

L'approccio educativo di Loris Malaguzzi: suggerimenti pedagogici in prospettiva inclusiva

¹Umberto Veneruso, ²Diana Carmela Di Gennaro

¹Università di Salerno; ²Università di Salerno

Riassunto:

Il presente contributo mira ad analizzare l'opera e il pensiero pedagogico di Loris Malaguzzi, fondatore dell'esperienza educativa di Reggio Emilia, ponendo particolare attenzione alla sua profonda vocazione inclusiva. Il *Reggio Emilia Approach*, sviluppatosi negli anni Sessanta del Novecento fino ad assumere, successivamente, una caratura internazionale, si configura come un paradigma educativo incentrato sulla valorizzazione della diversità, sulla centralità del bambino e sulla costruzione di contesti educativi partecipati, aperti ed estremamente flessibili. Malaguzzi elabora una concezione del bambino come individuo competente, attivo e dotato di una naturale curiosità esplorativa e creativa, riconoscendogli una capacità innata di apprendere e di esprimersi attraverso una pluralità di codici comunicativi e simbolici, sintetizzati nella celebre metafora dei "cento linguaggi", che valorizza la ricchezza espressiva e cognitiva dell'infanzia (Malaguzzi, 1995).

Questa visione richiede un deciso superamento di modelli educativi prescrittivi e omologanti, promuovendo una concezione dell'inclusione nell'infanzia come importante processo volto a rimuovere discriminazioni, emarginazioni e ostacoli che possono andare a limitare il gioco, l'apprendimento e, chiaramente, la partecipazione attiva. L'inclusione, in tale prospettiva, si realizza attraverso la valorizzazione e mobilitazione delle risorse educative disponibili al fine di sostenere lo sviluppo di tutti i bambini; la pedagogia attiva, l'organizzazione per piccoli gruppi, la centralità dell'atelier e la pratica della documentazione rendono, giorno dopo giorno, tangibile questa visione pedagogica nei servizi educativi per l'infanzia (Bobbio, 2020).

Un elemento che risulta essere distintivo dell'approccio malaguzziano è la pedagogia dello spazio, dove l'ambiente viene inteso come "terzo educatore" e progettato in maniera tale da stimolare curiosità, socialità nonché pensiero divergente; l'utilizzo di materiali informali, spazi aperti, luci, colori, superfici e percorsi sensoriali concorrono alla creazione di contesti inclusivi, attenti alle diverse posture e modalità espressive proprie dell'età evolutiva (Restiglian, 2012).

Il pensiero di Malaguzzi si configura, dunque, come riferimento imprescindibile per l'educazione inclusiva contemporanea per la sua solidità teorica, operatività e rilevanza ancora attuale.

Parole chiave: Inclusione; Prima infanzia; Progettazione educativa;

Abstract:

This contribution aims to analyze the work and pedagogical thought of Loris Malaguzzi, founder of the Reggio Emilia educational experience, with particular attention to his profound inclusive vocation. The Reggio Emilia Approach, which developed in the 1960s and later acquired international relevance, represents an educational paradigm centered on the appreciation of diversity, the centrality of the child, and the construction of participatory, open, and highly flexible learning environments. Malaguzzi formulated a conception of the child as a competent, active individual endowed with a natural exploratory and creative curiosity, recognizing in each child an innate capacity to learn and to express themselves through a plurality of communicative and symbolic codes. This idea is famously embodied in the metaphor of the "hundred languages," which highlights the expressive and cognitive richness of childhood (Malaguzzi, 1995).

This vision entails a decisive overcoming of prescriptive and homogenizing educational models, fostering an understanding of inclusion in early childhood as a fundamental process aimed at eliminating discrimination, marginalization, and barriers that may limit play, learning, and, ultimately, active participation. Inclusion, in this sense, is achieved through the valorization and mobilization of available

educational resources to support the development of all children. Project-based learning, small group organization, the centrality of the atelier, and the practice of documentation make this pedagogical vision tangible day after day in early childhood schools (Bobbio, 2020).

A distinctive element of Malaguzzi's approach is the pedagogy of space, in which the environment is understood as a "third teacher" and designed in such a way as to stimulate curiosity, sociability, and divergent thinking. The use of informal materials, open spaces, light, colors, surfaces, and sensory pathways contribute to the creation of inclusive contexts that are attentive to the different postures and expressive modalities typical of developmental age (Restiglian, 2012).

