EDUCAZIONE E DIGITALE

Collana diretta da Cosimo Di Bari

6

Comitato Scientifico

Anna Antoniazzi (Università di Genova)
Paolo Bonafede (Università di Trento)
Paolo Granata (Università di Toronto - Canada)
Emanuela Guarcello (Università di Torino)
Lorenzo Manera (Università di Modena e Reggio Emilia)
Daniela Manno (Università di Suor Orsola Benincasa)
Daniel Mara (Università di Sibiu - Romania)
Livia Petti (Università del Molise)
Alejandro Quintas Hijòs (Università di Zaragoza - Spagna)
Lukacz Tomczyk (Università di Cracovia - Polonia)

La capillare diffusione delle tecnologie digitali sfida la pedagogia, che nell'epoca contemporanea ha il compito di indagare le strategie più idonee affinché i soggetti sviluppino un rapporto attivo con questi strumenti comunicativi. Il compito di costruire di teste "ben fatte" è sempre più urgente e può passare da usi consapevoli, critici e creativi dei media, a patto che tali strumenti vengano conosciuti in profondità, nelle loro strutture e nelle loro funzioni, muovendosi tra rischi ed opportunità. La collana si propone pertanto di ospitare riflessioni in ambito pedagogico che contemplino tanto gli strumenti (quelli tradizionali, come TV e cinema, ma anche quelli più recenti, come i dispositivi mobili, e le varie forme di Intelligenza Artificiale) quanto i contenuti che attraverso di essi possono essere fruiti, creati e condivisi. La collana accoglie contributi scientifici che offrano spunti utili sul didattico in relazione a specifiche discipline o specifici compiti inclusivi, ma anche studi che consentano di indagare le possibilità che i media offrono per arricchire la formazione dell'essere umano: in questa ottica, la collana intende offrire a educatori, educatrici e insegnanti strumenti critici per promuovere la competenza digitale, in ogni età della vita.

I volumi della collana saranno sottoposti a referaggio doppio cieco.

Cosimo Di Bari, Silvia Demozzi,
Renata Metastasio
(a cura di)

Costruire le competenze digitali dalla prima infanzia

Ricerche e prospettive interdisciplinari del PRIN Di.Co.Each.

ANICIA

ISBN: 9788867099221
Prima edizione: gennaio 2026

© 2026 - Editoriale Anicia S.r.l.
Sede legale: Via di San Francesco a Ripa n. 67
00153 Roma - Tel. (+39) 065898028 / 065882654
www.edizionianicia.it - info@anicia.it / editoria@anicia.it

"Finanziato dall'Unione europea- Next Generation EU, Missione 4 Componente 1
CUP B53D230195700006".
CODICE: 2022LTZXNA.

https://creativecommons.org/licenses/by-sa/4.0/

Indice

Introduzione
Un cantiere per la promozione della competenza digitale nella prima infanzia: il PRIN Di.Co.Each. 9
di *Cosimo Di Bari, Silvia Demozzi, Renata Metastasio*

Parte Prima
Prospettive interdisciplinari sul rapporto tra digitale e infanzia

Capitolo primo
Il tempo degli schermi o schermi a tempo? Linee guida a confronto 23
di *Arianna Turriziani Colonna*

Capitolo secondo
Le ricerche neuroscientifiche sul rapporto tra infanzia e schermi digitali 33
di *Irene Balboni*

Capitolo terzo
Intorno al concetto di competenza digitale nella prima infanzia: nodi concettuali e considerazioni pedagogiche 47
di *Davide Cino*

Capitolo quarto
L'alleanza tra servizi educativi e famiglia per educare l'infanzia al digitale: la via "ecologica" della Media Education
di *Cosimo Di Bari* 63

Parte Seconda
La ricerca quantitativa e qualitativa del PRIN Di.Co.Each. sul rapporto tra infanzia e digitale

Capitolo primo
Famiglie e servizi 0-6: la ricerca quantitativa su usi, abitudini e percezione dei dispositivi digitali 77
di *Renata Metastasio, Fabio Presaghi, Franca Rossi, Ilaria Bortolotti, Francesca Russo*

Capitolo secondo
La voce di famiglie, personale dei servizi educativi e pediatri: esiti dell'indagine qualitativa sul rapporto tra infanzia e digitale 131
di *Claudio D'Antonio, Federica Ranzani, Christian Distefano, Silvia Demozzi e Cosimo Di Bari*

Parte Terza
La Ricerca-Azione

Capitolo primo
Una ricerca-azione per progettare l'educazione al digitale nel nido e nella scuola dell'infanzia 157
di *Claudio D'Antonio, Ester Giamberini, Federica Ranzani*

Capitolo secondo
Luci ed ombre sulla città – laboratorio per l'utilizzo creativo degli strumenti digitali 167
di *Cristina Brizzi, Francesca Alinari, Rossella Bertocci*

Capitolo terzo
Esplorare, creare, emozionarsi. Quando le tecnologie digitali amplificano l'esperienza di gioco. Spunti per una progettazione educativa nei nidi d'infanzia 175
di *Nicoletta Chieregato*

Capitolo quarto
Sotto la lente dei bambini. Le forme dei cavoli 185
di *Iolanda Belli, Elisa Ciotoli*

Capitolo quinto
Passi da Gigante. La progettazione di un laboratorio per promuovere le competenze digitali nella prima infanzia 193
di *Alice Ginanni, Eleonora Lotti*

Capitolo sesto
Ricercare, progettare, agire nell'educazione al digitale per lo 0-6: riflessioni sulle esperienze del PRIN Di.Co.Each. 201
di *Cosimo Di Bari*

