

Cresci@Mo

N° 3
SETTEMBRE
2026

Quaderni di pedagogia, didattica e
lavoro nei servizi per l'infanzia



Quaderni di Fondazione Cresci@Mo, pedagogia, didattica e lavoro nei servizi per l'infanzia

Comitato Scientifico

Roberto Farnè,
Professore a contratto, Dipartimento di Scienze per la
Qualità della Vita (già Professore ordinario in Didattica
generale), Università di Bologna.

Antonio Gariboldi,
Professore Ordinario, Dipartimento di Educazione e
Scienze Umane, Università di Modena e Reggio Emilia

Adolfo Braga,
Professore Associato, Dipartimento di Scienze della
Comunicazione, Università Studi di Teramo

Patrizia Belloi,
Responsabile Equipe pedagogica di Fondazione
Cresci@Mo

Benedetta Pantoli,
Pedagogista

Stefania Sabatinelli,
Professoressa Associata, Dipartimento di Architettura
e Studi Urbani, Politecnico di Milano

Direttore Scientifico

Stefano Neri,
Professore Associato, Dipartimento di Scienze Sociali e
Politiche, Università di Milano

Comitato di redazione

Patrizia Belloi (Caporedattrice)

Stefano Neri (Direttore scientifico)

Claudia Spallacci (Comitato di Redazione)

Raffaella Del Sorbo (Comitato di Redazione)

PROGETTARTE
EDIZIONI

ProgettArte Edizioni, Via G. Puccini, 154, Modena,
MO, 41121

Indice

L'EDITORIALE

- 3 Il nuovo anno scolastico e il percorso
alle nostre spalle
di Stefano Neri

PROGETTI E STRUMENTI EDUCATIVI

- 6 Intersezione
di Raffaella Del Sorbo

- 14 Piccoli passi verso il mondo:
tra narrazioni, lingue madri
e comunità educante
di Claudia Spallacci

- 20 Educare allo sguardo
nella prima infanzia:
l'audiovisivo come pratica pedagogica
partecipativa
di Patrizia Belloi

- 30 Tessere relazioni:
sezioni eterogene alla Scuola
dell'infanzia Saluzzo
di Valentina Sala e Giulia Garagnani

- 35 Un Nonno per Amico
di Annalisa Montanari

- 43 I Lions in prima linea
contro l'ambliopia



L'EDITORIALE

Il nuovo anno scolastico e il percorso alle nostre spalle

Stefano Neri

Università di Milano e

Consigliere di Amministrazione della Fondazione Cresci@Mo

**Parole chiave: Servizi per l'infanzia - Partecipazione - Gestione dei servizi -
Progettualità - Identità istituzionale**

La Fondazione Cresci@Mo ha consolidato nel tempo un ruolo di primo piano nel sistema dei servizi per l'infanzia di Modena, sviluppando un'identità originale tra pubblico e privato. La continuità con l'esperienza educativa comunale si accompagna alla ricerca di una maggiore flessibilità organizzativa, favorendo progettazione e sperimentazione. Come raccontano i Quaderni, l'impegno della Fondazione si esprime nella progettazione didattica e pedagogica e nella capacità di costruire relazioni con quartieri, associazioni e comunità locali. Si tratta di un percorso ancora in evoluzione, che nel nuovo anno scolastico sarà volto a rafforzare partecipazione, apertura al territorio e identità istituzionale.

2012-13 con il trasferimento di quattro scuole dell'infanzia a gestione diretta comunale, oggetto di un ampio dibattito non solo tra le forze politiche e sociali, ma anche nella cittadinanza¹. Da allora gli affidamenti sono proseguiti in diverse tappe fino ad arrivare alla realtà attuale che vede la gestione di 13 scuole dell'infanzia e 6 asili nido (inclusa la nuova struttura di Via Magenta). In questo arco di tempo si sono avvicendate quattro amministrazioni comunali e cinque Consigli di Amministrazione della Fondazione, compreso l'attuale.

In questo percorso, la Fondazione è divenuta una componente di primo piano, ed anzi ormai strutturale, del sistema dei servizi per l'infanzia.

Il terzo numero dei Quaderni va in stampa nel momento in cui si sta aprendo un nuovo anno scolastico. La Fondazione Cresci@Mo è giunta al quattordicesimo anno di vita, cominciata nel

¹ Si veda Neri, S., *Garantire i servizi alla persona nella crisi. La fondazione Cresci@mo di Modena*, in "Percorsi di Secondo Welfare", 3 settembre 2013, <http://www.secondowelfare.it/governi-locali/enti-locali/fondazione-cresciamo-di-modena.html>

zia della città di Modena. Secondo dati forniti dal Settore Istruzione del Comune di Modena (che ringrazio molto)², nel 2025-26 (in cui le informazioni sono più complete e consolidate rispetto al 2026-27), nei servizi 0-3 anni la Fondazione ha gestito 281 posti di asili nido, pari al 17,3% del totale dei 1.626 posti inseriti nel bando di ammissione comunale e al 12,2% dei posti complessivamente disponibili sul territorio. Queste cifre sono aumentate nel 2026-27 per effetto dell'apertura del nido Magenta, dotato di 64 posti, tutti compresi nel bando comunale. Nei servizi 3-6 il peso della Fondazione è ancora maggiore in quanto, sempre secondo i dati forniti dal Comune, nel 2025-26 essa ha fornito 866 posti di scuola dell'infanzia, pari al 31,3% dei posti inseriti nel bando di ammissione comunale e al 21,3% di quelli totali.

In tal modo, la Fondazione contribuisce in modo rilevante a garantire un'ampia copertura del servizio da parte del sistema locale: sempre secondo i dati di fonte comunale, a Modena, nel 2025-26, il 58% dei bambini in età inferiore ai tre anni ha frequentato un asilo nido, con-

tro una media italiana che fatica a raggiungere il 30% del totale. La quota è peraltro molto cresciuta negli ultimi anni, considerando che era del 45% nel 2021-22, e si pone già oggi ben al di là dell'obiettivo fissato dall'Unione Europea per il 2030 (45%). Per la scuola dell'infanzia, servizio universale, la frequenza dei bambini tra i 3 e i 5 anni è risultata pari al 95%, una percentuale che si pone ampiamente sopra al vecchio obiettivo europeo del 90% e molto vicina a quello fissato per il 2030 (96%). Quest'ultimo *target* sarebbe probabilmente già raggiunto se si includessero nel conto (come si fa solitamente) anche i bambini che cominciano con un anno di anticipo la scuola primaria.

All'interno di questo quadro, la Fondazione ha puntato a ritagliarsi uno spazio che si pone tra pubblico e privato. Ciò è vero innanzitutto sotto il profilo gestionale, nel quale essa si è posta dall'inizio come una sperimentazione inedita nell'ambito dei servizi per l'infanzia, combinando proprietà e controllo totalmente pubblici con la natura giuridica privata. Tale elemento riflette la volontà di garantire la continuità con gli indirizzi e l'attività delle scuole comunali e, al contempo, di godere della maggiore flessibilità gestionale derivante dalla natura privata dell'ente. Non sempre è stato possibile assicurare questa seconda componente, in presenza di una evoluzione normativa che ha assimilato sempre più i soggetti pubblico-privati come le Fondazioni agli enti pubblici veri e propri. E tuttavia, questo è stato l'orizzonte in cui si

² I dati qui citati sono stati forniti dal Settore Istruzione e Sport del Comune di Modena (o elaborati a partire da questi dati). Essi sono tratti da un capitolo dedicato ai servizi per l'infanzia a Modena, redatto dall'autore di questo articolo, quale parte di una ricerca molto più ampia sul welfare a Modena. La ricerca ("Il welfare a Modena. Attori, servizi e beneficiari") è coordinata dal Prof. Massimo Baldini (Università di Modena e Reggio Emilia) ed è stata commissionata dalla Fondazione Gorrieri.

sono mossi gli organi dirigenti nel corso degli anni, affrontando anche situazioni di incertezza normativa determinati inevitabilmente dall'adozione di una forma gestionale sicuramente innovativa.

Sotto il profilo didattico ed educativo, la ricerca della garanzia della massima continuità con i nidi e le scuole comunali, obiettivo primario fatto proprio fin dalla creazione stessa della Fondazione, non ha impedito di contribuire allo sviluppo della progettualità didattico-pedagogica dei servizi 0-6, tipica del contesto modenese ed emiliano. Di nuovo, in tal senso, la maggiore "agilità" procedurale della Fondazione ha consentito di partecipare a bandi e iniziative con rapidità a volte non possibile in strutture tradizionali, nonché di fornire il proprio supporto alle attività di formazione.

La partecipazione a progetti e iniziative specifiche è ampiamente testimoniata all'interno dei *Quaderni*, fortemente impegnati a dare conto alla comunità della Fondazione della ricchezza dell'attività che si svolge al proprio interno. In questo numero raccontiamo le esperienze compiute da alcune scuole, "aprendosi" e lavorando in stretta relazione con le realtà presenti nei quartieri, ciascuna con le proprie peculiarità; accogliendo gli stimoli provenienti dal mondo associativo; sperimentando nuove forme organizzative al proprio interno; utilizzando strumenti specifici come quelli audiovisivi per l'educazione all'immagine. Il tutto, come sempre,

è accompagnato da una riflessione più generale e meno legata a singole esperienze educative, dedicata in questo caso ad un concetto chiave come quello di intersezione.

Nel corso degli anni, l'impegno progettuale, didattico ed educativo, così come quello organizzativo hanno progressivamente delineato l'identità istituzionale della Fondazione, in un processo tuttora in corso, che proseguirà anche nel 2026-27.

Buon Anno Scolastico

INTERSEZIONE

Raffaella Del Sorbo

Coordinatrice pedagogica di Fondazione Cresci@Mo

Parole chiave: Intersezione – Educazione – Infanzia – Pedagogia - Progettualità

Introduzione

Le linee pedagogiche per il sistema integrato zerosei, approvate nel 2021, affermano con chiarezza che “il rispetto dei diritti del bambino [...] è il principio di base che deve guidare qualsiasi scelta in campo formativo” (Miur, 2021, p. 5).

Muovendo da questo presupposto, il bambino si definisce quale soggetto portatore di diritti, tra cui quello fondamentale di vivere esperienze educative autentiche, garantite da adulti responsabili, consapevoli e attenti ai suoi bisogni. In qualità di professionisti dell’educazione, è necessario riconoscere e interrogarsi su ciò che si intende proporre, orientando il proprio sguardo progettuale verso i bisogni autentici dei bambini, valorizzando al contempo le ricadute formative che queste scelte possono generare anche sull’*équipe* educativa.

Seguendo la lettura di Contini, ogni soggetto è portatore di una propria istanza irriducibile, che non va omologata ma accolta. Una visione già anticipata dal maestro Bertin, il quale – rifacendosi a Nietzsche – parla di “demonicità” come energia creativa e vitale, che consente

a ciascuno di percorrere in modo autentico il proprio cammino esistenziale. In quest’ottica, la scelta di favorire momenti in gruppo eterogeneo permette di offrire più possibilità, più contesti in cui ciascun bambino possa inserirsi, relazionarsi e ritrovare dimensioni di familiarità e benessere.



Che cosa significa intersezione?

Etimologicamente, quindi, *intersezione* richiama l’idea di un incontro, di uno spazio condiviso generato dal sovrapporsi di percorsi diversi. Applicata al contesto educativo, l’intersezione mantiene questo significato metaforico e lo trasforma in una pratica pedagogica intenzionale, che prevede la progettazione di momenti condivisi tra le sezioni di uno stesso plesso.

Non si tratta solo di un incontro fisico, ma di una modalità educativa in cui la relazione tra bambini di età diverse diventa strumento di crescita, esplorazione e scoperta. A differenza della tradizionale organizzazione per sezioni omogenee, l'intersezione promuove occasioni in cui gruppi eterogenei – per età, esperienze, bisogni e stili relazionali – possano coesistere in attività strutturate o semi-strutturate, con finalità educative precise. Tale approccio si distingue dall'organizzazione a sezioni miste per la sua flessibilità: l'intersezione non comporta una riorganizzazione permanente dei gruppi, ma introduce momenti e spazi intenzionalmente progettati in cui le bambine e i bambini si incontrano in base a interessi comuni, competenze emergenti o intenzionalità educative.



In questa prospettiva, l'intersezione si configura come una scelta metodologica e culturale, in cui l'incontro tra differenze rappresenta un'opportunità, tanto per i bambini quanto per il gruppo di adulti.

Perché fare intersezione?