Malaguzzi's thought, therefore, stands as an essential reference for contemporary inclusive education due to its theoretical solidity, operational nature, and continuing relevance.

Keywords: Inclusion; Early childhood; Educational design;

1. Introduzione

La pedagogia di Loris Malaguzzi, sviluppatasi nell'esperienza educativa di Reggio Emilia, costituisce oggi un modello teorico ed operativo di prestigio in tutto il mondo nell'ambito dell'educazione dell'infanzia. Il *Reggio Emilia Approach*, da lui ideato, si distingue per l'armoniosa integrazione tra innovazione pedagogica, cura estetico-funzionale degli spazi, centralità del bambino e partecipazione attiva della comunità educante. Riconosciuto a partire dagli anni Novanta del secolo scorso come uno degli esempi più avanzati di qualità nei servizi per la prima infanzia, il modello ha influenzato i principali documenti internazionali in materia di Early Childhood Education and Care (ECEC), consolidandosi quale riferimento imprescindibile nel dibattito pedagogico contemporaneo (Bobbio & Savio, 2019).

Elemento fondante del pensiero malaguzziano è la sua intrinseca vocazione inclusiva, concepita non come mera accoglienza del "diverso", ma come riformulazione strutturale dell'ambiente educativo. La differenza cognitiva, linguistica, sensoriale, culturale o relazionale è intesa come risorsa generativa in grado di ridefinire l'intero contesto educativo, (Bobbio, 2020). L'inclusione, quindi, non rappresenta un fine da raggiungere bensì una condizione costitutiva del fare educazione che si esplicita attraverso pratiche che pongono attenzione ai bisogni individuali, ai diversi linguaggi espressivi e alla partecipazione attiva di tutti e ciascuno (Booth & Ainscow, 2011).

Tale impostazione trova riscontro anche dal punto di vista normativo: la Convenzione ONU sui diritti delle persone con disabilità (2006), ratificata dall'Italia con la Legge 18/2009, sancisce il diritto all'istruzione inclusiva sin dalla prima infanzia.

Analogamente, il Framework europeo per l'ECEC pone in risalto la centralità di contesti educativi inclusivi, attenti alla diversità, in grado di promuovere piena partecipazione e pari opportunità, consolidando un paradigma educativo fondato sull'equità e sulla valorizzazione delle differenze individuali.

Nel contesto normativo italiano, un passaggio cruciale è rappresentato dalla Legge 104/1992, la quale va a riconoscere il diritto all'educazione e all'istruzione del bambino con disabilità da 0 a 3 anni; un'ulteriore svolta coincide con l'emanazione della Legge 107 del 13 luglio 2015, la quale ha integrato il nido d'infanzia nel sistema nazionale di educazione ed istruzione superando la storica separazione tra gli spazi dedicati a bambini e bambine sotto i 3 anni di età e quelli dedicati ai bambini dai 3 ai 6 anni, promuovendo una visione unitaria e sistemica della cura educativa. Sulla base di questi interventi sono stati elaborati due documenti fondamentali a cura della Commissione nazionale per il Sistema integrato di educazione e di istruzione: le *Linee pedagogiche per il Sistema integrato ZeroSei* (2020) e gli *Orientamenti nazionali per i servizi educativi per l'infanzia* (2021). Entrambi i documenti si pongono in continuità con le misure messe precedentemente in atto e volte alla costruzione di un'educazione inclusiva accessibile a tutti (Bianquin, Bulgarelli, 2022).

In questo scenario, la pedagogia malaguzziana si configura come un modello educativo in grado di incarnare tali istanze attraverso pratiche pedagogiche concrete: ciò che si promuove è un nido fondato sull'ascolto, sull'osservazione e sulla co-costruzione dove il bambino viene riconosciuto nella sua unicità e complessità (Aiello, 2023).

