

“Rastrellare e ragionarci su”: ponti tra *Art as Experience* di John Dewey ed il *Reggio Emilia Approach*

Cristiana Prestianni*

Università degli Studi di Modena e Reggio Emilia (Italy)
Fondazione Reggio Children (Italy)

Ricevuto: 28 dicembre 2021 – Versione revisionata: 1 marzo 2022

Accettato: 10 marzo 2022 – Pubblicato: 2 maggio 2022

“Raking and reasoning about it”: bridges between John Dewey’s *Art as Experience* and the *Reggio Emilia Approach*

The article aims to demonstrate to what extent the work *Art as Experience* (1934) by the American philosopher and pedagogist John Dewey, a proponent of pedagogical activism, may have contributed to Loris Malaguzzi’s thought (1920-1994) and the *Reggio Emilia Approach*. Starting from the idea of an aesthetic experience as a privileged means of knowledge, the comparison between the two authors continues through reflections on the relationship between art-community and art-ethics. The dialogue between these important educational approaches is proposed in order to highlight their relevance and the role they could play in today’s schools thanks to the concept of knowledge based on the senses and on doing, contributing to the sensitisation of educational action towards the social aspect of art, both as an opening towards the community, and as a reflection on the values of the human being.

Nell’articolo si intende dimostrare quanto l’opera *Art as Experience* (1934) del filosofo e pedagista americano John Dewey, fautore dell’attivismo pedagogico, possa aver contribuito al pensiero di Loris Malaguzzi (1920-1994) e del *Reggio Emilia Approach*. Partendo dall’idea di un’esperienza estetica come mezzo privilegiato della conoscenza, si continua nel confronto tra i due pensieri attraverso le riflessioni sul rapporto tra arte-comunità e arte-etica. Si propone il dialogo tra questi due importanti approcci educativi per metterne in luce l’attualità e il ruolo che potrebbero assumere nella scuola odierna grazie al concetto di conoscenza basata sui sensi e sul fare, contribuendo alla sensibilizzazione dell’azione educativa nei confronti dell’aspetto sociale dell’arte, sia come apertura all’esterno e alla comunità, sia come riflessione sui valori dell’essere umano.

Keywords: John Dewey; Reggio Emilia Approach; Education; Art; Community.

* ✉ cristiana.prestianni@unimore.it

1. Introduzione

Il *Reggio Emilia Approach* è conosciuto in tutto il mondo come un approccio educativo innovativo nato a Reggio Emilia negli anni Sessanta e rivolto alle Scuole dell'Infanzia; la figura del pedagogista Loris Malaguzzi fu fondamentale nella sua elaborazione ma anche altri fattori legati al territorio reggiano furono determinanti. All'interno del contesto storico possiamo affermare che l'idea di comunità e le sinergie che questa condivisione riuscì a mettere in campo giocarono sicuramente un ruolo importante.

L'arte e le sperimentazioni artistico-espressive dei "cento linguaggi dei bambini"¹ furono il fulcro di questo nuovo approccio pedagogico e Malaguzzi arrivò alla realizzazione di uno spazio dedicato all'apprendimento, l'*atelier*, che ebbe un effetto dirompente sulla didattica. L'*atelier* rappresentò una rivolta allo strapotere della parola (Tonucci, 2017, p. 43) e al servilismo dell'educazione espressiva per affermare l'idea di un bambino più ricco di risorse, interazionista e costruttivista e per proporre una docenza costruita sul campo e attenta agli interessi degli alunni (Catini, 1988, p. 27).

Nell'articolo si analizzano l'idea di conoscenza basata sui sensi e il percepire, il concetto di comunità e di etica che emergono nel *Reggio Emilia Approach*, mettendoli in relazione con l'opera *Art as Experience* (1934/2020) di John Dewey, ispiratore dell'attivismo pedagogico² che rappresentò una delle figure più significative per la pedagogia reggiana.

I legami tra arte e comunità, tra arte ed etica espressi da Dewey in *Art as Experience* rappresentarono suggestioni e confronti che Malaguzzi indagò dopo essersi messo a "rastrellare e ragionarci su"; queste sono le parole che usò il pedagogista in merito alla necessità di confronto con le implicazioni filosofiche, antropologiche, psicologiche e pedagogiche scaturite dalle importanti teorie educative incontrate durante il percorso (Gandini, 2017, p. 73). Un dialogo che si originò non con lo scopo di imitare, ma per rivedere e quindi proporre un nuovo modo di fare scuola.

Mai come oggi si dovrebbe mettere al centro dell'ambito scolastico l'arte in tutte le sue forme, dall'Infanzia alla Secondaria; la pandemia Covid-19 ha messo in crisi la struttura e l'organizzazione della società in generale e quindi anche la Scuola. L'esperienza artistica così come si configura nel presente saggio può offrire un significativo percorso di sensibilizzazione, di rinnovata umanità e consapevolezza del buono e del bello che si possono trovare in un nuovo approccio al reale. Sembra essere sempre più necessario che la Scuola si apra alla comunità, che viva con attori esterni un processo di crescita e di rinnovamento per una conoscenza calata in un mondo vero e non "costruito". Un sentire fatto di conoscenze, di ragione, ma anche di senso estetico, dove per estetico si intende un processo di indagine del proprio io in continuità con l'altro, la scoperta del proprio corpo e del suo agire nello spazio. Si tratta di dare importanza alla "seduzione" del sapere, di motivazione al fare e di porre in primo piano il benessere dell'alunno. Forse basterebbe guardare ciò che ci è davanti con un altro punto di vista e approfittare di questa opportunità, coraggiosa ma necessaria, della quale scriveva con passione Vassily Kandinsky:

Presta le tue orecchie alla musica, apri i tuoi occhi alla pittura, e... smetti di pensare! Chiediti solamente se il tuo lavoro ti ha permesso di passeggiare all'interno di un mondo fin qui sconosciuto. Se la risposta è sì, che cosa vuoi di più?

2. Il percepire come forma di conoscenza

Sia John Dewey che Loris Malaguzzi assegnarono all'arte un ruolo importante nell'esistenza umana, rivalutando i sensi e identificando nell'esperienza sensoriale una profondità di indagine e un percorso formativo non più basato sulla razionalità ma sulla percezione.

Dewey nel secondo capitolo *L'essere vivente e le cose eterne* di *Art as Experience* sottolinea che i sensi nel nostro modo di vivere rimangono solo una "eccitazione di superficie" (2020, p. 48) e che il prestigio riconosciuto dalla società viene attribuito "a chi fa uso dell'intelletto senza la partecipazione del corpo". Definisce segni "di contrazione e di evasione" e "paura di ciò che la vita può produrre" ogni contrapposizione di mente e corpo, anima e materia, spirito e carne (ivi, p. 49). Dewey si distacca da questo dualismo

1. Vedi Malaguzzi (1983); Filippini & Vecchi (1996); Cagliari, Giudici, Rinaldi, & Vecchi (2020).

2. Si faccia riferimento alla biografia di John Dewey di Westbrook (2015).

e vede nel percepire un completo processo conoscitivo, identificando nell'esperienza la fine delle contrapposizioni a favore di una unità, anzi di una unificazione; l'accento sull'uno o sull'altro elemento non è che il riflesso di fasi determinate dell'interazione dell'organismo con l'ambiente (Maltese, 1967, p. xxix).