Viviamo in un tempo che rifugge l'imprevisto, che cerca l'efficienza, che chiede prontezza, competenze, soluzioni immediate. Un tempo che non lascia spazio all'incertezza. Eppure, proprio l'incertezza – è ciò che non è predetto, previsto, scritto – è la cifra dell'educazione. Essa, infatti, non può essere contenuta in un progetto scritto in ogni dettaglio, ma nasce da una continua ricerca, da un continuo ripensamento, da un continuo interrogarsi, come sottolinea Luigina Mortari. Ma le domande, ci insegna la filosofia, nascono dalla condizione di *sapere di non sapere*. Richiamando ancora Nietzsche, educare è “non essere rimasti sempre a casa, sempre con sé stessi” (cit. in Demozzi, 2011, p.10). È compiere un movimento verso l'altro e verso il mondo. È abitare anche l'imperfezione, i margini, lo scarto, l'errore, l'*inattuale*. Ed è in questa cornice di riferimento che si inserisce l'intersezione, come scelta educativa e progettuale. È nei momenti in cui sostiamo nelle domande, che nasce la “curiosità, il fascino dell'avventura e la disponibilità a dislocarsi dai propri parametri di riferimento” (Demozzi, 2011, p.10). In campo educativo, questo può essere ricondotto alla paura a volte di sconfinare, di spostarsi in quella terra del non conosciuto e dell'imprevedibile, che è però insito all'agire educativo stesso. È necessario e doveroso, come professionisti, scegliere di approdare in quell'orizzonte del *possibile che si-possibile che no*, in cui nulla è già dato, ma in cui nulla può essere esattamente previsto.

Progettare significa creare condizioni possibili e capaci di modificarsi sulla base dell'imprevisto, significa *gettare avanti*: quindi, sistematicamente muoversi da una condizione già data e spingersi oltre. Quell'oltre, oggi, è per noi sperimentare una modalità nuova di lavorare in gruppo, in intersezione, insieme. Questo perché, come ci ricorda Demozzi riprendendo il pensiero batsoniano:

“la relazione viene prima, vuol dire che, contrariamente a quanto siamo abituati a pensare, non ci sono prima parti, pezzi, individui e poi le loro relazioni: le parti, i pezzi e gli individui ci sono perché sono organizzati attraverso relazioni: senza la relazione tra le mie cellule, o senza quella con i miei familiari e amici, o con i significati della mia cultura e il sistema simbolico della mia lingua, chi sarei? E, ci sarei?” (Demozzi, 2021, p.13).



L'educazione è processo relazionale, è sistema vivente. In quest'ottica, l'intersezione rappresenta un contesto privilegiato di costruzione di

relazioni tra bambini, adulti, spazi, materiali e tempi. L'intersezione permette questo: amplifica le possibilità di relazione, rompe gli schemi rigidi dell'omogeneità, apre al pluralismo e al confronto tra differenze.

È una modalità che ci obbliga, come adulti, a rivedere la nostra posizione: a rinunciare al controllo assoluto, ad abbracciare la complessità, a stare nel *non sapere*. L'intersezione ci mette in questa posizione: quella del “fare insieme”, del ripensare, del condividere. Infine, come sottolineano Edwards, Gandini e Forman (2017), è certamente necessario organizzare il lavoro, ma anche creare “un'alleanza di idee”. L'intersezione non è solo una modalità organizzativa, ma è prima di tutto una visione pedagogica che riconosce la centralità della comunità educante. È un'alleanza tra adulti che si mettono in discussione, si osservano, progettano insieme. Queste esperienze, inoltre, arricchiscono la vita sociale dei bambini attraverso: l'osservazione dell'altro, l'imitazione delle strategie possibili da poter attuare di fronte a un problema, riconoscendo nuove forme di gioco e di apprendimento, armonizzando la condivisione, mediando i conflitti. È quella la scuola che Malaguzzi definiva *amabile*: un luogo in cui le relazioni tra i soggetti si intensificano, esplorazione e creazione trovano modo di attivarsi e attivare, in cui si fa rete.

In ragione di ciò, lavorare insieme equivale ad offrire una molteplicità di possibilità ai nostri

bambini, che oggi più che mai hanno bisogno di fare esperienza della realtà, di conoscere e di essere in grado di sapere che la società attuale è ricca perché piena di contraddizioni. La scelta di aprire le porte e lavorare con l'altro è stimolo fondamentale, come richiamano anche le già citate linee pedagogiche per il sistema zerosei:

“la compresenza di età diverse, se è solo il frutto di contingenze organizzative, può sollecitare l'attivazione di abilità sociali, cognitive, emotive complesse e rende possibile superare i limiti della rigida distinzione per età che caratterizza la scuola italiana” (Miur, 2021, p.26).

Il senso dell'educare ruota attorno al fatto che non si tratta mai solo di istruire, ma di favorire e offrire spazi in cui imparare ad esserci nel mondo, a vivere una vita degna di essere vissuta. Un modo quindi di lasciare all'infanzia la premessa della sua responsabilità del proprio vivere e dell'essere protagonista del proprio tempo (Mortari, 2022). La capacità quindi, da adulti professionisti, è quella di lasciarsi stupire da chi abbiamo di fronte, perché solo in quel modo abbiamo la certezza che l'altro stia entrando a far parte del mondo con tutto sé stesso, senza conformarsi (Napolitani, 2007). È proprio infatti nella conoscenza dell'altro che si impara a negoziare, a superare le barriere del pregiudizio, a trovare nuovi momenti di incontro in cui ognuno si fa portatore della propria individualità accettando però anche l'altro.



Per chi fare intersezione?

L'intersezione è, prima di tutto, un atto educativo che riconosce la molteplicità come valore. Non è una scelta organizzativa, ma una pratica intenzionale che mette in dialogo soggetti diversi all'interno di una comunità educativa. La domanda “*per chi?*” dunque non si esaurisce nel bambino, ma si apre all'intero sistema educativo, chiamando in causa insegnanti, équipe, famiglie e l'ambiente scuola nel suo insieme.

L'intersezione è per quei bambini che hanno bisogno di sperimentare ruoli differenti da quelli abituali, perché se è vero che la costruzione dell'identità avviene nello scambio con l'altro, allora sarà più semplice potersi sperimentare laddove ci sia più possibilità di farlo. Si tratta di creare le condizioni per contesti che li aiutino a riconoscersi come soggetti competenti in grado di abitare relazioni plurime, ora come tutor, ora come pari, e ora come allievi. In questo senso, si veda il bambino più piccolo che trova nel più grande un riferimento, un modello d'ispirazione; per il bambino più grande che si prende cura, diventa responsabile, si mette nei

panni di chi ha un ruolo attivo nell'apprendimento dell'altro.



Ma l'intersezione è anche per chi fatica a trovare il proprio posto nel gruppo omogeneo e può beneficiare della presenza di dinamiche nuove, di legami inediti, di ritmi differenti. In questo senso, l'intersezione offre spazi di espressione più flessibili, meno legati a ruoli cristallizzati, permettendo a ciascun bambino di trovare contesti e tempi più aderenti al proprio vissuto.

Con questo si intende dire che sono i bambini stessi ad insegnarci che si può rimandare il proprio punto di vista, accettare quello dell'altro, al fine di incontrarsi e co-operare. L'intersezione, infatti, è anche per l'adulto. È per l'insegnante che desidera aprire il proprio sguardo, lasciandosi interrogare da relazioni nuove, da dinamiche educative non già previste, ma generate dall'incontro con l'altro. Permette di uscire dall'isolamento di sezione e di co-costruire significati educativi insieme ai colleghi, in un processo di formazione continua che passa attraverso l'osservazione, la riflessione e il

dialogo. Come ci ricorda Tutone (2022), innovare significa “ripensare, mettersi sul campo e osservare”, per poi discutere, confrontarsi, fare ricerca. L'intersezione chiede dunque anche disponibilità a trasformare il proprio modo di stare in relazione con i bambini e con gli altri adulti.

Una comunità professionale si costruisce nella pratica condivisa. Le educatrici e insegnanti, nel mettersi in gioco nel lavoro in intersezione, possono costruire nuove modalità di osservazione, di confronto e di co-costruzione del sapere professionale. L'intersezione diventa anche occasione per scambiarsi pratiche, per confrontare punti di vista, per negoziare significati educativi condivisi. In questo senso, favorisce la crescita del gruppo di lavoro e contribuisce alla creazione di una vera comunità educante. L'intersezione, se ben progettata e sostenuta, diventa occasione per ridefinire l'identità dell'equipe educativa, come collettivo. È per l'adulto un esercizio di responsabilità reciproca, poiché:

- si esce dalla concezione dei “bambini della mia sezione”;
- favorisce un linguaggio comune, e questo presuppone anche il riuscire a determinare regole e principi e valori che orientino l'agire educativo di tutte le insegnanti;
- rende necessario un confronto pedagogico costante, il quale garantisce la possibilità di lavorare sempre più insieme.

Infine, l'intersezione è anche per il plesso, per l'intero servizio educativo. È una modalità per orientare e ispirare una cultura pedagogica fondata sulla collaborazione, sull'apertura, sulla cura delle relazioni e sulla corresponsabilità educativa. In questo senso, è una pratica che trasforma i luoghi, li rende flessibili, accoglienti, attraversabili. Ma, soprattutto, trasforma gli sguardi, li rende capaci di andare oltre il già noto per immaginare nuove possibilità.

Perché intersecare significa, in fondo, partecipare: alla crescita dei bambini, alla crescita degli adulti, alla trasformazione della scuola come comunità che educa, apprende, vive.

Come fare intersezione?

“Occorre avere l'alleanza delle idee ma anche l'organizzazione del lavoro” (Edwards, Gandini e Forman, 2017, p. 81). Fare intersezione significa avviare una co-progettazione di percorsi comuni che prevedano esperienze tra bambini di età diverse, in cui si combinano teoria e prassi. È un processo intenzionale, che richiede strumenti, postura educativa e cura organizzativa.

Quali strumenti utilizzare?

1. Osservazione

L'osservazione è un atteggiamento, una postura fondamentale per comprendere i processi evolutivi. È proprio grazie all'osservazione che è possibile avviare un progetto o predi-

sporre un'esperienza, dando voce ai bisogni e ai desideri dei bambini, e facendo emergere il soggetto nella sua unicità.

2. Documentazione

La documentazione rappresenta la rielaborazione delle esperienze. È significativa sia per il bambino, che può rivedersi, riconoscersi e riflettere su sé stesso, sia per l'adulto, che attraverso di essa comunica il lavoro svolto e rende visibile la propria teoria in atto. Documentare significa produrre tracce che diano visibilità ai processi, non solo ai risultati. Ci ricorda che l'apprendimento non è un esito finale, ma un viaggio fatto di sperimentazioni, esplorazioni e crescita.

3. Piccolo gruppo

Il piccolo gruppo è una dimensione privilegiata per l'intersezione, perché consente maggiore prossimità relazionale, differenziazione educativa e circolazione di saperi. Per poter lavorare in questo modo è necessario però rivolgere un'attenzione anche a:

- Ambienti, i quali dovranno essere ben progettati, attrezzati, sicuri e stimolanti (linee pedagogiche). Per poter rispondere ai bisogni di tutti i bambini, necessiteranno di una strutturazione polifunzionale;
- Tempi, che dovranno essere distesi, scanditi da ritualità riconoscibili, capaci di accompagnare i bambini e garantire loro sicurezza

e senso di continuità. Anche nel cambiamento, i bambini devono poter ritrovare l'ordinarietà della routine come base sicura.

4. Valutazione

Infine, un ultimo strumento centrale sarà la valutazione. Intesa in chiave riflessiva, essa si focalizzerà sui processi attivati, su quanto è stato messo in atto e sugli esiti raggiunti. Valutare significa osservare in profondità, discutere, ridefinire, restituire senso all'agire educativo. In questa prospettiva, la valutazione non è giudizio, ma cura e ricerca educativa.

Conclusioni

“La scuola è un'esperienza di vita, un laboratorio in cui si ricerca insieme, si impara insieme, si condividono momenti difficili, lievi, esaltanti in seguito a scoperte; si affrontano problemi reali, sfide culturali e sociali insieme; dove si rispettano i tempi di ogni bambino o ragazzo, e dove non c'è chi sa tutto e chi sa niente” (Campioni, 2025, p. 22).

Il sistema di relazioni in cui si inserisce un bambino deve tenere conto dei suoi diritti legati alla crescita e all'ampliamento delle potenzialità individuali, dando luogo a un autentico *ecosistema formativo* (Miur, 2021).

Che sia allora l'intersezione un'occasione per riconnettersi con l'altro, ma anche con sé stessi. Un tempo educativo che parli anche alla nostra interiorità adulta, a quella parte bambina

che ancora ci abita — e che, come ci ricorda Pascoli ne *Il fanciullino*, continua a vivere dentro di noi, percependo ciò che sfugge allo sguardo comune, meravigliandosi, immaginando, sentendo. Richiamando un concetto di Gilles Deleuze, *bambini si diventa*. E ancora più suggestiva è la risignificazione dell'infanzia proposta da Kohan (cit in Demozzi, 2021), che la interpreta non come un semplice stadio cronologico, ma come un'energia, un flusso, uno spazio rivoluzionario di trasformazione:

“Non si diventa un bambino, non ci si trasforma in un bambino né si vive una vita infantile, ma piuttosto si occupa uno spazio di cambiamento e rivoluzione” (Demozzi, 2021, p. 21).