2. Il bambino competente e i cento linguaggi: un modello educativo per l'inclusione

Al centro del *Reggio Emilia Approach* vi è una concezione radicalmente nuova del mondo dell'infanzia: il bambino non è più considerato come individuo passivo, diviene soggetto competente, attivo, creativo e curioso, protagonista impegnato della propria esperienza conoscitiva, della costruzione del proprio sapere. Questa nuova visione coincide con la rottura dell'immagine tradizionale del bambino come mero destinatario del sapere preconfezionato: l'infanzia viene così riconosciuta come età della possibilità, della pluralità intellettuale e dell'indagine sul mondo. Su tale scia, il bambino diviene

personaggio attivo del proprio processo formativo: apprende attraverso l'interazione continua con l'ambiente fisico, sociale e culturale, con gli adulti di riferimento e con il gruppo dei pari. È in grado di interpretare e trasformare la realtà mediante molteplici linguaggi e relazioni: in altri termini, la conoscenza è costruita in un intreccio di esperienze sensoriali, cognitive, simboliche nonché affettive in cui il bambino esplora e attribuisce significati. Il *Reggio Emilia Approach* si fonda su una solida base teorica che rielabora in modo originale le principali teorie pedagogiche dello sviluppo elaborate nel Novecento. Malaguzzi intreccia il costruttivismo piagetiano con la teoria socioculturale di Vygotskij (1978); a queste si uniscono la pedagogia della scoperta di Bruner (1960) e la teoria delle intelligenze multiple di Gardner (1983). Ne emerge una visione pedagogica che, pone al centro la *relazionalità del conoscere* e il valore dialogico dell'esperienza educativa (Bobbio, 2020). Nello specifico, da Piaget deriva l'idea del bambino attivo che costruisce strutture cognitive attraverso l'azione e l'esperienza; da Vygotskij deriva la consapevolezza che lo sviluppo cognitivo si realizza nella *zona di sviluppo prossimale*, cioè nelle interazioni sociali e culturali; con Bruner emerge la valorizzazione della *scoperta guidata* e del ruolo dell'adulto come *scaffold* mentre da Gardner deriva il riconoscimento della pluralità delle intelligenze, che consente di superare la visione unitaria e gerarchica delle capacità umane. Emblematica, in questa nuova visione, è la celebre metafora dei *"cento linguaggi"* che esprime la molteplicità dei modi con cui il bambino interpreta, rappresenta e comunica il mondo. I linguaggi verbali, corporei, grafici, plastici, sonori, visivi e relazionali sono intesi come forme autonome e paritetiche di pensiero, riflettendo la complessità dell'esperienza dell'infanzia e costituendo fondamentali mezzi di comprensione e, ovviamente, espressione (Malaguzzi, 1995). È chiaro che, in questo scenario, l'adulto educante è chiamato a dover accogliere e valorizzare la diversità degli stili comunicativi e cognitivi del bambino costruendo ambienti educativi plurali, flessibili e soprattutto accoglienti; l'adulto si configura come *mediatore e regista educativo* (Bobbio, 2020) capace di sostenere il pensiero laterale e creativo dei bambini (De Bono, 2011). La pedagogia malaguzziana ridefinisce in profondità il ruolo dell'insegnante che diviene, così, osservatore attento e riflessivo, ascoltatore competente e co-costruttore dei percorsi di conoscenza. L'azione educativa si fonda sull'ascolto attivo dei bambini, sull'osservazione costante dei loro comportamenti

e sull'interpretazione condivisa delle loro produzioni. La progettazione pedagogica assume una forma dinamica e dialogica: non è definita *a priori* ma si sviluppa piuttosto *in itinere* a partire dalle domande, dalle curiosità e dalle ipotesi dei bambini stessi e, quindi, costruito nel dialogo con insegnanti, atelieristi e famiglie (Malaguzzi, 1992). Nello specifico, le attività progettuali sono spesso sviluppate sotto forma di *progetti di ricerca* o *esplorazioni condivise*: l'apprendimento assume così una valenza significativa poiché radicato nei bisogni cognitivi ed emotivi dei bambini, garantendo a ciascuno una partecipazione autentica e rispettosa dei propri tempi e modalità di espressione (Coople & Bredekamp, 2009). Tra gli strumenti fondativi di questa impostazione emergono due dispositivi cardine: l'*atelier* e la *documentazione pedagogica*. L'*atelier*, spazio sia fisico che simbolico, è un ambiente di sperimentazione creativa dove i bambini possono esprimersi attraverso materiali, tecniche e linguaggi diversi: non è solo di un laboratorio artistico ma, piuttosto, è un luogo di pensiero in cui la dimensione estetica si va ad intrecciare con la dimensione cognitiva. L'*atelierista*, professionista tipico del *Reggio Approach*, funge da mediatore tra il bambino e i materiali, ponendosi l'obiettivo di stimolare i processi espressivi e riflessivi: l'*atelier* diviene così spazio di libertà e di scoperta dove l'arte è il linguaggio privilegiato e principale per poter esplorare e conoscere il mondo circostante. La *documentazione pedagogica*, invece, si configura non come una mera raccolta di testimonianze o attività svolte quanto piuttosto un vero e proprio dispositivo epistemologico e comunicativo. Attraverso fotografie, trascrizioni, produzioni grafiche e interpretazioni condivise, la documentazione consente agli educatori di affinare le proprie pratiche e permette alle famiglie di partecipare attivamente alla vita educativa. La documentazione, come sottolineato da Halpin (1973), conferisce valore a tutto ciò che spesso resta invisibile nei contesti educativi tradizionali, contribuire a costruire una memoria condivisa dell'esperienza formativa. Ancora, la pedagogia malaguzziana si caratterizza per un approccio fortemente inclusivo: l'inclusione, in questa visione, non è una risposta compensativa ad una mancanza, non è una risposta emergenziale ad una condizione di svantaggio ma, piuttosto, un principio fondativo dell'azione educativa. Ogni ambiente, proposta pedagogica e relazione è pensato per accogliere e valorizzare le differenze riconosciute come risorse. La diversità non viene così concepita come un ostacolo da arginare ma come un elemento strutturale della

