

RECHILD - Pressa Children's Newsletter - PERIODICO ANNUALE - DICEMBRE 2019  
AUTORIZZAZIONE DEL TRIBUNALE DI REGGIO EMILIA N. 1075 DEL 08/09/2009  
PROPRIETARIO: REGGIO CHILDREN S.R.L. DIRETTORE RESPONSABILE: SANDRA PICCININI  
STAMPATO DA BERTANI & C. S.R.L. CARRIAGO (RE)



# rechild

REGGIO CHILDREN NEWSLETTER

REGGIO CHILDREN  
CENTRO INTERNAZIONALE  
PER LA DIFESA E LA PROMOZIONE  
DEI DIRITTI E DELLE POTENZIALITÀ  
DEI BAMBINI E DELLE BAMBINE

INTERNATIONAL CENTER  
FOR THE DEFENCE  
AND PROMOTION  
OF THE RIGHTS AND  
POTENTIAL OF ALL CHILDREN

RECHILD  
DICEMBRE - DECEMBER 2019  
REGGIO CHILDREN S.R.L.  
VIA BLIGNY, 1/A  
C.P. 91 SUCCURSALE 2  
42124 REGGIO EMILIA - ITALIA  
TEL. +39 0522 513752  
FAX +39 0522 920414  
EMAIL: info@reggiochildren.it  
WEBSITE: www.reggiochildren.it



Invece il cento c'è. No way. The hundred is there.

**Q**uesto numero di Rechild ci accompagnerà lungo tutto il 2020, anno in cui ricorre il centenario della nascita di Loris Malaguzzi, e nel quale la città di Reggio Emilia vuole dichiarare, con gesti ancora più espliciti, che continuerà ad alimentare l'innovazione in educazione. Il 23 febbraio, data di nascita di Loris Malaguzzi, è sempre stato un momento speciale per comunicare nuovi percorsi o gli esiti di progetti in fase di conclusione; nel centenario, la ricorrenza si propone come occasione per portare a sintesi il suo lavoro e quello dei suoi collaboratori, rilanciando il Reggio Emilia Approach verso il futuro. Il 2020, con il suo ricco programma di iniziative, ribadisce la relazione nella storia dei servizi educativi reggiani tra i movimenti della società civile, in particolare quelli delle donne, gli amministratori locali, Loris Malaguzzi e i suoi colleghi. Grazie a questa interazione virtuosa, il bambino è stato riconosciuto come portatore di diritti, protagonista della propria storia e della storia della società, diventando soggetto di politiche educative dedicate. Attingendo ai tanti materiali che ci ha lasciato Loris Malaguzzi, questo numero di Rechild vuole offrire alcuni spunti sui nodi intorno ai quali è nata e si è sviluppata l'esperienza educativa di Reggio Emilia: l'immagine di bambino, i cento linguaggi, la ricerca, il rapporto bambini/insegnanti/genitori, la partecipazione. Per continuare nella ricerca, per affrontare le sfide dell'oggi e per tracciare le nuove rotte del futuro.

**T**his issue of Rechild will accompany us through the whole of 2020, the centenary year of Loris Malaguzzi's birth, and a year in which the city of Reggio Emilia wishes, through even more explicit gestures, to declare its intention of continuing to fuel innovation in education. Loris Malaguzzi's date of birth, 23 February, has always been a special time for talking about new journeys, and the outcomes of projects drawing to a close. In this centenary year the anniversary will be an opportunity for creating synthesis from the work of Malaguzzi and his collaborators, and re-launching the Reggio Emilia Approach into the future. The rich calendar of initiatives through 2020 will underline what relations existed in the history of Reggio Emilia's educational services between Loris Malaguzzi and his colleagues, local administrators, and movements in civic society, in particular the women's movements. It is owing to these virtuous interactions that children were recognised as the holders of rights, as protagonists in their own personal stories and in the story of society, becoming subjects of a dedicated politics of education. Reaching into the vast material Malaguzzi has left us, this issue of Rechild wishes to offer thoughts on some of the central nodes in the birth and development of Reggio Emilia's experience of education: the image of the child, the hundred languages, research, the children-teacher-parent relationship, and participation. All this in order to continue our research, so that we can face the challenges of today's world, and chart new routes of the future.



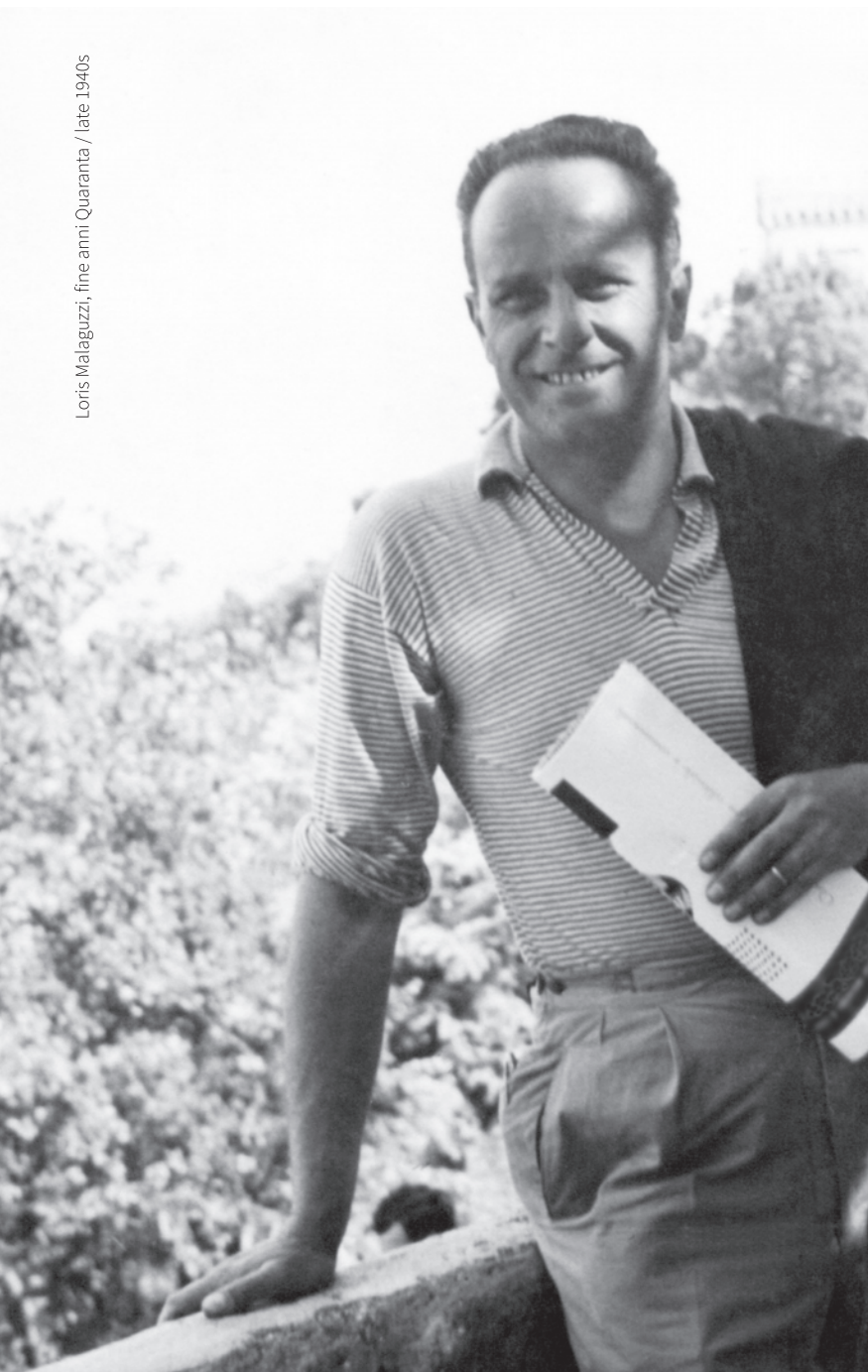
## Loris Malaguzzi

nasce a Correggio il 23 febbraio del 1920, cresce a Reggio Emilia e si laurea in Pedagogia a Urbino nel 1946.

Durante la guerra, insegna nelle scuole elementari e medie di Reggio Emilia e provincia. Giornalista, si interessa di teatro, cinema, arte, sport, politica, educazione, e partecipa attivamente alla vita culturale della città. Dalla fine del 1946 è insegnante e poi Direttore del Convitto Scuola della Rinascita a Rivaltella (Reggio Emilia) e comincia a tessere relazioni internazionali, partecipando ai primi incontri di pedagogia europei del dopoguerra come membro della FICE (Fédération Internationale des Communautés d'Enfants).

In questi anni s'iscrive al Partito Comunista Italiano.

