

## ***Art as experience* di John Dewey ed il *Reggio Emilia Approach*. Prospettive filosofico-pedagogiche a confronto<sup>1</sup>**

**Valeria Farinacci**

Università degli studi di Modena e Reggio Emilia

**Cristiana Prestianni**

Università degli studi di Modena e Reggio Emilia

### **Abstract**

Nell'articolo si intende mostrare quanto l'opera *Art as experience* (1934) del filosofo e pedagogista americano John Dewey, fautore dell'attivismo pedagogico, abbia contribuito al pensiero di Loris Malaguzzi (1920-1994) e del *Reggio Emilia Approach*. L'approccio educativo reggiano, rivolto alle Scuole dell'Infanzia, caratterizzato da una pedagogia aperta a tutti i linguaggi espressivi che vede nell'esperienza artistica un nuovo modo di fare scuola, rintraccia in *Art as experience* diverse e importanti suggestioni, reinterpretandole e configurandole in base al proprio contesto esperienziale ed educativo. Il confronto si snoda attraverso riflessioni filosofico-pedagogiche concernenti il significato dell'esperienza estetica, la creatività, l'esperienza artistica inserita nella dimensione della relazione. L'arte si configura in entrambi i pensieri come potente mezzo euristico del reale e del vissuto umano.

This paper sets out to demonstrate how the work *Art as experience* (1934) by the American philosopher and *pedagogista* John Dewey, who advocated for pedagogical activism, was significant in shaping Loris Malaguzzi's thought (1920-1994) and the *Reggio Emilia Approach*. Reggio's pedagogical approach is addressed to kindergartens. It is characterised by a pedagogy open to all expressive languages, which sees in the artistic experience a new way of living in school. According to its experiential and educational context, the *Reggio Emilia Approach* takes inspiration from *Art as experience* and reinterprets it, configuring its different and essential suggestions. Through philosophical-pedagogical investigations, the article reflects on the meaning of the aesthetic experience, creativity, and artistic experience interconnected with relationships. *Art as experience* and *Reggio Emilia Approach* conceive art as a powerful heuristic tool for human experience and reality.

---

<sup>1</sup> Il contributo è frutto del lavoro congiunto delle due autrici. I §§ 1 e 6 sono ad opera di entrambe le autrici, mentre Valeria Farinacci è responsabile della stesura dei §§ 2 e 3 e Cristiana Prestianni di quella dei §§ 4 e 5.

**Parole chiave:** esperienza estetica; relazione; creatività; John Dewey; Reggio Emilia Approach

**Keywords:** aesthetic experience; relationship; creativity; John Dewey; Reggio Emilia Approach

## 1. Introduzione

A partire dagli anni Sessanta Loris Malaguzzi, maestro e pedagogo della filosofia educativa denominata *Reggio Emilia Approach* introdusse nelle Scuole dell'Infanzia e poi negli Asili Nido di Reggio Emilia una nuova figura che doveva affiancare le due insegnanti di sezione: l'atelierista, un docente diplomato dai licei o dalle accademie d'arte<sup>i</sup>. Fu poi creato uno spazio apposito, l'*atelier*, «con lo scopo di promuovere libere attività artistiche, di manipolazione e di costruzione», come stabilisce l'art. 7 del *Regolamento delle Scuole dell'Infanzia di Reggio Emilia* (Lorenzi & Canovi, 2001, p. 99). Le scelte organizzative non sono solo questioni tecniche-logistiche ma presuppongono idee, tensioni e aperture a nuovi percorsi. In questo caso si trattò di una vera e propria rivoluzione: l'arte entrò prepotentemente nelle scuole dell'infanzia reggiane e l'esperienza estetica divenne il pilastro di quello che viene appunto definito il *Reggio Emilia Approach* (Giudici & Cagliari, 2018; Cagliari, 2019).

La dimensione estetica e la ricerca della bellezza diventano parte integrante del processo di apprendimento e l'*atelier* (inizialmente uno per tutta la Scuola, poi uno per sezione, il mini-*atelier*) rappresenta quello che Malaguzzi definì, in quanto spazio, «il terzo educatore» (Gandini, 2017, p. 336; Ceppi & Zini, 2011). Nell'*atelier* i bambini, supportati dall'atelierista, affrontano attività in chiave laboratoriale, utilizzando i materiali che hanno a disposizione e servendosi dei linguaggi espressivi, sperimentando tutti i campi di esperienza. Queste esperienze acquistano un significato più profondo attraverso la documentazione del percorso e delle attività<sup>ii</sup>. Le insegnanti riprendono, fotografano, prendono appunti, conservano il materiale per interrogarsi sul percorso svolto e quello da svolgere; allo stesso modo aprono la riflessione sul lavoro fatto anche con gli alunni, motivandoli al dialogo, facendoli pensare a ciò che hanno realizzato per far apprendere in modo nuovo, in relazione sinergica coi compagni, con un proficuo scambio di idee.

In questo saggio non si intende analizzare integralmente l'esperienza estetica del *Reggio Emilia Approach*<sup>iii</sup> ma si propongono alcuni legami con il testo del filosofo John Dewey *Art as experience* (1934; di seguito indicata nell'edizione a cura di G. Matteucci, 2020); in particolare ci si soffermerà sui concetti di relazione e creatività, particolarmente significativi per il contesto scolastico contemporaneo. John Dewey, maggiore ispiratore dell'attivismo pedagogico (Westbrook, 2015), indirizzò le sue energie e le sue opere al raggiungimento di un ideale democratico all'interno del quale l'educazione ricoprì un ruolo decisivo. Si confrontò con ogni ambito dell'esperienza umana e vide nell'arte, che considerava il più efficace strumento comunicativo prodotto dall'uomo, un portato pedagogico fondamentale nella ricostruzione educativa necessaria alla democrazia (Iermano, 2020, p. 2). Dewey era ben consapevole che questa centralità dell'arte nel processo educativo non poteva essere accettata in quanto era molto lontana dall'idea di istruzione della società del tempo. Questa distanza sarà la stessa che sentirà Malaguzzi e che lo porterà ad auspicare che «alla vecchia scuola del conoscere si connetta la scuola dell'esprimersi, aprendo varchi ai cento linguaggi dei bambini» (Gandini, 2017, p. 98). L'approccio reggiano raccoglie la sfida di Dewey di riconnettersi all'arte intesa come esperienza in un programma pedagogico innovativo che ne intuisce il potenziale formativo e che scorge nel binomio educazione-civismo sconfinata possibilità di crescita culturale e sociale per i bambini e l'intera comunità.

## 2. La relazione in *Art as experience*

Nella recente letteratura scientifica si parla di antropologia dell'esperienza estetica in Dewey (Matteucci, 2007, 2020) e di come i temi affrontati nel libro *Art as experience* siano coesi per mezzo di una comune prospettiva

antropologica. In *Art as experience*, il filosofo statunitense sottolinea come la costruzione di significato avvenga tramite relazioni esperienziali che costituiscono il fondamento della socialità umana. È esperienza estetica solo se vissuta in una realtà in continua trasformazione, e se consente alla collettività di creare senso in un processo dialogico. Il compito dell'arte e dell'esperienza estetica per Dewey è quello di ripristinare il naturale ed intenso moto delle relazioni alla base della crescita dell'uomo al fine di generare e ricoltivare nuovi significati in una società che ne è sempre più carente (Fanelli, 2013, p. 70).

Dewey paragona il compiere un'esperienza al processo fisiologico della respirazione negli esseri viventi, una condizione involontaria nell'uomo scandita da un susseguirsi di intervalli (l'atto dell'inspirare e dell'esprire) che ne ritmano la regolarità (Dewey, 2020, p. 79). Con l'introduzione del concetto di "condizione involontaria", avvia un'accurata descrizione dell'esperienza in termini di relazione utilizzando il ritmo come metafora. Il pedagogista parla del bisogno relazionale come di un impulso, una condizione comune a tutti gli esseri umani (*ivi*, p. 276), la cui universalità si riflette nei legami e nelle relazioni spontanee che si instaurano tra gli uomini in una comunità. L'uomo entra in sintonia involontariamente con l'altro e l'ambiente, la condivisione ritmica che ne consegue arricchisce il valore dell'esperienza di significati nuovi. Secondo Matteucci (2007), la teoria programmatica antropologica definita dal filosofo statunitense emerge in modo chiaro da come il dialogo con l'altro si attui tramite evoluzioni che coinvolgono l'essere umano in ogni sua dimensione (p. 10). Dewey estende la concezione di esperienza estetica collegandosi ad un'antropologia dell'esperienza e della performance (Turner, 2018)<sup>iv</sup>. La relazione con l'altro si svolge a tempo, in una *mimesi* di azioni ed emozioni (Apolito, 2014, p. 144), di empatia scaturita da attività e linguaggi condivisi, strumenti di scambio grazie ai quali gli uomini costruiscono le fondamenta di una comunità che condivide doti morali e intellettuali (Dewey, 2020, p. 277). Le relazioni ritmiche creano una comunità le cui pulsazioni rafforzano il legame tra persone ed esperienze (Apolito, 2014, p. 51). Il valore della comunità ritmica si definisce grazie all'*entrainment*, la capacità innata dell'uomo di tenere il tempo sincronizzandosi con gli altri, in un influenzarsi vicendevolmente nell'esperienza quotidiana (*ivi*, p. 54).

In una prospettiva comunicativa, Dewey vede nell'arte il modo di comunicare più efficace. Il filosofo sottolinea così il valore della relazione:

«Qualsiasi cosa al mondo, non importa quanto sia individuale nella sua esistenza particolare, [...] è potenzialmente comune, perché è qualcosa che, essendo parte dell'ambiente, interagisce con qualsiasi essere vivente. Ma diventa proprietà comune di cui si è coscienti, ovvero viene condivisa, attraverso le opere d'arte più che attraverso qualsiasi altro mezzo» (Dewey, 2020, p. 277).

L'opera d'arte permette naturalmente all'uomo di porsi in relazione con l'altro, di auscultare le proprie più intime meditazioni e di sciogliere il groviglio di relazioni intessute negli anni con l'ambiente esterno, tentando di definirle in un percorso di soggettivizzazione. Il ritmo naturale che intercorre tra l'uomo e l'ambiente si sviluppa in natura come in arte: l'esperienza estetica è difatti connotata da una componente "musicale" ritmica che permette all'artista come al fruitore di vivere un'esperienza completa con l'opera d'arte. Il ritmo è estetico quando si ingloba nell'esperienza stessa (Dewey, 2020, p. 145). Dewey riconosce come sovente siano le stesse opere d'arte ad innescare un "ritmo d'esperienza", avendo come caratteristica primaria quella di congiungere organismo e ambiente (*ivi*, p. 268).