comunità educativa e una leva per la trasformazione pedagogica. L'inclusione in questo senso implica la possibilità, per ciascun bambino, di esercitare pienamente la propria *cittadinanza educativa*, partecipando in modo attivo e significativo alla vita della comunità, secondo i propri tempi, modalità e risorse personali. Essa implica il riconoscimento dell'unicità di ciascuno e l'impegno a costruire ambienti flessibili, generativi e accessibili capaci di rispondere ai bisogni educativi in modo proattivo e personalizzato (Florian, 2015). L'approccio malaguzziano, pertanto, non mira semplicemente a "includere" chi è diverso ma, diversamente, si impegna a costruire un sistema educativo che si lasci trasformare dalle differenze, accogliendole come motore di innovazione pedagogica e di crescita collettiva.

3. La pedagogia dello spazio e la comunità educante come dispositivi inclusivi

Uno degli aspetti fondanti della pedagogia malaguzziana è il riconoscimento dell'ambiente educativo come "*terzo educatore*" (Malaguzzi, 1995), accanto alla figura dell'adulto e al gruppo dei pari: lontano dall'essere un semplice sfondo delle attività educative, l'ambiente si configura come attore a pieno titolo nel processo formativo, dotato di una valenza pedagogica autonoma e incisiva. Questo partecipa attivamente, quindi, allo sviluppo del bambino influenzandone in maniera profonda le dimensioni cognitive, affettive, relazionali e simboliche; diviene soggetto in grado di comunicare, suggerire, accogliere e orientare il bambino. Nei nidi e nelle scuole dell'infanzia ispirati al *Reggio Emilia Approach*, gli spazi vengono progettati e continuamente ripensati come contesti di apprendimento intenzionalmente strutturati al fine di innescare curiosità, stimolare la cooperazione, favorire la scoperta, sostenere l'autonomia e nutrire il piacere del vivere insieme. La progettazione dell'ambiente si configura come un processo dinamico, riflessivo e collettivo, fondato su una costante osservazione dei bambini e sulla documentazione educativa come pratica di ricerca. È opportuno sottolineare che la costruzione degli spazi educativi non deriva unicamente dalle intuizioni o dal pensiero creativo e metodico del solo educatore ma, diversamente, questa costruzione nasce dalla collaborazione tra diverse figure quali pedagogisti, architetti, atelieristi, artisti nonché famiglie: tale impostazione trova fondamento nella convinzione che la creazione di