Da questa prospettiva, l'infanzia non è più soltanto una fase dello sviluppo, come l'avrebbe intesa Piaget, ma qualcosa che ci attraversa nel corso della vita intera, capace di risvegliare anche in noi adulti un'energia assopita, spesso dimenticata. Proprio da questa consapevolezza nasce l'impegno a garantire ai bambini i loro diritti: a renderli partecipi della loro stessa cultura, ascoltandoli davvero, offrendo loro uno spazio sicuro in cui possano esprimersi senza dover aderire a modelli precostituiti. Uno spazio dove non siano gettati in una realtà già determinata, ma possano essere protagonisti del proprio divenire. E come adulti consapevoli e responsabili, ci impegneremo affinché i nostri bambini non crescano in un mondo già dato, ma in quello che possiamo ancora immaginare

e costruire insieme: un mondo inattuale, non perché disconnesso dal presente, ma perché capace di resistere al conformismo e di promuovere autenticità esistenziale (Contini, 2009).

Riprendendo ancora le parole di Demozzi, dunque, da professionisti è bene avere quella:

“postura che aspira alla capacità di aprirsi, mantenersi nell’apertura dell’incontro e del dialogo. Assumere una prospettiva relazionale ed unitaria della natura umana permette di [...] non limitarsi alla sola sfera intellettuale, ma a compiersi comprendendo anche quella esistenziale” (Demozzi, 2021, p. 36).

Riferimenti bibliografici

Campioni, L. *La riforma del gambero*. ZeroSei Up, (03), marzo 2025.

Contini, M. *Elogio dello scarto e della resistenza*, CLUEB, 2009.

Demozzi, S. *La struttura che connette*, Edizioni ETS, 2011.

Demozzi, S. *Contesti per pensare*, Franco Angeli, 2021.

Edwards, C., Gandini, L., & Forman, G. (a cura di). *I cento linguaggi dei bambini. L’approccio di Reggio Emilia nell’educazione dell’infanzia*. Reggio Children, 1996.

Miur- Ministero dell’Istruzione, dell’Università e della Ricerca, *Linee pedagogiche per il sistema integrato zero-sei*, 2021.

Mortari, L. (a cura di). *Carta educativa dei servizi educativi per l’infanzia 0-6*, in collaborazione con il Coordinamento Pedagogico Distrettuale di Modena, Comune di Modena, <https://documentaria.comune.modena.it/allegati/pdf/carta-educativa.pdf>, 2022.

Napolitani, D., Sammali, A. *Intervista a Diego Napolitani*, 2007.

Treccani. (s.d.). *Intersezione*. Vocabolario Treccani online. <https://www.treccani.it/vocabolario/intersezione/>

Tutone, V. (s.d.). *Pensare a più mani e fare a più voci*.

PICCOLI PASSI VERSO IL MONDO: TRA NARRAZIONI, LINGUE MADRI E COMUNITÀ EDUCANTE

Claudia Spallacci

Coordinatrice pedagogica di Fondazione Cresci@Mo

Parole chiave: Inclusione – Intercultura – Comunità educante – Plurilinguismo – Innovazione

Introduzione

Nel panorama educativo contemporaneo, segnato da crescenti pluralità culturali e linguistiche, i contesti educativi vengono chiamati sempre più a configurarsi come spazio di incontro, ascolto e costruzione di cittadinanza. L'approccio della scuola dell'infanzia Cesare Costa rafforza la concezione dell'intercultura intesa come pratica quotidiana di partecipazione. La presenza di bambini e famiglie provenienti da culture differenti viene considerata una risorsa educativa attraverso cui promuovere atteggiamenti di curiosità, apertura e rispetto. In questa prospettiva, il lavoro educativo si sviluppa non soltanto all'interno della scuola, ma anche attraverso numerosi tentativi di coinvolgimento diretto della cittadinanza e delle risorse del territorio. Esso diventa così uno strumento essenziale per costruire relazioni significative e favorire processi di valorizzazione delle diversità culturali. La progettazione educativa si intreccia con il desiderio di aprire la scuola al quartiere e alla città, creando occasioni di incontro e di partecipazione condivisa. La

scuola si confronta quotidianamente con barriere culturali, linguistiche e differenti visioni del ruolo educativo della scuola, in un contesto in continuo cambiamento legato al rinnovarsi delle famiglie e delle provenienze culturali. Ogni anno diventa necessario ricostruire dialoghi, alleanze e modalità di partecipazione, nella consapevolezza che il modo di vivere la scuola, le relazioni educative e la collaborazione con le insegnanti può assumere significati differenti a seconda delle storie, delle culture e delle esperienze di ciascuna famiglia. Proprio per questo, l'inclusione si configura come un processo dinamico e mai definitivo, fondato sull'ascolto, sulla mediazione e sulla capacità di creare linguaggi comuni. In questo orizzonte pedagogico si sono sviluppate iniziative volte a promuovere intercultura, partecipazione e apertura al territorio: il progetto "Il punto di guado" legato ai temi dell'accoglienza e delle migrazioni, la collaborazione con il Comitato di quartiere per la riqualificazione degli spazi urbani e il progetto "Costa Little Steps" per il potenziamento della lingua inglese nella quotidianità scolastica.

Il punto di Guado

Il progetto è nato dalla collaborazione con il Centro SPAC (Strategie Per l'Apprendimento Continuo) della Cooperativa Caleidos e ha affrontato i temi delle migrazioni, dell'accoglienza e dei diritti umani attraverso letture animate, laboratori espressivi e il coinvolgimento diretto della scuola con la collaborazione delle insegnanti con gli educatori degli adulti beneficiari dei progetti SAI (Sistema di Accoglienza e Integrazione). L'esperienza ha favorito la costruzione di spazi di dialogo interculturale, valorizzando le lingue madri, le narrazioni personali e la partecipazione attiva della comunità scolastica. L'obiettivo non è stato soltanto quello di "parlare" di migrazione e diversità, ma di creare contesti relazionali nei quali bambini e adulti potessero elaborare simbolicamente esperienze di cambiamento, perdita, viaggio e appartenenza. Uno degli aspetti più significativi del progetto ha riguardato l'uso della letteratura per l'infanzia come mediatore educativo. Le letture animate proposte non hanno rappresentato semplici attività espressive, ma veri e propri dispositivi pedagogici capaci di attivare processi emotivi, relazionali e cognitivi. Per i bambini di quattro e cinque anni è stato scelto il libro *Quella mattina sono partito* di Barroux (2021), storia di un viaggio divenuto metafora di trasformazione personale e collettiva: il protagonista si alleggerisce progressivamente durante il suo viaggio del contenuto del proprio zaino, simbolo di perdite ma

anche di aperture a nuove relazioni e possibilità. Attraverso il racconto sono emersi temi profondi: la paura, la separazione, la condivisione, il ritorno e il cambiamento. Per i bambini di tre anni, invece, il testo *Cosa c'è nella valigia* di Chris Naylor-Ballesteros (2019) ha affrontato il tema dell'alterità attraverso l'arrivo di un personaggio "strano", accolto inizialmente con diffidenza. La narrazione ha consentito di lavorare su pregiudizi, empatia, amicizia e perdono, utilizzando un linguaggio accessibile e simbolicamente potente. I laboratori creativi hanno favorito la partecipazione attiva dei bambini e promosso competenze trasversali quali collaborazione, gestione delle emozioni e capacità relazionale. Elemento centrale del percorso è stata la valorizzazione delle lingue d'origine dei partecipanti al progetto SAI (provenienti da Africa e Asia) e delle famiglie coinvolte. In occasione della "Giornata Internazionale della Lingua Madre" (23 febbraio), le famiglie sono state invitate a portare a scuola un oggetto significativo legato alla propria storia personale o alle proprie origini, accompagnato da una breve narrazione nella lingua madre: straniera o italiana. Il progetto si è concluso con un incontro pomeridiano di restituzione e condivisione rivolto alle famiglie, pensato come momento finale di valorizzazione dell'intero percorso svolto: sono state ripercorse le diverse tappe dell'esperienza educativa attraverso l'esposizione dei materiali prodotti dai bambini, fotografie delle attività laboratoriali, letture e narrazioni emerse nel corso del

progetto. Le differenti lingue non sono state considerate un ostacolo all'integrazione, ma una risorsa educativa capace di arricchire l'intera comunità scolastica. In tale prospettiva, la pluralità linguistica è divenuta occasione di riconoscimento reciproco e costruzione identitaria. La presenza di beneficiari dei progetti SAI coinvolti come lettori nei laboratori ha rafforzato ulteriormente la dimensione partecipativa del progetto. La figura del lettore migrante non è stata soltanto funzionale alla mediazione linguistica, ma ha assunto un importante significato simbolico: la persona migrante è entrata nello spazio scolastico come portatrice di competenze, storie e saperi. "Il punto di guado" si è distinto per la forte attenzione alla corresponsabilità educativa e alla consapevolezza rispetto alle criticità che attraversano i contesti educativi multiculturali. Tra le principali sfide sono emerse la tenuta del gruppo, le barriere linguistiche, la gestione dei tempi e la sensibilità emotiva legata ai temi trattati. Interessante è stato il modo in cui tali criticità non sono state interpretate come semplici difficoltà organizzative, ma come dimensioni strutturali del lavoro educativo. La presenza di bambini e genitori con differenti livelli di competenza linguistica, ad esempio, ha richiesto un'attenta progettazione di linguaggi plurimi: immagini, gesti, narrazione visiva e letture bilingui sono diventati strumenti di inclusione e partecipazione. Allo stesso modo, l'attenzione alla dimensione emotiva ha evidenziato una postura pedagogica centrata sulla cura. Migrazione,

separazione e cambiamento hanno potuto riattivare vissuti profondi nei bambini e negli adulti; per questo il progetto ha privilegiato il linguaggio simbolico e narrativo, creando uno spazio emotivamente sicuro nel quale ciascuno potesse scegliere come e quanto partecipare. La scuola dell'infanzia, in questo senso, ha rappresentato un luogo privilegiato per costruire una cultura dell'accoglienza. Attraverso il racconto, il gioco, il laboratorio e la partecipazione delle famiglie, i bambini hanno potuto sperimentare che la diversità non costituisce una minaccia, ma una possibilità di incontro e trasformazione. Il "guado" evocato dal titolo del progetto è divenuto allora una potente metafora educativa: attraversare insieme territori sconosciuti, costruendo ponti tra storie, lingue e vissuti differenti, nella consapevolezza che ogni comunità cresce quando riesce a riconoscere valore nelle differenze che la abitano.

Riqualificazione urbana e Comitato di quartiere "San Cataldo Viva"

Particolarmente significativa è risultata la proposta di riqualificazione urbana elaborata nell'ambito del progetto "Sei la mia città – Rigeneriamo Modena" che risulta ancora in fase di ideazione. L'iniziativa è nata dall'osservazione quotidiana del contesto in cui la scuola è inserita: un'area urbana caratterizzata da forte traffico, edifici industriali e scarsità di spazi aggregativi pensati per l'infanzia e le famiglie. La riflessione pedagogica sviluppata dal-

le insegnanti ha messo in luce come la qualità degli spazi urbani influenzi profondamente le esperienze educative e relazionali dei bambini. Da qui è emersa l'idea di ripensare il quartiere San Cataldo come ambiente educativo diffuso, capace di favorire incontro, inclusione e partecipazione. La proposta ha immaginato la trasformazione dell'ex edificio Corradini (in Via Cesare Costa) in uno spazio multifunzionale dedicato a cultura, socialità e formazione. Biblioteche, ludoteche, spazi teatrali, attività laboratoriali, corsi di lingua, luoghi di aggregazione intergenerazionale e iniziative rivolte alle donne del quartiere sono stati pensati come strumenti per costruire una comunità più coesa e inclusiva. In questa prospettiva, la scuola non è stata concepita come istituzione separata dal territorio, ma come nodo di una rete educativa più ampia, capace di mettere in relazione bambini, famiglie, cittadini e servizi. L'esperienza progettuale ha evidenziato con forza un principio centrale della pedagogia contemporanea: gli spazi educano. La presenza di aree verdi, luoghi di incontro e ambienti accessibili non rappresenta soltanto un elemento estetico o funzionale, ma contribuisce direttamente alla qualità delle relazioni e delle esperienze di crescita. L'idea di creare un parco pubblico vicino alla scuola, con materiali naturali, aree ombreggiate e spazi di socializzazione ha assunto un valore pedagogico profondo. Il contatto con la natura è stato interpretato come opportunità educativa capace di sostenere curiosità, autonomia, esplorazione e sensibilità ambientale.