Questa indagine conoscitiva va oltre il presente e porta con sé anche il passato che diviene approfondimento ed espansione del significato stesso del presente. L'arte realizza l'unità tra materiale e ideale attraverso la materia creata dall'artista, recuperando la dimensione intellettuale: "L'estetico non può essere nettamente distinto dall'esperienza intellettuale dal momento che quest'ultima deve avere un marchio estetico per essere in sé completa" (Dewey, 2020, p. 64). Il pratico, l'emotivo e l'intellettivo sono collegati l'uno all'altro e non si susseguono semplicemente tra loro:

E le parti, grazie al loro legame di cui si fa esperienza, si muovono verso un perfezionamento e una conclusione, e non solamente verso una cessazione temporale [...] La fine, il termine, è significativo non per sé stesso, ma come integrazione delle parti. Non esiste altrimenti" (ivi, p. 78).

I nemici dell'estetico sono la stanchezza, la rilassatezza nel perseguire uno scopo, l'ossequio alle convenzioni nei procedimenti pratici e intellettuali (ivi, pp. 65-66). La funzione morale dell'arte stessa è "di eliminare il pregiudizio, di sopprimere le incrostazioni che impediscono all'occhio di vedere, di strappare i veli dovuti all'uso e all'abitudine, di affinare la capacità di percepire" (ivi, p. 309).

Proprio l'andare oltre il pregiudizio e le convenzioni è il significato della mostra reggiana *L'occhio se salta il muro* (Celli, 1981)³: un'esposizione di lavori e attività dei bambini delle scuole dell'infanzia, primaria e secondaria di primo grado, accompagnata dalla documentazione del percorso svolto, per guardare con occhi nuovi la realtà che ci circonda. L'arte per Malaguzzi offre la possibilità di nuove visioni poetiche e non conformiste, propone nuovi concetti di elaborazione ed esplorazione. Il processo estetico è capace di scardinare molti luoghi comuni e restituire centralità ad aspetti della vita che la società spesso dimentica perché poco misurabili (Gandini, 2017, p. 307).

Malaguzzi esaltava il "grande occhio" e affermava che una nuova teoria pedagogica della visione era in realtà per molti aspetti una nuova teoria pedagogica in quanto

i rapporti dell'occhio con la mano sono evidenti. Meno, quelli con la testa, l'intelligenza e il linguaggio. Ancora meno quelli con la sensibilità e la competenza espressiva che hanno un "valore" diminuito e confuso da parte del "senso comune" e, non disinteressatamente, da parte dell'educazione corrente.

L'esperienza estetica permette di riacquistare l'interesse del proprio essere, configurandosi come esperienza totalizzante di vita. La percezione indica sempre più un aspetto indivisibile, dinamico del comportamento umano e non astraiabile, configurandosi come parte dell'unità biologica, storica e sociale costruita dall'uomo e dal suo mondo (Malaguzzi, 1984).

Così l'*atelier* nelle scuole dell'infanzia reggiane e negli asili nido diventa un vero e proprio strumento culturale per salvaguardare i processi di conoscenza con l'utilizzo della dimensione estetica come elemento unificatore delle diverse attività e i linguaggi artistici diventano gli elementi trainanti dei processi educativi (Contini, 2021, p. 17).

Il linguaggio visivo assume il ruolo di indagine e ricerca del mondo, per costruire, come afferma l'atelierista Veà Vecchi, ponti e relazioni tra differenti esperienze e linguaggi, mantenendo processi cognitivi ed espressivi in stretta relazione gli uni con gli altri in costante dialogo con un approccio pedagogico che opera sulla connessione piuttosto che sulla separazione dei vari campi del sapere (Gandini, 2017, p. 309).

Nella sua intervista con Lella Gandini (2017), Malaguzzi spiega chiaramente il valore del linguaggio visivo e in particolare della grafica: ha un codice che è sempre intrecciato con quello linguistico, ma è "sintetizzato, unificato, commestibile e praticabile" (p. 104) e permette ai bambini di fermare un attimo il significato delle parole e dare loro un costrutto più materiale, trasferendo graficamente il concetto dominante. Si configura come una sosta chiarificatrice. Inoltre quando il bambino disegna, costruisce

3. *L'occhio se salta il muro* poi denominata *I cento linguaggi dei bambini* fu una mostra esposta in diversi Paesi; dal 1981 al 1987 si arricchì di nuovi progetti educativi e, gradualmente, spostò il centro d'interesse della sua struttura comunicativa.

la sua conoscenza forse più che dare adito a ciò che già conosce. La grafica toglie l'enfasi della parola, "pulisce lo spazio" (ivi, p. 107), implica la selezione del superfluo per raccogliere le conoscenze.

I linguaggi espressivi (visivi, musicali, verbali, del corpo) legati ai sensi assumono nel *Reggio Emilia Approach* un ruolo primario nel processo di conoscenza, non sono più opzionali e marginali e intrecciano emozioni ed empatia con la razionalità in modo naturale. Malaguzzi (1981) vede nell'esperienza percettiva una serie di memorie simboliche che creano modi diversi di appropriarsi e di organizzare le immagini mentali e sottolinea come i processi percettivi siano in continuità con quelli rappresentativi e immaginativi e logico-conoscitivi. Il pedagogista parla di "vibrazione estetica" come di uno stato d'animo che ci accompagna nel comprendere e nel capire; si concretizza nella speranza che ciò che faremo ci piacerà e piacerà agli altri, e ci induce a fare delle scelte. Questa sensibilità migliora la nostra capacità interpretativa e creativa, è "un ardimiento in più per sedurre e esserne sedotti" (Gandini, 2017, p. 87). La seduzione estetica si rivela possibile dimensione della conoscenza non appartenente alla sola razionalità.

Questa "vibrazione estetica" che vive nell'esperienza estetica ricorda le parole usate da Dewey quando scrive di "vibrazioni organiche"⁴ (1967, p. 255) a proposito della poesia. Per Dewey però le vibrazioni hanno connotazioni diverse in quanto rappresentano "l'indicazione evidente di una completa partecipazione organica, mentre sono la pienezza e l'immediatezza di questa partecipazione a costituire la qualità estetica di un'esperienza, proprio in quanto sono loro a trascendere la qualità intellettuale" (2020, pp. 216-217). Il filosofo americano distingue quindi l'essenza dalla sua manifestazione e affronta questa distinzione per mettere in dubbio il fatto che la poesia (e quindi l'arte in generale) sia più fisica che intellettuale. La poesia assorbe "l'intellettuale in qualità immediate di cui si fa esperienza attraverso i sensi che appartengono al corpo vivente" (ivi, p. 217). È quindi un errore confondere il prodotto fisico con l'oggetto estetico, che è quello che viene percepito. Ad esempio una statua è un blocco di marmo e sarà presente fino a quando il tempo non la deteriorerà, ma identificare la massa fisica con la statua, che è un'opera d'arte (così come identificare i pigmenti sulla tela con un quadro), non è corretto ed è riduttivo (ivi, pp. 219-220).