L'arte in quanto esperienza per Dewey supera la dicotomia metafisica mente-corpo (Matteucci, 2020, p. 22) e vede nella contaminazione, nell'unione di relazione tra individualità differenti e nel concetto di universalità un'esperienza completa, grazie alla quale i significati si trasfigurano poiché posti in relazione di dialogo con l'altro (Dewey, 2020, p. 286). L'esperienza estetica nella sua totalità è cumulativa di differenti momenti, da cui consegue una rilettura in termini di inclusività della relazione come innesto (Matteucci, 2020, p. 9). La metafora dell'innesto esplicita l'intento di Dewey, pragmatista per eccellenza, di voler dimostrare come l'esperienza nasca dalla fusione di legami esperienziali vissuti da ogni individuo a contatto con l'ambiente che lo circonda, con la conseguente nascita di una nuova cognizione. Un innesto che crea rinnovata consapevolezza nell'uomo, arricchendo la sua visione dell'esperienza e, per estensione, della vita.

Tale presa di coscienza acquisisce nuovi significati costruendosi grazie all'inter-azione ed alla cooperazione con l'altro. Secondo Dewey, ciò accade ristabilendo la continuità tra l'arte intesa come forma intensa di esperienza e l'esperienza che l'uomo vive quotidianamente (Dewey, 2020, p. 32). L'interazione "naturale" persona-ambiente è esemplificata da Dewey con l'immagine dell'interazione che avviene nel camminare tra le proprie gambe e l'ambiente (Dewey, 1958, citato da Granese, 1973, p. 43). Ripristinare la consapevolezza perduta di questa connessione corrobora la critica di Dewey alla museificazione dell'arte negli anni Venti del Novecento, nella campagna perseguita come "director of education" per la Barnes Foundation (Matteucci, 2020, p. 331). Il filosofo concepisce la continuità come categoria del vivere quotidiano di un individuo che incontra l'arte, in un processo di scoperta fluido, che permette di vivere l'allontanamento ed il ricongiungimento ritmico di pensieri ed azioni. L'uomo vive la continuità con l'arte nella sua incertezza<sup>v</sup>, come nel legame con la vita, in un dialogo profondo con l'immaginazione artistica in cui l'esperienza si tramuta in arte e l'uomo in artista (Fanelli, 2013, p. 71). L'arte si interseca alla vita, si sviluppa «in un ambiente, a causa di esso ed interagendo con esso» (Dewey, 2020, p. 40) ed insegna a dare valore all'indeterminatezza; ciò capita, scrive Dewey, in un ambiente in cui «ogni interazione è ritmo» (*ivi*, p. 42) e l'esperienza si plasma in un tempo scandito da aritmie di transizione, in una ricorsività che porta ad un «adattamento per espansione», in un processo equilibrato ed armonico che rende consapevole l'uomo della sua crescita (*ivi*, p. 41), in un'interdipendenza tra impulsi e abitudini che si stabilizza nella continuità esperienziale (Granese, 1973, p. 47).

Interpretare e riconoscere le relazioni e le ripercussioni delle proprie azioni rende l'esperienza pienamente estetica (Fanelli, 2013, p. 76). L'io, grazie all'arte, si pone in relazione con l'altro, in un legame che trasmette all'uomo una rete di valori più profondi. Il grande potenziale della complessità che ne scaturisce, si compone di un intreccio di relazioni estetiche che definiscono un'esperienza nel suo fluire incessante di pensieri che si muovono dubbiosi e sviluppano instabilità nell'animo dell'uomo. La crescita personale, come afferma Dewey, attecchisce su questo humus fertile di relazioni creando l'esperienza estetica. La vita stessa è un insieme dialogico e incessante di episodi esperienziali che si amalgamano tra di loro, ed è la sua peculiarità come unicum che forma un individuo con le proprie inclinazioni. Decifrare la complessità diviene possibile grazie all'esperienza estetica; quest'ultima, in un processo di mediazione, conferisce significati nuovi e valorizza le correlazioni tra gli esseri umani (*ibidem*).

Dewey afferma che «l'esperienza è il risultato, il segno e la ricompensa di quella interazione tra organismo e ambiente che, quando raggiunge la pienezza, si trasforma in partecipazione e comunicazione» (Dewey, 2020, p. 49). Il pedagogo vede nel rafforzamento della matrice antropologica della relazione e nella connotazione

antropologica del termine ritmo una possibilità per credere ancora in un futuro dell'arte e del suo valore educativo. L'esperienza estetica rispecchia il percorso formativo dell'essere umano. L'educazione rientra nella gamma delle esperienze "vere", ovvero dei percorsi gradualmente ma tortuosi che consentono all'uomo di sviluppare pensiero critico confrontandosi con la realtà. I valori della relazione e della continuità in Dewey insegnano a tesaurizzare gli insegnamenti realizzando ponti esperienziali tra passato e presente, in un viaggio-formazione che è cura del sé (Fanelli, 2013, p. 73), rispecchiando il *γνώθι σεαυτόν* di socratica memoria, ma anche il desiderio di realizzarsi come demiurgo di nuovi scenari.

In un'estetica della relazione in cui il percorso individuale si accorda ritmicamente a quello collettivo, l'arte insegna agli individui come creare una «società estetica» (Fanelli, 2013, p. 64), in un riconoscimento corale della complessità esperienziale. La visione deweyana identifica nell'arte la grande possibilità di rielaborare l'esperienza di una comunità democratica al fine di renderla più coesa (Dewey, 2020, p. 100).

La relazione tra arte e democrazia viene definita dal filosofo come «democrazia creativa» (Fanelli, 2013, p. 70). L'uomo, grazie alle relazioni, crea democrazia, in un percorso frastagliato di interazioni che è paragonabile a quello dell'arte e dell'esperienza estetica, mai circoscritto e in continua trasformazione. Il processo dà nuovi significati a ciò che viviamo, in un percorso formativo che permette all'uomo di prendere atto delle illimitate opportunità che gli si prospettano grazie alla sua capacità innata di relazionarsi. Irrorato dal confronto, il flusso dell'esperienza umana ingrossa il proprio bacino fino a sfociare in una più compiuta consapevolezza. Grazie al flusso costante e cadenzato di azioni ed idee che si alternano tra loro, si creano esperienze dense di significato, bagaglio che l'uomo può tramandare agli altri, in una ricca rete di scambio di apprendimenti che crea comunità. L'esperienza estetica, come afferma la filosofa Nussbaum (1999), favorisce lo sviluppo di una cittadinanza critica in un processo di coscientizzazione politica che si tramuta in educazione alla cittadinanza (Giosi, 2019), sottolineando il ruolo cardine dei linguaggi artistici nel percorso formativo, pedagogico ed educativo di ogni individuo all'interno di una società.

Permettere all'arte di riacquisire il proprio valore comunitario consentirebbe alla società di crescere dal punto di vista etico e morale. Dewey vede nell'esperienza estetica e nel valore assimilato in essa della relazione (di idee, emozioni, azioni) la chiave di lettura per conoscere il mondo con nuovi occhi, per costruire unità in tempi in cui l'individualismo imperante rende la società sempre più frammentata. Il ritratto proposto dall'autore della società degli anni Trenta del Novecento a cavallo tra due guerre mondiali risulta ancora oggi sorprendentemente attuale, in una società competitiva ed individualista che soffre ancora dei difetti descritti dall'autore statunitense. Leggere *Art as experience* oggi permette di osservare come l'esigenza di un'educazione all'arte e di un'esperienza estetica densa di riflessioni sia tuttora necessaria per permettere all'uomo di crescere in una prospettiva comunitaria fondata sul confronto pacifico con l'altro. L'esperienza estetica si fonda sull'esperienza sociale (Fanelli, 2013, p. 73), favorendo la definizione ed il riconoscimento dei molteplici aspetti di una società.

La rilevanza dell'arte è ribadita da Winner (2022), secondo cui solo l'arte permette all'uomo di delineare e cogliere gli aspetti esperienziali più intensi. L'interagire con forme d'arte è un bisogno umano da cui non possiamo trascendere. L'esperienza estetica acquisisce un valore inestimabile nella crescita dell'essere umano, ed ancora oggi in ambito pedagogico-culturale si combatte affinché l'arte torni a ricoprire il suo primordiale ruolo di rilievo.

### 3. La relazione nel *Reggio Emilia Approach*

La visione deweyana dell'arte viene tradotta ed interpretata con successo da differenti correnti filosofico-pedagogiche ed il *Reggio Emilia Approach* ne è un esempio. Ispirandosi alla concezione dell'arte come esperienza formativa di impronta deweyana, la pedagogia reggiana assorbe e reinterpreta il forte rimando al dialogo con l'ambiente, l'altro, gli oggetti nonché il suo ideale di relazione come sogno<sup>vi</sup> politico.

La metafora ritmica ed il valore dell'interazione in Dewey si intersecano con la visione nel *Reggio Emilia Approach* dell'educazione basata sulle relazioni, la quale pone in stretto dialogo il microcosmo del bambino con il macrocosmo composto da genitori, insegnanti, atelieristi. Intervistato da Lella Gandini, Malaguzzi sottolinea come l'obiettivo per il *Reggio Emilia Approach* sia quello di preservare la centralità delle tre componenti e non solo quella del bambino (Edwards, Gandini & Forman, 1998, p. 64), essendo la natura relazionale caratteristica dell'esperienza. Consapevole delle difficoltà nell'attuare questo progetto, Malaguzzi sottolinea come anche il semplice tentativo di instaurare una relazione crei un'atmosfera positiva e stimolante per tutte le persone coinvolte (*ivi*, p. 66).

Il "sentirsi a casa" auspicato da Malaguzzi all'interno del contesto educativo si sviluppa grazie alle connessioni ritmiche intrecciate dal bambino con gli altri. Ma per creare un ambiente basato sulla relazione e quindi su una partecipazione attiva occorre sviluppare passioni ed interessi, al fine di ravvivare i rapporti tra le componenti presenti nell'ambiente. L'obiettivo è rendere il tessuto relazionale più coeso grazie ad un'acquisizione, da parte di ogni protagonista del dialogo, della consapevolezza del ruolo di rilievo e di complementarità rappresentato dall'altro. L'armonia risultante permette di sviluppare una più efficace cooperazione tra le parti (*ivi*, p. 65).

Affinando le tecniche comunicative, il *Reggio Emilia Approach* stimola la partecipazione della comunità e l'apertura al cambiamento seguendo la teoria di Morin (2020) secondo cui "L'io senza noi non esiste" secondo un ideale di fraternità grazie al quale l'*interpersonal satisfaction* (Edwards, Gandini & Forman, 1998, p. 66) acquisisce significati più profondi. L'andare a tempo con l'altro grazie ad uno scambio di opinioni ed idee porta ad arricchirsi ampliando l'orizzonte conoscitivo in una prospettiva democratica (*ibidem*) che trova un antecedente di rilievo in Dewey, nel suo *Art as experience* ma anche in *Democracy and Education* (1916).

Il privilegio dell'essere parte di un gruppo è per Malaguzzi un'opportunità per i bambini grazie alla quale questi ultimi smussano gli angoli dei propri pensieri, in un laboratorio in continua trasformazione (Edwards, Gandini & Forman, 1998, p. 95) che permette loro di imparare l'arte della mediazione e della negoziazione. Ad esempio, nelle attività svolte all'interno dell'*atelier*, può accadere che il fine ultimo sia quello di andare a tempo con l'altro, in una scansione ritmica che porta ad intessere relazioni dense in una reciprocità di fattori emotivi e semantici (Matteucci, 2020, p. 15). Nella cultura pedagogico-artistica dell'*atelier*, il percorso del bambino cresce grazie al contesto di relazioni empatiche che co-costruisce, declinate in relazioni con oggetti, ambiente, persone.