Parte Quarta
Una proposta di linee guida per l'educazione al digitale 0-6

Capitolo primo
Linee guida pedagogiche per famiglie di bambine e bambini da 0 a 6 anni sul rapporto con gli strumenti digitali 209
di *Cosimo Di Bari, Claudio D'Antonio*

Capitolo secondo
Linee guida pedagogiche per educatrici, educatori e insegnanti di nidi e scuole d'infanzia per educare al digitale 225
di *Cosimo Di Bari, Claudio D'Antonio*

Introduzione

Un cantiere per la promozione della competenza digitale nella prima infanzia: il PRIN Di.Co.Each.

di *Cosimo Di Bari, Silvia Demozzi, Renata Metastasio*

1. Infanzia e digitale: una cornice

Se è a partire dalla metà degli anni ’90 che si inizia a parlare di “rivoluzione digitale” (Negroponte, 1995; Van Dijk 2002), la diffusione capillare degli strumenti digitali nella vita quotidiana dei soggetti è avvenuta a partire dagli anni ’10 del nuovo millennio, quando gli strumenti touchscreen, nella loro praticità e nella loro “leggerezza” (Eco, 2006), sono diventati sempre più – secondo la fortunata definizione di McLuhan, risalente agli anni ’60 – “estensioni dell’essere umano”, entrando in tasca o diventando perfino indossabili. Questa presenza, sempre più ingombrante negli ultimi anni, non riguarda più soltanto l’adulto, ma anche l’infanzia. Anche se nella maggior parte dei casi questi dispositivi non sono specificamente destinati alle bambine e ai bambini, la loro esposizione agli schermi è andata via via crescendo, con tempi in costante aumento e con il primo incontro che tende a essere sempre più anticipato.

La ricerca sul rapporto tra strumenti digitali e infanzia si inserisce in una lunga tradizione di riflessioni e di ricerche già avviata agli inizi del XX secolo, prima a partire dai media elettronici “di massa”, poi rivolta alla TV e ai programmi della *Children’s Television,* fino ai videogiochi e al PC. La natura interdisciplinare di questi studi (tra psicologia, sociologia, antropologia, medicina, ecc.) ha spesso trovato un prezioso punto di raccordo nell’approccio della Media Education: questo approccio, a partire dagli anni ’80 del secolo scorso (Masterman, 1985), ha cercato di promuovere non tanto una demonizzazione degli schermi, né una loro mitizzazione, quanto una forma di alfabetizzazione, per portare a una fruizione più consapevole, critica e creativa dei media.

All’interno di questa cornice, da ottobre 2023 a febbraio 2026, si è sviluppato il PRIN Di.Co.Each. (Digital Competence in Early Childhood), finanziato dal Ministero dell’Università e della Ricerca,

nell'ambito di NexGenerationEU. Servendosi del dialogo tra ricerche provenienti da diverse prospettive disciplinari (in particolare, grazie al contributo dei vari ricercatori coinvolti, quelle mediche, pedagogiche, psicologiche e sociologiche), il progetto si è impegnato a riflettere sulla presenza del digitale nella vita delle bambine e dei bambini da zero a sei anni e sulle strategie per promuovere precocemente la costruzione della competenza digitale.

Il progetto che viene presentato all'interno di questo volume ha avuto come primo obiettivo arricchire la letteratura sul tema e di promuovere tra tutti gli attori coinvolti (in particolare: genitori, educatrici, educatori e insegnanti, pediatri e ovviamente bambine e bambini) una maggiore sensibilità rispetto ai rischi e alle opportunità della presenza dei dispositivi elettronici nella vita dell'infanzia. Al tempo stesso, accanto a una maggiore circolazione di informazioni, si è cercato di promuovere strategie per sviluppare, in una dimensione sperimentale, approcci utili per educare al digitale.

2. Le sfide della ricerca socio-psico-pedagogica sul rapporto tra infanzia e digitale

Il dibattito sul rapporto tra l'infanzia e il digitale è stato spesso al centro di riflessioni che coinvolgono non soltanto la ricerca scientifica, ma anche l'opinione pubblica e i decisori politici. Spesso questi ultimi due piani non sono pienamente allineati a ciò che propone la ricerca scientifica: non è raro che, proprio come avviene nel giornalismo e nei social network attraverso il meccanismo del *clickbait* (secondo il quale si cerca non tanto la notizia più rilevante, ma quella che può riscuotere più visibilità), anche tra le ricerche scientifiche si vada a dare maggiore enfasi a quelle ricerche che sono caratterizzate da atteggiamenti allarmistici in quanto possono avere maggiore risonanza.

Inquadrare la relazione tra infanzia e strumenti digitali all'interno di un quadro pedagogico significa partire da una riflessione che riconosca l'importanza di nutrirsi delle "fonti" provenienti dalle diverse scienze dell'educazione, per innescare azioni e riflessioni in grado di accompagnare i processi educativi e la formazione dell'essere umano. Attorno a questo tema, le categorie fanno riferimento a tempi e

strumenti completamente diversi, e il rischio di assumere posizioni "apocalittiche" o "integrate" è assolutamente concreto (Eco, 1964): già nel 1964, Umberto Eco suggeriva la necessità di non essere né apocalittici né integrati, ma di assumere, piuttosto, prospettive critiche e aperte al nuovo: le scienze sociali, la psicologia e la pedagogia hanno il compito di offrire agli attori coinvolti strumenti affinché possano capire come agire.