Allo stesso tempo, il progetto ha attribuito importanza all'educazione alla cura degli spazi comuni, riconoscendo nei bambini cittadini attivi già dalla prima infanzia. La possibilità di vivere luoghi condivisi e rispettati favorisce infatti processi di responsabilizzazione e appartenenza comunitaria. Nei prossimi mesi il percorso di riqualificazione del quartiere proseguirà attraverso iniziative condivise con il comitato di quartiere "San Cataldo Viva" alle quali la scuola dell'infanzia "Cesare Costa" potrà partecipare apportando il proprio contributo educativo e pedagogico mediante progetti rivolti alle famiglie, letture animate, laboratori interculturali e momenti di apertura del giardino scolastico come spazio di incontro, socialità e partecipazione per il quartiere.

Verso il plurilinguismo: Costa Little Steps

Accanto alla dimensione interculturale e inclusiva, la scuola Cesare Costa ha sviluppato una riflessione significativa anche sul tema del plurilinguismo. In occasione dell'Open Day dedicato alle famiglie, è stato presentato il progetto "Costa Little Steps", nato per promuovere il potenziamento della lingua inglese nella quotidianità educativa. A partire dall'anno scolastico 2026-2027 ci sarà la presenza quotidiana di un insegnante madrelingua all'interno della scuola, che affiancherà le insegnanti e consentirà ai bambini di avvicinarsi alla lingua inglese in modo spontaneo, naturale e coinvolgente, attraverso esperienze condivise in gruppi aperti

e momenti di intersezione tra bambini e insegnanti di 3, 4 e 5 anni. La lingua straniera verrà proposta come esperienza immersiva e relazionale, coerentemente con il progetto pedagogico condiviso delle scuole di Fondazione Cresci@Mo, che riconosce il valore delle relazioni, del gioco e delle routine come contesti privilegiati per un apprendimento significativo nella prima infanzia. Attraverso la presenza costante dell'insegnante madrelingua, i bambini potranno avvicinarsi alla lingua inglese in modo naturale e spontaneo, vivendo la comunicazione linguistica come esperienza affettiva, sociale e culturale integrata nella quotidianità scolastica. Questa impostazione risulta coerente con le più recenti prospettive pedagogiche sull'apprendimento linguistico nella prima infanzia, le quali riconoscono come i bambini acquisiscano nuove lingue in modo più efficace all'interno di interazioni autentiche, relazioni significative e contesti emotivamente rassicuranti. L'esperienza linguistica, infatti, assume maggiore valore educativo quando nasce da situazioni quotidiane di gioco, dialogo, esplorazione e condivisione, nelle quali il bambino può attribuire senso alla comunicazione attraverso il coinvolgimento corporeo, affettivo e relazionale. In questa prospettiva, il contesto educativo diventa uno spazio privilegiato di apprendimento, capace di sostenere curiosità, partecipazione e apertura verso nuove forme espressive e culturali. Particolarmente interessante è il legame pensato tra plurilinguismo e intercultura che emerge dall'esperienza della scuola Cesare Costa. In

un contesto caratterizzato da forte multietnicità, l'apertura verso nuove lingue ha assunto infatti un valore inclusivo e identitario: avvicinarsi a lingue e culture diverse permette di abitare la complessità culturale come risorsa.

Conclusioni

Le esperienze promosse dalla scuola dell'infanzia Cesare Costa mostrano come i contesti educativi si confermino spazi di costruzione di legami sociali, partecipazione democratica e cittadinanza attiva. La centralità attribuita alle famiglie, alla collaborazione con il territorio, alla pluralità linguistica e alla qualità degli spazi educativi evidenzia una visione pedagogica orientata all'inclusione e alla cura delle relazioni in cui ciascun bambino possa sentirsi riconosciuto, accolto e parte di una comunità. La rigenerazione urbana e il plurilinguismo diventano così strumenti educativi capaci di promuovere appartenenza, benessere e coesione sociale; i servizi educativi per l'infanzia si configurano come autentici laboratori di convivenza democratica, partecipazione comunitaria e trasformazione culturale del territorio.



Riferimenti bibliografici

Barroux. *Quella mattina sono partito* (M. P. Secciani, Trad.). Edizioni Clichy, 2021.

Bolognesi, I. *Insieme per crescere. Scuola dell'infanzia e dialogo interculturale*. FrancoAngeli, 2013.

Bolognesi, I. *Percorsi interculturali per la scuola dell'infanzia e per la scuola primaria. Costruire dialogo e relazione a partire dai bambini*. Franco Angeli, 2022.

Gramigna, A. *Fabulario arcobaleno. L'educazione interculturale con i più piccoli*. Aracne, 2020.

Naylor-Ballesteros, C. *Cosa c'è nella tua valigia? Terre di Mezzo*, 2019.

Portera, A. *Manuale di pedagogia interculturale. Risposte educative nella società globale*. Laterza, 2013.

EDUCARE ALLO SGUARDO NELLA PRIMA INFANZIA: L'AUDIOVISIVO COME PRATICA PEDAGOGICA PARTECIPATIVA

Patrizia Belloi

Responsabile Coordinamento pedagogico Fondazione Cresci@Mo

**Parole chiave: Educazione all'immagine – Didattica inclusiva – Partecipazione –
Media education – Linguaggio audiovisivo – Prima infanzia**

Abstract

Il presente contributo analizza il progetto “*Vietato ai maggiori di 6 anni*”, realizzato nelle scuole dell'infanzia del Comune di Modena gestite da Fondazione Cresci@Mo, come esperienza di educazione all'immagine e alfabetizzazione audiovisiva nella fascia 3-6 anni. L'articolo propone i fondamenti pedagogici, metodologici e didattici del percorso, evidenziando come il linguaggio audiovisivo possa configurarsi come dispositivo educativo capace di promuovere processi di esplorazione, narrazione, costruzione simbolica, partecipazione e cittadinanza culturale. Attraverso una didattica laboratoriale, il progetto identifica il/la bambino/a quale soggetto competente, produttore di significati e autore di autonome rappresentazioni del mondo. L'esperienza, sviluppata in undici scuole dell'infanzia, mostra come l'integrazione tra pedagogia attiva, media education, pratiche artistiche e partecipazione territoriale possa sostenere lo sviluppo di competenze narrative, relazionali ed espressive, promuovendo inclusione e consapevolezza critica nei confronti dei *linguaggi visivi* contemporanei.

1. Introduzione

Negli ultimi decenni il rapporto tra infanzia e linguaggi audiovisivi ha assunto una crescente rilevanza sul piano educativo, culturale e sociale. I/le bambini/e crescono all'interno di ecosistemi comunicativi caratterizzati dalla presenza costante di immagini, video, dispositivi digitali e narrazioni multimodali che influenzano profondamente la percezione, la relazione e la costruzione dell'esperienza. In tale scenario, l'educazione ai media richiede un approccio pedagogico orientato alla formazione di uno sguardo consapevole. Il progetto “*Vietato ai maggiori di 6 anni*” nasce all'interno di questa prospettiva, assumendo il linguaggio audiovisivo come pratica educativa capace di sostenere processi di costruzione di significati, sviluppo identitario e cittadinanza culturale (art. 9 della Costituzione). Le immagini diventano ambienti simbolici capaci di produrre significati, emozioni, memorie e immaginari condivisi. Educare all'immagine significa anche costruire competenze interpretative, narrati-

ve ed espressive che consentano di abitare criticamente la contemporaneità.

Il progetto non mira all'acquisizione tecnica di competenze cinematografiche in senso specialistico, ma utilizza immagini, suoni e narrazioni come strumenti di ricerca, esplorazione e costruzione di significato.

L'esperienza si colloca nell'ambito delle pedagogie attive e inclusive, assumendo il/la bambino/a come soggetto centrale dei processi educativi e come interprete competente e creativo della realtà. Attraverso attività di esplorazione urbana, produzione audiovisiva, registrazione sonora, elaborazione grafica e costruzione narrativa, i/le partecipanti vengono coinvolti/e in percorsi di osservazione, ascolto e rielaborazione simbolica del territorio.

Il presente contributo si propone inoltre di analizzare i presupposti teorici e metodologici del progetto, approfondendo le implicazioni educative del linguaggio audiovisivo nella prima infanzia e offrendo una riflessione sul ruolo della media education nei servizi educativi rivolti alla fascia d'età 3-6 anni.

2. Quadro teorico e principi pedagogici

2.1 Esperienza, esplorazione e costruzione della conoscenza

Il progetto assume una concezione dell'apprendimento fondata sull'esperienza diretta, sull'esplorazione e sulla partecipazione attiva

ai processi di costruzione della conoscenza. Un percorso dinamico nel quale leggere il mondo attraverso l'azione, l'osservazione, la relazione e la trasformazione dell'esperienza vissuta.

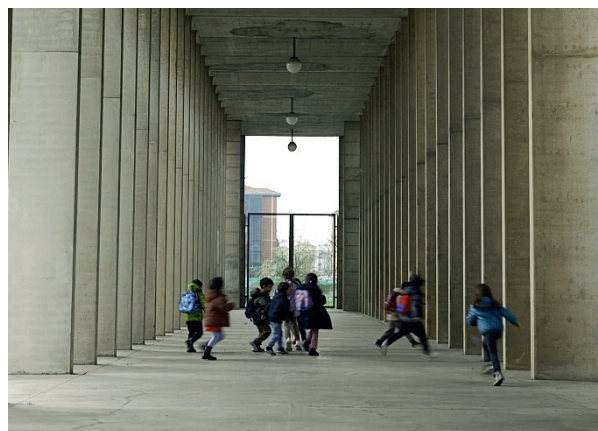
In questa prospettiva, il "fare" non coincide con una dimensione esclusivamente operativa, ma rappresenta un processo complesso di ricerca e attribuzione di significato. Il/la bambino/a apprende mentre osserva, formula ipotesi, sperimenta possibilità, modifica strategie e rielabora simbolicamente ciò che incontra. L'esperienza concreta diventa quindi occasione di riflessione e costruzione condivisa del sapere.

All'interno del laboratorio audiovisivo, filmare, fotografare, registrare suoni e costruire narrazioni costituiscono pratiche cognitive attraverso cui esplorare la realtà e sviluppare una progressiva consapevolezza percettiva. La videocamera e il registratore non vengono utilizzati come strumenti puramente tecnici, ma come dispositivi di osservazione e interpretazione del mondo. Inquadrare significa scegliere un punto di vista; registrare un suono implica attenzione, ascolto e selezione percettiva.

Le attività audiovisive coinvolgono simultaneamente dimensioni cognitive, corporee, emotive e relazionali. I/le bambini/e si muovono nello spazio, condividono interpretazioni, collaborano con i pari, formulano domande e attribuiscono significati alle esperienze. L'apprendimento emerge così dall'intreccio continuo tra esperienza concreta, immaginazione e relazione.

L'acquisizione del sapere passa attraverso l'esperienza quotidiana e il rapporto diretto con persone, luoghi, suoni e immagini; per questo, apprendere a stretto contatto con la città significa trasformare il territorio in un ambiente di ricerca e di produzione culturale. Quartieri, mercati, parchi e spazi pubblici diventano contesti vivi di osservazione e partecipazione, nei quali i/le bambini/e diventano soggetti attivi e responsabili. La relazione diretta con i luoghi li aiuta a imparare a prendersi cura dell'ambiente che li circonda. Osservare gli spazi comuni, scoprirne i cambiamenti e riconoscerne gli elementi naturali, sociali e culturali favorisce la nascita del senso di appartenenza, del rispetto e della responsabilità verso i luoghi vissuti ogni giorno. Il territorio si configura come laboratorio educativo diffuso, in cui l'osservazione diretta, la partecipazione attiva e l'interazione con la comunità favoriscono processi di conoscenza autentici e interdisciplinari. Il percorso educativo privilegia il processo esplorativo rispetto alla performance tecnica, valorizzando curiosità, sperimentazione e pensiero divergente.

In tale cornice pedagogica assume valore anche l'imprevisto, dove errori tecnici, immagini mosse, registrazioni imperfette o soluzioni inattese non vengono interpretati come elementi da correggere rigidamente ma come occasioni di ricerca e rielaborazione creativa.



2.2 Narrazione, immaginazione e costruzione simbolica

La dimensione narrativa rappresenta un dispositivo fondamentale nello sviluppo infantile, poiché consente di costruire significati attraverso processi simbolici, immaginativi e relazionali: il rapporto con la realtà non avviene in forma esclusivamente descrittiva o logica, ma attraverso racconti, immagini, metafore e rielaborazioni simboliche che permettono di interpretare l'esperienza e attribuirle coerenza. La narrazione costituisce una modalità primaria di conoscenza, mediante la quale i bambini e le bambine organizzano il proprio vissuto, collegano eventi ed emozioni e costruiscono continuità tra esperienza individuale e contesto sociale.

Attraverso le sequenze narrative apprendono a dare forma al tempo, a riconoscere relazioni tra cause ed effetti, a rappresentare stati emotivi e a condividere significati con gli altri. Il pensiero narrativo favorisce processi di identificazione, memoria, immaginazione e comprensione della realtà, sostenendo lo sviluppo

dell'identità personale e della capacità di interpretare il mondo. In questa logica, il raccontare e raccontarsi diventano una pratica cognitiva e culturale che accompagna la crescita e la costruzione del sapere.