contesti significativi per l'infanzia debba integrare più saperi, impegnandosi a collegare la dimensione estetica a quella funzionale e pedagogica. L'ambiente, pertanto, non si limita a "contenere" le attività ma le orienta, le sostiene e soprattutto le ispira: è pensato come una struttura viva e comunicante in grado di restituire senso alle esperienze e di supportare il bambino nella costruzione di relazioni significative con sé stesso, con gli altri e con il mondo. Ogni sua componente, dalla disposizione degli arredi alla scelta dei materiali, dalla qualità della luce all'articolazione dei percorsi, concorre alla costruzione di un contesto che, come sottolineato, riflette e alimenta l'idea di bambino come soggetto competente e attivo. Particolare attenzione è riservata alla dimensione sensoriale dello spazio: luci, colori, superfici, trasparenze e persino gli odori vengono integrati con intenzionalità progettuale, riconoscendo la centralità dell'intelligenza corporea e percettiva del bambino (Bobbio, 2020). Lo spazio educativo si configura così come un linguaggio analogico, ricco di significati simbolici, affettivi e culturali (Weiland, Galletti, 2018), in grado di veicolare messaggi impliciti e simbolici fin dalla prima infanzia, orientando emozioni, relazioni e comportamenti. Nello spazio pedagogico non esistono elementi neutri: ogni dettaglio parla e ogni forma costruisce o ostacola un certo tipo di esperienza; pertanto, la progettazione non può essere causale, deve rispondere sempre ad un preciso orizzonte pedagogico (Bobbio, 2020). Gli arredi devono essere flessibili, riconfigurabili, accessibili, in grado di sostenere la libertà d'azione e la sperimentazione; i materiali pedagogici, preferibilmente destrutturati, devono permettere usi diversi e soprattutto creativi atti a promuovere l'immaginazione e il pensiero divergente. La selezione di ogni elemento ambientale è quindi orientata a valorizzare le potenzialità e gli interessi di ciascun bambino, nel rispetto dei tempi, delle modalità e dei linguaggi individuali. Lo spazio educativo diviene così ambiente narrativo e plurale che favorisce dinamiche di cooperazione, interazione e riconoscimento reciproco (Bondioli, 2009). In questa prospettiva, la progettazione educativa dello spazio si va ad intrecciare con i principi dell'*Universal Design*, secondo cui ambienti, servizi e prodotti devono essere pensati fin dall'inizio per essere accessibili, utilizzabili e fruibili da tutti, superando la tendenza agli adattamenti successivi (Glass, Meyer, Rose, 2013). Tale approccio segna una rottura radicale con la logica della "normalità adattata" a posteriori e introduce un paradigma inclusivo che riconosce la diversità come condizione originaria e costitutiva

dell'esperienza educativa. L'attenzione alla pluralità dei corpi, dei linguaggi e delle esperienze diviene in tal senso criterio progettuale e valore alla base della comunità educante: la stessa accessibilità diviene criterio volto non semplicemente a integrare ma a trasformare gli spazi per renderli realmente abitabili da tutti (Bondioli, Savio, 2018). La progettazione inclusiva degli spazi si configura, dunque, come un atto intenzionale e profondamente autentico, volto a garantire a ogni bambino la possibilità di vivere l'ambiente indipendentemente dalle sue condizioni fisiche, cognitive o linguistiche. Ogni singolo bambino deve poter trovare nei luoghi dell'educazione occasioni di appartenenza, di riconoscimento e, soprattutto, di partecipazione piena (Aiello, Giacconi, 2024). Questo principio è collegato strettamente alla visione della scuola intesa come *comunità educante*, ovvero riconosciuta come una fitta rete di relazioni e di corresponsabilità tra educatori, bambini, famiglie e territorio. L'obiettivo finale è quello di promuovere la crescita integrale del soggetto in tutte le sue dimensioni, quindi dal punto di vista personale, sociale e relazionale (Malavasi, Zoccatelli, 2011). A questo proposito, secondo Malaguzzi (1995) la scuola è tutt'altro che un'istituzione chiusa, autoreferenziale o trasmissiva. La scuola è da intendere come un luogo aperto, dialogico e dinamico che interagisce costantemente con il contesto sociale e culturale di appartenenza. All'interno di essa, adulti e bambini co-costruiscono quotidianamente significati e conoscenze in un clima di ascolto reciproco ma anche e soprattutto di corresponsabilità e partecipazione. L'educazione, nella prospettiva malaguzziana, è pertanto un atto politico, nel senso più alto e nobile del termine: ogni singola scelta, sia essa di natura spaziale, organizzativa o metodologica deve sempre implicare una visione del mondo e dell'infanzia e, quindi, una precisa assunzione di responsabilità etica e sociale. D'altronde è implicito pensare che educare porti a prendere posizione così come interrogarsi quotidianamente su quale idea di cittadinanza si desideri promuovere. Tutto ciò contribuisce alla costruzione di una società che tenda sempre più alla giustizia, all'equità e alla solidarietà. In tal senso, l'inclusione non è da ridurre a una strategia ma, piuttosto, assume i connotati di impegno etico e politico che interpella istituzioni, comunità locali e cittadini, invitandoli a garantire il diritto universale all'educazione e alla piena partecipazione. Impegnarsi a costruire una scuola inclusiva significa, dunque, progettare spazi che non solo *accolgano* ma, soprattutto, *trasformino* le proprie strutture per essere realmente abitati da ogni bambino,