L'estetica è interpretata da Davoli (2021)<sup>vii</sup> come "cura delle relazioni umane e tra/con tutte le cose del mondo", grazie alla quale il bambino scopre una dimensione di bellezza più profonda, concepita come un'opportunità per seguire rotte che estendono i confini delle proprie possibilità. In particolare, all'interno dell'*atelier* l'espressione "prenderci cura delle relazioni" si rinnova ed acquisisce nuovi significati nella riprogettazione dell'educazione a seguito della pandemia: la comunità pedagogica reggiana riafferma il diritto dei bambini a vivere la bellezza e condividerla con gli altri, a seguito di un isolamento pandemico che ha visto questi ultimi come una delle fasce di popolazione più deboli e quindi maggiormente colpite. Le scuole di Reggio Emilia sono tornate a

rivendicare a gran voce il diritto dei bambini ad essere ascoltati, offrendo dei «laboratori di relazione e apprendimento» (Mucchi, Giudici & Vecchi, 2021, p. 1) in modo che le famiglie, insieme agli insegnanti, agli atelieristi ed ai pedagogisti, possano gradualmente riconnettersi alla società attraverso l'arte, come nel progetto «I linguaggi degli ingranaggi» (*ivi*, p. 2). Si tratta di un nuovo laboratorio proposto alle famiglie per riavvicinarle agli *ateliers*, il cui scopo è quello di coinvolgerle alla scoperta del mondo della meccanica. La partecipazione dei bambini origina da un incontro con nuovi materiali e sfocia nella creazione di opere in movimento con il supporto degli atelieristi. «Un luogo per esplorare i fenomeni della meccanica, progettare e costruire insieme» (Reggio Children, 2022)<sup>viii</sup>: il progetto è esempio di bellezza concepita come esperienza sociale, che aiuta il bambino-inventore ad abbattere le barriere della consuetudine grazie ad un sentimento di tensione verso la co-progettazione.

In un'estetica concepita come «estetica della relazione» (Davoli, 2021), il piacere dello stare insieme si rivela gradualmente ai bambini. La complessità del mondo e delle diverse opinioni portano il bambino a scoprire l'entusiasmo dello scambio di idee, da cui consegue la mutazione del contesto e la rivelazione del proprio punto di vista (Edwards, Gandini & Forman, 1998, p. 94). Valorizzare l'abilità alla socializzazione nel bambino confluisce nel suo diritto ad ampliare al massimo il suo potenziale in ogni sfaccettatura, un diritto secondo cui il bambino è messaggero e creatore di culture partecipando attivamente alla definizione di un sistema identitario (Malaguzzi, 1993).

In una prospettiva pedagogica, l'inestimabile potenziale educativo della relazione prende forma nell'apprendimento attraverso la comunicazione e le esperienze pratiche (Edwards, Gandini & Forman, 1998, p. 69). Il bambino ha bisogno di essere coinvolto in una relazione, in un ambiente comunicativo che gli sia sin dall'inizio di sostegno (Rinaldi, 2006, p. 36). La sfera dell'affettività sviluppata con il creare connessioni ritmiche scandisce nel bambino il suo processo di scoperta ed esplorazione. L'entrare in relazione con gli altri e con l'ambiente circostante possiede un potenziale educativo che Malaguzzi descrive come una presenza fissa sulla scena, il cui ruolo si sviluppa con l'aumento delle difficoltà incontrate dal bambino nel costruire la propria esperienza (Edwards, Gandini & Forman, 1998, p. 69). Secondo Malaguzzi, «la relazione e l'apprendimento coincidono all'interno di un processo attivo di educazione» (*ivi*, p. 66). Attraverso il dialogo, i bambini si scoprono artisti, autori, esploratori e lo stupore che ne consegue simboleggia la chiave di volta nel viaggio esperienziale della loro vita. Di conseguenza, il piacere della scoperta prorompe formando «intelligenze creative, saperi liberi e individualità riflessive e sensibili attraverso ininterrotti processi di differenziazioni e integrazioni con l'altro da sé e le altre culture» (Malaguzzi, 1993, p. 6). Un esempio ne è il progetto *Capriole di pensieri*, una mostra con opere realizzate dai bambini in concomitanza di *Caleidoscopica. Il mondo illustrato* dell'artista Olimpia Zagnoli presso Fondazione Palazzo Magnani. L'obiettivo fondante è stato quello di rinnovare «il dialogo generativo tra bambini, arte e artisti»<sup>ix</sup> (Tedeschi & Maccaferri, 2021, p. 2). I bambini escono dalle scuole e dai nidi d'infanzia rivendicando nuovi spazi, esplorando l'arte ed esercitandosi alla bellezza. Nella mostra sono esposti lavori individuali come l'opera di Luca intitolata «La sezione», in cui il bambino rappresenta la sua classe con i compagni e l'insegnante, testimoniando la dimensione grupale del lavoro svolto a scuola. Nondimeno sono esposte anche opere collettive di bambine e bambini che insieme «reinventano il mondo» (Mucchi, Giudici & Vecchi, 2021, p. 8), disegnando le loro impressioni e co-costruendo il processo artistico con gli altri. Riconoscono nell'artista il desiderio di instaurare un dialogo con lo spazio e con i visitatori attraverso l'arte, come afferma Anna: «Olimpia immagina



delle cose e le disegna... le racconta agli altri... Si osserva intorno e guarda i colori, come faccio io che guardo le forme, i colori...» (*ivi*, p. 11). Secondo l'atelierista Spaggiari della Scuola dell'Infanzia Diana (2021, p. 6), la poetica dell'artista incontra quella dei bambini in un dialogo che si basa sull'ascolto dell'altro, in cui gli adulti accordano i propri pensieri a quelli dei più piccoli, in un tentativo di comprensione che è massima espressione di bellezza e celebrazione dello sconfinamento tra differenti linguaggi, dove per Camilla «il bianco è bianco silenzioso perché non si vede» (Mucchi, Giudici & Vecchi, 2021, p. 8). Come afferma l'atelierista Bini della Scuola dell'Infanzia La Villetta (Spaggiari & Bini, 2021, p. 7), nel progetto la relazione si sviluppa anche con la materia, in un dialogo empatico multisensoriale che cresce con lo sporcarsi le mani di colore e fantasia.

Uno degli obiettivi del *Reggio Emilia Approach* è contribuire a definire l'identità del bambino grazie all'interazione con l'altro, sviluppando nel bambino un senso di appartenenza alla comunità scolastica ed anche la sicurezza in sé stesso (Rinaldi, 2006, p. 36). In un'ampia rete di scambi ed interazioni che si reinventano ad ogni contatto (Edwards, Gandini & Forman, 1998, p. 66) il bambino è incoraggiato a rivelarsi agli altri scoprendo così qualcosa di nuovo in sé stesso, in un percorso di rappresentazione del Sé che costituisce l'esperienza estetica. In una prospettiva comunicativa, il bambino amplia i propri orizzonti relazionali grazie ai cento linguaggi da lui posseduti, di cui diviene gradualmente consapevole (*ivi*, p. 68). In un dialogo continuo con l'altro, scopre il piacere del parlare e dell'ascoltare, dello scoprire le cose in comune in una partecipazione di significato che è interconnessione con l'ambiente che lo circonda (Rinaldi, 2006, p. 39). Ne beneficia un arricchito senso di appartenenza alla comunità da parte del bambino e uno sviluppo del suo benessere, entrambi obiettivi fondanti del *Reggio Emilia Approach*, in una «dimensione di valore di una più compiuta umanità» (Malaguzzi, 1993, p. 6).

Ed è proprio grazie alla crescita di un forte senso di appartenenza che il *Reggio Emilia Approach* affonda le proprie radici in un ideale che è sia pedagogico che politico, non discostandosi dalla visione democratica deweyana. Il valore della relazione che si crea nella comunità e la conseguente costruzione di un "noi" identitario si intrecciano con le forti origini politiche della pedagogia reggiana e del suo grande sogno democratico. Bruner (2004 citato da Rinaldi 2021, xv) descrive la stessa città di Reggio nell'Emilia, luogo di maturazione e gestazione dell'approccio pedagogico, come esempio concreto di educazione al rispetto dell'altro. Lo specifico contesto storico fornisce l'humus fertile su cui attecchisce e si delinea una filosofia educativa rivoluzionaria, che cresce intrecciandosi all'ecologia della città di Reggio Emilia sviluppando una forte connotazione politica. Tra le macerie del dopoguerra, Loris Malaguzzi, con la sua "pedagogia popolare" (Bruner, 1997 citato da Borghi, 2020, p. 76), vede nel rafforzare il legame scuola-società una possibilità di rinascita per molte famiglie, soprattutto delle classi meno abbienti, che possono finalmente far sentire la propria voce nella nuova società democratica. In particolare, "l'educazione alla bellezza" diviene un diritto, una possibilità per i bambini di esigere un futuro migliore come cittadini, in un contesto storico che ancora non riconosce il potenziale della creatività artistica intesa come *modus pensandi* complementare ed arricchente. Nel substrato culturale dove fiorisce, la pedagogia reggiana si erige come antesignana e anticonformista riconoscendo il potenziale dell'istituzione-scuola come volano per la crescita culturale e sociale della comunità, facendo leva su una presa di consapevolezza collettiva che si ispira alla fusione di pedagogia e politica dell'intellettuale Antonio Gramsci (Borghi, 2020, p. 78).

In un percorso di scoperta che lega etica ed estetica, i bambini interagiscono in una scuola concepita come "laboratorio civile, sociale e politico" legato al territorio, in un dialogo scuola-città che Malaguzzi, fortemente

sostenuto dal Comune di Reggio Emilia, riesce a concretizzare (Corradini, 1995 citato da Mucchi, Giudici & Vecchi, 2021, p. 13). Uno “spazio pubblico” (Rinaldi, 2021, xvi) dove possono esercitare le proprie competenze relazionali a contatto con la multiculturalità in un dialogo che è anche intergenerazionale, rafforzando il concetto di comunità democratica. Per Rinaldi (2021, xx), il dialogo è essenziale e decodificato come processo trasformativo durante il quale si perde il controllo pieno di ciò che accade e si percepisce. Come in Dewey, la categoria dell’incertezza segna l’esplorazione umana arricchendola: secondo la pedagogista Rinaldi il rischio di perdersi nell’indeterminato può insegnare molto più del semplice apprendimento continuo e graduale. La metafora del rizoma presentata da Dahlberg e Moss (2021), esplicita la visione di un percorso tortuoso multidirezionale che si compone delle nostre esperienze arricchendo la nostra consapevolezza tramite variazioni, integrazioni e deviazioni. Una costruzione *in fieri* dell’esperienza estetica, in una visione flessibile e globale dell’esperienza del bambino, dell’atelierista, del pedagogista e della famiglia. Solo così “the otherness of Reggio” riesce ad essere brillantemente rappresentata. Rinaldi (2021) sottolinea come alla base del *Reggio Emilia Approach* ci sia il riconoscimento del valore del confronto, incluso l’ascolto delle interpretazioni discordanti. La complessa rete di opinioni che ne deriva arricchisce con punti di vista differenti la prospettiva educativa, stimolando al contempo la messa in discussione dei suoi teoremi fondamentali. In un’«etica dell’incontro» (Dahlberg & Moss, 2006, p. xvi), che vede nel dialogo il senso pedagogico delle scuole di Reggio Emilia che spalancano le proprie porte a nuove infinite possibilità, sottesa fiorisce la profonda consapevolezza che in «ognuno vi è la traccia di ognuno» (Segre, 2021<sup>xi</sup>; Levi, 1984).