Nel progetto audiovisivo, immagini e suoni sono linguaggi attraverso cui reinterpretare la realtà e costruire rappresentazioni personali del mondo. La creatività viene considerata come elemento fondamentale per la costruzione di conoscenza; infatti, attraverso il pensiero immaginativo, i/le bambini/e stabiliscono connessioni inattese, reinventano situazioni quotidiane e producono nuove possibilità.

La videocamera, il disegno, l'animazione e la registrazione sonora permettono di intrecciare realtà e fantasia, esperienza concreta e invenzione simbolica. Lo spazio urbano, i suoni e i dettagli del quotidiano si trasformano in dispositivi capaci di generare immaginazione e nuove interpretazioni della realtà. La produzione audiovisiva diventa spazio di costruzione simbolica.

I racconti emergono spesso da intuizioni spontanee, osservazioni inattese o associazioni simboliche, costruite collettivamente durante il laboratorio; tale dimensione valorizza la pluralità degli immaginari e favorisce forme di co-costruzione di significato. Ogni bambino/a contribuisce al racconto comune attraverso il proprio punto di vista, le proprie emozioni e il proprio repertorio immaginativo.

Particolarmente significativa appare la dimensione multimodale dell'esperienza: l'audiovisivo integra parola, immagine, movimento, suono e gesto all'interno di un'unica esperienza comunicativa, ampliando le possibilità espressive dell'infanzia. Raccontare significa parlare, osservare, registrare, disegnare, muoversi e costruire relazioni tra differenti linguaggi.

La narrazione audiovisiva favorisce inoltre processi di elaborazione emotiva e identitaria poiché attraverso immagini e suoni è possibile esprimere desideri, paure, ricordi e interpretazioni personali, costruendo progressivamente una rappresentazione di sé e del proprio rapporto con il mondo.

2.3 Il gioco come dispositivo cognitivo e relazionale

Il gioco costituisce uno dei principali strumenti metodologici del progetto, in quanto, nella prima infanzia, il/la bambino/a comprende la realtà attraverso l'azione, la finzione, l'imitazione e la rielaborazione simbolica dell'esperienza. Il gioco sostiene il processo di attribuzione di significati, costruzione di relazioni e sperimentazione di possibilità. L'audiovisivo viene introdotto come ambiente ludico ed esplorativo: l'utilizzo della videocamera, la registrazione dei suoni e/o la costruzione di animazioni diventano occasioni di sperimentazione nelle quali percezione, immaginazione ed emozione si intrecciano continuamente.

L'esperienza audiovisiva assume le caratteristiche del gioco simbolico: il reale viene osservato, reinterpretato e trasformato attraverso immagini, suoni e narrazioni; i/le bambini/e costruiscono versioni personali della realtà, attribuendo nuovi significati agli eventi quotidiani sperimentando forme di rappresentazione alternative.

La dimensione cooperativa delle esperienze proposte assume una particolare rilevanza: filmare insieme, decidere cosa raccontare, condividere strumenti e negoziare scelte richiedono ascolto reciproco e collaborazione. Il laboratorio diventa spazio di costruzione collettiva della conoscenza, l'errore e/o la diversa interpretazione sono parte del processo di co-costruzione e assumono valore educativo. Inquadrature instabili, registrazioni inattese o montaggi imperfetti sono occasioni di scoperta e creatività.

2.4 Inclusione e pluralità dei linguaggi

Il progetto adotta una prospettiva inclusiva fondata sulla valorizzazione della pluralità dei linguaggi e delle forme espressive proprie dell'infanzia, riconoscendo ogni bambino/a come soggetto competente, portatore di peculiari modalità di percezione, comunicazione e interpretazione della realtà.

In collaborazione con le insegnanti è stato avviato un lavoro di osservazione e conoscenza delle caratteristiche specifiche del gruppo al fine

di progettare esperienze condivise coerenti con i diversi bisogni. Le attività sono state scelte e costruite insieme, con l'obiettivo di favorire un contesto accogliente, partecipativo e il più possibile inclusivo, in cui ciascuno potesse sentirsi a proprio agio e parte integrante del gruppo.

L'utilizzo dell'audiovisivo ha ampliato i canali comunicativi, superando una concezione esclusivamente verbale dell'apprendimento: voce, gesto, corpo, immagine, suono e movimento diventano linguaggi legittimi attraverso cui partecipare attivamente.

L'integrazione tra pratiche analogiche e digitali favorisce la partecipazione di tutti/e valorizzando differenti stili cognitivi e comunicativi; disegno, collage, fotografia, registrazione sonora e animazione convivono all'interno di uno spazio laboratoriale caratterizzato da molteplici modalità espressive, in cui linguaggi diversi si intrecciano e si completano reciprocamente. Questa pluralità di possibilità consente di esplorare, rappresentare e comunicare l'esperienza attraverso forme differenti, sostenendo processi creativi, relazionali e di costruzione condivisa del significato.

La pluralità dei linguaggi assume anche un valore etico e culturale in quanto ogni immagine, ogni registrazione e ogni scelta narrativa restituisce un punto di vista unico sulla realtà. La diversità degli sguardi diventa elemento costitutivo dell'esperienza educativa e occasione concreta di educazione alla convivenza e di ri-

conoscimento reciproco; il potenziale conflitto si trasforma in elemento di continuità e di crescita condivisa, capace di generare dialogo, negoziazione di significati e costruzione collettiva dell'esperienza.

2.5 Centralità dello sguardo e ruolo dell'adulto

Il progetto si fonda su una concezione del/della bambino/a come soggetto epistemicamente competente, in grado di elaborare significati e produrre conoscenza a partire dall'esperienza vissuta. In tale prospettiva, la funzione educativa dell'adulto si concretizza con la predisposizione di ambienti, dispositivi e condizioni favorevoli alla ricerca, assumendo un ruolo di regia discreta orientata all'osservazione, all'ascolto e alla documentazione dei processi, piuttosto che alla loro direzione contenutistica.

All'interno di questo quadro, la videocamera si configura come mediatore che consente di attivare processi selettivi e interpretativi, attraverso cui l'infanzia rielabora la realtà in forme simboliche autonome, affermando uno sguardo produttivo e non derivativo rispetto a quello adulto. L'esperienza audiovisiva diviene luogo di emersione di dimensioni spesso marginali dell'esperienza — micro-dettagli, registri sensoriali, temporalità dilatate dell'osservazione e legami affettivi con i contesti di vita — che contribuiscono alla costruzione di forme di conoscenza radicate nella dimensione esperienziale e immaginativa.

In questa direzione, *l'educazione allo sguardo* diventa processo di accompagnamento alla progressiva costruzione di una consapevolezza critica nei confronti dei linguaggi visivi contemporanei, riconoscendo al contempo il diritto dell'infanzia alla produzione narrativa e alla partecipazione attiva alla vita culturale e simbolica della comunità.

3. Il progetto “Vietato ai maggiori di 6 anni”

Il progetto ha coinvolto undici scuole dell'infanzia del Comune di Modena gestite da Fondazione Cresci@Mo, con la partecipazione di circa 842 bambini/e, 94 insegnanti, professionisti dell'audiovisivo, coordinatori pedagogici, famiglie e realtà territoriali. Ogni scuola ha attivato processi di interpretazione del territorio, individuando luoghi, elementi identitari ed esperienze significative da tradurre in forme plurali di narrazione audiovisiva. Le produzioni realizzate sono confluite in un elaborato collettivo, concepito come articolazione policentrica di prospettive e punti di vista.

In questa cornice, lo spazio urbano viene assunto come ambiente educativo diffuso e si configura come dispositivo simbolico attraverso cui si intrecciano le diverse dimensioni. Tale impostazione pedagogica mira a rafforzare la continuità tra contesto scolastico e vita quotidiana, promuovendo processi di appartenenza, partecipazione, cura e costruzione di cittadinanza culturale.



4. Le fasi operative del percorso

4.1 Esplorazione del territorio

La prima fase del progetto ha previsto l'esplorazione di quartieri, mercati, spazi naturali e luoghi simbolici della città, trasformando il territorio in laboratorio educativo diffuso. I/le bambini/e hanno attraversato ambienti differenti — tra cui il Parco Amendola, il complesso del Duomo e della Ghirlandina e il Cimitero di San Cataldo — entrando in relazione con paesaggi urbani, architetture, suoni e memorie collettive.

L'esperienza di outdoor urbano si configura come pratica educativa intenzionale nella quale il camminare assume valore cognitivo, emotivo e relazionale. I/le bambini/e sono stati esploratori attivi chiamati a interrogare gli spa-

zi, condividere interpretazioni e costruire narrazioni personali e di gruppo.

L'osservazione diretta del territorio ha favorito curiosità, orientamento spaziale e capacità narrativa, sostenendo processi di appartenenza e consapevolezza culturale. La città è stata vissuta come ambiente vivo da osservare, ascoltare e reinterpretare.

4.2 Ripresa audiovisiva partecipata

La seconda fase ha introdotto i/le bambini/e ai codici di base del linguaggio audiovisivo attraverso video-interviste, riprese ambientali e registrazioni sonore. L'obiettivo non consisteva nell'apprendimento tecnico della strumentazione ma nella scoperta delle potenzialità espressive e relazionali dell'immagine e del suono.

Le attività hanno privilegiato la dimensione laboratoriale e cooperativa: i/le bambini/e si alternavano nei ruoli di operatore, narratore, intervistatore e osservatore, sperimentando differenti modalità di partecipazione e ruoli nel gruppo.

Le video-interviste hanno favorito ascolto reciproco, dialogo e attenzione all'altro, mentre le registrazioni sonore hanno permesso di esplorare il paesaggio acustico urbano, sviluppando sensibilità percettiva e capacità di attribuire significato ai suoni dell'ambiente.

L'alfabetizzazione audiovisiva assume una

funzione critica: i/le bambini/e vengono accompagnati a comprendere che ogni immagine implica una scelta, un punto di vista e un'intenzione narrativa.

4.3 Elaborazione grafica e sonora

La fase laboratoriale ha integrato linguaggi grafico/pittorici, sonori e audiovisivi attraverso disegni, collage, animazioni, registrazioni vocali; le pratiche analogiche e digitali sono state utilizzate in modo complementare, favorendo una relazione attiva con le tecnologie e ampliando le possibilità espressive dell'esperienza educativa.

La realizzazione di animazioni ha richiesto processi di collaborazione, pianificazione e negoziazione, mentre le registrazioni vocali hanno sostenuto sviluppo linguistico e consapevolezza espositiva.

Particolare attenzione è stata dedicata alla valorizzazione dell'imprevisto e della sperimentazione libera; il processo creativo è stato privilegiato rispetto alla qualità tecnica del prodotto finale, favorendo un clima educativo inclusivo e non prestazionale.

4.4 Visione pubblica e cittadinanza culturale

La proiezione pubblica del film ha coinvolto famiglie, insegnanti e comunità territoriale, trasformando il prodotto audiovisivo in esperienza collettiva di riconoscimento sociale e partecipazione culturale.

La restituzione pubblica permette ai/alle bambini/e di riconoscersi come autori competenti e produttori di contenuti culturali. Tale riconoscimento contribuisce al rafforzamento dell'autostima e del senso di appartenenza.

Il video diviene un dispositivo di mediazione intergenerazionale e uno strumento di costruzione della memoria collettiva; attraverso tale pratica, i/le bambini/e partecipano attivamente alla vita culturale del territorio come soggetti capaci di produrre rappresentazioni e interpretazioni della città e dei contesti vissuti.

4.5 Formazione e disseminazione

La formazione dei docenti ha rappresentato una componente essenziale del progetto, intesa come spazio di ricerca, riflessione e costruzione condivisa di pratiche educative; in un percorso fondato sull'educazione audiovisiva e sull'esplorazione del territorio, la formazione assume la funzione di sostenere gli insegnanti nell'elaborazione di nuovi strumenti didattici favorendo una maggiore consapevolezza dei processi di apprendimento.

L'accompagnamento pedagogico ha consentito di sviluppare linguaggi e metodologie comuni, promuovendo una progettazione educativa capace di integrare esperienza, creatività e partecipazione. La formazione, in questa prospettiva, si configura come processo continuo di confronto e co-costruzione del sapere professionale, orientato alla sperimentazione,

all'ascolto e alla valorizzazione delle pratiche educative. Le attività formative hanno approfondito aspetti pedagogici, metodologici ed etici legati all'uso delle immagini e delle tecnologie digitali nei contesti educativi 3-6 anni.

La disseminazione delle esperienze attraverso incontri pubblici e reti territoriali ha contribuito alla diffusione di pratiche innovative e alla costruzione di comunità professionali riflessive.