restituendogli agency, voce e riconoscimento. Lo spazio educativo, in questa prospettiva, diventa *architettura di diritti e cornice di convivenza democratica*, luogo nel quale la pluralità si traduce in coesistenza solidale e in reciproco apprendimento. Come delineato, l'ambiente, in qualità di terzo educatore, diventa così metafora e strumento di una pedagogia dell'incontro, della relazione e della giustizia dove la bellezza, mista all'ascolto e alla partecipazione, costituiscono le fondamenta dell'esperienza educativa.

4. Conclusioni

La riflessione pedagogica elaborata da Loris Malaguzzi rappresenta un riferimento imprescindibile per la riconsiderazione dell'educazione inclusiva nella prima infanzia, in una prospettiva che supera l'orizzonte teorico per abbracciare dimensioni etiche, culturali e politiche. La sua visione educativa non propone modelli rigidi o ricette preconfezionate: Malaguzzi concepisce l'educazione come un processo aperto, dialogico e collettivo, fondato sulla fiducia nelle molteplici potenzialità dei bambini e sulla responsabilità degli adulti nel mettere in atto condizioni favorevoli al loro sviluppo integrale (Bobbio, 2020). Il valore fondante del suo pensiero risiede nella sua capacità di coniugare idealità e concretezza, utopia e progettualità concreta offrendo alle istituzioni educative un orizzonte trasformativo che non rinuncia alla sua attuabilità. In un'epoca segnata da una crescente burocratizzazione e da logiche selettive che rischiano di ridurre la scuola ad un semplice strumento, il messaggio malaguzziano si configura come un forte richiamo ad una visione dell'inclusione che non può essere considerata un atto accessorio ma che va a costituire le fondamenta stessa dell'atto educativo; educare, infatti, significa costruire ogni giorno ambienti, relazioni, linguaggi capaci di accogliere la pluralità delle voci e di dare valore ad ogni singola identità (Aiello, Giaconi, 2024). In tal senso, la pedagogia dell'ascolto, che è centrale nell'approccio malaguzziano, diventa strumento fondamentale per realizzare un nido d'infanzia che non esclude, che non omologa, ma che accompagna ciascuno nel rispetto dei suoi tempi, dei suoi modi, delle sue esigenze e aspirazioni. La sfida educativa, oggi più che mai, consiste nel costruire contesti di apprendimento e di vita che siano davvero inclusivi, non solo sul piano formale, ma anche e soprattutto su quello sostanziale. Questo significa interrogarsi criticamente sulle pratiche quotidiane,

sulle modalità di relazione tra adulti e bambini, sull'organizzazione degli spazi, sulla progettazione pedagogica, sul ruolo delle famiglie e della comunità. L'approccio di Reggio Emilia, ispirato da Malaguzzi, dimostra la concreta possibilità di realizzare questa prospettiva sin dalla primissima infanzia, laddove l'inclusione non è ancora un "rimedio" ma una scelta originaria, un'impostazione culturale ed educativa che orienta fin dall'inizio il cammino del bambino. Il nido d'infanzia, in questo scenario, diviene così un contesto educativo dotato di piena dignità, luogo dove è possibile generare cittadinanza, equità e benessere. È qui che si pongono le fondamenta dell'educazione come diritto universale, ed è qui che si può dare senso a un'idea di scuola in cui nessuno sia considerato "inadeguato", "fuori posto" o "bisogno di recupero". Ogni bambino, secondo Malaguzzi, ha diritto ad esprimersi attraverso i suoi "cento linguaggi" ed ha diritto, conseguentemente, ad un ambiente che lo accolga e lo stimoli valorizzando la sua unicità (Malaguzzi, 1995).