La prospettiva estetica, parte integrante del *Reggio Emilia Approach*, si ricollega alla tradizione greca del poeta Archiloco, riproposta da Gardner nella teoria dello sviluppo della volpe (1983, 2022<sup>xii</sup>), la quale segue, in totale libertà, la via della sorpresa e dei terreni sterrati. Esplorare relazionandosi all’altro seguendo l’impulso ritmico, creando così una coscienza del sé e del “noi”: l’approccio reggiano insegna ai bambini a rimanere in perfetto equilibrio passeggiando sulla superficie della vita composta da differenti ecosistemi; così facendo il bambino, nel dialogo, impara a conoscerli e tutelarli.

#### 4. La creatività in *Art as experience*

Nel pensiero di Dewey il momento riservato alla creatività estetico-artistica vive dei fattori che stabilizzano un ambiente e che plasmano la complessità delle «abitudini corporee» prima che mentali, afferenti alla percezione (Matteucci, 2015, p. 38). La creatività nasce da un’esperienza estetica intesa come processo di continuo dialogo con l’ambiente. È uno scambio che configura l’*aisthesis* come evenienza pregnante di sensi (*ivi*, p. 27) che suscitano risposte motorie che a loro volta innescano nuove attività sensoriali. La sinestesia di linguaggi e di moti avviene in una continuità temporale in quanto ogni qualità sensoriale riprende il passato proiettandolo nel futuro (Dewey, 2020, p. 180). Il filosofo americano ritiene la sinestesia di linguaggi l’essenza dell’esperienza immaginativa, durante la quale «materiali diversi di qualità sensoriale, emozione e significato convergono in un’unione che segna una nuova nascita nel mondo» (*ivi*, p. 262). Inoltre ogni linguaggio ha un suo ruolo ben preciso, insostituibile; così i significati espressi dalla pittura, dalla scultura o da altra espressione artistica non potranno mai essere espressi con uguale intensità dalle parole (*ivi*, p. 121).

Nel rivalutare l’importanza dell’esperienza, Dewey recupera le istanze antropologiche che ci indicano di uscire dall’idea di esperienza come esperienza linguistica, poiché questa non è vera esperienza, e ci riportano alla

convinzione che è il pensiero, non la parola, che noi coltiviamo. Il pensiero è vuoto senza l'esperienza e la sua specificità antropologica ci porta a comprendere che l'organismo ha la stessa necessità di appagarsi attraverso l'occhio che di sfamarsi con il cibo (Franzini, 2007, p. 96). L'immaginazione crea riorganizzando le eredità del passato e le conoscenze attuali e rappresenta l'unico varco attraverso il quale questi significati possono trovare la loro strada in un'interazione attuale come adattamento consapevole del nuovo e del vecchio (Dewey, 2020, p. 265).

Nel processo si incontrano due visioni e le percezioni, che si depositano nel cervello, riemergono generando altre immagini: questa è l'immaginazione che produce un'opera d'arte. Gli artisti vivono dunque un conflitto di visioni, tra quella interna e quella esterna. In un primo tempo la visione interna sembra molto più ricca e più interessante rispetto a ogni manifestazione esterna, poi sopraggiunge una reazione: il contenuto della visione interna sembra svanire a confronto dell'energia della scena che si presenta e l'artista si sottomette alla disciplina della visione oggettiva. Ma la visione interna non viene eliminata e le due parti si contaminano in un serrato dialogo:

«È un modo di vedere e sentire le cose nel loro costituire un tutto integrale. È l'ampia e copiosa fusione di interessi nel punto in cui la mente entra in contatto con il mondo. Quando cose vecchie e familiari si rinnovano nell'esperienza, c'è immaginazione. Quando si crea il nuovo, ciò che è distante e ciò è strano diventano le cose comuni più naturali del mondo. C'è sempre una certa dose di avventura nell'incontro tra mente e universo, e questa avventura è, entro questi limiti, immaginazione» (*ivi*, p. 261).

Approfondisce quindi il concetto di immaginazione con la differenza tra "immaginativo" e "immaginario" nell'esperienza estetica. L'artista che si abbandona all'immaginativo parte, nella sua esperienza, dalla natura e non dall'imitazione di altri artisti (immaginario) che sebbene li possa riproporre secondo il suo sentire, sono sempre lontani dalla vera anima del creare e rappresentano "l'inerzia dell'abitudine". Sicuramente l'arte imitativa è più facile da comprendere e ottiene un immediato riconoscimento, ma il vero processo creativo, più difficile da cogliere nel momento in cui si manifesta, è quello che approda alla meraviglia che è stata generata dall'opera della natura all'interno dell'uomo (*ivi*, pp. 263-264). Si tratta di usare la percezione, scevra di routine e automatismi (*ivi*, p. 265).

L'esperienza estetica è dunque immaginativa e la creazione finale non è preordinata, ma viene da sé in quanto l'artista si preoccupa del risultato finale «come completamento di ciò che è venuto prima e non per la sua conformità o mancanza di conformità a uno schema anteriore preconstituito» (*ivi*, p. 149). L'esperienza non è esauribile, non è un oggetto e non può quindi essere interamente dominata e controllata, ma è aperta alle capacità del soggetto che esperisce (Velotti, 2007, p. 63). Questo processo non si può definire istantaneo poiché un'esperienza è un prodotto dell'interazione continua e progressiva di un sé organico con il mondo (Dewey, 2020, p. 220). L'unità che si realizza nell'esperienza estetica porta Dewey a riconoscerla come unica e vera esperienza: rimandando a processi di integrazione, armonia, equilibrio, fornisce il modello di ogni esperienza possibile, e dunque di ogni acquisizione e trasmissione di conoscenza, coscienza e responsabilità etiche e politiche (Velotti, 2007, p. 62).

In questo processo all'unisono tra passato e presente Dewey coglie delle differenze tra bambini e adulti. Nei bambini questo "matrimonio" tra valori passati e avvenimenti presenti è semplice, immediato in quanto

l'esperienza passata è limitata e ci sono pochi conflitti da risolvere; negli adulti la situazione è opposta perché il passato è denso di esperienze, condizionante, ma poi se si riesce a ritrovare l'armonia, il significato raggiunto è più profondo e pieno (Dewey, 2020, p. 92). Questo risultato si raggiunge con la spontaneità che Dewey definisce come il risultato di lunghi periodi di attività durante le quali si è immersi ad osservare materiali delle proprie esperienze e si occupa la propria immaginazione a ricostruire ciò che si vede e si ode (*ibidem*). Un concetto di spontaneità che è lontano dall'idea romantica del genio inconscio guidato da forze irrazionali, ma che partecipa dell'aspetto della maturazione, della elaborazione, riflessione in un tempo non comprimibile. Si assiste alla valorizzazione del proprio vissuto nel dialogo del sé con altri soggetti, della cultura che ci circonda con l'ambiente e le relazioni (Vellotti, 2007, p. 68). L'atto creativo non può dunque prescindere da un divenire legato all'interiorità del soggetto ma si deve nutrire dell'altro da sé. Così anche l'emozione che filtra questo processo non deve essere intesa in termini sostantivi, ma come qualità di un comportamento in relazione all'ambiente, per cui il sentire emotivo non si può attribuire ad un ambito psichico o soggettivo primariamente privato (Dreon, 2007, pp. 21-22).

Oltre al ruolo fondamentale dell'ambiente e del tempo necessario all'esperienza per maturare, emergono dunque altri aspetti del momento creativo: l'inaspettato come prodotto finale, il nuovo come principio non imitativo, l'accostamento inusuale tra distanti nuclei semantici, il percepire come motore propulsore della creazione e infine l'idea di un processo dinamico, esperienziale, di dialogo tra esterno/interno con l'altro, lontano dal lampo di genio creativo. Tutti elementi che vedremo ripresi dal *Reggio Emilia Approach*.

Sofferamoci ora sul valore del processo. L'arte in Dewey ritorna alla sua radice esperienziale, focalizzandosi sul processo più che sul prodotto (Senaldi, 2007, p. 55). Ciò che differenzia le altre esperienze da quella artistica è che solo nell'opera d'arte il processo ha altrettanto valore quanto la conclusione; se nelle esperienze non artistiche è possibile estrarre una verità o una formula e l'esito ha un significato autonomo rispetto al percorso, nell'arte invece la compiutezza consiste non solo nella fine ma anche nello svolgimento e nell'inizio (Perniola, 2007, p. 134).

L'esperienza estetica necessita, prima di arrivare a compimento, di un percorso dove la varietà e il tempo sono i cardini esplicativi del divenire. Dewey scrive di un «lungo viaggio compiuto partendo dalla posizione iniziale» (2020, p. 175), all'interno del quale l'organismo desidera ordine ma anche varietà (Iannelli, 2015, p. 93); si è di fronte a una ricorsività che comporta una revisione del passato alla luce di nuovi stimoli. La vita è da una parte ascolto del proprio passato ma anche coraggio di rispondere a un nuovo sentire che contrasta qualsiasi tipo di paura e routine che ci renderebbero apatici. Dewey non intende la creatività quindi come spontaneità che si individua in un semplice sfogo di un impulso (2020, p. 252), ma è un atto cosciente dell'artista durante la creazione per mezzo della quale il materiale è sottoposto a organizzazione e ordine per uscire dallo stato di fantasticherie e divenire opera d'arte (p. 268). Questo bisogno di ordine è anche alla base del pensiero deweyano per cui l'arte è gioco. Nella finzione e nell'immaginazione il gioco assume un ruolo fondamentale. Quando i bambini giocano sono impegnati in azioni che manifestano ciò che immaginano e idea ed azione sono completamente fuse. È una contrapposizione tra libertà e necessità, spontaneità e ordine (Dewey, 2020, pp. 270-271).

Dewey può dunque parlare di atteggiamento "ludico" nell'esperienza artistica nel senso che in essa si ritrovano sia il desiderio che il bisogno, così come l'interesse e la lucidità, entrambi soddisfatti dal materiale oggettivo. Il gioco quindi non contrasta con l'idea di impegno e Dewey recupera il punto di vista dei bambini (e degli artisti)

per cui nel giocare c'è il recepire gli stimoli dell'ambiente e la fatica, l'attività libera e l'attività imposta dall'esterno. Sono gli adulti che hanno tenuto sempre distinte le attività ricreative e divertenti rispetto al lavoro, gravato da una responsabilità che richiede uno sforzo costante (*ivi*, p. 271).