Il dibattito sviluppatosi negli ultimi anni sugli effetti sui minori della tecnologia digitale e del Web ha seguito il solco della tradizionale antitesi tra queste due visioni contrapposte, "apocalittica" e "integrata", già peraltro ampiamente identificabili nel dibattito sui media tradizionali, assumendo prevalentemente toni allarmistici e posizioni estreme di divieto e negazione. In molti hanno sostenuto che il processo di socializzazione del bambino del nuovo millennio sia, più che in ogni altra epoca, esposto a rischi e problematiche. L'orientamento prevalente è stato di "demonizzazione" dei media, ai quali si è da sempre imputato il rischio di un impoverimento delle capacità creative del bambino, dell'acquisizione di modelli di comportamento aggressivi e violenti, di peggior rendimento scolastico, di impoverimento delle relazioni sociali.

L'acquisizione di consapevolezza e competenza nell'uso dei mezzi, recuperando un ruolo attivo e centrale di orientamento e di gestione del processo di socializzazione ai media, già peraltro, fortemente auspicato per i media tradizionali, come sosteneva Karl Popper (1993) nel celeberrimo saggio *Cattiva maestra televisione*, appare attualmente imprescindibile a seguito dell'affermazione dei media digitali, tanto che alcune associazioni che operano sul territorio nazionale e che promuovono progetti nel campo dell'educazione ai media rivolti a minori, genitori, educatori, insegnanti e pediatri, propongono un "patentino" ai genitori per accompagnare correttamente i figli all'uso del digitale. I media analogici, caratterizzati da contenuti monomediali e comunicazione unidirezionale, avevano una definizione e una collocazione nel tempo *e nello spazio* che consentivano di poter gestire la fruizione e limitare l'uso e l'esposizione. I dispositivi, multimediali e interattivi, nonché sempre connessi, sono invece ormai parte della vita di ognuno di noi, e accompagnano molte delle attività quotidiane, dentro e fuori casa. Questo scenario complesso di rischi e aspetti problematici offre certamente alcuni

spunti di riflessione rispetto all'uso dei device da parte degli utenti più piccoli, tanto più se questo avviene in un contesto disfunzionale, con un'accessibilità non controllata, non definita nei tempi e negli spazi e non assistita e condivisa con un adulto.

In un'ottica integrata, l'ottimismo dei primi studi condotti negli anni '60 nel Regno Unito e negli USA, i cui risultati sembravano convergere nel riconoscimento del ruolo attivo dei bambini nelle esperienze di esposizione ai media, è difficilmente trasponibile allo scenario attuale. Tuttavia, la personalità, le motivazioni, i processi di mediazione familiare e l'esperienza sociale dei bambini e delle bambine vanno tenute in considerazione in ragione di un modello di consumo mediale fondato, per sua natura, sulla partecipazione, contrapposto al consumo perlopiù passivo delle generazioni precedenti. Attualmente la relazione dei bambini con i media digitali è senza dubbio più complessa e autonoma rispetto a quella che si aveva in passato con i media analogici, che non permettevano interazioni, e certamente ai bambini e alle bambine, come ai loro genitori e educatori, offre possibilità di scelta enormemente maggiori rispetto al passato.

Gli effetti del digitale, quindi, non possono essere considerati solo in termini di rischi, ma anche di opportunità, consapevoli che occorra sviluppare una *digital literacy*, una alfabetizzazione digitale e, nella sua accezione più ampia, una *digital education*. A fronte di realtà, comuni e diffuse, di pratiche mediali non pensate e potenzialmente pericolose, la risposta non può essere la negazione, ma un cambio di prospettiva, con l'obiettivo di trasformare i rischi in potenzialità educative e formative. Questo è il campo della "media education", nella sua accezione di educazione *ai* media, che deve coinvolgere tutti gli attori implicati in questo processo, bambino, scuola, famiglia, società, nella pluralità di rapporti e dipendenze reciproche, in un'ottica di equilibrio e integrazione, attraverso processi che favoriscano consapevolezza, critica e creatività (Di Bari, Mariani, 2018; Metastasio, 2021).

Proprio l'approccio della Media Education, dal punto di vista pedagogico, offre preziosi suggerimenti: l'idea di educazione ai media, con i media e oltre i media, se era corrente negli anni '80 dalla scuola primaria in poi e con i media elettronici, può ora essere utile anche per i bambini in età prescolare e in riferimento ai vari dispositivi

che popolano le loro giornate. Come Len Masterman ha sottolineato, è importante includere tutte le forme culturali nell'ambito di analisi della scuola, oggi, quindi, anche il contenuto mediatico per i bambini ha bisogno di essere meglio compreso e problematizzato (Masterman, 1985). Allo stesso tempo, attorno all'invito dell'autore britannico a riconoscere che i media non mostrano la realtà in modo neutrale ma offrono una rappresentazione della realtà, i primi "semi" della costruzione della competenza digitale possono essere piantati proprio attraverso forme di uso attivo dei dispositivi digitali, che invitano a comprendere come gli strumenti siano "opachi" e in quella opacità ci siano una serie di potenzialità e di limiti da fronteggiare.

Un punto di riferimento prezioso per inquadrare il rapporto tra infanzia e dispositivi digitali negli ultimi decenni è stato proposto soprattutto dagli studi pediatrici: a partire dalle analisi degli anni '90 dell'American Academy of Pediatricians, per poi passare ai vari aggiornamenti fino a quelli del 2015 o a quelli più recenti che si pronunciano anche sulla presenza degli schermi digitali. Ad oggi, un confronto tra le linee guida diffuse a livello internazionale rivela un appello generale a non esporre i bambini agli schermi prima dei due anni, evitando il più possibile l'esposizione almeno fino all'età di quattro-cinque anni. Per questo target si suggerisce di limitare il tempo trascorso davanti allo schermo (anche in questo caso ci sono collegamenti con le esperienze degli anni passati, in relazione ai media elettronici: si parlava già allora di una "dieta mediatica"), di selezionare attentamente i contenuti e di evitare l'uso autonomo.