Per Dewey la conoscenza che proviene da un'esperienza estetica ha dunque un carattere attivo in quanto l'esperienza è il risultato, il segno di quell'interazione tra organismo e ambiente che quando è pienamente raggiunta si trasforma in partecipazione e comunicazione. Lo spazio si va identificando come qualcosa di più di un vuoto in cui si incontrano cose pericolose o che si desiderano, diventa una scena in cui si sviluppano gli atti compiuti dall'uomo (ivi, p. 49). Attraverso l'arte si arriva alla consapevolezza dell'unione "di senso, bisogno, istinto, e azione che è caratteristica della creatura vivente" (ivi, p. 51). L'esperienza estetica è fonte di piacere proprio per la pienezza e consapevolezza dell'agire ed è proprio questa completezza del vivere nell'esperienza del fare e del percepire che porta alla differenza tra ciò che è bello (o estetico) e ciò che non lo è. Così la maggior parte degli oggetti che usiamo non sono belli, ma il motivo non è il fatto che sono "utili". Dewey spiega che quando vi siano "condizioni tali da impedire all'atto produttivo di essere un'esperienza in cui l'intera creatura è viva e possiede la sua vita con piacere, al prodotto mancherà qualcosa per essere estetico". Per il filosofo la separazione tra utile e bello è causata dallo sviluppo industriale per cui gran parte della produzione è diventata una forma di vita differita e gran parte del consumo si è trasformato in un godimento di secondo grado dell'oggetto del lavoro di altri (ivi, p. 52).

Allo stesso modo Malaguzzi sottolinea che i risultati ottenuti dai bambini sono dovuti in massima parte a loro e non derivano in modo diretto dai processi di insegnamento; si configura così l'apprendimento come un processo attivo che i bambini amano e sanno mettere in atto anche da soli. È nell'esperienza che viene consentito il massimo dispiegamento dell'impegno e del profitto personali ed è importante il passaggio dall'"insegnare", verbo transitivo, che non transita mai sui bambini ma sul contenuto della materia, all'"apprendere", che designa davanti a sé il soggetto che è attivo (il bambino che apprende). Si tratta di "un rovesciamento antropologico" (2017, p. 85). Riprendendo Piaget, per il quale l'obiettivo dell'educazione è di accrescere le possibilità del bambino di inventare e scoprire, Malaguzzi sostiene che i docenti non devono produrre apprendimento, ma produrre condizioni di apprendimento.

L'arte, come afferma l'atelierista reggiana Veà Vecchi, ha la funzione di stimolo, fornendo nell'*atelier* nuovi spunti di esplorazione e di elaborazione, offrendo visioni non conformiste e insegnando il coraggio

4. I termini usati da Maltese nell'edizione del 1967 di *Art as Experience* sono "vibrazioni organiche" mentre nell'edizione del 2020 Matteucci propone "clic organici".

di sperimentare (2017, p. 305). Si aggiungono al processo di apprendimento sapori nuovi come la gioia e la forza dell'inaspettato. Si guarda la realtà con una lente poetica, uno sguardo sensibile alle connessioni che si sono perse insieme al senso dell'unità estetica per un errore epistemologico (Bateson, 1979, citato da Vecchi, 2005, p. 15).

Vecchi (2005, p. 25) riprende il pensiero di Luigi Zoja quando riferisce che, aumentando la complessità, la bellezza è stata eliminata perché ritenuta ostacolo all'efficienza, alla velocità e alla misurazione economica che guida la società (2007, pp. 22-23). I valori estetici tendono ad essere antifunzionali e antieconomici, così come aveva asserito Dewey.

Nel *Reggio Emilia Approach* i bambini ritornano al piacere di apprendere, alla gioia dello sperimentare (Vecchi, 2005, p. 27) e nella scuola si torna a mettere al centro, come sostiene Edgar Morin, l'amore (Lilli, 2007, p. 49). Secondo la pedagogista Carla Rinaldi (2009a, p. 105) il piacere, la dimensione ludica e quella estetica sono essenziali in ogni atto di apprendimento e conoscenza. Ciò che apprendiamo deve piacerci, e innanzitutto sedurci e divertirci. La dimensione estetica diventa perciò qualità pedagogica dello spazio scolastico ed educativo.

Anche l'importanza della relazione con lo spazio accomuna il pensiero malaguzziano a quello del filosofo americano. Lo spazio diviene un elemento di enorme valore perché porta a riconsiderare il profondo aspetto connesso con l'identità culturale, sociale, individuale e questa responsabilità investe chiaramente l'educazione (Vecchi, 2005, p. 94).

Per Malaguzzi lo spazio insegna ed è come un terzo educatore (Gandini, 2017, p. 336). Gli educatori di Reggio Emilia, come ha indicato Tiziana Filippini (1990) parlano dello spazio come di un contenitore che favorisce l'interazione sociale, l'esplorazione e l'apprendimento, ma anche che sviluppa il contenuto educativo, offrendo messaggi carichi di stimoli per l'apprendimento costruttivo (Gandini, 2017, p. 318).

Il tipo di spazio proposto da Malaguzzi ricorda le idee di un'altra pedagogista, Maria Montessori, che prima di lui aveva insistito sull'importanza di un ambiente a misura di bambino, con arredi e materiali disposti per essere utilizzati autonomamente senza l'intervento dell'adulto (Zuccoli, 2020, pp. 117-118). Da questo punto di vista Dewey appare più distante perché non propone uno spazio strutturato con materiale selezionato, ma suggerisce di valorizzare il materiale grezzo e poco definito, appartenente alla vita quotidiana, adatto a una manipolazione intenzionale che sviluppa, una volta preso corpo il materiale finito, l'intelligenza del discente (Dewey, 1984, p. 255).

Tra i principi architettonici elaborati da pedagogisti e insegnanti e atelieristi reggiani (Ceppi & Zini, 1998) la "relazione" prevede uno spazio che favorisca la condivisione del progetto educativo mentre la "polisensorialità" può contare su un ambiente che stimoli percezioni ed esperienze sensoriali significative, proponendo connessioni che conducano verso scoperte cognitive. Per raggiungere una combinazione di elementi che diano benessere, viene proposta anche la "normalità ricca" che proviene da un senso di armonia ed equilibrio come la combinazione con la luce. Si tratta, in un certo senso di una sinfonia (Gandini, 2017, pp. 321-322).

In Dewey possiamo ritrovare il significato di questa "sinfonia" nella completa integrazione tra organismo e ambiente, caratteristica di ogni opera d'arte: tanto più l'integrazione è perfetta tanto più aumenta il valore estetico (2020, p. 269).

Il filosofo americano specifica che le esperienze che l'arte intensifica e amplifica non esistono solo dentro di noi o consistono in relazioni separate dalla materia:

I momenti in cui la creatura è sia più viva sia più calma e concentrata sono quelli in cui più piena è l'interazione con l'ambiente circostante, in cui il materiale sensibile e le relazioni si fondono nel modo più completo. Se facesse ritirare il sé nel sé l'arte non amplificherebbe l'esperienza, né l'esperienza risultante da tale isolamento sarebbe espressiva (ivi, p. 119).

3. Un sapere democratico e di comunità

Nel *Reggio Emilia Approach* la documentazione delle attività svolte assume un ruolo fondamentale per l'insegnante, per l'alunno ma anche per tutta la comunità del territorio.

La Scuola si apre, si fa conoscere, manifesta il proprio ruolo educativo per dividerne il percorso. L'immagine della scuola come nave corsara costretta a riparare le vele continuando a tenere la rotta,

rende bene l'idea della flessibilità, delle continue relazioni e interazioni che portano al cambiamento. Si assiste a una sorta di espansione prima verso le famiglie e poi verso la città, con la sua vita e i suoi piani di sviluppo, richiamandone l'attenzione dei bambini suoi utenti (Gandini, 2017, p. 81). Solo infatti un'alleanza valoriale può portare al successo educativo e al benessere. Come sostiene Carla Rinaldi

rappresentare il nostro processo di apprendimento e saper condividere con gli altri diventa indispensabile per quella riflessività che genera conoscenza. Immagini e intenzioni vengono in questo modo riconosciute dal soggetto, prendono forma ed evolvono attraverso l'azione, l'emozione, l'espressività e le rappresentazioni iconiche e simboliche. Qui si generano i linguaggi, l'apprendimento e la creatività (2009a, p. 138).