Quindi arte, gioco, immaginazione sono una fuga verso la libertà non tanto perché ci “trasferiscono in un regno di cose radicalmente diverso”, ma perché ci rivelano come l'esistenza reale possa essere vissuta davvero diversamente se si riescono a coglierne tutte le intrinseche e preziose possibilità (*ivi*, p. 272).

Il filosofo americano distingue anche l'immaginazione che è alla base della creazione di oggetti utili da quelli artistici. L'opera d'arte non è solo l'esito dell'immaginazione, ma anche agisce immaginativamente: «l'opera d'arte è quindi una sfida ad effettuare un atto simile di evocazione e organizzazione, attraverso l'immaginazione, da parte di colui che ne fa esperienza. Non è solo stimolo e mezzo di un processo attivo palese» (Dewey, 2020, p. 266). Si tratta perciò di un coinvolgimento profondo, di empatia tra colui che guarda l'opera d'arte e l'artista di cui si appresta a rivivere l'esperienza immaginativa.

Dewey riconosce così alla capacità di immaginare un ruolo importante nella comprensione dell'altro; così le opere d'arte sono mezzi con cui, attraverso l'immaginazione e le emozioni suscitate, penetriamo forme di relazione diverse dalle nostre (2020, p. 317). La creatività sembra concretizzarsi in una sorta di immaginario *melting pot* (Carmagnola, 2007, pp. 181-182) per cui l'esperienza estetica apre al dialogo con la diversità (Contini, 2013).

## 5. La creatività nel *Reggio Emilia Approach*

Malaguzzi riparte dalla fantasia e dalla creatività per concedere al bambino la possibilità di essere sé stesso, liberandolo dai paradigmi di una scuola che non gli permette di esprimersi; gli restituisce “i cento linguaggi” che gli appartengono (Malaguzzi, 2017, p. 27), attraverso insegnanti che nell'*atelier*, fucina di sperimentazione, utilizzano tutti i tipi di linguaggi, forniscono strumenti per creare nuove sinestesie linguistiche, rimettendo al centro l'esperienza estetica dell'allunno.

Non viene proposta una pedagogia “addomesticata”, ma una pedagogia della ricerca (Malaguzzi, 1988a, p. 28), che parte cioè dal contesto che si configura, dalla specificità del discente. Gli insegnanti devono avere una conoscenza sufficientemente affidabile dei contenuti e delle forme delle diverse aree disciplinari così da poterli sciogliere in cento linguaggi e in cento dialoghi con i bambini. Manera (2019, p. 136) nota la connessione tra la pluralità e la sinestesia dei linguaggi malaguzziani e la poetica della Neoavanguardia, ma Malaguzzi ha riconosciuto questa ricerca di sinestesia sperimentativa anche in Dewey tanto da affermare che era stata rincorsa invano e testardamente dal filosofo americano (Malaguzzi, 2017, p. 91). “Tutti e cento i linguaggi”, non solo quello verbale da sempre presente nelle scuole, ma anche quelli non verbali legati alla vista, all'udito, all'olfatto, al corpo, si contaminano nell'*atelier*, lasciando spazio al sentire del bambino e al suo farne esperienza<sup>xiii</sup>.

Il terreno comune tra il *Reggio Emilia Approach* e il filosofo di Burlington è rappresentato da un percorso esperienziale basato sul percepire, sul significato dell'esperienza estetica e quindi sull'utilizzo e la conoscenza dei diversi linguaggi forieri di creatività e deputati allo “scardinamento” dei confini disciplinari e delle divisioni del sapere in tanti diversi settori. Perché sia vero apprendimento occorre partire dagli alunni e in particolare dai loro interessi. In merito al superamento del sapere disciplinare e alla proposta di una didattica che parta dagli interessi del bambino, Dewey si esprime ancora più chiaramente in *The child and the curriculum* (1902).

L'attività sulle ombre (Gandini, 2017, pp. 303-304) dei bambini della Scuola Comunale *Diana* esemplifica bene l'idea dell'incontro di saperi diversi nati dall'interesse dei bambini. Arte e scienza si intrecciano attraverso l'ombra di un uccellino di carta incollato sulla finestra della classe dalle insegnanti. I bambini, arrivati a scuola, notano la sagoma del volatile e, stupiti, vedono che nel corso della giornata questo "si muove" nell'aula. Dapprima escogitano tanti modi per trattenerlo (una gabbia disegnata sul pavimento, delle briciole di pane o altri oggetti "attraenti") e poi, sempre motivati dal desiderio di capire come mai ogni giorno percorresse lo stesso tragitto, arrivano a concludere le loro discussioni con la frase di Alice: «Ah, è il sole che sta guidando con il volante». A questo punto le insegnanti possono inserirsi con la loro lezione sul sole, partendo dalle teorie e dalle ipotesi proposte dai bambini, considerati per questa loro autonomia, "competenti".

Se Dewey riconosce nella creatività un atto cosciente dell'artista, lontano da un impulso irrazionale fine a sé stesso, Malaguzzi riconosce la stessa consapevolezza nel creare anche al bambino che nel *Reggio Emilia Approach* è competente, sostenitore di un suo pensiero e in grado di rivedersi attraverso il dialogo proposto dalle insegnanti partendo dalla documentazione (Dahlberg, 2017, p. 253). Occorre proporre un percorso di conoscenza assecondando le riflessioni del discente, le sue teorie e interpretazioni del reale, guidandolo in un agire non scervo di interiorizzazioni. Per questo motivo la documentazione dell'attività svolta è così importante nell'approccio reggiano: il giocare con i colori, i materiali, il corpo, insieme al documentare il processo creativo attraverso foto, disegni, prodotti dei bambini, offrono la possibilità al bambino di riflettere insieme al gruppo sulle sue iniziative, sulle scelte operate. L'insegnante accompagna questo percorso metacognitivo, conducendo abilmente il dialogo tra pari.

Nel *Reggio Emilia Approach* ogni linguaggio, come evidenziato da Dewey, ha la sua particolarità, è insostituibile e fornisce ad ogni alunno la possibilità di sperimentare ogni tipo di intelligenza. Ognuno ha un approccio diverso nell'apprendere e H. Gardner (2005), con la sua teoria delle intelligenze multiple, indirizza le scelte didattiche a tenere presente questo aspetto, allontanandosi dalla "standardizzazione" formativa.

I bambini sono quindi paragonabili agli artisti? Da un certo punto di vista possono apparire artisti in quanto capaci di dare origine a mostre come quella del 2001-2002 a cui parteciparono le scuole reggiane: *Bambini arte e artisti. I linguaggi espressivi dei bambini, il linguaggio artistico di Burri*. Secondo la pedagogia reggiana i bambini sono artisti non tanto per i loro prodotti finali quanto proprio per l'esperienza estetica che vivono, per il processo compiuto attraverso la materia, attraverso, come in questa occasione, plastiche, foglie, sacchi, materiali di recupero messi a disposizione dagli insegnanti. Alla base di ogni percorso spicca il concetto della variazione tattile, percettiva e compositiva della visione del quotidiano: così un pezzo rovinato di plastica bianca diventa la soffice nuvola che vola nel cielo di una composizione, perdendo la sua caratteristica di materiale di scarto e lasciando spazio alla poesia. "I neri" diventano neri più colorati e perdono il timbro che hanno nella vita di tutti i giorni (Vecchi & Giudici, 2004, p. 23). Si sperimenta anche l'attività polisensoriale della danza esplorativa su due tappeti, uno bianco e uno nero, che vengono toccati con le mani, esperiti e conosciuti con un ritmo del movimento corporeo lento, imposto dallo stesso materiale, che scandisce soste e riprese (*ivi*, p. 17).

L'importanza del processo nell'apprendimento richiama la definizione deweyana del momento creativo come processo, di esperienza estetica dove il prodotto è significativo perché frutto del percorso compiuto. Nell'*atelier* lo spazio è funzionale al comunicare, agli sviluppi dell'attività del bambino, ricoprendo, come per il filosofo americano, un ruolo fondamentale. Il *Reggio Emilia Approach* riserva dunque molta cura e attenzione

all'ambiente (Ceppi & Zini, 2011), pensandolo in continua evoluzione, per offrire la più ampia gamma di possibilità espressive e stimolare la creatività: i materiali sono a disposizione degli alunni che scelgono quello da cui sono maggiormente attratti, le sedute sono informali, i gradini costituiscono piccoli teatri in cui ci si siede per condividere idee e dialogare.

Deweyana è anche l'idea di un'arte non imitativa e l'atelierista e i docenti stimolano la creazione di manufatti o espressioni che abbiano sempre una loro specificità e che non riproducano pedissequamente ciò che viene proposto (Vecchi & Giudici, 2004). Se per esempio analizziamo il percorso della mostra citata, i bambini hanno creato prodotti originali in quanto non hanno imitato le opere di Burri (che peraltro hanno visto solo alla fine delle attività), ma hanno ripercorso e riproposto, attraverso l'adeguata mediazione degli insegnanti, i nuclei fondanti della sua poetica, le questioni chiave della sua arte: l'utilizzo del materiale come cromatismo pittorico, la scoperta dell'identità dei materiali, le strategie compositive e la trasformazione delle materie.

È proprio il processo e la consapevolezza del bambino dell'atto creativo che rendono questa esperienza "estetica" simile a quella dell'artista. Vedere ogni giorno con occhi nuovi e togliere ad un oggetto mimetizzato dall'uso quotidiano il suo anonimato, rendendolo speciale e contaminando il passato con il presente significa intendere l'arte come la concepiva Dewey: un'esperienza determinata dalle condizioni di vita che il soggetto sperimenta interagendo con l'ambiente (Senaldi, 2007, p. 55).

La creatività appare nutrirsi e fortificarsi con il gioco e il *Reggio Emilia Approach* recupera l'idea di "giocosità" di Dewey che nel parallelismo arte/gioco aveva rintracciato quell'atteggiamento mentale di fusione del concetto di libertà e di ordine. Questo significa che il gioco non richiede spazi o giocattoli costosi e particolari, ma è un atteggiamento mentale e implica una combinazione di curiosità, fantasia e sperimentazione; vuol dire accettare di oltrepassare i propri limiti e ammettere il rischio (Resnick, 2018, p. 104).