Queste suggestioni finiscono spesso per scontrarsi con quanto si può osservare nella vita di tutti i giorni e con ciò che le statistiche più diffuse sull'argomento tendono a mostrare: l'esposizione agli schermi avviene solitamente in famiglia già prima dei due anni, in un momento e in maniera molto diversi da quanto previsto dalle raccomandazioni pediatriche. Per inquadrare la questione da un punto di vista pedagogico, è interessante indagare le motivazioni che vedono i bambini interagire con gli schermi: è comune – e risulta sia dalla ricerca qualitativa sia dalla ricerca quantitativa del progetto – che gli adulti utilizzino il dispositivo con i loro figli al fine di dedicarsi ad altre attività che altrimenti sarebbero considerate impossibili; o, ancora, il dispositivo viene utilizzato come agente "calmante" o addirittura "anestetizzante". Questa forte discrepanza tra raccoman-

dazioni pediatriche e abitudini familiari è lo scenario in cui la pedagogia è chiamata ad assumere un ruolo centrale, sia nell'informare i genitori (già nei corsi preparto per arrivare poi ai servizi educativi e nei successivi ordini di scuola) sia nell'orientare le famiglie verso la promozione di un uso più consapevole degli schermi.

Un punto di riferimento interdisciplinare è proposto dallo psichiatra francese Serge Tisseron che, pur partendo da raccomandazioni pediatriche e studi di psicologia dello sviluppo, sottolinea la difficoltà di garantire ai bambini contesti privi di schermi, richiamando invece ad azioni che, fascia d'età per fascia d'età, riescano a portare i bambini a sviluppare gradualmente le competenze digitali. Per educare sugli schermi, secondo Tisseron, sono necessarie tre azioni (Tisseron, 2023): promuovere l'autoregolamentazione (perché ci possa essere un uso autonomo e responsabile), favorire l'alternanza (perché il digitale non diventi un sostituto ma un complemento di altre forme di esperienza) e garantire l'accompagnamento (perché l'adulto sappia fare dell'uso del digitale non il fine ma il mezzo, quindi un "pre-testo" per arricchire le proprie esperienze).

La sfida pedagogica è proprio quella di far sì che, in un'ottica verticale (insieme alla scuola primaria e alla scuola secondaria di primo grado, nelle fasce d'età in cui solitamente arrivano i primi smartphone), nidi e scuole dell'infanzia riescano a valorizzare il loro consueto dialogo con le famiglie, anche al fine di favorire una maggiore circolazione delle informazioni. Questa prospettiva di continuità riprende proprio l'invito di Serge Tisseron a costruire gradualmente le competenze digitali, coinvolgendo tutti gli attori che accompagnano la crescita dell'infanzia, senza rimandare le tematiche al momento in cui inizieranno a utilizzarle in autonomia, ma, al contrario, portando a un uso più consapevole e responsabile, esplorando i rischi e le opportunità. In quest'ottica, i contesti educativi 0-6 anni potrebbero essere strutturati non come spazi "digital free", ma come spazi "anche digitali" in cui, pur mantenendo salde le esperienze tradizionali (che sono le più importanti per lo sviluppo del bambino), il digitale possa diventare un attore utile nel perseguimento degli obiettivi tradizionali e possa essere utilizzato in modo attivo, consapevole, creativo e, man mano che il bambino cresce, in modo sempre più critico.

3. Gli obiettivi del progetto Di.Co.Each.

La transizione digitale e il potenziamento dell'offerta dei servizi educativi oggetto del PNRR rendono importante anche un lavoro delle scienze umane volto all'inclusione e alla partecipazione dei processi di innovazione da parte dei bambini e delle bambine, cittadini di oggi e di domani. Il progetto si è proposto come obiettivo generale quello di promuovere competenze digitali durante la prima infanzia propedeutiche per lo sviluppo di cittadinanza digitale consapevole e responsabile. Per raggiungere questo obiettivo è stato ritenuto necessario un coinvolgimento nei processi di sensibilizzazione, di informazione e di formazione di tutti gli attori coinvolti nel rapporto tra strumenti digitali e infanzia. Dunque, non soltanto un coinvolgimento delle bambine e dei bambini, ma anche delle loro famiglie edei professionisti dell'educazione. Il progetto ha mirato a rafforzare il sistema dei servizi educativi 0-6 anni in termini di qualità dell'offerta educativa per garantire un'istruzione di qualità, di formazione e aggiornamento del personale e alfabetizzazione digitale per tutti i bambini, in linea con gli obiettivi dell'Agenda 2030. Il progetto si è proposto di:

- promuovere un approccio incentrato sulle bambine e sui bambini, tanto sulle loro attitudini quanto sulle loro potenzialità, al fine di garantire per loro contesti sicuri nei quali crescere, ma al tempo stesso rendendoli più autonomi e partecipi all'interno della cultura contemporanea;
- spostare il focus dai tempi di esposizione alla qualità delle attività svolte con gli strumenti digitali e dei contenuti fruiti;
- informare e rendere partecipi tutti gli attori coinvolti (famiglie, personale dei servizi educativi, pediatri etc) sulla necessità di accompagnare l'infanzia durante la fruizione, portando (gradualmente con l'età) a forme di autoregolazione rispetto a tempi, luoghi e contenuti
- rendere i servizi educativi 0-6 anni protagonisti attivi nel compito di sensibilizzare, informare e formare le famiglie sui temi della Media Education
- promuovere continuità educativa tra Nido e Scuola dell'Infanzia (secondo la logica della formazione integrata 0-6) e tra Scuola dell'Infanzia e Scuola Primaria