La documentazione delle attività è qualcosa di molto articolato, non solo manifestazione del prodotto artistico, ma anche raccolta di tutto ciò che è servito per arrivare alla conclusione del percorso e quindi riproposizione del processo in tutte le sue fasi, con immagini, video, fotografie, scritti, sulle quali ritornano a ragionare sia gli alunni con gli insegnanti, che gli insegnanti tra di loro.⁵

Attraverso la documentazione si realizza la partecipazione come valore e si arriva al concetto di democrazia. Di conseguenza, come sottolinea Rinaldi (2009b, p. 42), l'apprendimento diventa un valore quanto "luogo di relazione", dove si accolgono la complessità, la conflittualità e l'imprevedibilità. Significativo è il fatto che prende consistenza il pensiero che nel nostro agire quotidiano ogni atto di percezione è un atto di creazione che comporta la consapevolezza sia della propria responsabilità nel costruire mondi possibili, sia di essere uno dei tanti punti di vista, alimentando il senso di relatività e il desiderio di completezza nell'altro (Filippini, 2009, p. 54).

Questo percorso di consapevolezza è sia del bambino che dell'educatore che si interroga sul percorso proposto e da proporre. Capire significa riuscire ad elaborare una teoria interpretativa, una narrazione che dia senso agli eventi del mondo. La teoria è qualcosa di più di un insieme di idee, deve piacerci e sedurci, rispondendo alle nostre esigenze intellettuali affettive ed estetiche; si tratta di rappresentare il mondo attraverso noi stessi e di conquistare gli altri e vivere del loro ascolto. In questo modo le teorie condivise consentono di trasformare il mondo in un luogo partecipato, allontanando le incertezze del singolo (Rinaldi, 2009c, p. 78). Il *Reggio Emilia Approach* sa così differenziare la carica innovativa dell'*atelier* e del linguaggio artistico, presenti anche in altre scuole dell'infanzia e in altri pensieri pedagogici, grazie alla valorizzazione formativa del percorso compiuto attraverso la documentazione e la comunicazione delle esperienze.

Alfredo Hoyeulos, biografo di Malaguzzi, vede nella pratica del documentare una "riflessione politica, secondo la quale ciò che la scuola fa deve avere una visibilità pubblica, 'restituendo', così, alla città ciò che la città investe in essa" (2004, p. 7). Per Moss (2017, p. 133) la democrazia è una forma di governo, ma è anche un modo di vivere e relazionarsi con gli altri e uno stile di vita. L'esperienza di *Reggio Children* può essere intesa come una forma di apprendimento in comune, reso possibile da una co-progettazione di conoscenza locale basata sulla progettazione e da una pedagogia dell'ascolto e delle relazioni. Secondo la pedagogia dell'ascolto i bambini sono competenti, attivi, ricercano il significato della vita e della propria identità e non sono soggetti fragili, bisognosi e incapaci. A seguito di questa loro ricerca arrivano a formulare teorie che hanno bisogno di condividere, come risposta alle loro incertezze. Per questo il lavoro delle scuole dell'infanzia a Reggio Emilia si basa sulla capacità di ascolto.⁶ Dunque l'apprendimento non può che essere collaborativo, collettivo nel rispetto delle individualità e della libertà del singolo bambino.

La libertà del bambino comporta la costruzione di un *setting* solo in parte prestabilito perché il suo punto di vista diventa parte integrante del percorso, acquisendo valore per l'insegnante che, in un processo maieutico, ascolta il generarsi delle sue teorie, facendogli acquistare fiducia e supportandolo senza forzature. L'insegnante guida l'apprendimento all'interno del gruppo, cercando di utilizzare le idee individuali di ciascuno per elaborare un'azione condivisa. Punta ad accendere una "scintilla" di interesse, annotando cosa dicono i bambini, ripetendo i loro commenti, le loro parole precise, facendo emergere intuizioni che permettono la nascita di altri quesiti ed altre attività (Edwards, 2017, p. 209).

5. Per un approfondimento sulla documentazione si veda Giudici, Krechevsky, & Rinaldi (2009) ed in particolare Rinaldi (2009c, pp. 76-86).

6. In merito alla pedagogia dell'ascolto si veda Rinaldi (2017, pp. 169-182).

Prestare attenzione alle attività dei bambini significa farli lavorare sui loro interessi, così che la partecipazione con domande e idee nasca spontaneamente. Compito del docente è aiutare ognuno di loro a scoprire i propri interessi ed interrogativi (ivi, p. 211).

Anche Dewey riserva spazio al tema dell'interesse, non tanto in *Art as Experience* quanto in altre opere come *The Child and the Curriculum*, presentandolo come fattore imprescindibile per ogni possibile apprendimento. Nell'educazione come processo di crescita la centralità consiste nell'accoglienza della visione del mondo del soggetto in formazione, che non è un'accoglienza passiva, ma autentica; significa dargli la possibilità di scegliere.

Proprio a seguito di queste dinamiche Malaguzzi sostiene che il bambino non deve più essere visto come un soggetto isolato ed egocentrico, impegnato solo in aspetti cognitivi, sminuendo i sentimenti e ciò che non è logico, ma al contrario è fermamente convinto che si deve riconoscere al bambino un ricco potenziale, vedendolo forte, "competente e, più di tutti, connesso agli adulti e agli altri bambini" (Malaguzzi, 1993, p. 10).

Il *Reggio Emilia Approach* riconosce come democratica quella società, come osserva Gerd Biesta (2007, p. 18), "nella quale lo scopo dell'educazione non viene stabilito a priori, ma è un costante argomento di discussione e deliberazione"; per questo motivo viene affidato alla documentazione del percorso svolto il compito di aiutarci a costituire nell'altro la nostra conoscenza e identità (Rinaldi, 2009a, p. 138).

Lo sperimentalismo democratico del *Reggio Emilia Approach* è una particolare forma di sperimentazione nella quale la direzione da seguire deriva da riflessioni collettive e i cui benefici sono orientati al bene comune, nasce dalla comunità e si sviluppa per essa (Moss, 2017, p. 135). Il contesto territoriale nel quale si sviluppano le idee malaguzziane diventa quindi parte integrante del percorso educativo e la *polis* ha un ruolo non secondario, tanto che questo approccio porta nel suo nome quello della stessa città che l'ha visto nascere, Reggio Emilia. L'educazione viene concepita in una dimensione che travalica l'edificio scolastico con l'ambizione di permeare la società nel suo complesso.