Loris Malaguzzi, fine anni Quaranta / late 1940s



Vede crescere nelle campagne reggiane le esperienze educative autogestite dall'UDI (Unione Donne Italiane), a partire dalla scuola di Villa Cella aperta nel 1947: la attiva partecipazione popolare e la grande attenzione per l'infanzia avranno una profonda influenza sulle sue scelte future e sul suo pensiero.

Malaguzzi segue a Roma, presso l'Istituto Nazionale di Psicologia del CNR – Consiglio Nazionale delle Ricerche – uno dei primi corsi di Psicologia Clinica, materia bandita durante il fascismo.

Nel 1951 è tra i fondatori del Centro Medico Psico-Pedagogico comunale di Reggio Emilia, dove lavorerà per quasi vent'anni.

Quando nel 1963 il Comune, con il Sindaco Renzo Bonazzi, apre la prima scuola dell'infanzia comunale, la Scuola Robinson Crusoe, la carriera di Malaguzzi è già ricca e variegata, con molteplici esperienze lavorative in ambito educativo.

In qualità di psicologo del Centro Medico Psico-Pedagogico comunale, Loris Malaguzzi viene chiamato a collaborare al progetto delle scuole dell'infanzia, contribuendo a farne luoghi di sperimentazione e innovazione. Parallelamente all'esperienza educativa reggiana, dal 1968 al 1974 è consulente pedagogico delle scuole dell'infanzia del Comune di Modena.

In questi anni si sviluppano nuovi incontri internazionali, lo scambio con le altre esperienze italiane e la relazione con il Centro Educativo Italo-Svizzero; quando negli anni '70 viene aperta la maggior parte delle scuole e dei nidi comunali reggiani, il progetto culturale ha già preso forma.

Nel 1971 apre il primo nido d'infanzia comunale dedicato a Genoeffa Cervi, madre dei sette fratelli Cervi, e Malaguzzi inizia a coordinare tutta la rete dei servizi per l'infanzia e l'équipe pedagogica.

Reggio Emilia diviene teatro di un dibattito ricchissimo sull'educazione e l'infanzia: speciali interlocutori sono Bruno Ciari e l'esperienza educativa bolognese, e Gianni Rodari, che dedicherà la sua *Grammatica della fantasia* proprio alla città di Reggio Emilia come ideale committente.

Il pensiero di Loris Malaguzzi si costruisce con i bambini, con gli insegnanti e con l'équipe pedagogica, negli incontri dei Consigli di Gestione dei nidi e delle scuole, nella sala del Consiglio Comunale con la stesura del nuovo *Regolamento* (1972), che sancisce gli elementi costitutivi dell'esperienza educativa reggiana.

In questi anni viaggia per l'Italia e l'Europa, ascoltando suggerimenti e pensieri, intrecciando saperi.

Nel 1980 Malaguzzi fonda a Reggio Emilia il Gruppo Nazionale Nidi e Infanzia con l'intento di costituire una rete per il coordinamento, lo scambio e l'impulso alle esperienze che si stanno sviluppando nelle diverse aree del Paese. Ne sarà il Presidente fino al 1994.

Nel 1981 è ideatore della mostra *L'occhio se salta il muro* (dal 1987 *I cento linguaggi dei bambini*), una sintesi delle idee e dei progetti realizzati nelle scuole dell'infanzia e nei nidi reggiani.

Nel 1985, raggiunti i limiti di età, lascia la direzione dei nidi e delle scuole, e riceve un incarico dal Comune per continuare a collaborare, in particolare allo sviluppo della dimensione internazionale della mostra *I cento linguaggi dei bambini*.

Nel 1990 Malaguzzi progetta un importante Convegno internazionale: "*Chi sono dunque io? Ditemi questo prima di tutto*" (*Alice*) - *Saperi a confronto per garantire cittadinanza ai diritti e alle potenzialità dei bambini e degli adulti*.

Nel 1991 la rivista *Newsweek* indica la scuola dell'infanzia Diana, in rappresentanza dei nidi e delle scuole dell'infanzia comunali di Reggio Emilia, come la migliore scuola al mondo per la prima infanzia. L'esposizione internazionale e mediatica cresce in maniera esponenziale. Malaguzzi è consapevole che l'esperienza educativa deve trovare nuove forme per accogliere le continue richieste di collaborazione, per tutelarsi e sviluppare maggiormente la ricerca. Da queste prime idee prenderanno forma Reggio Children e il Centro Internazionale a lui dedicato.

Loris Malaguzzi scompare il 30 gennaio del 1994.

<http://reggioemiliaapproach.it>



# Loris Malaguzzi

was born in Correggio, Reggio Emilia, on 23 February 1920. He grew up in Reggio Emilia and graduated from Urbino University with a degree in pedagogy in 1946. During the war he worked in elementary and middle schools, in Reggio Emilia and in the province. As a journalist, he was interested in theatre, cinema, art, sport, politics and education, and actively participated in Reggio Emilia's new cultural life. After the war he joined the Italian Communist Party.

At the end of 1946 Malaguzzi was first a teacher and then Director of the *Convitto Scuola della Rinascita* in Rivaltella, Reggio Emilia, and began to weave relations with international pedagogy. As a member of *Federation Internationale Communites d'Enfantes* (FICE) he participated in the first meetings of European pedagogy held in the post-war years. He personally witnessed the evolving of self-managed education in the Reggio Emilia countryside, run by the Italian Women's Union (UDI), and starting with the Villa Cella school which opened 1947. The popular participation and the great attention given to childhood had profound effects on his future choices and thinking.

Malaguzzi participated in the first courses of Educational Psychology in Rome, at the National Psychology Institute, run by the *Consiglio Nazionale delle Ricerche*. This subject had been banned under Fascism. Following this, in 1951 he was one of the founders of Reggio Emilia's municipal *Centro Medico Psico-Pedagogico*, where he continued to work for almost twenty years.

When the municipality opened its first preschool, the Robinson Crusoe, under mayor Renzo Bonazzi in 1963, Loris Malaguzzi's career was already rich and varied, with wide experience of working in education. In his role as psychologist at the municipality's *Centro Medico Psico-Pedagogico*, he was asked to collaborate with the new educational project of municipal preschools, contributing to make the schools places of experimentation and innovation.

While working in education in Reggio Emilia, Malaguzzi was also the pedagogical consultant to the preschools of Modena municipality from 1968 to 1974.

These were the early years of international meetings, and of dialogue with other realities in Italy. Relations developed with the *Centro Educativo Italo-Svizzero* and in the 1970s, the decade when the majority of Reggio Emilia's municipal preschools and infant-toddler centres opened, the cultural project had already taken shape.

The first municipal infant-toddler centre opened in 1971, dedicated to Genoeffa Cervi, mother of the seven Cervi brothers, and Malaguzzi began to co-ordinate the whole of Reggio Emilia's municipal early childhood services and the Pedagogical team.

Reggio Emilia became the theatre of rich debate on education and childhood, special conversations began with Bruno Ciari and the educational work in Bologna, and with Gianni Rodari

who dedicated his *Grammar of Fantasy* to Reggio Emilia.

The construction of Loris Malaguzzi's thinking took place with the children, in meetings with teachers and the Pedagogical team, in meetings with the City Committees in each centre and preschool, and in the halls of the City Council meetings during the writing

of the *Rulebook* (1972) sanctioning the foundational elements of Reggio Emilia's work with preschool education.

During these years he travelled widely in Italy and Europe, finding suggestions and ideas, and interweaving several areas of knowledge. In 1980, in Reggio Emilia, Malaguzzi founded the *Gruppo Nazionale Nidi e Infanzia*, a nationwide organisation for early childhood education, with the intention of creating a network to co-ordinate, discuss and give impetus to experience developing around Italy. He acted as President of the organization until 1994.

In 1981 Malaguzzi had the idea for the exhibition *If the eye leaps over the wall* (renamed *The hundred languages of children* in 1987), a synthesis of ideas and experimentation from Reggio Emilia's municipal infant-toddler centres and preschools.

On reaching retirement in 1985 Malaguzzi took leave of his role as Director of the municipal infant-toddler centres and preschools but was entrusted by the municipality with continuing to collaborate, especially on the development of the international work, with *The hundred languages of children* exhibition.

In 1990 Malaguzzi planned and designed an important international conference, "Who am I then? Tell me that first" (*Alice*) - *Knowledges in dialogue to guarantee citizenship to the rights and potentials of children and adults*.



In 1991 *Newsweek* magazine cited the Diana preschool, as representative of all Reggio Emilia's municipal infant-toddler centres and preschools, as the best in the world for early childhood. International exposure and media coverage increased dramatically, and Malaguzzi was aware that for its own safeguard, and in order to further develop the research, this educational experience had to find new ways of welcoming requests for collaboration.

It is from these first ideas that Reggio Children, and the International Centre dedicated to Malaguzzi's name, began to take shape.