- promuovere una continuità orizzontale tra servizi educativi, famiglie e territorio
- ampliare la riflessione sui temi del digitale nell'infanzia anche alle famiglie delle bambine e dei bambini che non usufruiscono dei servizi educativi

Attraverso un approccio di Media Education è stato ritenuto possibile attivare una riflessione per comprendere da un lato rischi e potenzialità degli strumenti, dall'altro, attraverso la sinergia tra letteratura e esperienze sul campo. Si è cercato quindi di delineare un modello di *digital awareness* che coinvolgesse gli stakeholders in un processo di aggiornamento costante volto a potenziare la dimensione critica e creativa delle bambine e dei bambini per una nuova cittadinanza digitale. In quest'ottica il progetto ha proposto

– una ricognizione aggiornata sugli studi a livello internazionale e interdisciplinare sulla presenza degli schermi nella vita dell'infanzia
– una raccolta attraverso questionari, interviste e focus group dati sulla presenza degli schermi nella vita dell'infanzia e sulle abitudini delle famiglie a riguardo
– una mappatura delle esperienze e percorsi di eccellenza sulla Media Education nei servizi educativi 0-6
– l'integrazione degli ambiti della ricerca già coinvolti su questi temi: in particolare, gli ambiti medici (pediatrici e neuropsichiatrici) e quelli pedagogici, psicologici e sociologici
– la creazione momenti di condivisione progettati *ad hoc* per informare le famiglie rispetto alle caratteristiche, i rischi e le potenzialità degli strumenti digitali nella vita dell'infanzia
– la produzione di linee guida aggiornate su teorie e pratiche per la Media Education nei servizi educativi 0-6 anni per policy makers e professionisti dell'educazione
– la produzione di linee guida per i genitori sulle buone pratiche per l'utilizzo di strumenti digitali nell'infanzia

4. Le fasi della ricerca e l'articolazione del volume

L'organizzazione di questo volume segue fedelmente la struttura del progetto e ospita i contributi di tutti i membri delle unità coinvol-

te, oltre a quelli dei partner che hanno avuto un ruolo fondamentale nello svolgimento.

Il primo passo del progetto è stato rappresentato da una riflessione sul costrutto di "competenza digitale" nella prima infanzia: in particolare, il contributo all'interno del volume di Davide Cino indaga tale concetto, inquadrandolo alla luce della revisione sistematica della letteratura condotta nel progetto PRIN (Cino et al., 2025) e a partire dai documenti europei, per chiedersi se e come, attraverso le ricerche ad oggi disponibili, sia possibile adoperarsi per la sua costruzione fin dai primi anni di vita. Sempre in un'ottica di costruzione di riferimenti condivisi, il contributo di Irene Balboni offre una sintesi del punto di vista neuroscientifico sull'argomento, evidenziando i risultati emersi dalle poche ricerche disponibili sull'argomento. Sempre in un'ottica interdisciplinare, il contributo di Arianna Turriziani Colonna propone una sintesi e una lettura critica delle linee guida di ambito pediatrico, promosse negli ultimi anni a livello internazionale, sul rapporto tra infanzia e digitale. La cornice teorica è completata da un contributo di Cosimo Di Bari, che propone una riflessione sulle risposte più diffuse nei servizi educativi 0-6 sulla presenza del digitale nella vita dell'infanzia e sull'alleanza educativa che dovrebbe nutrire l'educazione al digitale.

La seconda parte del volume si riferisce alla ricerca quantitativa condotta dall'Unità di Roma La Sapienza per rilevare la presenza degli strumenti digitali nella vita dell'infanzia. A questo proposito, è stato proposto su scala nazionale un doppio questionario, rivolto rispettivamente alle famiglie e al personale dei servizi educativi 0-6. La somministrazione è avvenuta tra maggio 2024 e luglio 2024 e ha portato, attraverso una rilevazione su scala nazionale, alla raccolta di circa 1800 risposte da parte di genitori e di circa 400 risposte da parte del personale dei servizi educativi. I quesiti sono stati realizzati, seguendo scale validate, al fine di raccogliere dati sulla presenza degli schermi nella vita domestica, sui tempi di esposizione, nonché sulla scelta dei contenuti e sulla presenza di regole nella mediazione adulta. Questa parte del volume, che promuove la stessa prospettiva interdisciplinare più volte citata (in particolare attraverso un dialogo tra ricercatori di ambito psicologico e sociologico), è stata realizzata da Renata Metastasio (responsabile di unità), Fabio Presaghi, Franca Rossi, Ilaria Bortolotti e Francesca Russo.

Con una prospettiva "mixed methods", all'interno del progetto è stata parallelamente proposta anche una ricerca qualitativa, progettata e realizzata per rilevare le percezioni del personale dei servizi educativi 0-6, dei genitori e dei pediatri sulla presenza del digitale nella vita dell'infanzia. La scelta della metodologia qualitativa era orientata a emergere credenze, percezioni, preoccupazioni, abitudini ed esigenze formative degli attori maggiormente coinvolti nell'esposizione dell'infanzia agli schermi. Per rispondere a questi obiettivi, sono stati organizzati alcuni *focus group* rivolti agli attori che, più da vicino, possono contribuire ad accompagnare l'infanzia nella costruzione di un rapporto attivo, consapevole e critico con le tecnologie digitali: il personale dei servizi educativi 0-6 (dunque, educatrici di nidi di infanzia e insegnanti della scuola dell'infanzia), genitori e pediatri. Si è ritenuto infatti fondamentale aggiungere alle voci provenienti dalle famiglie e dall'ambito educativo anche quelle dell'ambito sanitario e in particolar modo pediatrico, proprio perché è dalla pediatria che arrivano sempre maggiori studi sul rapporto tra infanzia e digitale. Il contributo dedicato alla ricerca qualitativa, scritto da Silvia Demozzi, Cosimo Di Bari, Federica Ranzani, Claudio D'Antonio, Christian Distefano ed Ester Giamberini, si articola proprio a partire dalla voce degli attori che hanno partecipato ai vari focus group.