5. Considerazioni conclusive

L'esperienza di "*Vietato ai maggiori di 6 anni*" consente di interrogare il rapporto tra infanzia, linguaggi multimediali e processi educativi, evidenziando come l'audiovisivo possa assumere una funzione epistemologica oltre che espressiva. Le pratiche di ripresa, ascolto e narrazione attivano modalità di conoscenza fondate sull'esperienza sensibile, sulla relazione e sulla rielaborazione simbolica, contribuendo alla costruzione di significati condivisi. I media vengono assunti come dispositivi culturali capaci di ampliare le possibilità di partecipazione, interpretazione e rappresentazione del reale. L'esperienza educativa si configura come uno spazio di co-costruzione del sapere, nel quale immagini e suoni diventano occasioni per elaborare memorie, attribuire senso ai luoghi, sviluppare forme di consapevolezza critica, identità e cittadinanza attiva.

Il progetto mette in evidenza la necessità di riconoscere l'infanzia come soggetto attivo

della produzione culturale, superando visioni adultocentriche dei processi educativi. In questa cornice, il territorio assume la funzione di contesto pedagogico diffuso e il laboratorio audiovisivo quello di ambiente di ricerca e mediazione simbolica, capace di intrecciare esperienza individuale e dimensione collettiva.

Ne emerge una prospettiva di media education orientata non alla sola protezione o alfabetizzazione tecnica ma alla promozione di pratiche partecipative, riflessive e inclusive, nelle quali creatività, immaginazione e pluralità dei linguaggi costituiscono elementi centrali del processo formativo. Il progetto propone pertanto un modello metodologico trasferibile ai servizi educativi 3-6 anni, fondato sull'integrazione tra pedagogia attiva, educazione ai media e pratiche artistiche, all'interno di una concezione democratica dell'educazione.

Di seguito il Link del Kit Didattico: <https://www.fondazionecreciamo.it/file/Home/blocchi/764/KITDIDATTICOPDF.pdf>





**PLENARIA
COORDINAMENTO
PEDAGOGICO
TERRITORIALE
MODENA**

PROGRAMMA:

- Introduzione a cura del Gruppo Nazionale Nidi e Infanzia Emilia-Romagna
- Presentazione e dialogo con i coordinamenti pedagogici distrettuali
- Raccolta dei fabbisogni formativi
- Presentazione del progetto a cura di Fondazione Cresci@mo "il linguaggio audiovisivo per e con i bambini e le bambine", con Patrizia Belloi (responsabile coordinamento Fondazione Cresci@mo) e Federika Ponnetti (regista)

**29 MAGGIO
ore 10:00**

**POLIVALENTE
SAN DAMASO**
Stradello Scartazzetta, 53



Coordinamento Pedagogico
Territoriale Modena

Iscrizione su: www.mymemo.comune.modena.it

Mori, A. *Educazione e territorio: Esperienze, relazioni, comunità*. Franco Angeli, 2021.

Mortari, L. *Apprendere dall'esperienza: Il pensare riflessivo nella formazione*. Carocci, 2003.

Mortari, L. *Cultura della ricerca e pedagogia: Prospettive epistemologiche*. Carocci, 2007.

Neri, S. *La scuola dell'infanzia e l'integrazione: Cultura dell'inclusione e progetto educativo*. Erickson, 1997.

Piaget, J. *La psicologia del bambino*. Einaudi, 2000.

Rivoltella, P. C. *Media education: Idea, metodo, ricerca*. Schol , 2017.

Vygotskij, L. S. *Immaginazione e creativit  nell'et  infantile*. Editori Riuniti, 2006.

KIT DIDATTICO

<https://www.fondazionecreciamo.it/file/Home/blocchi/764/KITDIDATTICOPDF.pdf>

Riferimenti bibliografici

Buckingham, D. *Media education: Literacy, learning and contemporary culture*. Polity Press, 2003.

Bruner, J. *Toward a theory of instruction*. Harvard University Press, 1976.

Canevaro, A. *Le logiche del confine e del sentiero: Una pedagogia dell'inclusione*. Erickson, 2006.

Costituzione della Repubblica Italiana, Art. 9.

Dewey, J. *Experience and education*. Macmillan, 1938.

Edwards, C., Gandini, L., & Forman, G. (a cura di). *I cento linguaggi dei bambini: L'approccio di Reggio Emilia all'educazione dell'infanzia*. Junior, 2017.

Farn , R. *Outdoor education: Prospettive teoriche e buone pratiche*. Carocci, 2018.

Farn , R., Bortolotti, A., & Terrusi, M. (a cura di). *Outdoor education: Prospettive teoriche e buone pratiche*. Carocci, 2018.

Freinet, C. *Le texte libre*. Maspero, 1964.

Gardner, H. *Frames of mind: The theory of multiple intelligences*. Basic Books, 1983.

TESSERE RELAZIONI: SEZIONI ETEROGENE ALLA SCUOLA DELL'INFANZIA SALUZZO

Valentina Sala, Coordinatrice pedagogica di Fondazione Cresci@Mo
e Giulia Garagnani, insegnante Scuola Saluzzo

Parole chiave: Eterogeneità – Infanzia - Cambiamento - Outdoor - Rete

Un cambiamento sistemico e identitario

“Se non ci fossero grovigli e strappi, infatti, sembra dire Bateson, se il tessuto fosse cioè una trama di contesti regolare e uniforme, non ci sarebbe la possibilità del cambiamento e della creatività. Cioè non ci sarebbe la possibilità di pensare. Forse, nemmeno la possibilità di fare esperienza.” (Zoletto, 2023, p.36)

L'inizio di un nuovo anno scolastico è occasione per sperimentarsi e provare a tracciare nuovi percorsi, nuovi itinerari e scenari di cambiamento e innovazione, almeno nelle intenzioni delle diverse realtà scolastiche. Pensare e concretizzare mappe personali, in cui provare a delineare i propri riferimenti, in cui provare a immaginare, osservare e collocarsi sia come adulti che come bambini e bambine. Co-costruire mappe collettive, in cui realizzare una storia comune, una strada condivisa capace di contemplare e contenere una molteplicità di punti di vista e di vissuti individuali e singolari. Fare educazione rendendo leggibile e comprensibile l'intenzionalità delle direzioni da intraprendere permette di costruire nuove letture della realtà,

della scuola e di generare inedite mappe di riferimento che consentono ogni giorno a bambini e bambine di abitare il mondo e di sentirsi parte di esso attraverso infinite connessioni. In quest'ottica, i servizi educativi possono essere “straordinarie mappe di una geografia umana ed ecologica” (Guerra, 2023) di cui abbiamo, realmente, una grande necessità.

L'eterogeneità alla scuola Saluzzo

L'anno scolastico 2025/26 ha rappresentato un'occasione di grande sperimentazione per la scuola dell'infanzia Saluzzo, nell'ottica di cambiamento e di innovazione costante: il passaggio da tre sezioni omogenee per età a due sezioni miste costituite da bambini e bambine di tre, quattro e cinque anni. Tale transizione non ha determinato solo mutamenti organizzativi ma ha ridefinito l'identità stessa dell'intera comunità educante che vive e abita quel servizio. Spostare il focus, ridefinire pensieri, progetti, spazi e pratiche educative, in un'ottica di sperimentazione, ha previsto un “ambientamento” esteso su più fronti che ha coinvolto molti piani e diversi protagonisti: bambini

e bambine, sempre al centro, ma anche insegnanti, personale scolastico e famiglie, in un processo di riscoperta e adattamento collettivo. Il focus è stato chiaro fin da subito: garantire un inizio sereno, graduale e armonioso, capace di trasformare la novità in un'opportunità di crescita condivisa per tutti e tutte, rispettando i tempi di ciascuno.

La scelta dei colori: tra letteratura e territorio

Per orientarsi in questo nuovo assetto, la scelta del collettivo delle insegnanti è stata di nominare le nuove sezioni utilizzando due colori fortemente simbolici: il giallo e il blu. Tale distinzione cromatica ha offerto ai bambini un riferimento visivo immediato e rassicurante, per orientarsi nei nuovi spazi-sezione. In secondo luogo tale scelta affonda le sue radici in un duplice omaggio: in primis alla letteratura, richiamando il capolavoro di Leo Lionni (1989) "Piccolo blu e piccolo giallo", metafora potente sull'amicizia, sulla fusione delle identità e sulla bellezza del trasformarsi attraverso l'incontro con il diverso; parallelamente un omaggio al territorio, essendo il giallo e il blu i colori della città di Modena. Questa metafora cromatica crea un ponte ideale tra la scuola e la comunità territoriale, radicando l'esperienza educativa nel contesto civico di appartenenza e promuovendo senso identitario dei bambini e delle bambine sia nel contesto scuola che un passo fuori dal cancello del Saluzzo. Coerente-

mente con la narrazione di Lionni, dove il blu e il giallo abbracciandosi diventano verde, anche dalla fusione degli spazi e delle idee delle insegnanti della scuola Saluzzo ha preso vita un luogo inedito e innovativo: l'atelier verde, spazio polifunzionale, luogo di commistione, di mescolamenti, di sperimentazioni, di creatività condivisa che nasce dall'incontro tra le diverse componenti delle due sezioni. È lo spazio dell'intersezione, dove le identità singole si mescolano e si contaminano generando e garantendo, allo stesso tempo, esperienze di innovazione e di sintesi.

L'outdoor come contesto accogliente

Per accompagnare questo delicato passaggio alle sezioni miste, quindi, nei primi mesi dell'anno la scelta è stata quella di abitare prioritariamente il contesto outdoor, partendo dall'idea che (nel nostro modo di guardare il bambino e la scuola dell'infanzia) la natura sia il setting pedagogico d'elezione per il delicato momento dell'ambientamento.



Il contatto con gli elementi naturali agisce, infatti, come un potente regolatore emotivo nutrendo e alimentando benessere psicofisico. Gli spazi aperti riducono lo stress da “nuovo ambiente” e offrono la libertà di movimento necessaria a ogni fascia d’età, permettendo di sperimentare in qualche modo il concetto di inclusione spontanea e mettendo in luce come il giardino della scuola diventi un campo neutro dove bambini e bambine più piccoli/e osservano con stupore e curiosità il nuovo, imparando da subito le prime basilari nozioni di cura e rispetto, senza le barriere fisiche e mentali delle aule chiuse.

La metafora del filo: dalla matassa alla rete

Per dare corpo e sostegno alle relazioni nascenti, è stata scelta la simbologia del filo e del gomitolo. Il filo rappresenta il legame invisibile che unisce, la traccia del nostro passaggio e la possibilità di restare connessi, soprattutto nella diversità. In linea con questo pensiero ogni bambino e ogni bambina ha ricevuto un braccialetto del colore della rispettiva sezione— giallo e blu — che ha permesso un primo ancoraggio visivo e tattile di appartenenza al proprio gruppo, un segno di riconoscimento in un vortice di novità e cambiamento. Durante i primi giorni, sono state proposte varie esperienze per sperimentare l’identificazione ma anche e soprattutto l’incontro: il lancio del gomitolo per presentarsi ha permesso di visualizzare fisicamente la rete che si stava costruendo. Ogni

passaggio di mano era un atto di fiducia, ogni filo teso una nuova conoscenza. Unitamente a queste esperienze simboliche ma dense di significati e di tensioni emotive sono state proposte anche esperienze più concrete: attività di manipolazione artistica di fili di lana che hanno permesso di esplorare concetti complessi come l’intreccio, il nodo e la tensione, metafore perfette della vita sociale di una sezione eterogenea e, più ampiamente, di una comunità.



La sezione mista come facilitatore emotivo per creare e consolidare il “senso del Noi”

I risultati di questo nuovo assetto scolastico ci hanno stupito per la loro eccezionalità e rapidità. Da subito le insegnanti hanno osservato risposte che hanno superato le loro stesse aspettative, specialmente nei bambini e nelle

bambine di 3 anni. Fin dai primi giorni senza genitori, i più piccoli si sono mostrati sereni, curiosi e pronti a mettersi in gioco. Le crisi di pianto e nostalgia sono state rarissime, svanendo quasi del tutto nel giro di poco tempo, anche nei momenti delicati del distacco al mattino dal genitore, del pasto e del sonno. Ci siamo chieste con insistenza e a più riprese se il segreto di questa serenità inaspettata e auspicata risiedesse proprio nell'eterogeneità delle sezioni. Essere accolti in un ambiente dove i bambini più grandi manifestano sicurezza e fiducia può creare realmente e concretamente una stabilità emotiva così contagiosa?

L'esperienza e la sperimentazione della scuola Saluzzo mettono sicuramente in evidenza come l'eterogeneità, la valorizzazione della diversità e la tensione verso i mescolamenti siano una chiave valida per strutturare relazioni sociali autentiche e potenti. Allora, forse, come insegna Contini, il focus della nostra pratica educativa diventa soprattutto quello di "promuovere possibilità".

"Bisogna che il soggetto diventi capace di protagonismo esistenziale, capace di prefigurare il suo futuro, i suoi percorsi, i suoi obiettivi. Ovviamente, non da solo[...]: insieme agli altri, ma con i suoi progetti, le sue scelte, il suo impegno. (Contini., 2009, p.79)

E allora, mentre i piccoli imparano per imitazione e si sperimentano nelle loro "prime volte", i bambini e le bambine di 4 e 5 anni

accolgono il cambiamento sviluppando gradualmente una silenziosa ma evidente empatia. A guardarli da lontano, nei loro momenti di spontaneità, sono ben visibili gesti protettivi, di aiuto sincero verso i più piccoli, segno di un crescente senso di responsabilità nei confronti dell'altro, incentivando la nascita e il consolidamento di un "senso del Noi" e di un senso più ampio di comunità.