Loris Malaguzzi died on 30 January 1994.

<http://reggioemiliaapproach.it>



Omaggio a Loris Malaguzzi sugli alberi dei Giardini Pubblici  
Homage to Loris Malaguzzi on trees in the Public Gardens  
Reggio Emilia, 1994



## L'importanza di vedersi e di sentirsi

Il bambino nasce una prima volta. Poi è come se nascesse una seconda volta, attraverso una fatica lunga e laboriosa per darsi un'identità. Per darsi il viso, il corpo, il gesto, l'azione, la parola, il pensiero, l'emozione, l'immaginazione, la fantasia. In breve quel *sentimento dell'essere, della rappresentazione, dell'io, del sé* che gli sono assolutamente necessari per autonomizzarsi e distinguersi dagli altri individui e dalle cose coi quali convive e dalle cui interazioni estrae, poco alla volta, gran parte dei materiali costruttivi della sua identità personale. Per riconoscersi ed essere riconosciuto. Ma soprattutto, questa la sua meta più ambita, riconoscersi negli altri e negli altri (altri anche come oggetti e cose della natura) ritrovare parti di sé. Questa operazione è molto delicata e complessa perché la rete delle interazioni cognitive, affettive e sociali che i bambini vivono, è di mutevole natura e incorpora sempre i segni e le contraddizioni del costume, delle culture e delle politiche, dei media, delle pedagogie che filtrano attraverso le esperienze familiari, scolastiche, extrascolastiche e che, di fatto, gli accreditano e spesso gli impongono immagini, risorse, valori difformi.

Questo sentimento dell'io, del proprio io, che è un'appropriazione vitale di autostima, apprendimento e sviluppo, anche se è incluso in un processo interminabile, è una dote che il bambino deve avviare quanto prima con l'aiuto e la cooperazione degli adulti. La questione è da sempre importante e difficile. Ma oggi lo è certamente molto di più per la rapidità delle trasformazioni e le violente pressioni esistenziali e culturali che la società esprime nei confronti dell'uomo e soprattutto dell'infanzia, col rischio di anonimizzarli, alienarli e spingerli verso esasperate competitività individuali.

Tutto ciò qualifica uno dei punti nodali dell'educazione dei nostri giorni. Gli itinerari che conducono all'organizzarsi dell'identità personale procedono da inferenze, combinazioni e scelte infinite di cui si rintracciano numerosi segni nella pluralità testimoniale del progetto educativo che ispira la Mostra.

Di quegli itinerari se ne vuole dare qualche cenno in questa sezione della Mostra, caratterizzata e finalizzata dall'intreccio dell'agire spontaneo dei bambini e di quello condiviso dagli stessi con gli adulti: tramite una rete sottile e sottilissima di idee, mimi, spaesamenti, analogie, racconti grafici e parlati, profili calderiani e simbolici, giochi speculari e ombrati, manipolazioni mascherate e surreali. [...]

Una considerazione che si vuole fare è allora questa: che *la stabilità, la forza della propria immagine* si organizza anche e soprattutto spingendola e attrezzandola nel flusso delle sensazioni e delle intelligenze create dai sommovimenti e dalle reciprocità della *logica delle cose* e della *logica immaginatrice*. Come se il *sentimento dell'essere reale e dell'essere immaginario* si affinassero insieme. Correndo, correndo sempre, dietro una sensibilità e una coscienza privilegiate che permettano "di sentire il battito delle proprie ali e del proprio volo" ma anche di sentire dove stanno, in terra, le solidarietà e le insidie.

Una cosa congeniale alla natura e ai desideri dei bambini. Più consapevoli di quanto pensiamo, che anche la loro *identità* si prova all'interno di oscillazioni diverse, spesso contraddittorie, da cui si esce avvicinando le frontiere del reale con quelle del possibile e dell'impossibile.

Loris Malaguzzi

da Loris Malaguzzi et al., *I cento linguaggi dei bambini*. Catalogo della mostra, Reggio Children, Reggio Emilia, 1996

## Seeing and feeling

A child is born a first time, and then, through the long and difficult process of constructing his *identity*, it is as if he is born again. In this process, he gives himself a face, a body, gestures, movement, speech,

thought, feelings, imagination, fantasy; in short, *the awareness of being* and *the means of expressing his "me-ness"* which are absolutely essential for becoming autonomous and distinguishing ourselves from other people and things – people and things we live and interact with and from which, little by little, we draw most of the raw material with which we create our own identity. To recognize ourselves and to be recognized. But a child's most sought-after goal is to recognize himself in others, and to find in others (objects and the natural world as well) parts of himself.

This is a delicate and complex process, as a child's cognitive, affective, and social network is constantly changing. It always incorporates the signs and the contradictions of custom, culture and politics, the media, as well as the teaching methods that filter down through experiences in the family, in school and away from school – experiences that transmit to the child, and often impose on him, contradictory images, resources and values.

Though it is part of a never-ending process, this sense of one's own self, which is a vital component of self-esteem, learning and development, is a quality that the child himself must set in motion as soon as he can, with adult help and cooperation.

This has always been an important and complex process, and even more so in today's world because of the speed with which changes take place and the violent existential and cultural pressures that society places on people, especially on the very young, with the risk of making them anonymous, alienating them, and pushing them toward exasperated individual competitiveness.

All this qualifies one of the crucial points of contemporary education. The itineraries that lead to the organization of personal identity are the result of "interference" as well as infinite combinations and choices, numerous signs of which can be found in the many facets of the educational project that inspires this exhibit.

Here we would like to offer a brief account of these itineraries. This project is characterized by the interweaving of the children's spontaneous action with the experiences they share with adults. It is a subtle network of ideas, miming, disorientation, analogies, graphic and verbal story-telling, Calderian and symbolic contours, mirror and shadow games, and masked and surrealistic manipulations. [...]

So one particular consideration that we would like to make is that *the stability, the strength of one's self-image* is organized above all by arming it and pushing it along through the flow of sensations and intelligences created by the turbulence and reciprocity of *the logic of things* and *imaginative logic*. It is as if the feelings of *being real* and *being imaginary* were refined together. It is a question of continuing to seek out a privileged sensitivity and consciousness that enable us to "hear the beating of our own wings and our flight", but also to sense,

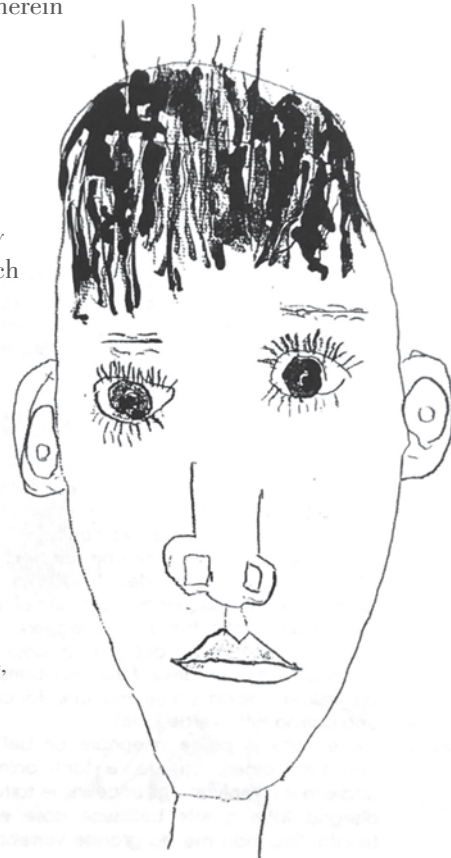
down here on the earth, wherein lie the solidarities and the deceptions.

This is in keeping with the nature and desires of children.

They are more aware than we think that their *identity* is tested in variations which are often contradictory, from which the identity emerges by bringing closer together the frontiers of the real with those of the possible and the impossible.

Loris Malaguzzi

from Loris Malaguzzi et al., *The hundred languages of children*. Exhibition catalogue, Reggio Children, Reggio Emilia, 1996





## Alla ricerca di nuove relazioni educative

Quello che dobbiamo fare è pensare come stare con i bambini, affidando al bambino un ruolo di protagonista che non ha mai avuto, un bambino che chiede di essere rispettato, come un bambino che può fare da solo molte cose, che ha bisogno e che ama esplorare, che ha bisogno di pensare quello che ancora non c'è, ma che ci potrebbe essere.

Un bambino che cerca di fare continuamente le sue previsioni, le cambia, appena la realtà dice qualcosa di diverso, che ama pensare con gli altri, che ama giocare con gli altri bambini, ma che ama soprattutto sfidare il pensiero con gli altri bambini.

Questo fatto dei bambini che stanno e apprendono dai bambini è una delle note più originali, doverosamente da includere dentro ai nostri processi educativi.