La combinazione tra i dati quantitativi e quelli qualitativi ha consentito di far emergere una serie di riflessioni che hanno promosso una ricerca-azione all'interno di servizi educativi di Firenze e di Bologna, attraverso il coinvolgimento di educatrici, educatori, insegnanti e coordinatori pedagogici. Dopo l'avvio di un percorso di condivisione delle informazioni raccolte nel primo anno di progetto, ricercatori, ricercatrici e personale dei servizi educativi hanno proceduto alla sperimentazione di strategie di utilizzo attivo degli strumenti digitali per promuovere la costruzione della competenza digitale da parte di bambine e bambini. Il contributo, a cura di Silvia Demozzi, Cosimo Di Bari, Federica Ranzani, Claudio D'Antonio ed Ester Giamberini e arricchito dalle descrizioni dei progetti a cura di educatrici, insegnanti e coordinatori pedagogici coinvolti, descrive le attività che hanno previsto il coinvolgimento attivo da parte delle famiglie, affinché possano essere accolte – senza un atteggiamento giudicante, come sottolineato dai focus group – per offrire il loro contributo nel processo.

L'ultima parte del volume, a cura di Cosimo Di Bari e Claudio D'Antonio, riporta una discussione sull'esito delle ricerche, con l'elaborazione di linee guida che cercano di conciliare la prospettiva pedagogica con quella pediatrica per offrire, alle famiglie e al personale dei servizi educativi 0-6, suggerimenti per confrontarsi con i dispositivi digitali, evitando tanto le demonizzazioni quanto le fascinazioni e promuovendo delle posture adulte capaci di garantire un confronto attivo, consapevole, responsabile e creativo con gli strumenti digitali.

Bibliografia

AAP Committee on Public Education (1999). Media education. *Pediatrics, 104*, 341–343

AAP (2015). *Growing up digital: Media research symposium*. Washington, DC.

Arabiat, D., Al Jabery, M., Robinson, S., Whitehead, L., & Mörelius, E. (2023). Interactive technology use and child development: A systematic review. *Child: Care, Health and Development, 49*(4), 679-715.

Bonaccini, S. (2016, a cura di), *Bambini e tecnologie*. Parma: Junior.

Buckingham, D. (2019), *The media education manifesto*, *Manifesto*, London: Polity Press.

Cino, D., Brandsen, S., Bressa, N., Eriksson, E., Mascheroni, G., & Zaman, B. (2023). Children's digital skills acquisition in non-formal educational contexts: Pedagogical practices, learning, and inclusion opportunities in coding and robotics workshops. *Italian Journal of Educational Research*, *16*(30), 54-72.

Cino, D., Mascheroni, G., & Wartella, E. (2020). "The kids hate it, but we love it!": Parents' reviews of Circle. *Media and Communication*, *8*(4), 208-217.

Cino, D., D'Antonio, C., Ranzani, F., Demozzi, S., Di Bari, C. (2025), Digital competence in early childhood formal and informal education, *Journal of Media Literacy Education*, 2.

Di Bari, C. (2023), *I nativi digitali non esistono*. Roma: Uppa.

Di Bari, C., & Mariani, A. (Eds.). (2018). *Media Education 0-6. Le tecnologie digitali nella prima infanzia tra critica e creatività.* Roma: Anicia.

Dolgova, V., Batenova, Y., Emelyanova, I., Ivanova, I., Pikuleva, L., & Filippova, O. (2019). Factors of the readiness for information exchange in pre-school education establishments. *Education Sciences, 9*(3), 1-10.

Drotner, K. (1999). Dangerous media? Panic discourses and dilemmas of modernity. *Paedagogica historica*, *35*(3), 593-619.

Haddon, L., Cino, D., Doyle, M.A., Livingstone, S., Mascheroni, G. & Stoilova, M. (2020) *Children and young people's digital skills: A systematic literature review*. KU Leuven, Leuven: ySKILLS.

Kalabina, I. A., & Progackaya, T. K. (2021). Defining digital competence for older preschool children. *Psychology in Russia, 14*(4), 169.

Lanna, L. C., & Oro, M. G. (2019). Touch gesture performed by children under 3 years old when drawing and coloring on a tablet. *International Journal of Human-Computer Studies, 124*, 1-12.

Livingstone, S., & Pothong, K. (2022). Beyond screen time: Rethinking children's play in a digital world. *Journal of Health Visiting*, *10*(1), 32-38.

Livingstone, S., Mascheroni, G., & Stoilova, M. (2023). The outcomes of gaining digital skills for young people's lives and wellbeing: A systematic evidence review. *New media & society*, *25*(5), 1176-1202.

Marangi, M. (2023), *Addomesticare gli schermi*. Brescia: Morcelliana.

McLuhan, M. (1967), *Gli strumenti del comunicare*. Milano: Il Saggiatore.

Mertala, P. (2019). Teachers' beliefs about technology integration in early childhood education: A meta-ethnographical synthesis of qualitative research. *Computers in Human Behavior, 101*, 334-349.

Metastasio, R. (2021, ed.), *La media education nella prima infanzia (0-6)*. Milano: Franco Angeli.

Negroponte, N. (1995), *Essere digitali*. Milano: Spearling.

Operto, F. F., Pastorino, G. M. G., Marciano, J., de Simone, V., Volini, A. P., Olivieri, M., ... & Coppola, G. (2020). Digital devices use and language skills in children between 8 and 36 month. *Brain Sciences, 10*(9), 1-14.