Conclusioni

La scuola dell'infanzia Saluzzo, attraverso l'outdoor, la trama dei fili e la costante ricerca di un'identità singola e di plesso, ha sperimentato e dato valore ad un tipo di scuola che non divide per età, ma unisce per esperienze. Nonostante la matassa iniziale potesse sembrare aggrovigliata e difficile da districare, nonostante la fatica quotidiana di costanti rin-

novamenti e ricominciamenti, ogni bambino e ogni bambina oggi possiede il proprio capo del filo per contribuire a tessere quella splendida tela comune che tanto ci eravamo immaginati e che, da metafora dei primi giorni di scuola, auspicavamo divenisse realtà. Dalla crisi dei vecchi valori e del tanto radicato “si è sempre fatto così” può nascere la possibilità di percorrere nuove strade di saperi, di creare e abitare nuovi paradigmi epistemologici che considerino l’esistenza della complessità, ne accettino le caratteristiche e le facciano proprie, dando vita a nuovi e inediti scenari di apprendimento.

“Tessere, disfare e ritessere con altri fili nuove versioni del mondo, facendoci sì animare dal desiderio di escogitare sentieri “eccellenti” dell’esistere, ma sapendo anche accettare la costitutiva incertezza di ogni mappa di idee e la fragilità con cui deve essere vissuta ogni descrizione e ogni progetto”. (M.G. RIVA, N. 2 del 2012 della rivista accademica RPD – Unibo)



Riferimenti bibliografici

CONTINI M., *Elogio dello scarto e della resistenza. Pensieri ed emozioni di filosofia dell’educazione*, CLUEB, 2009.

GUERRA M., rivista Bambini, gennaio 2023.

Lionni, L. *Piccolo blu e piccolo giallo*. Babalibri, 1999.

RIVA M.G., *Studio “clinico” sulla formazione*, op.

RIVA M.G., Numero 2 del 2012 della rivista accademica RPD - Rivista di Pedagogia e Didattica (Journal of Theories and Research in Education), edita dall’Università di Bologna.

ZOLETTO D., *Il doppio legame Bateson Derrida. Verso un’etica delle cornici*, Bompiani, 2023, p.36

Un Nonno per Amico

Il metodo Montessori come azione di cura tra bambini e anziani

Annalisa Montanari

Coordinatrice pedagogica di Fondazione Cresci@Mo

Parole chiave: Cura – Inclusione - Montessori - Scambio intergenerazionale - Relazione

“Nonno per amico” è un progetto nato dalla collaborazione tra CRA Vignolese del Comune di Modena e la scuola dell’infanzia San Remo della Fondazione Cresciamo. La CRA Vignolese è una struttura residenziale storica nel panorama modenese per i servizi sanitari e socio-assistenziali per anziani non autosufficienti che necessitano di assistenza continua. Ci soggiornano circa 70 ospiti, molti dei quali con deficit cognitivi, per lo più riconducibili all’Alzheimer o a demenze di tipo senile e altri, semplicemente anziani e bisognosi di assistenza, ma anche persone fragili i cui bisogni di cura sono assimilabili. La scuola San Remo è una scuola dell’infanzia che da sempre si è distinta sul tema dell’inclusione: fu la prima scuola ad accogliere le sezioni con bambini disabili nel 1973 nella città di Modena e nel tempo ha investito su progetti mirati all’inclusione.



Offrire ai bambini la possibilità di conoscere un mondo diverso, caratterizzato da una fragilità che porta con sé narrazioni importanti di vita e di abilità, approcciarsi a persone differenti da quelle frequentate tutti i giorni, che nonostante le difficoltà della malattia permangono nelle loro dignità e hanno voglia di essere vivi, utili, “visti”, ci è sembrata un’occasione unica per creare relazioni e apprendere nell’esperienza più concreta cosa significhi aver cura, avere attenzione per l’altro e dare il proprio contributo alla comunità di cui facciamo parte. Il gruppo di lavoro formato da insegnanti e animatrici si è interrogato su come poter mettere insieme il piacere della relazione senza essere invadenti e al tempo stesso poter portare interventi funzionali ed efficaci. A queste domande la risposta è

giunta dal Metodo Montessori, a cui la scuola si ispira in alcuni aspetti della sua proposta educativa, come una delle possibilità di linguaggi utili per approcciarsi a sostenere i valori della vita di bambini e anziani.



Perché il Metodo Montessori?

Maria Montessori è stata un'educatrice, pedagoga, filosofa, medico e scienziata italiana, internazionalmente nota per il metodo educativo che prende il suo nome, adottato in migliaia di scuole dell'infanzia, primarie e secondarie in tutto il mondo.

“La ricerca di M. Montessori non si può confinare solo all'infanzia. La pedagoga, infatti, mostra un interesse profondo per l'umanità, per capirla” (Taddia e Perino, 2020).

Il metodo Montessori si adatta bene al lavoro con gli anziani per diversi motivi: il metodo

educa il bambino alle attività della vita quotidiana, che sono quelle che vengono perse progressivamente dalla persona anziana con demenza, così come l'ordine, aspetto cardine del metodo, aiuta la persona anziana a trovare punti di riferimento che possono focalizzare la sua attenzione e attivarne l'interesse. Le procedure della presentazione montessoriana dei materiali prevedono azioni, suddivise in *step*, con ripetizioni guidate, il passaggio dal semplice al complesso, e dal concreto all'astratto: elementi, questi, molto utili ai contesti con anziani, al fine di sostenere la memoria procedurale che, come ci dice lo psicologo statunitense Cameron Camp, è “l'aspetto che viene più lentamente intaccato nella condizione di fragilità in cui essi si trovano” (Luppi, 2015, p.19). Il lavoro, strutturato in vassoi, riconducibile alla vita pratica e quotidiana, aiuta l'apprendimento inconscio; per questo sollecita la memoria procedurale e non dichiarativa che nell'anziano va via via perdendosi.

L'approccio è già utilizzato anche all'estero ed è stato sperimentato da Camp, che in Ohio ha usato la filosofia montessoriana per migliorare la qualità di vita e ritardare la degenerazione psicofisica di anziani con demenza. Il metodo Montessori applicato agli anziani si basa su principi fondamentali quali l'ambiente, il materiale e la preparazione di chi lo presenta. L'essere “allievo” e “maestro” al contempo nell'uso del materiale, fa sì che l'alternarsi del ruolo accompagni l'anziano nella ricerca e

nella volontà di sollecitare e riattivare competenze e abilità sopite perché non più richieste in un contesto protetto e in parte medicalizzato come quello della CRA. Per questo nella terza età in presenza di fragilità è necessario pensare e progettare interventi mirati che tengano in considerazione anche l'aspetto emotivo come motore all'azione, allo sforzo, e a modalità in grado di accendere il desiderio di tenere vivo un interesse, una competenza, una passione nonostante la routine e le oggettive difficoltà.

Montessori presentato dai bambini e condiviso con gli anziani porta con sé il tema della *reminiscenza*, intesa come piacere di condividere esperienze passate che “favorisce la creazione di nuovi legami e rinforzano quelli esistenti” (Bruce, Hodgson e Schweitzer, 1999, p. 20) e pratica che aiuta a rendere più stabili ed efficaci le strategie di *coping*.



Gli obiettivi del progetto: educare è aver cura

Luigina Mortari ci insegna che la *cura* e l'*aver cura* sono concetti fondamentali per la vita umana: indicano un atteggiamento di respon-

sabilità verso l'altro, la possibilità di creare un nuovo umanesimo sanitario, basato su un approccio etico e umano della cura stessa, che tenga conto delle esigenze e della dignità delle persone anziane, non delegando ai professionisti, ma come un impegno collettivo e sociale. Il bambino è il padre dell'uomo, ci dice Maria Montessori ed è nostro compito, come agenzia educativa, fare in modo che i cittadini del domani possano assumersi questo impegno, sentirsi responsabili per chi è più fragile. Quale modo migliore che dar loro la possibilità di incontrare la diversità e di essere soggetti attivi e propositivi in atti di cura che vanno al di là del gesto e delle parole? In quest'ottica gli obiettivi del progetto si centrano prevalentemente sulla persona, non solo sul passaggio intergenerazionale, ma sulla conoscenza della sua storia di vita, in modo da “*aiutare a fare da solo*”, dando un tempo più lento, quello dei bambini, per apprendere ed elaborare informazioni per creare connessioni. L'ambiente preparato e il materiale riconoscibile, la complessità crescente dei vassoi preparati dai bambini promuovono sia nell'anziano sia nel bambino un interesse che si modifica nel riscoprire l'abilità condivisa. Il piacere di fare insieme, il sostare dei bambini nell'attendere, sostenere e rafforzare la concentrazione dell'anziano attraverso rituali che si ripetono e sequenze di azioni che trovano nei materiali di vita pratica il loro normale svolgimento, consentono di promuovere l'autonomia di chi svolge il lavoro e al tempo stesso di ritrovare, soprattutto per la

persona anziana, un'autostima perduta. Empatia ed emozione permettono, al bambino, come all'anziano, di calibrare le azioni e il proprio modo di essere e comportarsi, generando una comunicazione che passa attraverso molteplici linguaggi.

Il progetto

Il progetto inizia nel periodo di Natale 2023 con un rapporto epistolare tra gli ospiti della CRA e i nostri bambini, semplici auguri ma la promessa di un prossimo incontro. Le lettere e i doni fatti dai bambini sono stati il nostro primo approccio al mondo degli anziani: racconti di noi, delle nostre reciproche quotidianità ci hanno permesso di trovare i primi elementi di somiglianza *“anche i nonni e le nonne stanno come noi tutto il giorno insieme e fanno dei giochi”*. Piccoli gesti, ma grandi emozioni nell'attesa di un messaggio o nello scartare un dono; anche se a volte tra il bambino e l'anziano passa un secolo anagrafico, la curiosità e il piacere di dare e ricevere sembrano appartenere allo stesso momento.



Il nostro diario di bordo per raccontare come Educare è dare l'opportunità di amare

Una breve sintesi del diario tenuto durante le nostre visite, crediamo possa raccontare come questo progetto non sia per noi solo un percorso educativo, ma un modo per svolgere il nostro compito pedagogico di custodire l'umano, ovvero *“ricordare che ogni incontro educativo è un atto di speranza per il presente e per il futuro dell'umanità, che si forgia nel desiderio e nella qualità della cura che offriamo”*. (Iaccarino Convegno L'infanzia illuminata, oltre la pedagogia nera).

Parlando in assemblea con i bambini ci siamo chiesti cosa potesse comportare assicurare a tutti il *diritto all'inclusione*: ciò che ne è emerso è che per includere, bisogna prendersi cura degli altri, di tutti e di tutto ciò che ci circonda. Per questo abbiamo scelto il 20 novembre come la giornata più indicata per iniziare il nostro progetto *“Un Nonno per Amico”* alla CRA Vignolese. Una delegazione composta da bambini di 4 e 5 anni ha portato in dono agli ospiti della casa di riposo alcuni vassoi ispirati al metodo Montessori, da loro già conosciuti e utilizzati a scuola. I materiali richiamavano alla vita quotidiana e con azioni semplici a una stimolazione sensoriale immediata: dividere i bottoni con le pinze, la mystery box per il senso stereognostico, grattare il pane, travasi semplici e più complessi con il sughero e le pinze, infili, stoffe per il senso tattile.



Il primo impatto al nostro ingresso si può riassumere come un turbinio di emozioni. La voglia di vicinanza si è mescolata alla paura di un contatto, il desiderio di cura a quello di voler rispettare l'altro, gli occhi brillanti dei nonni e delle nonne vestiti a festa con gli occhi curiosi e un po' incerti dei bambini sotto le mascherine. L'accoglienza è stata calorosa, teste bianche e color porpora prima piegate e impegnate nel lavoro si sono alzate, sguardi assenti o annoiati si sono ravvivati e bocche chiuse, forse un po' per riserbo, si sono spalancate in grandi sorrisi sdentati: *"Che belli che siete! Che belli!"*. Emozione, commozione, gioia sono stati i sentimenti che hanno pervaso noi adulti e anche i bambini mentre questa frase, ripetuta come un mantra dagli anziani, si trasformava in un invito ad avvicinarsi. "Andare verso pur restando a distanza", il paradosso del nostro primo giorno. I bambini hanno consegnato i loro doni e si sono offerti di mostrare come poterli utilizzare.

Con competenza, attenzione e delicatezza tutti i bambini si sono avvicinati ai *nonni*, si sono presentati e hanno iniziato un gioco di collaborazione, di alternanze, che si è fatto in poco, pochissimo tempo momento di conoscenza e cura.