Ma se i bambini amano stare con gli altri bambini, i bambini amano anche stare con gli adulti; il bambino non può fare a meno dell'adulto, ma l'adulto deve trovare altre strategie di rapporto con il bambino: non deve essere una specie di angelo custode che corregge l'azione del bambino, non deve essere un adulto che programma le azioni del bambino, non deve essere un adulto che detta le azioni e i pensieri dei bambini, deve trovare un altro modo di rapporto che soprattutto sia apprezzato e amato dai bambini. Se i bambini apprezzano gli adulti che stanno con loro, se vedono che gli adulti non sono quelli che fanno e prevedono sempre tutto, ma sono quelli che stanno ricercando come stanno ricercando loro che sono bambini – ricercando atteggiamenti, comportamenti ma ricercando anche una professionalità che non è mai compiuta, che non è mai finita, ricercando anche delle culture che sono diverse da quelle che fin qui ci hanno insegnato – forse allora ci stiamo avvicinando di più alla prova che stiamo cercando di realizzare nella nostra città, ormai già da tanti anni, che è una prova molto faticosa e molto difficile, perché non sta dentro alle strategie della tradizione.

Il lavoro che fanno i nostri insegnanti è un lavoro diverso rispetto a quello che fanno altri insegnanti altrove, le idee che le nostre insegnanti hanno dei bambini sono idee diverse rispetto alle idee correnti; la fortuna che abbiamo è quella di non avere una gerarchia amministrativa e culturale rigida, abbiamo la grande libertà e il privilegio di non fare passare dei messaggi già precostituiti, ma di cercare continuamente quello che può essere continuamente conosciuto di più e meglio, anche perché gli oggetti della nostra azione cambiano continuamente, cambiano i comportamenti dei bambini, cambiano i vocabolari dei bambini, cambiano le teste dei bambini. [...]

Loris Malaguzzi

estratto dall'intervento  
a un seminario per un gruppo  
dalla Finlandia,  
Reggio Emilia,  
giugno 1989



## Researching new educational relations



What we have to do is think how to be with the children, entrusting children with the role of protagonist they have never had, children asking to be respected as children who can do many things alone, who need and love to explore, who need to think the things that are still not there, but which could be.

Children continuously trying to make their own predictions, and change them the minute reality says something different, who love thinking with others, who love playing with other children, but who love above all to challenge thought with other children.

This fact of children living and learning from children is one of the most original notes we are duty-bound to include in our educational processes. However if children love being with other children, children also love being with adults, children cannot do without adults, but adults must find other relational strategies with children.

They must not be a sort of guardian angel correcting children's actions, they must not be adults programming children's actions, they must not be adults dictating children's actions and thoughts. They have to find another way of relating that is above all appreciated and loved by the children. If children appreciate adults that are with them, if they see that adults aren't the ones who always know and predict everything, but who are researching the way they, the children, are researching (researching attitudes and behaviours, researching for a new professionalism that is never completed, that is never finished, and researching cultures that are different from the ones we have been taught until now) then perhaps we will get closer to the experiment we have been trying to realise in our city for many years now, an experiment which is very hard work and very difficult, because it isn't contained in the strategies of tradition.

The work our teachers do is different from the work done by other teachers in other places. The ideas our teachers have of children are different ideas from the current ideas. Our fortune is that of not having an administrative hierarchy and a rigid culture. We have the great freedom and privilege of not passing on pre-constituted messages, but of constantly seeking that which could constantly be known better, and more, because the objects of our action also change constantly: children's behaviours change, children's vocabularies change, children's minds change. [...]

Loris Malaguzzi

extract from a seminar with a group from Finland,  
Reggio Emilia, June 1989

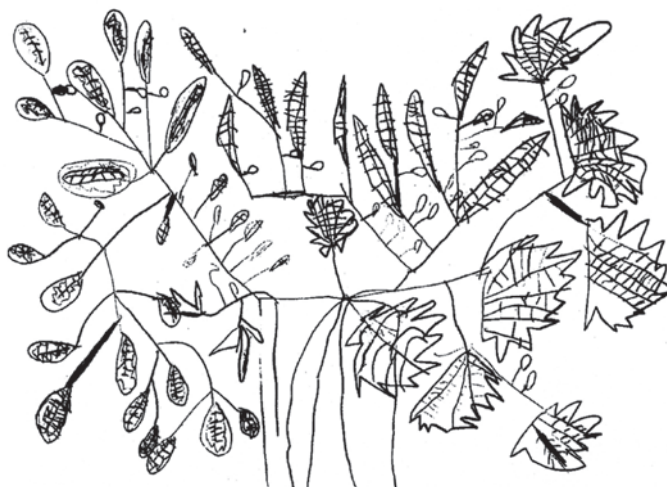
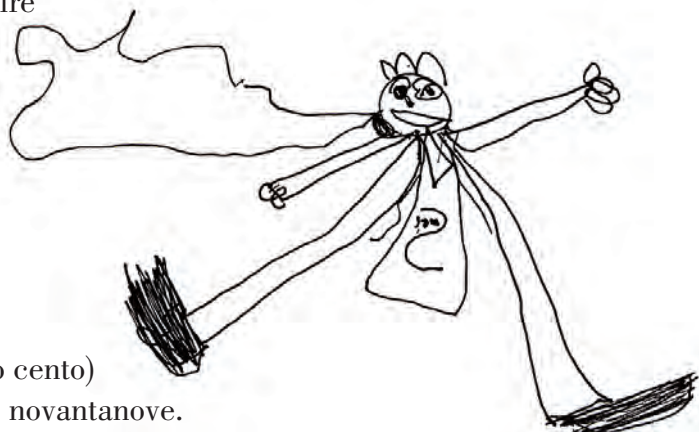


## Invece il cento c'è

Il bambino  
è fatto di cento.  
Il bambino ha  
cento lingue  
cento mani  
cento pensieri  
cento modi di pensare  
di giocare e di parlare  
cento sempre cento  
modi di ascoltare  
di stupire di amare  
cento allegrie  
per cantare e capire  
cento mondi  
da scoprire  
cento mondi  
da inventare  
cento mondi  
da sognare.  
Il bambino ha  
cento lingue  
(e poi cento cento cento)  
ma gliene rubano novantanove.  
La scuola e la cultura  
gli separano la testa dal corpo.  
Gli dicono:  
di pensare senza mani  
di fare senza testa  
di ascoltare e di non parlare  
di capire senza allegrie  
di amare e di stupirsi  
solo a Pasqua e a Natale.  
Gli dicono:  
di scoprire il mondo che già c'è  
e di cento  
gliene rubano novantanove.  
Gli dicono:  
che il gioco e il lavoro  
la realtà e la fantasia  
la scienza e l'immaginazione  
il cielo e la terra  
la ragione e il sogno  
sono cose  
che non stanno insieme.

Gli dicono insomma  
che il cento non c'è.  
Il bambino dice:  
invece il cento c'è.

Loris Malaguzzi



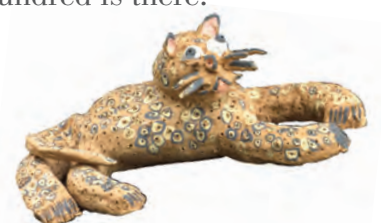
## No way. The hundred is there.

The child  
is made of one hundred.  
The child has  
a hundred languages  
a hundred hands  
a hundred thoughts  
a hundred ways of thinking  
of playing, of speaking.  
A hundred always a hundred  
ways of listening  
of marveling, of loving  
a hundred joys  
for singing and understanding  
a hundred worlds  
to discover  
a hundred worlds  
to invent  
a hundred worlds  
to dream.

The child has  
a hundred languages  
(and a hundred hundred hundred more)  
but they steal ninety-nine.  
The school and the culture  
separate the head from the body.  
They tell the child:  
to think without hands  
to do without head  
to listen and not to speak  
to understand without joy  
to love and to marvel  
only at Easter and Christmas.  
They tell the child:  
to discover the world already there  
and of the hundred  
they steal ninety-nine.  
They tell the child:  
that work and play  
reality and fantasy  
science and imagination  
sky and earth  
reason and dream  
are things  
that do not belong together.

And thus they tell the child  
that the hundred is not there.  
The child says:  
No way. The hundred is there.

Loris Malaguzzi  
translated by  
Lella Gandini





# I cento linguaggi

Il riconoscimento che la specie umana ha il privilegio di manifestarsi attraverso una pluralità di linguaggi (oltre a quello parlato) è un primo punto.

Un secondo punto è che ogni linguaggio ha il diritto di realizzarsi compiutamente e, quanto più gli riesce, più scorre negli altri in processi di arricchimento.

Un terzo punto è che tutti i linguaggi espressivi, cognitivi, comunicativi che si costituiscono in reciprocità, nascono e si sviluppano nell'esperienza.