Popper, K. (1994), *Cattiva maestra televisione*. Venezia: Marsilio.

Postman, N. (1981), *Ecologia dei media*. Roma: Armando.

Ranieri, M. (2020), *Tecnologie per educatori socio-pedagogici*. Roma: Carocci.

Rek, M., & Kovačič, A. (2018). Media and preschool children: the role of parents as role models and educators. *Media Studies, 9*(18), 27-42.

Rideout, V. (2017). *The common sense census: Media use by kids age zero to eight.* San Francisco, CA: Common Sense Media.

Smahel, D., Machackova, H., Mascheroni, G., Dedkova, L., Staksrud, E., Ólafsson, K., Hasebrink, U. (2020). *EU kids online 2020: Survey results from 19 countries.* London: London School of Economics.

Tisseron, S. (2023), *3-6-9-12*. Brescia: Morcelliana.

Van Dijk, J. (2003), *Sociologia dei nuovi media*, Bologna: Il Mulino.

Wartella, E. (2019). Smartphones and tablets and kids: Oh my, oh my. In C. Donohue (Ed.), *Exploring key issues in early childhood and technology: Evolving perspectives and innovative approaches* (pp. 27–31). London: Routledge.

Parte Prima
Prospettive interdisciplinari sul rapporto tra digitale e infanzia

Capitolo primo

Il tempo degli schermi o schermi a tempo? Linee guida a confronto

di *Arianna Turriziani Colonna*[*1]

1. La comunità scientifica e l'interesse per lo screen time in età pediatrica

Con l'aumento dell'utilizzo degli schermi nella vita quotidiana la comunità scientifica internazionale negli ultimi anni si è interessata in maniera crescente al tema dei dispositivi digitali in età pediatrica.

Esistono documenti societari, vere e proprie linee guida, rivolti agli operatori sanitari e/o alle famiglie, spesso ignari di avere questo strumento a disposizione. L'obiettivo di queste pubblicazioni è formare ed informare i destinatari sul cosiddetto "screen time" o "tempo degli schermi" nella fascia d'età pediatrica.

In questo periodo storico siamo ormai circondati da schermi. Se ciascuno di noi si ferma a riflettere si renderà conto di avere lo schermo dello smartphone in tasca, probabilmente lo schermo dello smartwatch al polso, lo schermo della smart TV (o di più televisori) acceso in una stanza di casa e così via. Gli schermi, e quindi i dispositivi digitali a cui appartengono, sono parte della nostra quotidianità e sono da noi continuamente utilizzati per funzioni necessarie (ad esempio l'accesso a sistemi della Pubblica Amministrazione) o per diletto (ad esempio per guardare un video musicale).

I documenti scientifici pubblicati finora nel mondo sono stati redatti per guidare ad un uso "smart" ovvero "intelligente" di tutti questi schermi. Noi adulti (genitori, nonni, operatori sanitari…) siamo chiamati a saper usare con buon senso i dispositivi digitali e ad insegnare lo stesso ai più piccoli. Per farlo si deve partire da subito, dai primi mille giorni. Ed infatti le linee guida che illustreremo di seguito sono valide per la ristretta fascia di età dei bambini da 0 a 5 anni, in generale. Per i bambini con disabilità e malattie croniche

* Medico Chirurgo specialista in Pediatria.

queste raccomandazioni rimangono applicabili, ma si specifica sempre che è bene effettuare prima un consulto medico/specialistico e valutare caso per caso.

Pensiamo a quanto spesso noi adulti usiamo gli schermi nelle 24 ore e immaginiamoli nelle mani di un bambino: risulta evidente la necessità di definire dei limiti per il bambino, senza dimenticare che egli impara in primis con gli occhi, guardando il comportamento degli adulti che lo circondano, suoi modelli da imitare.

L'obiettivo generale delle varie società nazionali e sovranazionali è di carattere pratico: fornire raccomandazioni sullo screen time, ovvero sul tempo che i bambini più piccoli, di età inferiore a 5 anni, possono spendere guardando ogni tipo di schermo, inclusi la televisione, i computer, i tablet, gli smartphone, i videogiochi, nell'arco di una giornata.

Anche se il messaggio finale è comune a quasi tutti i documenti stilati sullo screen time, è interessante soffermarsi su ciascuno. Ognuno di essi sottolinea, infatti, sfumature differenti e fornisce suggerimenti pratici agli operatori sanitari e alle famiglie per svolgere quotidianamente quanto consigliato.

2. Linee guida e raccomandazioni

Il primo documento che menzioniamo è dell'Organizzazione Mondiale della Sanità (OMS), pubblicato nel 2019 (non è il primo in ordine cronologico ma racchiude il pensiero mondiale). L'aggiornamento è previsto dopo 10 anni esatti. Si intitola *Guidelines on physical activity, sedentary behaviour and sleep for children under 5 years of age*. Sottolineiamo, e sarà un dato ricorrente, che molte linee guida che trattano dello screen time in età pediatrica non riguardano esclusivamente l'utilizzo dei dispositivi digitali. Lo screen time si colloca nell'ambito di tutte le attività che il bambino svolge nelle 24 ore, dunque le linee guida prevedono indicazioni per l'intera giornata, essendo volte alla promozione e alla tutela della salute in toto dei bambini. Forniscono infatti raccomandazioni sull'attività fisica, sul comportamento sedentario e sul sonno, tutto ciò che rientra in una giornata tipica di un bambino. Oltre a definire il tempo che un bambino di una certa fascia d'età deve dedicare a ciascuna attività, sono spesso presenti consigli pratici sulle modalità per svolgerle.