Fare insieme, scambiarsi i ruoli, toccare e spiegare con voci e gesti diversi da quelli fatti a scuola è stato un compito che i bambini hanno accolto con naturalezza senza che nessun'adulto desse loro indicazioni. Una cura rumorosa ma delicata, come solo un bambino con un gesto e un sorriso nascosto può riuscire a fare. Il primo incontro si è concluso con un regalo anche da parte degli ospiti della struttura: delle decorazioni per il Natale fatte da loro. Ma il regalo più grande è stato il salutarsi con una promessa *"torneremo presto"*: perché il nostro diritto alla cura e all'inclusione non si esaurisca in un solo giorno, ma divenga un percorso educativo. Le nostre visite, che inizialmente dovevano essere bisettimanali, saranno meno del previsto, a causa dei rinvii dovuti a casi di Covid o epidemie influenzali. Gli incontri proseguono, si alternano tra condivisione di momenti di festa come il Natale a momenti di "lavoro" in cui i vassoi portati vengono incrementati e resi più complessi. Ogni ingresso dei bambini alla CRA è comunicato in anticipo agli ospiti e alle loro famiglie, così come ai bambini. L'attesa e la preparazione a ogni incontro si rivelano essere momenti importanti quanto l'incontro stesso. I bambini attendo-

no trepidanti il giorno indicato e si esercitano con i nuovi materiali che porteranno in dono, mentre i nonni e le nonne si preparano per l'occasione concedendosi qualche cura in più al proprio aspetto o indossando qualcosa di speciale per le occasioni importanti. Le relazioni immediatamente si instaurano “*Mi ricordo di te*” ci accoglie la signora Lena, ex pittrice, 97 anni. Gli ospiti iniziano a familiarizzare subito con queste nostre visite e, presentandosi ai bambini, narrano le loro storie di vita, intonano canzoni, fanno racconti personali, *storie belle* che i bambini si aspettano di ascoltare. Così *La Cicci* ci racconta i suoi viaggi e la sua storia di atleta, tra le prime donne a giocare a pallavolo in una delle due squadre femminili dell'epoca. *La Marisa* cercherà di rubare un bacio a qualche bambino, abbassando furtivamente la mascherina e, quando verrà ripresa dall'operatrice, cercherà di distrarla e imbonirla prestando la propria voce all'anziana seduta vicino a lei, che “*di voce gliene è rimasta poca*”, per intonare una canzone e coinvolgere i bambini a cantare.



In ogni incontro i racconti si susseguono, la nostalgia a volte appare quando a rivedere i bambini c'è chi si ricorda dei propri nipoti, che non vedono più da quando sono ospitati in struttura. Gli ospiti ci raccontano le loro vite, svolgono insieme ai bambini i vassoi, mantenendo la voce bassa e la concentrazione alta. Tra loro ci sono delle maestre: le riconosci subito, per come si avvicinano ai bambini attraverso un invito delicato, una voce calda e uno sguardo rassicurante. Sono le prime a mettersi in gioco, a chiedere ai bambini di far vedere per poi proporre di fare insieme. Sono preziose alleate ora che i vassoi sono più articolati: infili, mollette, lucchetti, appaiamenti cromatici, più azioni, più consegne, più ricordi e ripristino di azioni che in passato padroneggiavano. Ma non sono solo questo, sono custodi di un tempo prezioso, che le ha identificate e che ora le rende riconoscibili, sono le incantatrici di questo tempo che nel fare riescono a fermare, proprio come quando a scuola con una parola sapevano catturare l'attenzione per ore. Sono le testimoni che ci ricordano come quel tempo, di cui tutti siamo fatti, prima o poi si dissolve, lasciandoci la fragilità che ci rende dipendenti e bisognosi dagli altri proprio come i bambini, e che “se sei stata maestra, resti maestra per sempre”. I bambini ogni volta si avvicinano con i vassoi consapevoli del loro prezioso lavoro, che propongono, mostrano, ma poi cedono, lasciando fare all'anziano che nel fare inizia a narrare, a insegnare a tramandare ricette di vita preziose. Hanno imparato che dialogare può avvenire

anche solo con uno sguardo, come è successo quando Monica, la referente dell'animazione della CRA, ci ha presentato Antonietta la *nonna birichina* e ci ha spiegato che *“le parole di questa nonna sono volate via, ma gli occhi ci vedono bene, soprattutto quando ci sono i bambini”*.



Monica ci racconta che i nostri vassoi sono offerti agli anziani quotidianamente durante le attività della settimana. Montessori è entrato attraverso di noi in CRA. Si decide poi per spazi più riparati, più intimi per coinvolgere un numero più contenuto di ospiti; cerchiamo un modo per lavorare in maggiore tranquillità e concedere il tempo e il modo per approfondire un lavoro o una relazione d'amicizia. Il nuovo ambiente preparato e curato promette che l'azione educativa avrà modo di compiersi con cura e con tempi più distesi, concedendo maggiori e più approfonditi apprendimenti. Gli anziani sono attenti, ma ciò che colpisce è la concentrazione e il senso di responsabilità che i bambini manifestano. Un'altalena che nello

scambio ha dato vita a relazioni, a incoraggiamenti e ha nutrito i bambini del piacere della cura donata e ricevuta. Tutto si muove in armonia, i bambini non si distraggono, prendono, mostrano, osservano, ascoltano, ripongono e incominciano un nuovo lavoro; come veri “maestri” cambiano tavolo, si avvicinano ad altri gruppi di anziani, propongono il materiale, e quando un anziano dice loro *“Non riesco”*, *“Non vedo”*, loro rispondono *“Ti aiuto io”* *“Te lo spiego io”*.



Conclusioni

Montessori sosteneva che il suo non era un metodo, ma un approccio, rivolto all'educazione alla vita, per questo crediamo che il nostro percorso abbia donato sia ai bambini che agli anziani un'importante esperienza di come vivere una vita rivolta all'altro da sé, di come guardare oltre il proprio micro-mondo: una vita protesa all'aiuto e al sostegno della diversità e della fragilità, riscoperte come risorsa, di cui prendersi cura e da cui poter apprendere. Il nostro è stato un “incontro di anime”, quelle dei

bambini e degli anziani, quelle delle operatrici della CRA e delle insegnanti, che nel materiale Montessori ha trovato un potente strumento per promuovere l'intergenerazionalità e l'inclusione, permettendo un reciproco apprendimento nel condividere e fare insieme: per amore, amicizia, per la voglia e la riscoperta volontà di essere utili. Sentimenti come empatia e responsabilità sono scaturiti in modo spontaneo e delicato nei bambini, nell'approcciarsi alla fragilità di adulti che ha richiesto loro la capacità di comprendere e mettersi in ascolto di bisogni così diversi, ma al tempo stesso tanto simili ai loro, senza giudicare o stigmatizzare, ma accogliendo e accettando senza troppi "perché?" il loro ruolo di cura, attraverso l'essere un po' maestri.

I bambini sono stati dei grandi insegnanti che ci hanno riportato alla purezza dell'educare, alla pazienza dell'attesa, alla capacità di cambiare strada di fronte a una difficoltà, senza perdere di vista l'obiettivo prefissato. Ci hanno ricordato cosa vuol dire insegnare con affetto e delicatezza. Siamo certe che il nostro progetto sia stato un pezzetto di vita che non si è esaurito, che ha saputo lasciare nei bambini, negli anziani e in tutti noi, un senso di consapevolezza e valorizzazione; nel sentirci vicendevolmente utili e apprezzati, ci ha ricordato l'importanza della responsabilità di ciascuno nel prendersi cura del mondo, l'uno dell'altra, dare incondizionatamente e solo per il piacere di farlo, senza aspettarsi nulla in cambio. Per-

ché il Montessori sia stato solo uno dei mille linguaggi possibili, *"perché è la vita stessa che ci dà infiniti modi per ri-accendere la vita"* (Cit. M. Berselli, *operatrice CRA Vignolese*)

Il progetto "Un Nonno per amico" continua anche quest'anno, per tutto quello che di prezioso ci ha donato, per aver creato nei bambini della scuola San Remo, negli anziani della CRA vignolese e nelle loro famiglie un senso di appartenenza a una comunità coesa e solidale, che include tutti, senza distinzioni, da 0 a 100 e più anni, perché è stato importante andare dai nonni, come ci dice Enea, 4 anni :

"Siamo stati dai nonni, del paese di tutti i nonni...che sono di tutti noi".

Riferimenti bibliografici

Federica Taddia, Annalisa Perino, Ruggero Poi *"Il metodo Montessori e gli anziani fragili, principi e metodi per migliorare il benessere e le autonomie."* Erikson, 2020.

Elena Luppi *"Prendersi cura della terza età, valutare e innovare i servizi per anziani fragili e non autosufficienti."* Franco Angeli, 2015.

Errollyn Bruce, Sarah Hodgson, Pam Schweitzer *"I ricordi che curano, Pratiche di reminiscenza nella malattia di Alzheimer"*. Raffaello Cortina Editore, 1999.

Richard Cheston e Ann Marshall *"Vivere bene con la demenza, manuale per facilitatori."* Erikson, 2021.

Cameron J.Camp *"Attività Montessoriane per le persone con demenza, un percorso per promuovere l'autonomia."* Edizione italiana e traduzione a cura di Silvia Garulli e Elisabetta Farina. Erikson, 2023.

Luigina Mortari, Luisa Saiani *"La contenzione degli anziani: una questione etica. Proposte per un nuovo umanesimo sanitario."* Carrocci Editore, 2021.

I LIONS IN PRIMA LINEA CONTRO L'AMBLIOPIA

Lions Club Modena Host, Lions Club Modena Estense, Lions Club Modena Romanica

In accordo con il Comune di Modena e la Fondazione “Cresciamo”, dal mese di febbraio e fino al mese di maggio 2026 i Lions Club Modena Host, Modena Estense e Modena Romanica hanno sponsorizzato ed organizzato un progetto di servizio in favore dei bambini e delle bambine frequentanti le sezioni dei 4 e dei 5 anni delle 22 Scuole dell'infanzia del Comune e della Fondazione Cresciamo di Modena.

Il progetto è partito dalla presa di coscienza di una condizione che colpisce la vista dei piccoli e che viene definita ambliopia.

L'ambliopia è un disturbo visivo, asintomatico, che comunemente è conosciuto come la “sindrome dell'occhio pigro” e che, se viene diagnosticato con un semplice controllo, entro i sei anni di vita del piccolo paziente, può essere, senza nessun intervento invasivo, facilmente ed efficacemente corretto.

Per realizzare questo progetto, i tre Lions Club modenesi hanno ottenuto la disponibilità, a titolo gratuito, di quattro medici specialisti oculisti (soci di Lions Club) che, dotati di apparc-

chiature specifiche di proprietà dei Lions Club, hanno effettuato screening gratuiti presso le Scuole dell'infanzia del Comune e della Fondazione Cresciamo di Modena.

I bambini e le bambine sottoposti allo screening nel 2026 sono stati 852, e per 133 di loro (71 delle sezioni 4 anni e 62 delle sezioni 5 anni), con una percentuale del 15,61%, è stata consigliata una visita oculistica più approfondita.

Il progetto, iniziato nel 2025 limitatamente ai bambini e bambine di 5 anni, quest'anno è stato opportunamente esteso anche a quelli di 4 anni; ciò ha consentito di portare alla luce, in modo più tempestivo, questo tipo di patologia, altrimenti non spontaneamente evidenziata da parte dei piccoli, consentendo così di evitare la riduzione o la perdita permanente della capacità visiva di un occhio.

Crediamo fortemente in queste attività di prevenzione sanitaria, in un'ottica di sempre più virtuosa integrazione tra Terzo Settore e Amministrazioni locali per fornire un servizio utile e gradito alla comunità.

I nostri valori educativi

La scuola dei bambini è la scuola che dà voce ai bambini, che sono protagonisti dei loro percorsi.

Visita il nostro sito

<https://www.fondazionecresciamo.it/>

Cerca la tua scuola e
visita la pagina del plesso.
Potrai visionare articoli, progetti
ed esperienze che si propongono
nel quotidiano

Plessi gestiti

La Fondazione provvede all'organizzazione dei servizi scolastici ed educativi attraverso l'assunzione, unicamente in via diretta, degli insegnanti di sezione e degli educatori di sezione.
Le scuole gestite dalla Fondazione sono scuole d'infanzia paritarie ai sensi della Legge 62/2000.

 Modena Cesare Costa	 Modena Cimabue	 Modena Don Minzoni
 Modena Kublert	 Modena Fassamondia	 Modena Palaguzzi
 Modena Mancini	 Modena Nido Cipi	 Modena Nido Camilleri
 Modena Nido Parco 800 Aprile	 Modena Nido Piazza	 Modena Nido Segretari
 Modena Paluzzo	 Modena San Pancrazio	 Modena San Remo
 Modena Torricelli	 Modena Villaggio Artigiano	 Modena Villaggio Delta

Fondazione
Cresci@Mo