Un quarto punto è che di questi linguaggi il bambino è soggetto costruttivo e coautore, partecipando alle varianti storiche e culturali.

Un quinto punto è che tutti i linguaggi che già convivono nella mente e nelle attività del bambino hanno il potere di divenire forze generatrici di altri linguaggi, altre azioni, altre logiche e altre potenzialità creative.

Il sesto punto è che tutti i linguaggi hanno bisogno di vivere in eguale dignità e valorizzazione, in solidarietà piena con una adeguata competenza culturale dell'adulto e dell'ambiente.

Il settimo punto (conclusivo) è quello che si chiede quale appoggio o conferma possa dare a queste proposizioni (dimenticate o sottovalutate dagli studi, dalle ricerche, dalla sperimentazione) la cultura vigente del bambino. [...]

Ciò che a noi compete è aiutare i bambini a comunicare col mondo con tutte le potenzialità, le forze, i linguaggi di cui sono dotati e a battere ogni impedimento derivante da una cultura che ancora spesso li depaupera per eccesso e invadenza di teorizzazioni classificatorie o per difetti o sottovalutazioni della ricerca e della pratica educativa. Queste sono le condizioni che possono permettere ai bambini di capire come il loro giocare, vedere, sentire, fare, pensare li conduce alla conoscenza e come la conoscenza produce altra conoscenza.

Una conoscenza che non è solo ampliamento e selezione dei significati ma assunzione di stati di benessere, di poteri accresciuti, di prolungamenti dell'io.

L'esperienza ci avverte che i bambini sono in grado di scoprire e di appropriarsi presto di queste condizioni, privilegiati come sono, di straordinarie capacità di autorganizzazione e riorganizzazione selettive. [...]

L'esperienza conferma ancora come i bambini abbiano bisogno di molta libertà. Libertà di indagare, provare, sbagliare, correggere. Di scegliere dove e con chi investire curiosità, intelligenza, emozioni: di apprezzare le infinite risorse delle mani, della vista e dell'udito, delle forme, dei materiali, dei suoni e dei colori: di rendersi conto come la ragione, il pensiero, la immaginazione creino trame continue tra le cose e muovano e sommuovano il mondo. [...]

A noi spetta, con altrettanta libertà e con più competenza, curiosità e fantasia di quanto oggi non ci sia dato, di offrire ai bambini e costruire con loro le occasioni del conoscere. [...]

Loris Malaguzzi

dai "Commentari per un codice di lettura della mostra", in Loris Malaguzzi et al., *I cento linguaggi dei bambini*, Reggio Children, Reggio Emilia, 1996



# The hundred languages

The first point is the recognition that the human species has the privilege of expressing itself through a plurality of languages (in addition to the spoken language).

The second point is that every language has the right to be fully developed, and the more this is made possible, the more one language works with the other languages in a process of mutual enrichment.

The third point is that all the expressive, cognitive, and communicative languages, which are formed reciprocally, originate in and develop through experience.

The fourth point is that each child is the constructor and co-author of these languages, participating fully in their historical and cultural variations.

The fifth point is that all the languages coexisting in the mind and activity of the child have the power to become generative forces for other languages, other actions, other logics, and other creative potentialities.

The sixth point is that all these languages must be accorded equal dignity and value, in full solidarity with competent adults and a competent environment.

The seventh and final point is the question of what type of support or confirmation can be given to these propositions (which are generally forgotten or undervalued in academic writings and research) by the current culture of childhood. [...]

Our task is to help children communicate with the world using all their potential, strengths, and languages, and to overcome any obstacle presented by our culture which still too often impoverishes the child by the excess and intrusiveness of classificatory theorizing, or by the shortcomings or undervaluing of educational research and practice.

Helping children in this way creates the conditions that enable them to understand how their playing, seeing, hearing, doing, and thinking can lead them to knowledge, and how knowledge produces more knowledge. We are speaking of knowledge not merely as the broadening and selection of meanings, but also as the achievement of well-being, augmented powers, extensions of the self.

Experience tells us that children are very quickly able to discover and appropriate these conditions, as they are endowed with extraordinary selective capacities for self-organization and re-organization. [...]

Our experience also confirms that children need a great deal of freedom: the freedom to investigate and to try, to make mistakes and to correct mistakes, to choose where and with whom to invest their curiosity, intelligence and emotions. Children need the freedom to appreciate the infinite resources of their hands, their eyes and their ears, the resources of forms, materials, sounds and colors. They need the freedom to realize how reason, thought, and imagination can create continuous interweavings of things, and can move and shake the world. [...]

As adults, we need the same freedom, as well as much more competence, curiosity, and imagination than we have demonstrated up to now, in order to offer children, and to build with them, the opportunities for learning and knowing. [...]

Loris Malaguzzi

from "Commentary towards a code for reading the exhibit", in Loris Malaguzzi et al., *The hundred languages of children*, Reggio Children, Reggio Emilia, 1996





## Una carta per tre diritti

### I diritti dei bambini

I diritti dei bambini di essere riconosciuti soggetti di diritti individuali, giuridici, civili, sociali: portatori e costruttori di proprie culture e pertanto partecipanti attivi all'organizzazione delle loro identità, autonomie e competenze attraverso relazioni e interazioni con i coetanei, gli adulti, le idee, le cose, gli eventi veri e immaginari di mondi comunicanti.

Ciò, mentre sanziona premesse fondamentali per una più alta condizione di cittadinanza dell'individuo e dei suoi rapporti interumani, accredita ai bambini, e a ogni bambino, dotazioni e potenzialità native di straordinaria ricchezza, forza, creatività che non possono essere misconosciute e deluse se non provocando sofferenze e impoverimenti spesso irreversibili.

Di qui il diritto dei bambini di realizzare ed espandere tutte le loro potenzialità valorizzando le capacità di socializzare, raccogliendo affetto e fiducia e appagando i loro bisogni e desideri di apprendere: tanto più se rassicurati da una efficace alleanza degli adulti pronti a prestiti e aiuti che privilegiano, più che la trasmissione di saperi e abilità, la ricerca delle strategie costruttive del pensiero e dell'agire.

Quest'ultimo aspetto è ciò che concorre a formare 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.

Che i diritti dei bambini siano i diritti degli altri bambini è la dimensione di valore di una più compiuta umanità.



### I diritti degli insegnanti

I diritti degli insegnanti e degli operatori di ogni scuola di contribuire all'elaborazione e all'approfondimento dei quadri concettuali che definiscono contenuti, finalità e pratiche dell'educazione, attraverso confronti aperti fra loro, con i componenti del coordinamento pedagogico e dei consigli di gestione sociale, in sintonia coi diritti dei bambini e dei genitori. In questo modo concorrendo alle scelte dei metodi, delle didattiche, dei progetti di ricerca e osservazione, dei campi di esperienza, degli autoaggiornamenti ricognitivi e degli aggiornamenti professionali comuni, delle iniziative culturali, dei compiti della gestione sociale; e infine dei problemi connessi con l'organizzazione degli ambienti e del lavoro.

Questa rete collaborativa e di interazioni multiple che si affida al contributo delle idee e delle competenze di ognuno e di tutti – e sempre aperta all'aggiornamento e alla sperimentazione – è già la proposta di un modello di ricerca, di interazione educativa, di cultura e di vita.

Un modello che non solo rianima i ruoli della scuola e della famiglia, ma rinnova e rafforza profondamente le forme sociali di costruzione e ricostruzione dei saperi, rappresentandosi ai bambini come qualcosa di molto vivo e stimolante, perfettamente integrabile coi bisogni e desideri del loro mondo relazionale e di appropriazioni conoscitive.

Da parte degli insegnanti, di ciascuno di loro, una condizione per esaltare il dialogo e il confronto delle idee e delle esperienze e arricchire gli strumenti di valutazione e giudizio professionali.

### I diritti dei genitori

I diritti dei genitori di partecipare attivamente, e con libera adesione ai principi statutari, alle esperienze di crescita, cura, formazione dei propri figli affidati all'istituzione pubblica.

Niente delega, niente estraneazione. Conferma invece di una presenza e di un ruolo dei genitori avvalorati dalla nostra lunga tradizione istituzionale.

Da una parte una forte, insistente sollecitazione della scuola che sa quanto può ricavare da una buona collaborazione delle famiglie per una maggiore sicurezza e serenità dei bambini e per l'avvio di una rete comunicativa che conduca ad una più vera e reciproca conoscenza e a una più proficua e condivisa ricerca delle modalità, dei contenuti e dei valori di una più efficace educazione.

Dall'altra parte genitori prevalentemente giovani, di diversa occupazione, maturità e cultura, e spesso di altra provenienza etnica ma tutti in conflitto con l'esiguità dei temi disponibili, i costi della vita, la difficoltà dei loro compiti, le paure della solitudine, le inquietudini del futuro e tutti con un gran bisogno e desiderio di contare, parlare, discutere e riflettere sui loro problemi, soprattutto sui temi di crescita ed educazione dei loro figli.