Il gioco assume un ruolo formativo e le insegnanti sono consapevoli del suo valore motivazionale e di come ci possano essere infiniti modi di coinvolgere gli alunni. Il valore creativo dei materiali tradizionali, pensiamo alla carta, alla colla, alla lana, ai bottoni e al materiale di riciclo (in particolare per questo aspetto si veda l'impegno costante del centro *Remida* di Reggio Emilia<sup>xiv</sup> che fornisce alle scuole reggiane per le loro attività didattiche materiale di recupero di tutti i tipi) è sempre stato importante nel *Reggio Emilia Approach*. Tonucci quarant'anni fa ci descriveva il gioco della scatola di latta che i bambini creavano assemblando vari materiali al suo interno, creando così ambienti per narrare storie (1984, p. 63). Oggi si inseriscono in queste attività anche le nuove tecnologie<sup>xv</sup>, coinvolgendole nel gioco e nel percorso creativo visto l'interesse che suscitano e la contaminazione dei linguaggi che comportano (Vecchi, 2017, p. 306). Si utilizzano fotografie digitali, proiezioni sulle pareti di immagini dove i bambini mettono in scena le loro storie, si producono video per cui virtuale e reale si fondono, assumendo entrambi nuovi significati (Forman, 2017, p. 345). Le insegnanti di Reggio Emilia invitano i bambini a discutere su quale possa essere il mezzo che più di altri si presti a comunicare ciò che vogliono esprimere (*ivi*, p. 349). Si tende a proporre una forma di intelligenza connettiva e sintetica, non disciplinare, che ricerchi significati al confine tra i diversi linguaggi, che porti alla costruzione di artefatti che transitano tra l'analogico e il digitale (Bonilauri & Tedeschi, 2019, p. 14). La dimensione artigianale e il valore del manufatto deweyano rimangono importanti in quanto restituiscono umanità al processo creativo, lasciando impronte e intenzioni stratificate, addensando esperienze in un proficuo scambio di competenze (Balzola & Rosa, 2011). I bambini partono dalla realtà per creare mondi possibili con gli strumenti digitali e in questo percorso la

situazione immaginaria diventa una modalità per sviluppare il pensiero astratto (Bonilauri & Tedeschi, 2019, p. 15). I contesti immersivi che contaminano diversi linguaggi sono proposti in modo tale da favorire le relazioni tra pari e l'apprendimento cooperativo (Cagliari, 2019, p. 10). Ad esempio, i bambini del Nido d'Infanzia *Alice* di Reggio Emilia proiettano sul muro e sul pavimento le foto della lumaca che hanno osservato nel giardino, giocano insieme sperimentando il “fuori” e il “dentro”, comparando la chiocciola vera e quella proiettata, imitandone il movimento insieme, strisciando per terra (Vecchi, Bonilauri, Meninno & Tedeschi, 2019, p. 3).

L'imprevisto che accompagna la creatività di cui ha trattato Dewey in *Art as experience*, si ritrova in Malaguzzi che vede emergere la creatività da esperienze diverse, connotate dalla possibilità di svincolarsi dal noto senza paura, con estrema libertà (2017, p. 98). È l'attuarsi del pensiero espresso da Gianni Rodari (1975, p. 6), quando scrive: «Tutti gli usi della parola ‘a tutti’ mi sembra un buon motto, dal bel suono democratico. Non perché tutti siano artisti, ma perché nessuno sia schiavo».

Attraverso processi cognitivi e dimensioni affettive e immaginative profonde si può arrivare a soluzioni imprevedute e l'*atelier* aggiunge al processo di apprendimento sapori nuovi, come la forza, la gioia dell'inaspettato e dell'inusitato (Vecchi, 2017, p. 100). L'imprevedibilità dell'apprendimento porta con sé la sostituzione dell'idea di programmazione con quella di progettazione<sup>xvi</sup>; le insegnanti osservano il processo, analizzano la documentazione e rivedono le attività assecondando gli interessi dei bambini che emergono dalle reinterpretazioni del soggetto proposto (2017, p. 312).

Malaguzzi (2017, p. 100) afferma che «vivere con i bambini è lavorare per un terzo con la certezza e per due terzi con l'incertezza e il nuovo». Gli insegnanti devono creare le condizioni dell'apprendimento ma poi devono osservare, ascoltare gli alunni e non fornire prescrizioni, favorendo l'affermazione dell'identità dell'alunno e permettendogli di essere creativo. Essere creativi significa avere la possibilità di pensare liberamente, lasciandosi alle spalle la certezza del percorso per il non preventivato e a volte l'impossibile. La pedagogista Carla Rinaldi (2009a, p. 70) descrive il lavoro a progetto come un cammino che si sviluppa in molte direzioni, senza una progressione predefinita, senza la possibilità di conoscere gli esiti prima dell'inizio. È chiaro che questa chiave interpretativa non ha niente a che vedere con i miti dello spontaneismo, spesso associato alla creatività, ma ricorda la compresenza di “varietà” e “ordine” deweyani.

Malaguzzi sostiene dunque che non esiste una strategia che in assoluto assicuri il fiorire della creatività (Malaguzzi citato da Filippini & Vecchi, 1996; Bertolini, & Contini, 2012, p. 62). Il compito degli insegnanti, anche in termini di creatività, è di aiutare i bambini «a salire quanto più in alto possibile sulle loro montagne. Di più, in verità, pare non ci sia concesso» (Malaguzzi citato da Edwards, Gandini & Forman, 1995, p. 97).

Malaguzzi elabora la sua idea di creatività partendo dalle letture di Vygotskij, Guilford e della *Gestalt* (Bertolini, & Contini, 2012, pp. 60, 64), ma anche dalle riflessioni e discussioni con Bruno Munari e Gianni Rodari che scrisse la sua *Grammatica della Fantasia* in seguito ad un corso di formazione per le scuole di Reggio Emilia. Si tratta, come sosteneva Guilford, di un agire divergente (Rinaldi & Cagliari, 1995), lontano dalla consuetudine e dal noto; la creatività è una caratteristica dell'uomo, è una potenzialità legata alla sua crescita e in questa accezione democratica vengono sicuramente richiamati gli autori citati. Quando però Malaguzzi sottolinea il legame così cogente della creatività con l'apprendimento, a nostro parere testimonia la ripresa del pensiero gramsciano, sempre presente in lui, ma trasformato e rivisitato.



L'idea che non possa esserci una strategia per sviluppare la creatività, e che quindi non possa essere insegnata, ma che si debbano creare le situazioni e gli ambienti adeguati perché questa si manifesti, allontana il pedagogista reggiano da Rodari e Munari che invece propongono regole ben precise da seguire e forniscono specifici suggerimenti didattici. L'adulto diventa così facilitatore di un "apprendimento per scoperta" (Ausbel, 1978) dove ogni atto di apprendimento è un atto creativo non tanto sul piano del prodotto quanto del processo (Rinaldi & Cagliari, 1995; Rinaldi, 2009a; Bertolini, & Contini, 2012, p. 61).

A queste riflessioni che implicano che ogni bambino possa sviluppare la propria creatività, il *Reggio Emilia Approach* affianca anche l'idea deweyana che per coltivare la creatività sia fondamentale muoversi in un ambiente costruito da situazioni interpersonali e di negoziazione, come emerge chiaramente dal paragrafo 4. La creatività si nutre quindi del rapporto con l'altro e il lavoro di gruppo ne è il naturale sviluppo.

La necessità di una sensibilità verso le relazioni tra le cose e verso lo sguardo che rinnova, risulta ulteriormente approfondita da Malaguzzi rispetto a Dewey attraverso il pensiero della *Neoavanguardia* e del *Gruppo 63*, in particolare grazie a Antonio Spatola (Manera, 2019, p. 136) che vede nell'esperienza artistica la possibilità di considerare gli oggetti con occhi diversi, sfruttando relazioni e connessioni non ancora esplorate (Spatola, 1978, p. 6). Altro autore importante è Gregory Bateson che concepisce la creatività come capacità di connessioni insolite e non convenzionali e che ha indotto l'atelierista Vecchi (2017, p. 308) ad insistere più volte sul concetto di metafora, sul suo valore esperienziale e sui legami inusuali tra le cose.

In particolare, le metafore visive configurano una sorta di paradosso: da un lato esprimono al massimo grado la capacità di "portare sotto gli occhi" un certo contenuto conoscitivo; dall'altro lato, più ancora delle metafore verbali hanno un significato sempre aperto in quanto soggetto a più interpretazioni e dunque potenzialmente ambiguo. Del resto, tutte le teorie contemporanee che sottolineano il valore cognitivo della metafora concordano sull'idea che la metafora ci mostra un diverso modo di vedere le cose, ovvero una nuova organizzazione categoriale (Contini, 2012, p. 211).

L'atelierista Mirella Ruozzi sottolinea come gli insegnanti dei Nidi e delle Scuole dell'infanzia fatichino spesso a riconoscere la metafora come parte delle didattiche e dei contesti quotidiani di vita del bambino, considerandola un processo letterario o artistico, più che facente parte dei procedimenti di pensiero dei bambini (Vecchi & De Poi, 2022, p. 181).

Proprio per andare oltre questo pregiudizio, insegnanti e atelieristi reggiani hanno realizzato negli ultimi due anni molte attività sulla metafora, partendo da oggetti del quotidiano, e infine allestendo una mostra ancora oggi visibile nel Centro *Loris Malaguzzi, Un pensiero in festa. Le metafore visive nei processi di apprendimento dei bambini* (Conte, Contini, Giudici & De Poi, 2022). Nei bambini più piccoli il gesto ha avuto un ruolo significativo nel processo di creazione della metafora per cui una piuma che, con la sua forma concava mossa da Alessandro sul tavolo era una "barca morbida", quando veniva impugnata in maniera diversa da Dario si trasformava in spada (*ivi*, p. 70). Per Ruozzi l'immaginazione nasce dall'azione, «è un atto, non una cosa» (*ivi*, p. 188). E così anche per la piccola Maddalena il gesto di apertura delle braccia del cavatappi ha animato l'oggetto e l'ha fatto diventare figura umana.

Usando altri linguaggi, facendo ad esempio una fotocopia dell'oggetto o proiettandolo sulla parete come grande ombra, più che la funzione diventava predominante la forma come fonte di immaginazione; il cavatappi,

proposto con la sua ombra sul muro, prendeva le sembianze di un uccello in volo, portando i bambini a comporre narrazioni collettive (pp. 63-64).

Questa diversa organizzazione categoriale che comporta la metafora non è che la conseguenza della contaminazione di “cose vecchie e familiari” con il nuovo, con l’esperienza del mondo: in una parola è l’epifania di quella che Dewey definisce immaginazione.

## 6. Conclusioni

Mettere in luce i legami inesplorati tra alcune tematiche presenti in *Art as experience* e la pedagogia reggiana non significa solo ripercorrere filologicamente il pensiero malaguzziano, ma anche riproporre il profondo significato che oggi può avere l’esperienza estetica in campo educativo.

Sottolineare l’importanza della relazione per la crescita del bambino dovrebbe incoraggiare la scuola contemporanea a vivere maggiormente l’educazione come questione partecipata, mettendone in risalto la dimensione corale. Nell’incontro con gli altri riaffiora la curiosità, che porta ad osservare con nuovi occhi il mondo, meravigliati dalle infinite connessioni del reale che finalmente acquisiscono senso, in un’ecologia di correlazioni che è lo spazio vitale per lo sviluppo umano, non solo dei bambini ma anche degli adulti coinvolti nel processo (Reverberi, 2021, p. 4).

La sfida della ricerca è quella di rinnovare le relazioni esistenti nel mondo dell’educazione e crearne di nuove in contesti differenti ed inesplorati. Così facendo, il *Cooperative Learning* già presente nelle scuole si declina segnatamente in contesti più attuali e interattivi, in cui l’arte diviene mediatore di pensieri e sensazioni. Scoprendo le proprie emozioni e quelle degli altri, attraverso un dialogo che è una negoziazione di significati, il bambino comprende il valore dell’ascolto e costruisce una sua individualità rapportandosi ad un contesto sociale (Malaguzzi, 1996), sviluppando il pensiero critico, divenendo più empatico e tollerante, iniziando altresì a scoprire un interesse per il mondo dell’arte (Green, Kisida & Bowen, 2014).