Già la mostra *Bambini Arte Artisti. I linguaggi espressivi dei bambini, il linguaggio artistico di Burri* del 2002 a cui parteciparono le Scuole dell'Infanzia, Primarie e Secondarie di Reggio Emilia aveva messo bene in luce il valore della visibilità riproposto dall'esperienza della documentazione delle opere realizzate dai bambini. Il valore della collettività emergeva anche dalle quattro serate pubbliche organizzate durante l'apertura della mostra, dal supporto costante del Comune presente nel catalogo con il contributo dell'Assessore alla Cultura Sandra Piccinini. E anche nelle altre mostre organizzate da Malaguzzi, dalla prima *L'occhio se salta il muro* all'ultima *Lo stupore del conoscere*, la dimensione comunitaria rappresenta una costante. In ogni mostra pensata dal *Reggio Emilia Approach* le opere dei bambini sono presentate come metafore dell'intelligenza visiva e creativa dell'infanzia, accompagnate da una chiave di lettura "culturalmente ed emotivamente profonda" dei prodotti e in particolare dei processi che le generano. Questa valorizzazione del mondo dell'infanzia, che aveva trovato in Italia una limitata comprensione e in Malaguzzi un deciso pioniere, verrà generosamente accolta all'estero, così che questo approccio è stato guardato, e lo è tuttora, con profondo interesse in tutto il mondo, generando, senza alimentare mere imitazioni, nuovi modelli educativi e approcci pedagogici (Edwards, Gandini & Forman, 2017, p. 36).

Per meglio comprendere la rete di relazioni che delineano il campo educativo reggiano è importante ricordare anche l'iniziativa *Cantieri Infanzia Città*, percorsi formativi e aggregativi rivolti prioritariamente, ma non solo, ai genitori dei servizi educativi reggiani. Questi *Cantieri* offrono la possibilità di acquisire o migliorare competenze ed abilità da mettere poi a disposizione della comunità e si presentano come esperienze di partecipazione tipiche della "cultura del dono" (Spaggiari, 2017, p. 162). Si tratta di nuove forme di economia solidale alternative al modello economico capitalistico che portano con sé una ricchezza pedagogica che propone una società orizzontale e paritaria, "capace di costruire rapporti diretti e auto-organizzati in piccole comunità di persone, dove prevalgono relazioni *face to face*" (*ibidem*).

Malaguzzi (2016, p. 352) parlava di "educazione partecipativa" e sosteneva che la "partecipazione cresce e salvaguarda la democrazia e la libertà, la libertà e la democrazia crescono e salvaguardano la partecipazione" (p. 355). L'importanza della partecipazione si evince anche dal *Regolamento delle scuole e dei nidi del Comune di Reggio Emilia*, nel quale, trattando del Progetto educativo, viene esplicitamente citata la voce "Partecipazione":

La partecipazione è il valore e la strategia che qualifica il mondo dei bambini, degli educatori e dei genitori di essere parte del progetto educativo; è la strategia educativa che viene costruita e vissuta nell'incontro e nella relazione giorno dopo giorno. [...] La partecipazione genera e alimenta sentimenti e cultura di solidarietà, responsabilità e inclusione, produce cambiamento e nuove culture che si misurano con la dimensione della contemporaneità e dell'internazionalità (pp. 10-11).

Vediamo ora nello specifico il pensiero deweyano rispetto al valore comunitario dell'arte.⁷ Secondo Dewey le opere d'arte sono l'asse di continuità della vita di una comunità e di una civiltà e ne costituiscono l'espressione più alta proprio per la loro qualità immaginativa. L'immaginazione è la qualità che rende viventi e concrete costumanze, leggi e riti. È attraverso l'arte che è possibile penetrare negli atteggiamenti fondamentali di intere epoche e civiltà (Maltese, 1967, p. xiv).

L'arte assolve in questo modo la funzione suprema di costituire l'elemento fondamentale di comunicazione e di unificazione tra gli uomini. L'isolamento dell'arte dimostra che "la civiltà è incivile perché gli uomini sono divisi in sette, razze, nazioni, classi e cricche non comunicanti"; il problema di restituire un posto organico all'arte nel quadro della civiltà è analogo al problema di riorganizzare l'eredità del passato e le conoscenze del presente in una "unione immaginativa conseguente e coerente" (*ibidem*).

Gli uomini tendono ad associarsi ma la sola forma di associazione veramente umana è la condivisione di significati e di beni che si realizza attraverso l'arte, forma di comunicazione più libera che attraversa la natura. L'arte spezza le barriere che dividono gli esseri umani e che sono insuperabili nelle altre ordinarie forme di associazione (Dewey, 2020, pp. 240-241).

Questa comunione generata dall'arte porta con sé anche un senso religioso che vede gli uomini solidali attraverso la natura, rendendoli consapevoli della loro reciproca unione nell'origine e nel destino (ivi, p. 264). Al contatto con la natura o con l'avvenimento, scatta l'emozione. Essa mette in moto l'immaginazione, compiendo così l'unificazione nell'opera d'arte in relazione all'esperienza (Barbieri & Giromella, 2004, p. 38).

Dewey avvicina l'arte ad un senso religioso rintracciando in entrambi un distacco dalla vita quotidiana causato dalle stesse forze, cioè dal nazionalismo e dall'imperialismo, che hanno finito per trasformare l'arte in strumenti di prestigio e di dominio, dallo sviluppo del capitalismo, che ha accentrato l'arte nelle collezioni private, dallo sviluppo dell'industria, che ha allontanato l'artista dalle principali correnti della vita attiva e infine dalle cattive teorie estetiche, che hanno assegnato all'arte un regno appartato (Maltese, 1967, p. ix).

Il materiale dell'esperienza estetica è dunque sociale in quanto ogni cultura ha una propria individualità collettiva che lascia la sua impronta indelebile sull'arte che viene prodotta (Dewey, 2020, p. 311). Le opere d'arte sono mezzi che ci consentono di entrare, attraverso le immagini e le emozioni che evocano, in forme di relazione e partecipazione diverse dalle consuete. In conclusione "il senso della relazione tra natura e uomo è sempre stato in qualche modo lo spirito che ha animato l'arte" (ivi, p. 321).

In *Art as Experience* la dimensione della comunicazione e la componente sociale connotano l'esperienza estetica di una profonda valenza formativa che supera il singolo per aprirsi al bene comune. L'esperienza è veramente completa quando si materializza in un'opera d'arte che è trasmissibile, comunicabile e socialmente rilevante. Per questo motivo solo chi porta a termine la propria esperienza, attraverso un processo, riesce a comunicare con gli altri e ad essere utile. Essendo presente, l'opera d'arte sollecita un giudizio, "perciò ogni tensione tra l'individuale e il sociale è superata nello stesso momento in cui si coglie l'intima coappartenenza tra la dimensione estetica e quella artistica" (Perniola, 2007, pp. 133-134).

4. Il rapporto etica/estetica

Dewey ritiene che gli antichi avessero compreso il profondo significato esperienziale dell'arte e trattando della Grecia scrive di "stretta connessione delle belle arti con la vita quotidiana", aggiungendo che "l'idea dell'arte per l'arte non sarebbe stata neppure compresa" (2020, p. 35).

L'ambiente ha sempre un ruolo fondamentale nell'armonia che si raggiunge con il rapporto quotidiano con l'arte:

7. Dewey tratta del rapporto tra democrazia ed educazione in *Democracy and Education* (1916/2001).

Alcuni piaceri possono verificarsi per contatto e stimolazione casuale; tali piaceri non sono da disprezzare in un mondo pieno di dolore. Ma la felicità e la gioia sono un altro tipo di cose. Esse nascono per una soddisfazione che arriva fino alle profondità del nostro essere – soddisfazione che è adattamento del nostro intero essere alle condizioni dell'esistenza. Nel processo del vivere il raggiungimento di un periodo di equilibrio è al tempo stesso l'avvio di una nuova relazione con l'ambiente, che porta in sé il potenziale di nuovi adattamenti da realizzare lottando (ivi, p. 43).

