, Trans.). Milano: Adelphi (Original work published 1979).
- Bateson, G. (1989). *Verso un'ecologia della mente* (G. Longo, Trans.). Milano: Adelphi (Original work published 1972).
- Battistini, M. (2001). *Picasso L'opera di un genio*. Milano: Mondadori.
- Bertolino, G. (2008). *Saper vedere i movimenti artistici. Gruppi e tendenze dall'impressionismo a oggi*. Milano: Mondadori Arte.

- Bianchi, M., & Mauron, V. (2010). *Collage. Una poetica del frammento*. Bellinzona, Villa dei Cedri: Pagine d'Arte.
- Biffi, E. (2010). *Scritture adolescenti. Esperienze di scrittura nella scuola secondaria*. Trento: Erickson.
- Biffi, E., & Gambacorti Passerini, M.B. (2014, March 7). *Exploring Collage in Narrative Inquiry: Beside and Beyond Words*. Paper presented at ESREA Before, beside and after (beyond) the biographical Narrative. Magdeburgo, Germania.
- Biffi, E., & Zuccoli, F. (2015, March 6). "It is not the glue that makes the collage" (*Max Ernst*): training in educational research as an artistic process. Paper presented at ESREA Life History and Biography Network Annual Conference. Milano, Italy.
- Braque, G. (2002). *Cahier 1917-1955. Con un omaggio di Brassai* (F. Martini, Trans.). Milano: Abscondita (Original work published 1994).
- Brown, A.L. (1987). Knowing when, where and how to remember: a problem of metacognition. In R. Glaser (ed.), *Advances in instructional psychology*, Vol.1 (pp. 77-165) Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.
- Bruner, J. (1988). *La mente a più dimensioni* (R. Rini e M. Carpitella, Trans.). Bari: Laterza (Original work published 1987).
- Bruner, J. (1992). *La ricerca del significato. Per una psicologia culturale* (E. Prodon, Trans.). Torino: Bollati Boringhieri (Original work published 1990).
- Cavarero, A. (1997). *Tu che mi guardi, tu che mi racconti. Filosofia della narrazione*. Milano: Feltrinelli.
- Cornoldi, C. (1995). *Metacognizione e apprendimento*. Bologna: Il Mulino.
- Corradi Fiumara, G. (1998). *Il processo metaforico: connessioni tra vita e linguaggio*. Bologna: Il Mulino.
- Cole, A., & Knowles, J.G. (eds.). (2008). *Handbook of the arts in qualitative research: Perspectives methodologies examples, and issues*. Thousand Oakes, CA: Sage.
- Crispolti, E., & Mazzanti, A. (eds.). (2011). *L'oggetto nell'arte contemporanea. Uso e riuso*. Napoli: Liguori.
- Dallari, M. (2005). *La dimensione estetica della paideia. Fenomenologia, arte, narritività*. Trento: Erickson.
- De Bono, E. (1969). *Il pensiero laterale* (M. Carelli, Trans.). Milano: Rizzoli (Original work published 1968).
- De Micheli, M. (1998). *Le avanguardie artistiche del Novecento*. Milano: Feltrinelli.
- Demetrio, D. (1998). *Raccontarsi*. Milano: Raffaello Cortina.
- Demetrio, D. (2008). *La scrittura clinica*. Milano: Raffaello Cortina.
- Dewey, J. (1999). *Come pensiamo. Una riformulazione del rapporto fra il pensiero riflessivo e l'educazione* (A. Guccione Monroy, Trans.). Firenze: La Nuova Italia (Original work published 1933).
- Ernst, M. (1972). *Scritture* (I. Simonis, Trans.). Milano: Rizzoli (Original work published 1970).

- Fabbri, D. (1990). *La memoria della regina. Pensiero, complessità, formazione*. Milano: Guerini & Associati.
- Flavell, J.H. (1976). Metacognitive aspects of problem solving. In B. Resnichl (ed.), *The Nature of Intelligence* (pp. 231-236). Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.
- Flavell, J.H., & Wellmann, H.M. (1977). Metamemory. In R.V. Kail & W.J. Hagen (eds.), *Perspectives on the Development of Memory and Cognition* (pp.3-33). Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.
- Formenti, L. (1998). *La formazione autobiografica*. Milano: Guerini.
- Gadamer, H.G. (2000). *Verità e metodo* (G. Vattimo, Trans.). Milano: Bompiani (Original work published 1960).
- Gallo, F. (2011). Tecniche e materiali nuovi nelle avanguardie storiche. In S. Bordini (ed.), *Arte contemporanea e tecniche. Materiali, procedimenti, sperimentazioni* (pp. 15-36). Roma: Carocci.
- Greenberg, C. (1991). *Arte e cultura*. Torino: Umberto Allemandi & C.
- Grisi, F. (ed.). (1994). *I futuristi. I manifesti, la poesia, le parole in libertà, i disegni e le fotografie di un movimento "rivoluzionario", che fu l'unica avanguardia italiana della cultura europea*. Roma: Newton.
- Guilford, J.P. (1967). *The nature of human intelligence*. New York, NY: Mc Graw-Hill.
- Ianes, D. (ed.). (1996). *Metacognizione e insegnamento*. Trento: Erickson.
- Kostera, M. (2006). The narrative collage as research method. *Storytelling, Self, Society*, 2(2), 5–27.
- Lakoff, G., & Johnson, M. (2004). *Metafore e vita quotidiana* (P. Violi, Trans.). Milano: Bompiani (Original work published 1980).
- Mantovani, S. (ed.). (1998). *I metodi qualitativi*. Milano: Bruno Mondadori.
- Mazza, E. (2001). *Incontrare l'immagine: per sapere e per fare. Prospettive didattiche*. Roma: Anicia.
- McNiff, S. (2008). Art-based research. In J.G. Knowles & A. Cole (eds), *Handbook of the arts in qualitative research* (pp. 29-40). Thousand Oaks, CA: Sage.
- McNiff, S. (ed.). (2013). *Art as research. Opportunities and challenges*. Bristol: Intellect Eds.
- Morin, E. (2000). *La testa ben fatta* (S. Lazzari, Trans.). Milano: Raffaello Cortina (Original work published 1999).
- Ortony, A. (1979). *Metaphor and Thought*. Chicago, IL: Chicago University Press.
- Pizzigoni, G. (1934). *Linee fondamentali e programmi delle prime sei classi della scuola Rinnovata "Giuseppina Pizzigoni"*. Milano: Ufficio di Propaganda dell'Opera Pizzigoni.
- Premack, D., & Woodruff, G. (1978), Does the chimpanzee have a theory of mind?. *The Behavioural and Brain Sciences*, 1, 515–526.

- Pugliese, M. (2006). *Tecnica mista. Materiali e procedimenti nell'arte del XX secolo*. Milano: Bruno Mondadori.
- Riva, M.G. (2011). Pedagogia e psicoterapia: oltre le diffidenze reciproche. In A. Mariani (ed.), *25 saggi di pedagogia* (pp.122-135). Milano: Franco Angeli.
- Severini, G. (2008). *La vita di un pittore*. Milano: Abscondita.
- Van Manen, M. (1990). *Researching lived experience. Human sciences for an action sensitive pedagogy*. Albany, NY: SUNY Press.
- van Schalkwyk, G. (2010). Collage life story elicitation technique: A representational technique for scaffolding autobiographical memories. *The Qualitative Report*, 15, 675–695.
- Viola, W. (1936). *Child Art and Franz Cizek*. New York, NY: Reynal and Hitchcock.