La creatività e la sinestesia dei linguaggi dovrebbero portare ad un’idea di apprendimento diverso da quello tradizionale in base al quale tutta la mente funziona per compartimenti simbolici interagenti e tutta la “corporeità” collabora per creare idee, rappresentazioni e comunicazioni (Langer, 2002). I simboli e i linguaggi, se declinati nella loro complessità, portano al superamento dell’ottica disciplinare, mostrando la realtà per quella che è, cioè non suddivisa in frammentate conoscenze, ma costituita da una materia comune che è la vita stessa.

Il *Reggio Emilia Approach* conferma il suo ruolo d’avanguardia come filosofia educativa che riconosce diritti e potenzialità del bambino incoraggiandone il percorso come persona e come cittadino. Un’esigenza più che mai attuale, che rende la pedagogia reggiana una «storia presente» (Mucchi, Giudici & Vecchi, 2021, p. 2), che guarda al futuro in costante divenire. Ed è nello sguardo rivolto al domani che la forte dimensione identitaria e valoriale dell’approccio educativo reggiano si intreccia ad un intenso sentimento di speranza, riassunto nel desiderio di Malaguzzi di voler coltivare «una nostalgia del futuro» (Malaguzzi, 1993<sup>xvii</sup>, citato da Mucchi, Cagliari & Severini, 2019, p. 11), che permetta alla comunità di costruire una scuola ed una società migliore per tutti i bambini, per «quelli che ci sono e quelli che verranno» (*ibidem*).

<sup>i</sup> Nel 1965 Malaguzzi chiamò Vittoria Manicardi, già insegnante della Scuola Nido di Villa Cella, “pioniera” quindi di questo nuovo ruolo, nella scuola Rosta Nuova per le sue competenze artistiche. Per un’analisi più approfondita, vedi *La Carta dei servizi 2017*.

<sup>ii</sup> Sull’importanza della documentazione nel *Reggio Emilia Approach*, vedi Rinaldi, 2009a.

<sup>iii</sup> In merito all’esperienza estetica nel *Reggio Emilia Approach*, si veda Manera, 2019, pp. 129-147. Questi concetti, quindi, non sono interessanti solo per la Scuola dell’Infanzia, ma anche per gli altri ordini scolastici in quanto suggeriscono spunti di riflessione per andare oltre la tradizionale didattica trasmissiva, sviluppando le preziose potenzialità delle *soft skills* che il Ministero sta promuovendo all’interno delle scuole, come si evince dal recente Disegno di Legge, approvato alla Camera il 12 gennaio 2022. Questo Disegno di legge, *Disposizioni per la prevenzione della dispersione scolastica mediante l’introduzione sperimentale delle competenze non cognitive nel metodo didattico*, prevede una sperimentazione triennale nella scuola secondaria di primo e di secondo grado dove le competenze non cognitive non sono materie ma un nuovo approccio all’apprendimento.

<sup>iv</sup> Secondo cui l’arte nella sua totalità è *performance* ed esperienza poiché è «spiegazione e esplicazione della vita stessa» (Turner, 1982, citato da De Matteis, 2018, p. 9).

<sup>v</sup> Per il pedagogista statunitense valore assoluto e stimolo alla crescita personale.

<sup>vi</sup> Da un punto di vista lessicale e semantico, Rinaldi nel suo *In dialogo con Reggio Emilia* (2021) preferisce parlare della prospettiva pedagogica reggiana come di un sogno piuttosto che un’utopia, data la connotazione del termine “sogno” più adatta a descrivere la natura in costante evoluzione, mai definitiva e instancabilmente soggetta a modifiche del *Reggio Emilia Approach*.

<sup>vii</sup> Le successive riflessioni si rifanno al seminario intitolato *The culture of the atelier* (30/03/21) tenuto da Mara Davoli, storica atelierista e formatrice di Reggio Emilia, all’interno del Corso di Dottorato in *Reggio Childhood Studies* dell’Università degli Studi di Modena e Reggio Emilia.

<sup>viii</sup> La citazione è tratta dalla presentazione dell’atelier sul sito ufficiale di Fondazione Reggio Children, disponibile al seguente link: <https://www.reggiochildren.it/centro-internazionale-loris-malaguzzi/calendario/i-linguaggi-degli-ingranaggi/> (ultimo accesso Novembre 2022).

<sup>ix</sup> Riferimento educativo imprescindibile all’interno dell’esperienza delle scuole e nidi dell’infanzia di Reggio Emilia, che ha portato negli anni a collezionare esperienze di ricchezza educativa come la storica collaborazione con Alberto Burri (2001-2002), illustrata successivamente nel paragrafo 5.

<sup>x</sup> Parola chiave che ricorre nel corso dell’intervista (Edwards, Gandini & Forman, 1998, p. 66).

<sup>xi</sup> La riflessione si ricollega all’incontro con la Senatrice Liliana Segre (27/10/21) tenutosi per il Conferimento alla Senatrice della cittadinanza onoraria di Reggio Emilia e del Dottorato di ricerca *honoris causa* in *Reggio Childhood Studies* dell’Università degli Studi di Modena e Reggio Emilia. La Senatrice Segre citò la poesia *Agli amici* di Primo Levi (1985) come monito al riconoscimento della condizione di universalità che contraddistingue l’essere umano.

<sup>xii</sup> La riflessione si ricollega al seminario intitolato *A Synthesizing Mind* (11/03/22) tenuto dal Professor Howard Gardner all’interno del Corso di Dottorato in *Reggio Childhood Studies* dell’Università degli Studi di Modena e Reggio Emilia.

<sup>xiii</sup> In merito ai linguaggi non verbali e al limitato uso nel contesto scolastico italiano, vedi Prestianni (2018).

<sup>xiv</sup> In merito a *Remida*, vedi Ferrari & Giacomini (2004).

<sup>xv</sup> Riguardo al *Reggio Emilia Approach* e le nuove tecnologie vedi anche Manera & Tedeschi (2018).

<sup>xvi</sup> Per la differenza tra progettazione e programmazione si veda Felini (2020, p. 275).

<sup>xvii</sup> Celebre discorso del 1993 di Loris Malaguzzi tenutosi a Chicago per l’assegnazione del *Kobl International Teaching Awards* alle scuole dell’infanzia di Reggio Emilia.

## Bibliografia

- AA.VV. (2017). *Carta dei servizi dei Nidi e delle Scuole dell'Infanzia Comunali a gestione diretta del Comune di Reggio Emilia*. Reggio Children srl e Narea.
- Apolito, P. (2014). *Ritmi di festa, Corpo, danza, socialità*. Il Mulino.
- Ausubel, D. P. (1973). *Educazione e processi cognitivi*. FrancoAngeli. (Opera originale, 1968)
- Bertolini, C., & Contini, A. (2012). Munari, Rodari e Malaguzzi nell'educazione alla creatività. In A. Gariboldi e R. Cardarello (a cura di), *Pensare la creatività, ricerche nei contesti educativi dell'infanzia* (pp. 43-67). Edizioni junior.
- Bonilauri, S., & Tedeschi, M. (2019). Sconfinamenti. In V. Vecchi, S. Bonilauri e I. Meninno (a cura di). *Sconfinamenti. Incontri con soggetti viventi. Paesaggi digitali* (pp. 14-16). Reggio Children editore.
- Borghi, B. Q. (2020). Loris Malaguzzi e la "pedagogia popolare", *RELADEI, Revista Latinoamericana de Educación Infantil*, 9(2), 75–83. <https://revistas.usc.gal/index.php/reladei/article/view/7344> (12/12/2022)
- Cagliari, P. (2019). Appunti di ricerca. In V. Vecchi, S. Bonilauri e I. Meninno (a cura di). *Sconfinamenti. Incontri con soggetti viventi. Paesaggi digitali* (pp. 10-13). Reggio Children editore.
- Canovi, A., & Lorenzi, O. (2001). Tra urgenza sociale e prospettiva pedagogica. Per una storia degli interventi municipali sull'infanzia. In O. Lorenzi, E. Borghi e A. Canovi (a cura di). *Una storia presente. L'esperienza delle scuole comunali dell'infanzia a Reggio Emilia* (pp. 83-115). RSLibri.
- Carmagnola, F. (2007). Arte ed esperienza dopo Dewey. In L. Russo (a cura di). *Esperienza estetica. A partire da John Dewey* (pp. 175-190). Centro Internazionale Studi di Estetica.
- Ceppi, G., & Zini, M. (2011). *Bambini, spazi e relazioni*. Reggio Children editore.
- Conte, E., Contini, A., Giudici, C., & De Poi, S. (2022) (a cura di). *Un pensiero in festa. Le metafore visive nei processi di apprendimento dei bambini*. Reggio Emilia.
- Contini, A. (2012). Metafore visive. In A. Contini e R. Cardarello (a cura di), *Parole immagini, metafore. Per una didattica della comprensione* (pp. 193-220). Edizioni Junior Spaggiari.
- Contini, A. (2013). *Estetica e diversità culturale*. Aracne Editrice.
- Corradini, L. (1995). 2020-2021: 50 anni di nidi e scuole dell'infanzia comunali. In A. Mucchi, C. Giudici e V. Vecchi (a cura di). *Rechild - Reggio Children Newsletter* (pp. 13-14). Reggio Children S.r.l.
- Dahlberg, G., & Moss, P. (2021). Introduction to the first edition: Our Reggio Emilia. In C. Rinaldi (Ed.). *In Dialogue with Reggio Emilia; Listening, Researching and Learning; Second Edition* (pp. xiv-xxxii). Routledge.
- Dahlberg, G. (2017). La documentazione pedagogica: una pratica di negoziazione che sostiene e stimola gli scambi e la democrazia. In C. Edwards, L. Gandini e G. Forman (a cura di), *I cento linguaggi dei bambini* (pp. 251-254). Edizioni Junior.
- Dewey, J. (1902). *The Child and the Curriculum*. University of Chicago Press.
- Dewey, J. (1916/1966). *Democracy and Education. An Introduction to the Philosophy of Education*. Free Press.
- Valeria Farinacci, Cristiana Prestianni – Art as experience di John Dewey ed il Reggio Emilia Approach. *Prospettive filosofico-pedagogiche a confronto*