Riferimenti Bibliografici

- Aiello, P. (a cura di). (2023). *Pedagogia speciale, infanzia e servizi educativi inclusivi*. FrancoAngeli.
- Aiello, P., Giacconi, C. (2024). *L'agire Inclusivo. Interfacce Pedagogiche e Didattiche*. Brescia: Morcelliana.
- Bianquin, N., y Bulgarelli, D. (2022). *Nido d'infanzia e progettazione educativa individualizzata, progettare l'inclusione attraverso il PEI su base ICF*. Erickson.
- Bobbio, A. (2020). *La pedagogia di Loris Malaguzzi. Per una nuova idea di bambino*. Reladei - Revista Latino-americana de Educación Infantil, 9(2).
- Bondioli A. (2009): *ERVIS. Elementi per rilevare e valutare l'integrazione scolastica*. Bergamo: Junior.
- Bondioli, A., & Savio, D. (2018). *Educare l'infanzia. Temi chiave per i servizi 0-6*. Carocci.
- Booth, T., & Ainscow, M. (2011). *The index for inclusion: Developing learning and participation in schools (3rd ed.)*. Centre for Studies on Inclusive Education (CSIE).
- Bruner, J. S. (1960). *The Process of Education*. Cambridge, MA: Harvard University Press.
- Coople, C., & Bredekamp, S. (2009). *Developmentally appropriate practice in early childhood programs serving children from birth through age 8 (3rd ed.)*. National Association for the Education of Young Children.
- De Bono, E. (2001). *Creatività e pensiero laterale (F. Brunelli, Trad.)*. Milano: Rizzoli.
- Dovigo, F. (2017). Evidence-based practices in education: Functions and limitations. *Educational Philosophy and Theory*, 49(14), 1295–1307. <https://doi.org/10.1080/00131857.2017.1288797>
- European Commission. (2019). *Early childhood education and care*. [https://eur-lex.europa.eu/legal-content/IT/TXT/PDF/?uri=CELEX:32019H0605\(01\)](https://eur-lex.europa.eu/legal-content/IT/TXT/PDF/?uri=CELEX:32019H0605(01))
- Florian, L. (2015). *Inclusive Pedagogy: A Transformative Approach to Individual Differences*. In *Cambridge Journal of Education*, 45(4), 495–507
- Gardner, H. (1983). *Frames of Mind: The Theory of Multiple Intelligences*. New York, NY: Basic Books.
- Glass D., Meyer A., Rose D. H. (2013): *Universal Design for Learning and the Arts*. *Harvard Educational Review*, n. 83, pp. 98-119.
- Goussot, A. (2015). *La pedagogia speciale come scienza delle medizioni e delle differenze*. Aras Edizioni.
- Halpin, G. (1973). *The effect of motivation on creative thinking abilities*. *The Journal of Creative Behavior*, 7(1), pp. 51–53.
- Malaguzzi, L. (1992). *L'interazione dei bambini se lavorano in piccolo gruppo*. *Bambini*.4, pp. 3-7.

- Malaguzzi, L. (1995). *I cento linguaggi dei bambini*, Azzano S. Paolo: Edizione Junior.
- Malavasi, L., Zoccatelli, B. (2011). *La scuola come comunità educante*. Brescia: La Scuola.
- MIUR (2020): *Linee pedagogiche per il Sistema integrato “zerosei”* – Commissione nazionale per il sistema integrato zerosei (D.lgs. 65/2017).
- MIUR (2021): *Orientamenti nazionali per i servizi educativi per l’infanzia* – Commissione nazionale per il sistema integrato zerosei (D.lgs. 65/2017).
- Piaget, J. (1970). *The Construction of Reality in the Child* (M. Cook, Trans.). New York, NY: Basic Books. (Original work published 1936).
- UNESCO. (1990). *World Declaration on Education for All and Framework for Action to Meet Basic Learning Needs*. <https://www.ohchr.org/en/resources/educators/human-rights-education-training>
- Vygotskij, L. S. (1978). *Mind in Society: The Development of Higher Psychological Processes*. Cambridge, MA: Harvard University Press.
- Weyland, B., Galletti, A. (2018). *Lo spazio che educa. Generare un'identità pedagogica negli ambienti per l’infanzia*, Azzano S. Paolo: Edizione Junior.
- Zecca, L., Negri, S. (2023). *Il progetto pedagogico organizzativo nei servizi e nelle scuole per l’infanzia*. Edizioni Junior.
- Zonca P., Colombini S., (2019). *Come progettare al nido. Costruire percorsi di crescita per bambini 0-3*, Milano: Mondadori.