Dewey si rivolge ancora al mondo greco e al suo *kalon-agathon*, cioè al buon comportamento che si identifica con il comportamento che ha proporzione, grazia e armonia, per fornire un esempio evidente della peculiare qualità estetica dell'azione morale e afferma:

Un grande difetto in ciò che viene spacciato per moralità è la sua qualità anestetica, così che esso, invece di mostrare come compiere un'azione con tutto il cuore, prende la forma di concessioni fatte di malavoglia e occasionalmente alle esigenze del dovere (ivi, p. 64).

Nell'ultimo capitolo di *Art as Experience* l'arte per il suo modo di comunicare è "l'organo supremo dell'istruzione" ma purtroppo questo modo è ben lontano da quello che viene associato normalmente all'idea di istruzione. L'educazione procede con strumenti prosaici che escludono l'immaginazione e che non toccano i desideri e le emozioni degli uomini (ivi, p. 328) mentre per Dewey, riprendendo Shelley, "il grande strumento del bene morale è l'immaginazione; e la poesia raggiunge l'effetto agendo sulla causa". L'immaginazione è la chiave di volta, non l'ostentare uno scopo morale, dare corpo alle concezioni giuste o sbagliate del proprio tempo e del proprio luogo, come fanno alcuni poeti minori. La forza della proiezione immaginativa è talmente grande che Shelley definisce i poeti "i fondatori della società civile" (*ibidem*).

La questione non è che l'arte deve conformarsi a un sistema morale già sviluppato, ma che l'immaginazione è appunto lo strumento principale del bene (ivi, p. 329). Non solo si può affermare che una persona si rapporta diversamente con i propri simili a secondo di quanto si riesca a mettere nei loro panni attraverso l'immaginazione, ma anche che "il primato dell'immaginazione si estende ben oltre la portata delle relazioni personali dirette" in quanto "i fattori ideali delle prospettive morali e della lealtà umana sono sempre immaginativi" (*ibidem*). L'arte è più morale dei sistemi morali infatti questi ultimi tendono a diventare secondo Dewey consacrazioni dello *status quo*, riflessi dei costumi e dell'ordine che si è costituito. L'arte è diventata il mezzo "per tenere vivo il senso di scopi che superano l'evidenza e di significati che trascendono abitudini irrigidite".

La forza di questo messaggio è profondamente sentita dal *Reggio Emilia Approach* e dalla sua pedagogia dell'ascolto, così come la condivisione e l'empatia che si ritrovano nelle attività di apprendimento e nella documentazione, sembrano incarnare il pensiero shelleyano, ripreso dal filosofo americano:

il grande segreto della morale è l'amore, o la facoltà di *venir fuori dalla propria natura* e di identificarsi con il bello che esiste in altri pensieri, azioni, persone. Per essere realmente buono, un uomo deve avere un'immaginazione intensa e pregnante. [...] L'arte è un tipo di predizione che non si trova in tabelle e statistiche, e delinea possibilità di relazioni umane che non si trovano in regole e precetti, ammonimenti e controlli (ivi, p. 330).

In merito al tema dell'immaginazione come strumento più congruo alla valutazione morale rispetto al ragionamento deduttivo o induttivo,⁸ Roberta Dreon (2010, p. 6) afferma che Dewey in entrambe le versioni della sua opera *Ethics* sostiene che i principi di analisi intellettuale e di deliberazione che sono risultati efficaci in situazioni precedenti, analoghe ma non identiche, possono funzionare da strumenti di selezione e di orientamento, ma non possono essere assunti dogmaticamente come regole definitive o come valori atemporali, validi sempre. Per questo motivo è necessario che nei processi deliberativi intervenga l'immaginazione, che gioca un ruolo centrale proprio nell'individuare analogie rilevanti per adattare principi usati in precedenza ai contesti unici e nuovi con cui siamo alle prese. Sensibilità e immaginazione diventano pertanto strumenti intellettuali molto importanti nella deliberazione.

Dreon parla di

8. Riguardo a questa tematica vedi anche Fesmire (2003).

concezione del sé non quale istanza primaria, ma come identità individuale che emerge da un contesto condiviso di interazioni ambientali e sociali, nella necessità di una presa di posizione singolare, ovvero di una risposta innovativa a una situazione di crisi della morale abituale e condivisa, incorporata nei nostri movimenti corporei, nelle azioni, nelle parole che ci scambiamo di solito, ma che in alcuni contesti risulta incapace di stabilire quasi automaticamente, di *default*, che cosa si debba fare (ivi, p. 7).

Una delle peculiarità della tesi di Dewey sull'immaginazione come risorsa morale è data dalla coniugazione dell'elemento narrativo con quello estetico, per cui la storia che viene dipanata con l'immaginazione è messa alla prova attraverso la sensibilità, che ne avverte il potenziale favorevole o dannoso per sé e per gli altri (ivi, p. 8). Secondo Dewey "le reazioni emotive costituiscono il materiale principale della nostra conoscenza di noi stessi e degli altri" (Dewey, 1985, p. 269). Quando immaginiamo cosa succederà se prenderemo una certa decisione, poiché l'ambiente in cui siamo è socialmente partecipato, dovremo cercare di metterci nei panni degli altri, fare esperienza a nostra volta come potrebbe farla un altro, non vedendo le cose solo dalla nostra prospettiva, ma arricchirci di una forma di «pensiero generoso», rendendo il nostro agire più responsabile, arricchendo così le possibilità della nostra vita morale (Dreon, 2010, p. 9).

La funzione svolta dall'arte in questo percorso di crescita morale viene resa manifesta dall'atelierista Vecchi (2003, p. 149) che approfondisce il valore etico che l'estetica del *Reggio Emilia Approach* comporta, spiegando come l'incontro tra i bambini e i linguaggi poetici è un momento di crescita in quanto capace di favorire un terreno fertile di umanità. I linguaggi artistici riescono a tenere insieme razionalità, immaginazione e sensibilità, finendo per diventare gli anticorpi più efficaci alla violenza e i più produttivi vettori di capacità di ascolto degli altri e del mondo.

Senza un'immaginazione esercitata c'è il rischio di rispondere al mondo sensibile con sensi e mente anestetizzati da una quotidianità che confonde le cose banali con quelle fondamentali. L'immaginazione permette di prendersi cura ed essere attenti all'anima del mondo (Hillman, 1999).

Vecchi (2010, pp. 13-14) chiarisce anche come nei modelli culturali trasmessi dai *mass media* la bellezza è molto spesso svalutata e proposta nella sua forma più futile, superflua e scambiata per lusso. La dimensione estetica è invece da interpretare come promotrice di relazioni, connessioni, sensibilità, libertà ed espressività e la sua vicinanza all'etica appare per questo motivo naturale. Le sue barriere alla violenza fisica e culturale e il suo essere esperienza di libertà spiegano come la ricerca estetica dell'avanguardia sia sempre stata e continui ad essere ostile a ogni dittatura.

Vecchi riprende l'idea di Gardner (2007, p. 2) che senza una etica privata e sociale non ci può essere una sopravvivenza futura della specie, ma anzi "il disastro sociale è facilmente prevedibile se non si promuove una mentalità etica che includa il bene della comunità" (2010, p. 79). Sicuramente la partecipazione delle famiglie è un mezzo importante per rafforzare i confini tra la responsabilità etica collettiva e l'indifferenza o le frammentarie visioni individuali della realtà.