- Dewey, J. (1951/2020). *Arte come esperienza*. Aesthetica Edizioni. (Opera originale, 1934)
- Dreon, R. (2007). Emozioni e soggetti nell'emozione artistica: il contributo di Dewey. In L. Russo (a cura di), *Esperienza estetica. A partire da John Dewey* (pp. 19-34). Centro Internazionale Studi di Estetica.
- Edwards, C., Gandini, L., & Forman, G. (1995) (a cura di). *I cento linguaggi dei bambini. L'approccio di Reggio Emilia all'educazione dell'infanzia*. Edizioni Junior.
- Fanelli, R.D. (2013). *Educazione attraverso l'arte. Una prospettiva pedagogica*. Università degli Studi di Foggia.
- Felini, D. (2020). *Teoria dell'educazione. Un'introduzione*. Carocci Editore.
- Filippini, T., & Vecchi, V. (1996) (a cura di). *Catalogo della mostra I cento linguaggi dei bambini*. Reggio Children editore.
- Forman, G. (2017). L'uso dei media digitali a Reggio Emilia. Un punto di vista americano. In C. Edwards, C. Gandini e G. Forman (a cura di). *I cento linguaggi dei bambini* (pp. 341-352). Edizioni Junior.
- Franzini, E. (2007). Fenomenologia ed esperienza estetica. In L. Russo (a cura di), *Esperienza estetica. A partire da John Dewey* (pp. 85-98). Centro Internazionale Studi di Estetica.
- Gardner, H. (2005). *Educazione e sviluppo della mente. Intelligenze multiple e apprendimento*. Erickson.
- Gandini, L. (2017). L'atelier: una conversazione con Veà Vecchi. In C. Edwards, L. Gandini e G. Forman (a cura di), *I cento linguaggi dei bambini* (pp. 302-314). Edizioni Junior.
- Gandini, L. (2017). Spazio, architettura e relazioni. Uno spazio che riflette una cultura positiva dell'infanzia: la costruzione di un progetto condiviso. In C. Edwards, L. Gandini e G. Forman (a cura di), *I cento linguaggi dei bambini* (pp. 315-339). Edizioni Junior.
- Gandini, L. (2017). La storia, le idee, la cultura: la voce e il pensiero di Loris Malaguzzi. In C. Edwards, L. Gandini e G. Forman, (a cura di), *I cento linguaggi dei bambini* (pp. 55-111). Edizioni Junior.
- Gardner, H. (1983). *Frames of Mind: The Theory of Multiple Intelligences*. Basic Books.
- Giosi, M. (2019). *L'esperienza educativa e i suoi linguaggi. Dialogo, Narrazione, Humanitas*. Anicia.
- Giudici, C., & Cagliari, P. (2018). Pedagogy has children's voice. The educational experience of the Reggio Emilia municipal infant-toddler centers and preschools. In M. Fler and B. van Oers (Eds.), *International handbook of early childhood education* (pp. 1457-1467). Springer.
- Granese, A. (1973). *Introduzione a Dewey*. Editori Laterza.
- Greene, J.P., Kisida, B., & Bowen, D.H. (2014). The Educational Value of Field Trips: Taking students to an art museum improves critical thinking skills, and more. *Education Next*, 14(1), 78–86. <https://www.education-next.org/the-educational-value-of-field-trips/> (12/12/2022)
- Iannilli, G. L. (2015). John Dewey e Nelson Goodman: la *paideia* artistica come risonanza operativa. In J. P. Cometti e G. Matteucci (a cura di). *Dall'arte all'esperienza. John Dewey nell'estetica contemporanea* (pp. 87-102). Mimesis Edizioni.

- Iermano, O. (2020). La lezione dell'arte. Una lettura pedagogica di "Arte come esperienza" di John Dewey. *Sinestesieonline*, 30(9), 1-7. <http://sinestesieonline.it/wp-content/uploads/2020/10/settembre2020-11.pdf> (12/12/2022)
- Langer, S. (2002). *Filosofia in una nuova chiave: Linguaggio, mito, rito, arte*. Armando.
- Levi, P. (1984). *Ad ora incerta*. Garzanti.
- Malaguzzi, L. (1988). Se l'atelier è dentro una lunga storia e ad un progetto educativo, *Bambini*, 26-31.
- Malaguzzi, L. (1993). *Una carta per tre diritti*. Reggio Children editore. <https://www.reggiochildren.it/assets/Uploads/RC-100LM-CartaDiritti-3.pdf> (12/12/2022)
- Malaguzzi, L. (1996). *I cento linguaggi dei bambini*. Reggio Children editore.
- Malaguzzi, L. (2017). Invece il cento c'è. In C. Edwards, L. Gandini e G. Forman (a cura di), *I cento linguaggi dei bambini* (p. 27). Edizioni Junior.
- Manera, L. (2019). The aesthetic experience in the Reggio Emilia Approach. *Studi di estetica*, 1, 129-147. <https://doi.org/10.7413/18258646076>
- Matteucci, G. (2007). L'antropologia dell'esperienza estetica in Dewey. In L. Russo (a cura di), *Esperienza estetica. A partire da John Dewey* (pp. 7-18). Centro Internazionale Studi di Estetica.
- Matteucci, G. (2015). Il paradigma estetico-antropologico di Dewey: analisi e prospettive. In J.P. Cometti e G. Matteucci (a cura di), *Dall'arte all'esperienza. John Dewey nell'estetica contemporanea* (pp. 13-39). Mimesis Edizioni.
- Matteucci, G. (2020). Presentazione. In G. Matteucci (a cura di), *John Dewey, Arte come esperienza* (pp. 7-26). Aesthetica Edizioni.
- Morin, E. (2020). *La fraternità, perché? Resistere alla crudeltà del mondo*. Editrice Ave.
- Mucchi, A., Cagliari, P., & Severini, F. (2019). *Rechild - Reggio Children Newsletter*. Reggio Children S.r.l.
- Mucchi, A., Giudici, C., & Vecchi, V. (2021). *Rechild - Reggio Children Newsletter*. Reggio Children S.r.l.
- Nussbaum, M. (1999). *Coltivare l'umanità*. Carocci.
- Perniola, M. (2007). Come leggere Art as experience nel quadro dell'orizzonte estetico attuale? In L. Russo (a cura di), *Esperienza estetica. A partire da John Dewey* (pp. 123-135). Centro Internazionale Studi di Estetica.
- Resnick, M. (2018). *Come i bambini. Immagina, crea, gioca e condividi. Coltivare la creatività con il Lifelong Kindergarten del MIT*. Erickson.
- Reverberi, E. (2021). Le voci di insegnanti e atelieristi. In A. Mucchi, C. Giudici e V. Vecchi (a cura di), *Rechild - Reggio Children Newsletter* (pp. 4-5). Reggio Children S.r.l.
- Rinaldi, C. (2009a). *In dialogo con Reggio Emilia. Ascoltare, ricercare e apprendere*, Reggio Children editore.
- Rinaldi, C. (2009b). Documentazione e valutazione: quale relazione? In C. Giudici, M. Krechevsky e C. Rinaldi (a cura di), *Rendere visibile l'apprendimento. Bambini che apprendono individualmente e in gruppo* (pp. 76-86). Reggio Children.
- Valeria Farinacci, Cristiana Prestianni – Art as experience di John Dewey ed il Reggio Emilia Approach. *Prospettive filosofico-pedagogiche a confronto*

- Rinaldi, C. (2009c). Nidi e scuole dell'infanzia come luoghi di cultura. In C. Giudici, M. Krechevsky e C. Rinaldi (a cura di), *Rendere visibile l'apprendimento. Bambini che apprendono individualmente e in gruppo* (pp. 38-45). Reggio Children editore.
- Rinaldi, C. (2017). La pedagogia dell'ascolto: la prospettiva di Reggio Emilia. In C. Edwards, L. Gandini e G. Forman (a cura di), *I cento linguaggi dei bambini* (pp. 169-182). Edizioni Junior.
- Rinaldi, C. (2006/2021). In *Dialogue with Reggio Emilia; Listening, Researching and Learning*. Routledge.
- Rinaldi, C., & Cagliari, P. (1995). *Educazione e creatività*. Reggio Children.
- Rodari, G. (1975). *Grammatica della fantasia. Introduzione all'arte di inventare storie*. Einaudi.
- Senaldi, M. (2007). Art as Experience e l'arte contemporanea. In L. Russo (a cura di). *Esperienza estetica. A partire da John Dewey* (pp. 49-60). Centro Internazionale Studi di Estetica.
- Spaggiari, S., & Bini, M. (2021). Capriole di pensieri. In A. Mucchi, C. Giudici e V. Vecchi (a cura di). *Rechild - Reggio Children Newsletter* (pp. 6-8). Reggio Children S.r.l.
- Spatola, A. (1969/1978). *Verso la poesia totale*. Paravia.
- Tedeschi, M., & Maccaferri, E. (2021). Il progetto. In A. Mucchi, C. Giudici e V. Vecchi (a cura di). *Rechild - Reggio Children Newsletter* (pp. 2-3). Reggio Children S.r.l.
- Tonucci, F. (1984). I giochi meravigliosi. In AA.VV. (a cura di). *L'occhio se salta il muro. Narrativa del possibile. Proposte di bambini delle scuole comunali dell'infanzia di Reggio Emilia* (pp. 63-64). Comune di Reggio Emilia.
- Turner, V.W. & De Matteis, S. (2018). *Antropologia dell'esperienza*. Il Mulino.
- Vecchi, V. (2010). *Art and creativity in Reggio Emilia. Exploring the role and potential of ateliers in early childhood education*. Routledge.
- Vecchi, V., & Giudici, C. (2004) (a cura di). *Bambini Arte Artisti. I linguaggi espressivi dei bambini, il linguaggio artistico di Burri*. Reggio Children editore.
- Vecchi, V., Bonilauri, S., & Meninno, I., & Tedeschi, M. (2019). *Sconfinamenti. Incontri con soggetti viventi. Paesaggi digitali*. Reggio Children editore.
- Vecchi, V., & De Poi, S. (2022). Spunti per riflettere. In E. Conte, A. Contini, C. Giudici e S. De Poi (a cura di). *Un pensiero in festa. Le metafore visive nei processi di apprendimento dei bambini* (pp. 181-190). Reggio Emilia.
- Velotti, S. (2007). È ancora possibile un'esperienza estetica? In L. Russo (a cura di). *Esperienza estetica. A partire da John Dewey* (pp. 61-70). Centro Internazionale Studi di Estetica.
- Westbrook, R. B. (2015). *John Dewey and American Democracy*. Cornell University Press.
- Winner, E. (2022). *An Uneasy Guest in the Schoolhouse. Art Education from Colonial Times to a Promising Future*. Oxford University Press.

**Valeria Farinacci** è dottoranda in Reggio Childhood Studies presso l'Università di Modena e Reggio Emilia e la Fondazione Reggio Children. Le sue tematiche di ricerca comprendono la comunicazione museale e l'inclusione linguistica. Ha condotto studi di caso sul Museo MAXXI di Roma, il British Museum di Londra ha partecipato alla creazione di progetti di mediazione linguistico-culturale presso la Galleria Nazionale d'Arte Moderna e Contemporanea di Roma. Attualmente collabora con la Pinacoteca di Brera di Milano per il progetto di ricerca del Dottorato.

**Contatto:** [valeria.farinacci@unimore.it](mailto:valeria.farinacci@unimore.it)

**Cristiana Prestianni** è Dirigente Scolastico dal 2012 e dal 2020 è dottoranda presso l'Università di Modena e Reggio Emilia e la Fondazione *Reggio Children* (Dottorato *Reggio Childhood Studies*). Laureata e specializzata in Storia dell'arte, è autrice di diversi studi di storia dell'arte, di storia dell'alimentazione e di didattica.

**Contatto:** [cristiana.prestianni@unimore.it](mailto:cristiana.prestianni@unimore.it)