Se scuola e genitori convergono verso una cultura collaborativa-interattiva che è una scelta razionale e vantaggiosa per tutti – perché tutti inseguono esperienze più cariche di senso – allora si capisce quanto sia ostile ed erronea la pedagogia dell'autosufficienza e della prescrizione e sia invece amica e feconda la pedagogia della partecipazione e della ricerca.

Partecipazione e ricerca sono in effetti due termini capaci di riassumere molto della concezione più generale della nostra teoria educativa, quanto di riassumere i requisiti migliori per avviare e sostenere la realizzazione dell'intesa cooperativa tra genitori e insegnanti coi valori che essa aggiunge alla prospettiva educativa dei bambini.

Loris Malaguzzi

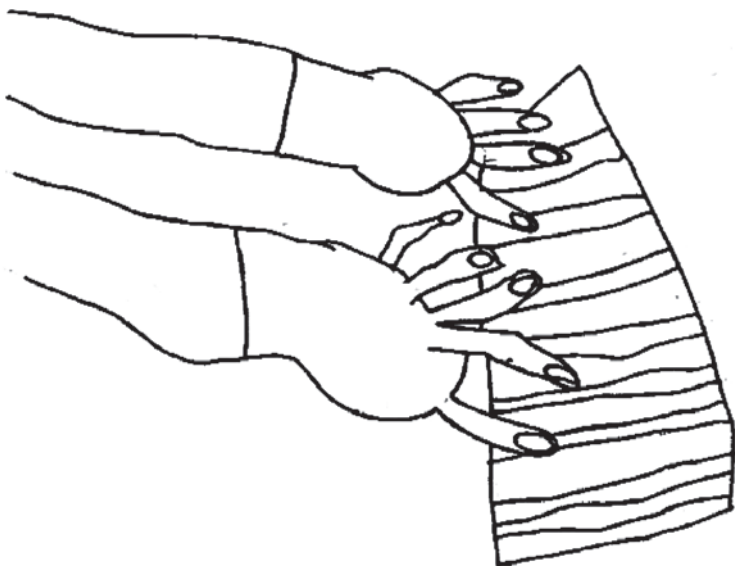
da Loris Malaguzzi et al., *I cento linguaggi dei bambini*. Catalogo della mostra, Reggio Children, Reggio Emilia, 1996

## A charter of rights

### The rights of children

Children have the right to be recognized as subjects of individual, legal, civil, and social rights; as both source and constructors of their own experience, and thus active participants in the organization of their identities, abilities, and autonomy, through relationships and interaction with their peers, with adults, with ideas, with objects, and with the real and imaginary events of intercommunicating worlds.

All this, while establishing the fundamental premises for creating better







“citizens of the world” and raising the quality of human interaction, also credits children, and each individual child, with an extraordinary wealth of inborn abilities and potential, strength and creativity. Irreversible suffering and impoverishment of the child is caused when this fact is not acknowledged.

Starting from this point of reference, we recognize the right of children to realize and expand their potential, placing great value on their ability to socialize, receiving their affection and trust, and satisfying their needs and desires to learn.

And this is so much truer when children are reassured by an effective alliance between the adults in their lives, adults who are always ready to help, who place higher value on the search for constructive strategies of thought and action than on the direct transmission of knowledge and skills.

It is a model that not only gives new life to the roles of the school and the family, but also deeply affects and reinforces the social forms of the construction and reconstruction of knowledge, representing for children something that is alive and stimulating, that is perfectly integral to the needs and desires of their own world of relationships and cognitive appropriation.

For the teachers, each and every one of them, it is a condition that enhances communication and the comparison of ideas and experiences, all of which enrich the tools of professional evaluation.

### The rights of parents

It is the right of parents to participate actively, and with voluntary adherence to the basic principles, in the growth, care, and development of their children who are entrusted to the public institution.

This means no delegating and no alienation. Instead, it confirms the importance of the presence and the role of parents, who have always been highly valued in our institutional tradition.

First we have the school, which makes strong and concerted efforts to involve the parents, in the awareness of how much can be gained from close collaboration with the families for the greater security and well-being of the children. Parent participation enables a communication network that leads to fuller and more reciprocal knowledge as well as to a more effective shared search for the best educational methods, content, and values.

Then we have parents who are mainly young, of different trades and professions, different backgrounds and experiences, and often of different ethnic origins. But all these parents have to struggle against the lack of available time, the cost of living, the difficulty of their responsibilities as parents, and the desire to identify, discuss and reflect on their problems, especially those concerning the growth and education of their children.



These constructive strategies contribute to the formation of creative intelligence, free thought, and individuality that is sensitive and aware, through an ongoing process of differentiation and integration with other people and other experiences.

The fact that the rights of children are recognized as the rights of children is the sign of a more accomplished humanity.

### The rights of teachers

It is the right of the teachers and workers of each school to contribute to the study and preparation of the conceptual models that define educational content, objectives, and practices.

This takes place through open discussion among the staff, with the pedagogical coordinators and the parent advisory committees, in harmony with the rights of children and families; through cooperation on the choices of methods, didactics, research and observation projects; through a definition of the fields of experience, ongoing teacher self-training and general staff development, cultural initiatives, and the tasks of community management.

This cooperation also extends to the organization of the environment and the daily workings of the school.

Such a cooperative network of multiple interactive processes, entrusted to the contribution of ideas and abilities from each individual and all those involved – and always open to experimentation and modification – becomes the model for research, for educational interaction, for experience and life.

When school and parents are able to converge toward a cooperative experience, an interactive experience that is the rational and advantageous choice of everyone concerned (we are all pursuing more meaningful experiences), then it is easy to see how hostile and mistaken is the pedagogy of self-sufficiency and prescription, and how friendly and fertile is the strategy of participation and shared research.

Participation and research are, in fact, two terms that summarize much of the overall conception of our educational theory. These two terms might also be seen as the best prerequisites for initiating and maintaining a cooperative understanding between parents and teachers, with all the value that is added to the educational prospects of the children.

Loris Malaguzzi  
from Loris Malaguzzi  
et al., *The hundred  
languages of children*.  
Exhibition catalogue,  
Reggio Children,  
Reggio Emilia, 1996





## L'identità sociale del bambino

[...] Il bambino “sente” questa nuova condizione di vita: è dal lavoro “insieme” degli adulti, insegnanti, personale ausiliario, genitori e altri uomini e donne del quartiere che coglie i primi modelli concreti per il suo vivere insieme; è dal percepire come i suoi temi e quelli della sua famiglia e del suo ambiente diventano i temi dell'attenzione e delle cure degli adulti che egli avverte la solidarietà stimolante che gli vive attorno; è dall'intendere la larga trama di una nuova pedagogia relazionale che avvia comunicazioni e molteplici rapporti fra il mondo degli adulti e quello dei piccoli, lo scolastico e l'extra-scolastico, le attività di formazione e il mondo del lavoro che egli intuisce una più unitaria e vera spazialità; [...] è da questi fatti e dal comportamento dell'insegnante che egli avverte una sensazione molto importante: che egli conta non solo per il presente ma anche per il futuro, e che il suo avvenire è cosa di grande interesse e preoccupazione per gli adulti. [...]

E intanto i problemi dei bambini, dei genitori, degli adulti vengono affrontati e dibattuti negli incontri di sezione e nelle assemblee: non ci sono spazi vuoti tra le vicende dei piccoli e quelle degli adulti, tra il presente e il futuro dei bambini, tra la storia della scuola e quella di fuori. Agli iniziali discorsi di tipo privatistico e personale (che pure appartengono a richieste comprensibili e legittime dei genitori) si integrano, progressivamente, discorsi più ampi e complessi generatori di consapevolezza collettive. [...]

La sensazione crescente da parte del bambino e contemporaneamente dell'adulto (sia esso il genitore o l'insegnante o il cittadino dei Comitati di Scuola-Città) di appartenenza attiva ad una esperienza di tipo comunitario si precisa rapidamente in una sensazione di vitalità e di sicurezza e ognuno, piccolo o grande che sia, si ritrova in una galvanizzante circolarità e coniugazione di identificazione e confronti: d'altronde è tutto questo, e non le circolari e nemmeno una dichiarata e autentica disponibilità individuale, che decide attorno alla struttura non autoritaria del ruolo dell'insegnante e di ogni adulto e l'offerta di preziose referenze al bambino per l'avvio di una positiva costruzione dell'identità personale e, insieme, dell'identità sociale. [...]