Proprio perché lo sviluppo sociale è visto come una parte intrinseca dello sviluppo cognitivo, lo spazio nelle scuole nido e dell'infanzia reggiane è progettato, come già abbiamo accennato, al fine di promuovere gli incontri, le interazioni e gli scambi tra bambini, garantendo il benessere di ognuno di loro e dell'intero gruppo e lo spazio diventa partecipativo (Gandini, 2017, p. 331).⁹

La necessità di cogliere il significato dello spazio che siamo chiamati a vivere, le relazioni sociali e la partecipazione pubblica che porta etica ed estetica a intrecciarsi, hanno trovato un'interessante sinestesia nel progetto *Invito a...* curato nel 2002 dall'artista Claudio Parmiggiani per il Comune di Reggio Emilia. Il progetto prevedeva che cinque famosi artisti, Luciano Fabro, Sol LeWitt, Eliseo Mattiacci, Robert Morris e Richard Serra creassero delle opere d'arte per determinati luoghi della città e si concluse con la mostra dei bambini *Dialoghi con i luoghi*. Questa esperienza ha dimostrato come le relazioni con gli spazi permettono di vedere nell'arte non l'ornamento o la vuota bellezza ma, come sostiene l'artista Claudio Parmiggiani, la forza che ci deve scuotere e farci reagire: "Un'opera deve essere violenta. Deve essere come un pugno nello stomaco. Silenziosa ma dura, dura ma silenziosa, come un fuoco sotto la cenere, oscura, ringhiosa" (2003, p. 108). E ancora: "Un'opera d'arte non è mai una questione di buon gusto, né un

9. In merito al rapporto tra spazio e la pedagogia del *Reggio Emilia Approach*, vedi anche Ceppi & Zini (2011).

gesto di buona educazione, né rassicurante, né ottimista, né salottiero, ma un atto sovversivo" (2019, p. 57).

Sia in Dewey che nel pensiero reggiano si assiste dunque ad una ripresa della filosofia di Friedrich Schiller che sosteneva che la sensibilità (*l'aisthesis*) dell'uomo contemporaneo (cioé del cittadino europeo del XVIII secolo: il primo uomo "moderno" in senso pieno) era stata persa a causa di un eccesso di razionalità e che per rimediare si doveva ricorrere alla fruizione di opere d'arte. Schiller aveva individuato il profondo significato politico di una educazione estetica, vale a dire la connessione strutturale tra *l'aisthesis* e la *politeia* per cui era un cattivo cittadino chi non teneva in esercizio la capacità di sentire (Montani, 2015, p. 72).

In conclusione l'etica della esperienza estetica del *Reggio Emilia Approach* nasce dall'idea deweyana che l'arte non è un semplice momento di piacere,¹⁰ né ozio o esibizione egocentrica, ma che nella sua esperienza porta con sé i più preziosi aspetti etico-valoriali per una nuova educazione al rispetto e alla pace.

10. Vedi anche Tolstoj (1995).

Riferimenti bibliografici

- Barbieri, N.S., Giromella, M.C., (2004). *John Dewey: ricostruzione storico-critica del suo pensiero pedagogico e proposta per una nuova traduzione del saggio 'La scuola e il progresso sociale' ('Scuola e società', 1899)*. Padova: Coop. Libreria Editrice Università di Padova.
- Bateson, G., (1979). *Mind and Nature: A necessary Unit*, New York, N. Y: E.P. Dutton.
- Biesta, G. (2017). Why "what works" won't work. Evidenced based practice and the democratic deficit in educational research. *Educational theory*, 57 (1), 1-22. <https://doi.org/10.1111/j.1741-5446.2006.00241.x>
- Cagliari, P., Giudici, C., Rinaldi, N., & Vecchi, V. (a cura di) (2020). *Loris Malaguzzi. Commentari per un codice di lettura della mostra. "L'occhio se salta il muro" (1981), "I cento linguaggi dei bambini (1987)"* (Taccuini I). Reggio Emilia: Reggio Children.
- Catini, E. (1988). Se l'atelier è dentro una lunga storia e ad un progetto educativo. Intervista a Loris Malaguzzi. *Bambini*, dicembre, 26-31.
- Celli, G. (a cura di) (1981). Al di là dell'occhio persuaso. In *L'occhio se salta il muro, ipotesi per una didattica visiva*. Reggio Emilia: Comune di Reggio Emilia.
- Cepi G. & Zini M. (2011). *Bambini, spazi e relazioni*. Reggio Emilia: Reggio Children.
- Contini, A. (2012). Metafore visive. In Contini, A., & Cardarello, R. (a cura di), *Parole immagini, metafore. Per una didattica della comprensione* (pp. 193-220). Parma: Junior Spaggiari.
- Contini, A. (2021). Si può educare all'estetica? In Ferrario, G. (a cura di), *Estetica elementare* (pp. 9-23). Milano-Torino: Pearson.
- Dahlberg G. (2017). La documentazione pedagogica: una pratica di negoziazione che sostiene e stimola gli scambi e la democrazia. In Edwards, C., Gandini L., & Forman, G. (a cura di), *I cento linguaggi dei bambini*, (pp. 251-254). Reggio Emilia: Junior.
- Dewey, J. (1902). *The Child and the Curriculum*. Chicago: University of Chicago Press.
- Dewey, J. (2001). *Democracy and Education*. Pennsylvania: State University. (Opera originale pubblicata nel 1916)
- Dewey, J. (2020). *Arte come esperienza*. (a cura di G. Matteucci) Sesto San Giovanni: Aesthetica. (Opera originale pubblicata nel 1934).
- Dewey, J. (1967). *Arte come esperienza*. (a cura di C. Maltese) Firenze: La Nuova Italia. (Opera originale pubblicata nel 1934).
- Dewey, J., (1978). *Ethics*. vol. 5/MW. Carbondale: Southern Illinois University Press. (Opera originale pubblicata nel 1908).
- Dewey, J. (1984). *Democrazia ed educazione*. Firenze: La Nuova Italia. (Opera originale pubblicata nel 1916).
- Dewey, J., (1985). *Ethics*. vol. 7/LW. Carbondale: Southern Illinois University Press. (Opera originale pubblicata nel 1932).
- Dreon R., (2011). Qualcosa in comune tra l'estetico e l'etico. A partire da Dewey. In *La socialità della ragione. Scritti in onore di Luigi Ruggiu* (pp. 341-356). vol. 134. Milano-Udine: Mimesis.
- Edwards, C. (2017). Insegnante e apprendista, partner e guida: il ruolo dell'insegnante. In Edwards, C., Gandini L., & Forman, G. (a cura di), *I cento linguaggi dei bambini* (pp. 203-221). Reggio Emilia: Junior.