Loris Malaguzzi

dall'intervento “La nuova socialità del bambino e dell'insegnante attraverso la esperienza della gestione sociale dell'infanzia” al convegno “La gestione sociale nella scuola dell'infanzia”, Modena, maggio 1971. In *Loris Malaguzzi e le scuole di Reggio Emilia* (a cura di P. Cagliari, M. Castagnetti, C. Giudici, C. Rinaldi, V. Vecchi e P. Moss), Reggio Children, Reggio Emilia [in corso di pubblicazione]

## Children's social identity

[...] Children “feel” this new condition of life. They take in the first models for living together from how adults, teachers, assistants, parents, neighbourhood men and women work “together”; they sense how their issues and those of their families and environment become issues for adult attention and care; they feel a stimulating solidarity alive around them. When children understand the wider fabric of this new pedagogy of relations, which sparks off communication and relations between the world of adults and children, between school and outside, between professional education and the world of work, they perceive more genuinely holistic spaces. [...] Children feel a very important sensation from these things and from teachers' behaviours: that children count in the present, and they count in the future, that what is to come for them is something of great interest and concern for the adults. [...]

During class meetings and assemblies children's problems, parents' problems, adult problems are confronted and debated. There is no gap between children's affairs and adult affairs, between children's present and future, between the school story and the outside story. The private personal talks initially requested by parents (understandably and legitimately) are progressively integrated into a more complex, wide-ranging discussion that generates a collective awareness. [...]

Children's growing sensation of actively belonging to a community experience is simultaneous with that of adults (parents, teachers, citizens in the *Comitati di Scuola e Città*), and soon becomes a sensation of vitality and confidence, and each person young or old feels part of a stimulating circle and conjunction of recognition and exchange. This is what decides the non-authoritarian role of teachers and adults (not ministerial papers and not even sincere declarations of individual willingness), and offers children precious references for the positive construction of their personal identities, and together of a social identity. [...]

Loris Malaguzzi

from the speech “New socialisation for children and teachers through the experience of social management in *scuola dell'infanzia*” at the conference “Social management in *scuole dell'infanzia*”, Modena, May 1971. In *Loris Malaguzzi and the Schools of Reggio Emilia* (P. Cagliari, M. Castagnetti, C. Giudici, C. Rinaldi, V. Vecchi and P. Moss eds.), Routledge, London, 2016



## Lo stupore del conoscere

Occorre capire che non tutte le azioni [...] sono azioni portatrici di grande ricchezza dentro al bambino. Ci possono essere molte azioni che restano azioni nel senso grammaticale della parola, ma non nel senso semantico del termine.

Occorre probabilmente assimilare delle strategie capaci di favorire le capacità di intervento da parte del bambino, e soprattutto a che le azioni non restino semplici manipolazioni, cioè cambiamenti, trasformazioni manipolatorie, ma che consentano al bambino i tempi, le possibilità, le situazioni di favore, di vantaggio che può avere nel tentativo di fare astrazione della manipolazione materiale, meccanica, o intelligente ecc. [...] Voglio dire che lo stupore, questo atto partecipato e appetibile da parte del bambino, di condivisione rispetto a qualcosa che accade di cui può essere stato lui l'autore, ma anche non necessariamente lui protagonista, è un fatto questo che certamente appartiene alla natura umana, e guai se non ci appartenesse. [...]

Quello che forse ci interessa è capire che lo stupore può essere lo strumento che non solo appartiene naturalmente al bambino, ma può essere uno strumento di cui noi in qualche modo ci avvaliamo per mantenere alta la capacità di tensione che il bambino ha, in tutte le pause di esplorazione di ricerca che compie incessantemente intorno a sé, ma anche per farlo diventare come uno strumento portante all'interno di una complessità processuale, di un processo delicato, che comunque può essere capace di essere sospinto da questa attesa dello stupore o riguadagnato come entità dallo stupore che può nascere nel bambino. Non so quanti giochi di stupore voi abbiate trascritto nel vostro diario di continuità con i bambini. Ma credo che indubbiamente è lo stupore, diverso dalla meraviglia, lo stupore è più sottile, più leggero, può essere rincorso perché ne vale la pena, la meraviglia può essere rincorsa, ma va incontro a molti dubbi, interrogativi, non sai mai se possa essere una meraviglia drammatica o spettacolare, ma lo stupore è un senso solare, di pienezza, di eros, di festa che il bambino consegue o quando certi atteggiamenti hanno prodotto quello stupore, oppure si accorge di essere di fronte a una specie di discrepanza, di piccola voragine, vertigine al di là della quale ci sta lo stupore. [...]



Basta, forse, non tanto una strumentazione ricca, ma basta in certi momenti un nostro gesto per confermare o disconfermare il senso di stupore che il bambino ha. Basta un nostro gesto, un nostro sguardo per alzare lo stupore del bambino o per abbassarlo. Voglio dire che sono dialoghi estremamente sottili, ma i dialoghi sottili sono quelli che portano con sé una maggiore capacità di significato.

Loris Malaguzzi

dall'intervento al laboratorio "La progettazione alla scuola dell'infanzia", 1988  
in *Loris Malaguzzi e le Scuole di Reggio Emilia* (a cura di P. Cagliari, M. Castagnetti, C. Giudici, C. Rinaldi, V. Vecchi e P. Moss), Reggio Children, Reggio Emilia [in corso di pubblicazione]

## The wonder of learning

**W**e need to understand that not all acts [...] bring great richness to the child. There may be acts that remain acts in the grammatical sense of the word rather than the meaningful semantic sense.

We probably need to assimilate strategies that are conducive to children's capacity for intervention and to acts that do not remain as a mere manipulation – [that is as mere] manipulative changes and transformations – but which let children have the time, the possibility and the favourable advantageous situations for attempting to create an abstraction from a material, mechanical or intelligent manipulation... [...]

I want to say that a sense of wonder, almost certainly, is something which is part of human nature and we would be in trouble if it weren't. It is a co-participatory and enticing act of sharing by children, which can be related to something that is happening where they might be the author or the protagonist but not necessarily. [...]

Perhaps what interests us is understanding how wonder is a tool that is naturally part of children, but that we can also use it to maintain their capacity for ferment at high levels, in all the pauses in exploration and research they unceasingly carry out; that we can also make it a tool and a pillar in the complexity of process, of delicate process nudged along by children's expectation of wonder, or recover it as an element [in process] as wonder that is born in children.

I do not know how many games of wonder you have transcribed in your *diario di continuità* [continuity diaries] with children. Wonder is different from marvelling. Wonder is subtler, lighter, and we pursue it because it is worth the effort: you can pursue marvelling too but it meets with lots of doubts and questions; you never know if it is spectacle, or a theatrical kind of marvelling. But wonder has a sense of the sun, of fullness, of eros, of festivity children feel, when certain attitudes produce the wonder, or when they realise they can see a discrepancy, a gap or a vertigo, and that beyond them wonder lies. [...]

Sometimes, more than a rich array of equipment, our gestures are enough to confirm or not confirm children's sense of wonder. Our gestures and our expressions are enough to heighten children's sense of wonder, or diminish it. I wanted to say that these are all very subtle dialogues, but subtle dialogues are the ones that bring a greater capacity for meaning.

Loris Malaguzzi

from a workshop on *progettazione in the scuola dell'infanzia*, 1988  
in *Loris Malaguzzi and the Schools of Reggio Emilia* (P. Cagliari, M. Castagnetti, C. Giudici, C. Rinaldi, V. Vecchi and P. Moss eds.), Routledge, London, 2016

## Un golfo ci vuole sempre

**U**n golfo ci vuole sempre... per gli uomini, per i bambini, per le donne. È un posto racchiuso, è un posto più silenzioso, un posto dove si può pensare di più e meglio. Cosa faremo tutti dentro a questo golfo? Penseremo insieme quello che abbiamo fatto e quello che non abbiamo fatto, per noi e per i bambini, cercheremo anche di capire le ragioni per cui un fenomeno di questo genere non solo sta alle nostre spalle, ma sta anche ancora di fronte a noi.

Usciremo certo con la nave anche dal golfo, forse con una più forte coscienza dei diritti dei bambini, non bastano più i diritti concessi dall'ONU o dall'UNESCO, i bambini non hanno più bisogno di una elargizione, di un'offerta, bisogna che ne siamo convinti noi adulti prima di tutti che i bambini sono non solo dei detentori di diritti, ma sono detentori di una loro cultura, sono detentori di una capacità di elaborare ancora cultura e sono capaci di costruire la loro cultura e contaminare la nostra cultura.

Non so se avete pensato mai se il vento può avere delle forme o una forma: dove posso trovare una forma del vento? Il pensiero Zen aiuta noi occidentali a capire che la forma del vento non è altro che la forma corporea degli alberi, è negli alberi che dobbiamo trovare le forme e la forma del vento. E questo albero lo prendiamo come emblema, come modello, come forza, un albero con delle radici più forti, in maniera che la forza dell'albero possa passare anche dentro di noi, dentro alla gente, dentro ai bambini.