- Edwards, C., Gandini, L., & Forman, G. (2017). Introduzione alla nuova edizione. In Edwards, C., Gandini L., & Forman, G. (a cura di), *I cento linguaggi dei bambini* (pp. 29-36). Reggio Emilia: Junior.
- Edwards, C., Gandini, L., & Forman, G. (a cura di) (1995). *I cento linguaggi dei bambini. L'approccio di Reggio Emilia all'educazione dell'infanzia*. Azzano S. Paolo (Bg): Junior.
- Edwards, C., Gandini, L., & Forman, G. (a cura di) (1998). *The hundred languages of children, The Reggio Emilia Approach – Advanced Reflections*. London: Ablex.
- Fesmire, S., (2003). *John Dewey and Moral Imagination. Pragmatism in Ethics*, Bloomington-Indianapolis: Indiana University Press.
- Filippini, T. (1990). *Introduction to the Reggio approach*. Paper presentato alla conferenza annuale della National Association for the education of Young Children (NAEYC), Washington (D.C.).
- Filippini, T. & Vecchi, V. (a cura di) (1996). *Catalogo della mostra I cento linguaggi dei bambini*. Reggio Emilia: Reggio Children.
- Filippini, T., (2009). Sulla natura della organizzazione. In Giudici, C., Krechevsky, M., & Rinaldi, C. (a cura di), *Rendere visibile l'apprendimento. Bambini che apprendono individualmente e in gruppo*, (pp. 50-55). Reggio Emilia: Reggio Children.
- Gandini, L. (2017). L'atelier: una conversazione con Veà Vecchi. In Edwards, C., Gandini L., & Forman, G. (a cura di), *I cento linguaggi dei bambini* (pp. 302-314). Reggio Emilia: Junior.
- Gandini, L. (2017). Spazio, architettura e relazioni. Uno spazio che riflette una cultura positiva dell'infanzia: la costruzione di un progetto condiviso. In Edwards, C., Gandini L., & Forman, G. (a cura di), *I cento linguaggi dei bambini* (pp. 315-339). Reggio Emilia: Junior.
- Gandini, L. (2017). La storia, le idee, la cultura: la voce e il pensiero di Loris Malaguzzi. Interviste. In Edwards, C., Gandini L., & Forman, G. (a cura di), *I cento linguaggi dei bambini* (pp. 55-111). Reggio Emilia: edizioni Junior.
- Gardner, H. (2007). The Ethical Mind. *Harvard Business Review*, 2, marzo.
- Giudici, C., & Cagliari, P. (2018). Pedagogy has children's voice. The educational experience of the Reggio Emilia municipal infant-toddler centers and preschools. In Fler, M., & van Oers, B. (a cura di), *International handbook of early childhood education* (pp. 1457-1467). Dordrecht: Springer.
- Hillman, J. (1999). *Politica della bellezza*, Bergamo: Moretti & Vitali.
- Hoyuelos, A. (2004). Una trasgressione estetica. *Bambini in Europa*, IV (1), 6-7.
- Lilli, L. (2007). A scuola senza amore, intervista ad Edgar Morin. *La Repubblica*, 49 (4 aprile).
- Malaguzzi, L. (1981). Ambiguità di una mostra e di una pedagogia della visione. In Celli, G. (a cura di), *L'occhio se salta il muro. Ipotesi per una didattica visiva*. Reggio Emilia: Comune di Reggio Emilia.
- Malaguzzi, L. (1983). L'educazione dei cento linguaggi dei bambini. *Zerosei*, n° 4/5, dicembre.
- Malaguzzi, L. (1988). Se l'atelier è dentro una lunga storia e ad un progetto educativo. *Bambini*, 26-31.
- Malaguzzi, L. (1993). For an education based on relationships. *Young children*, 49 (1), 9-12.
- Malaguzzi, L., (2016). Proposals for an educational hypothesis that is participatory and democratically managed. In *Loris Malaguzzi and the Schools of Reggio Emilia. A selection of his writings and speeches 1945-1993* (pp. 353-356). New York: Routledge.
- Maltese, C. (1967). Presentazione. In J. Dewey, *Arte come esperienza* (pp. 7-31). Firenze: La Nuova Italia.

- Matteucci, G. (2020). Presentazione. In J. Dewey, *Arte come esperienza* (pp. 7-26). Milano: Aesthetica.
- Montani, P. (2015). Prolegomeni a una "educazione tecno-estetica". *Mediascapes Journal*, 5, 72-82.
- Moss, P. (2017). Microprogettazione e macropolitica: apprendere attraverso le relazioni. In Edwards, C., Gandini L., & Forman, G. (a cura di). *I cento linguaggi dei bambini* (pp. 129-140). Reggio Emilia, Junior.
- Parmiggiani, C. (2003). *Stella Sanguis Spiritus*, Arles: Actes Sud.
- Parmiggiani, C. (2019) Una fede in niente ma totale. *PsicoArt. Rivista di arte e psicologia*, 9, 55-60. <https://doi.org/10.6092/issn.2038-6184/10090>
- Perniola, M. (2007). Come leggere Art as experience nel quadro dell'orizzonte estetico attuale? In Russo L. (a cura di), *Esperienza estetica. A partire da John Dewey* (pp. 123-135). Palermo: Centro Internazionale Studi di Estetica.
- Regolamento delle scuole e dei nidi del Comune di Reggio Emilia*. (2007), Reggio Emilia: Comune di Reggio Emilia.
- Rinaldi, C. (2009a). *In dialogo con Reggio Emilia. Ascoltare, ricercare e apprendere*. Reggio: Reggio Children. (Opera originale pubblicata nel 2006).
- Rinaldi, C. (2009b). Nidi e scuole dell'infanzia come luoghi di cultura. In Giudici, C., Krechevsky, M., & Rinaldi, C. (a cura di), *Rendere visibile l'apprendimento. Bambini che apprendono individualmente e in gruppo*. (pp. 38-45). Reggio Emilia: Reggio Children. (Opera originale pubblicata nel 2001).
- Rinaldi, C. (2009c). Documentazione e valutazione: quale relazione? In Giudici, C., Krechevsky, M., & Rinaldi, C. (a cura di), *Rendere visibile l'apprendimento. Bambini che apprendono individualmente e in gruppo*. (pp. 76-86). Reggio Emilia: Reggio Children. (Opera originale pubblicata nel 2001).
- Rinaldi, C. (2017). La pedagogia dell'ascolto: la prospettiva di Reggio Emilia. In Edwards, C., Gandini L., & Forman, G. (a cura di), *I cento linguaggi dei bambini* (pp. 169-182). Reggio Emilia: Junior.
- Spaggiari, S. (2017). Partecipazione e gestione sociale. In Edwards, C., Gandini L., & Forman, G. (a cura di), *I cento linguaggi dei bambini* (pp. 147-167). Reggio Emilia: Junior.
- Tolstoj, L. (1995). *What is Art?* London: Penguin Books. (Opera originale pubblicata nel 1897).
- Tonucci, F. (2017). Il bambino ha cento lingue, ma gliene rubano novantanove. In Edwards, C., Gandini L., & Forman, G. (a cura di), *I cento linguaggi dei bambini* (pp. 38-52). Reggio Emilia: Junior.
- Vecchi, V. (2010). *Art and creativity in Reggio Emilia. Exploring the role and potential of ateliers in early childhood education*. New York: Routledge.
- Vecchi, V. & Giudici, C. (a cura di) (2004). *Bambini Arte Artisti. I linguaggi espressivi dei bambini, il linguaggio artistico di Burri*. Reggio Emilia: Reggio Children.
- Westbrook, R.B. (2015). *John Dewey and American Democracy*. New York: Cornell University Press.
- Zoja, L. (2007). *Giustizia e bellezza*. Torino: Bollati Boringhieri.
- Zuccoli, F. (2020). *Didattica dell'arte. Riflessioni e percorsi*. Milano: FrancoAngeli.

Cristiana Prestianni – Università degli Studi di Modena e Reggio Emilia (Italy); Fondazione Reggio Children (Italy)

✉ cristiana.prestianni@unimore.it

Cristiana Prestianni è Dirigente Scolastico dal 2012 e dal 2020 è Dottoranda di ricerca presso l'Università di Modena e Reggio 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.