Forse avremo bisogno più che di una nostalgia di ieri... di una nostalgia del futuro... i bambini, quelli che ci sono e quelli che verranno, ci aspettano là dove la nostalgia del futuro potrà arrivare e speriamo di esserci ancora tutti.

Loris Malaguzzi,

Discorso in occasione del conferimento del Kohl International Teaching Award alle istituzioni educative per l'infanzia del Comune di Reggio Emilia, Chicago (USA), 2 maggio 1993

## A gulf is always needed

**A** gulf is always needed... for men, for children, for women. It is an enclosed place, a more silent place, a place where we can think more, and think better. What will we do, all of us, in this gulf?

We will think about what we have done and what we have not done, for us and for the children, we will also try to understand the reasons why an experience of this kind not only lies behind us, but is also still before us. Certainly in our boat we will leave the gulf, perhaps with a stronger awareness of children's rights. The rights conceded by the UN and by UNESCO are no longer sufficient. Children no longer need charity, or offerings, we adults need first and foremost to be convinced that children are not only holders of rights, but that they are holders of their own culture, they are holders of a capacity for developing more culture, and they are capable of building their own culture and contaminating our culture.

I do not know whether you have ever thought that the wind can have shapes, or a shape: where can I find a shape for the wind? Zen philosophy helps us Westerners to understand that the shape of the wind is none other than the bodily shape of the trees, it is in the trees that we have to find the shape, the shapes, of the wind. And we take this tree as our emblem, as a model, as strength, a tree with stronger roots, so that the strength of the tree can also flow into us, into the people, into children.

Perhaps more than a nostalgia for the past we need nostalgia for the future. Children, the children that are and the children to come, are waiting for us there in the place where nostalgia for the future is capable of arriving, and let us all hope we are there too.

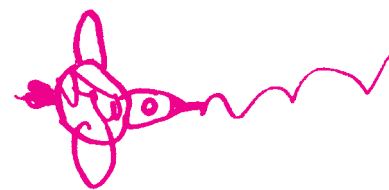
Loris Malaguzzi

Speech on receiving the Kohl International Teaching Award, on behalf of the municipal schools of Reggio Emilia, Chicago (USA), 2 May 1993





# :inveceilcentoc'è.



*inveceilcentoc'è*: un programma di iniziative locali, nazionali e internazionali, in occasione del 2020, anno del centenario della nascita di Loris Malaguzzi.

*inveceilcentoc'è*: a calendar of international, national and local initiatives in 2020, centenary year of Loris Malaguzzi's birth.

[www.10olorismalaguzzi.it](http://www.10olorismalaguzzi.it)



Loris Malaguzzi, 1988

## REGGIO CHILDREN INTERNATIONAL NETWORK

### EUROPA/EUROPE

#### RETE NORDICA / NORDIC COUNTRIES NETWORK

##### Svezia / Sweden

Reggio Emilia Institutet  
[www.reggioemilia.se](http://www.reggioemilia.se)

##### Danimarca / Denmark

Det Danske Reggio Emilia Netværk  
[www.reggioemilia.dk](http://www.reggioemilia.dk)

##### Finlandia / Finland

Elisse Heinimaa  
[elisse.heinimaa@kolumbus.fi](mailto:elisse.heinimaa@kolumbus.fi)

##### Norvegia / Norway

Norsk Reggio Emilia Nettverk  
[www.reggioemilia.no](http://www.reggioemilia.no)

##### Austria

Dialog Reggio Austria  
[www.dialogreggio.at](http://www.dialogreggio.at)

##### Austria

Forum Reggio Paedagogik  
[www.reggio-paedagogik.at](http://www.reggio-paedagogik.at)

##### Germania / Germany

Dialog Reggio  
[www.dialogreggio.de](http://www.dialogreggio.de)

##### Paesi Bassi / The Netherlands

Stichting Pedagogiekontwikkeling  
voor het jonge kind 0-7  
[www.pedagogiekontwikkeling.nl](http://www.pedagogiekontwikkeling.nl)

##### Regno Unito / United Kingdom

SightLines Initiative  
[www.sightlines-initiative.com](http://www.sightlines-initiative.com)

##### Repubblica di Irlanda / Republic of Ireland

Early Childhood Ireland  
[www.earlychildhoodireland.ie](http://www.earlychildhoodireland.ie)

##### Scozia / Scotland

Early Learning Associates  
[www.earlylearningassociates.com](http://www.earlylearningassociates.com)

##### Spagna / Spain

DIIP (Design Infancia Innovación  
Proyectos)  
[www.diip.es](http://www.diip.es)

### AMERICA

#### USA e /and Canada NAREA

(North American Reggio Emilia Alliance)  
[www.reggioalliance.org](http://www.reggioalliance.org)

#### America Latina / Latin America RED SOLARE

(Asociación para la difusión de la  
propuesta educativa de Reggio Emilia y la  
cultura de la infancia)  
[www.redsolare.com](http://www.redsolare.com)

#### Argentina e /and Paraguay

[www.redsolareargentina.com](http://www.redsolareargentina.com)

#### Brasile / Brazil

[www.redsolarebrasil.com.br](http://www.redsolarebrasil.com.br)

#### Colombia

[www.redsolarecolombia.org](http://www.redsolarecolombia.org)

#### Costa Rica

[www.redsolarecostarica.com](http://www.redsolarecostarica.com)

#### Messico / Mexico

[www.redsolaremexico.com](http://www.redsolaremexico.com)

#### Perù / Peru

[www.redsolareperu.com](http://www.redsolareperu.com)

### E CON / AND WITH

#### Cile / Chile, Ecuador, Uruguay

#### Colombia

AEIOTU  
[www.aeiotu.com](http://www.aeiotu.com)

#### Colombia

AEIOTU  
[www.aeiotu.com](http://www.aeiotu.com)

### AFRICA

#### Sud Africa / South Africa

AREA (Africa Reggio Emilia Alliance)

Tessa Browne

[admin@reggio.co.za](mailto:admin@reggio.co.za)

Des Hugo

[dhugo@novapioneer.com](mailto:dhugo@novapioneer.com)

### ASIA E /AND OCEANIA

#### Australia

REAIE (Reggio Emilia Australia  
Information Exchange)  
[www.reggioaustralia.org.au](http://www.reggioaustralia.org.au)

#### Corea del Sud / South Korea

KCCT (Korea Center for Children  
and Teachers)  
[www.kcct.net](http://www.kcct.net)

#### Giappone / Japan

Natural Smile Japan/Machi no Research  
Institute  
[machihoiku@machihoiku.jp](mailto:machihoiku@machihoiku.jp)

#### India

REIF (Reggio Emilia India Foundation)  
[www.reif.co.in](http://www.reif.co.in)

#### Israele / Israel

Mirrors Way – Israel-Reggio Journey  
Naama Zoran  
[mirrorsway@gmail.com](mailto:mirrorsway@gmail.com)

#### Nuova Zelanda / New Zealand

The Reggio Foundation/RE Provocations  
[www.reggioemilia.org.nz](http://www.reggioemilia.org.nz)

#### Nuova Zelanda / New Zealand

REANZ (Reggio Emilia Aotearoa  
New Zealand)  
[www.reanz.org](http://www.reanz.org)

#### Singapore

EtonHouse Singapore  
[www.etonhouse.com.sg](http://www.etonhouse.com.sg)



Tutti i diritti riservati  
All rights reserved

Rechild è scaricabile dal sito  
Download Rechild at  
[www.reggiochildren.it](http://www.reggiochildren.it)

Autori delle grafiche e dei manufatti  
in creta: bambini e bambine delle  
scuole dell'infanzia comunali di  
Reggio Emilia / Authors of drawings  
and clay products: children in the  
municipal preschools of Reggio Emilia

Fotografie di / Photographs by:  
Scuole e Nidi d'infanzia – Istituzione  
del Comune di Reggio Emilia  
Preschools and Infant-toddler Centres  
– Istituzione of the Municipality of  
Reggio Emilia e / and Reggio Children

Traduzione / Translation:  
Jane McCall

e per i testi dal Catalogo della  
Mostra / cento linguaggi dei  
bambini / and for texts from  
The hundred languages of  
children exhibition catalogue:  
Leslie Morrow

Art directors:  
Rolando Baldini, Vania Vecchi  
Progetto grafico e impaginazione  
Graphic design and paging up:  
Rolando Baldini

Questo numero è stato curato da  
This issue edited by:  
Annamaria Mucchi, Paola Cagliari,  
Francesca Severini

in collaborazione con  
in collaboration with:  
Staff di /at Reggio Children  
e / and Scuole e Nidi d'infanzia –  
Istituzione del Comune di Reggio  
Emilia / Preschools and Infant-  
toddler Centres – Istituzione of the  
Municipality of Reggio Emilia