Tornando al documento firmato OMS: per i bambini di età inferiore a un anno si raccomanda che ogni giorno essi svolgano attività fisica per almeno 30 minuti. Per un bambino da 0 a 12 mesi per attività fisica non si intende un'attività sportiva propriamente detta, bensì si intendono attività che permettano al bambino di essere libero nei movimenti (ad esempio il *tummy time* nei primi mesi di vita, il gattonamento dagli 8-9 mesi). L'OMS raccomanda inoltre una quantità di sonno dalle 14 alle 17 ore al giorno sotto i tre mesi di vita e dalle 12 alle 16 ore sopra i tre mesi. In merito al tempo degli schermi (quindi tempo sedentario), per i bambini sotto l'anno questo deve essere pari a zero minuti, cioè non deve essere previsto nell'arco delle 24 ore.

Per i bambini di un anno lo *screen time* deve essere sempre pari a zero, l'attività fisica deve occupare almeno 180 minuti, cioè tre ore, e il sonno dalle 11 alle 14 ore al giorno. Per attività fisica in questo caso si intendono anche giochi e attività sportive, sia al chiuso che all'aperto.

Passando ai bambini di 2, 3 e 4 anni: lo *screen time* non deve superare i 60 minuti al giorno, quindi non più di un'ora. L'attività fisica è sempre raccomandata per almeno 3 ore al giorno e il sonno dovrebbe occupare dalle 10 alle 13 ore al giorno.

In sintesi, in merito allo *screen time*: i bambini al di sotto dei 2 anni non dovrebbero guardare schermi durante il giorno, i bambini di età compresa tra 2 e 5 anni possono farlo per massimo 60 minuti nelle 24 ore.

Il secondo documento che analizziamo è stato pubblicato in Nuova Zelanda dal Ministero della Salute nel maggio 2017. Si intitola *Sit Less, Move More, Sleep Well. Active Play Guidelines for Under-fives*. Anche in questo caso, come spiegato precedentemente, si parla di *screen time* e sedentarietà nel contesto globale delle attività del bambino nell'intera giornata. Le raccomandazioni hanno come scopo la promozione della salute attraverso l'attività fisica, un buon sonno quotidiano e la limitazione delle attività sedentarie.

In merito allo *screen time* le indicazioni sono le stesse dell'OMS: sotto i 2 anni l'uso degli schermi non è raccomandato, sopra i 2 anni si consiglia di non eccedere i 60 minuti al giorno (se meno ancor meglio). In aggiunta il Ministero della Salute propone alcuni consigli: durante le attività sedentarie è bene che il bambino faccia re-

golarmente delle pause per muoversi; è importante inoltre limitare il tempo nelle 24 ore che il bambino trascorre in attrezzature che ne limitano i movimenti (ad esempio passeggini e seggioloni).

Nelle raccomandazioni della Nuova Zelanda viene sottolineato come spesso i genitori si sentano obbligati ad introdurre la cosiddetta "TV educativa" e altri dispositivi elettronici nella vita dei loro bambini molto piccoli per stare al passo con i loro coetanei. I bambini vengono naturalmente attratti dalle immagini colorate e dai movimenti veloci emessi dagli schermi. Tuttavia, non è detto che questi contenuti siano adatti a loro. Viene dunque ribadito nuovamente nel testo che i bambini sotto i 5 anni dovrebbero spendere il minor tempo possibile nel guardare i dispositivi digitali e dovrebbero invece giocare di più sia all'aperto che al chiuso. Per essere una valida alternativa agli schermi le attività in cui i bambini sono coinvolti devono essere divertenti, sfidanti, coinvolgenti.

Nel 2021 il Department of Health dell'Australian Government ha pubblicato delle linee guida dal titolo *Guidelines for healthy growth and development for your child. The early years (birth to five years)*. Anche in questo documento l'approccio è onnicomprensivo, volto alla tutela della salute dei bambini nella sua globalità. Il governo australiano, attraverso il suo Dipartimento della salute, raccomanda che i bambini sotto i 12 mesi non vengano esposti agli schermi. Inoltre, durante i momenti di "inattività" è meglio preferire attività educative come, ad esempio, la lettura o il racconto di una storia, cantare, dipingere, giocare con le costruzioni. Suggerisce, poi, di non tenere i bambini per più di un'ora alla volta in attrezzature che ne limitino la mobilità, come per esempio seggioloni, passeggini o seggiolini. Le stesse indicazioni sullo *screen time* e sulle attività sedentarie valgono anche per i bambini nel secondo anno di vita. In età prescolare, tra 2 e 5 anni, è consentito vedere gli schermi per massimo un'ora al giorno, se meno ancor meglio. Il resto dei suggerimenti rimane invariato, con l'invito a svolgere preferibilmente attività educative.

I primi ad aver trattato in maniera sistematica lo screen time in età pediatrica sono stati alcuni esperti canadesi. Nel 2012 hanno emanato un documento intitolato *Canadian Sedentary Behaviour Guidelines for the Early Years (aged 0–4 years)*. Nel 2022 il documento è stato seguito e aggiornato da un *Position Statement* (post pandemia di COVID-19). Le raccomandazioni canadesi sono in linea con

quanto espresso sopra, ovvero sotto i due anni lo screen time dovrebbe essere evitato. Tra i 2 e i 5 anni i bambini non dovrebbero vedere gli schermi per più di un'ora al giorno. Gli esperti canadesi aggiungono che per una crescita sana e per un buono sviluppo dei bambini, i caregivers dovrebbero ridurre il più possibile sotto i 5 anni il tempo speso in maniera sedentaria durante le ore di veglia. Il tempo speso in sedentarietà include l'essere seduti a lungo o l'essere legati in seggiolini o seggioloni per più di un'ora al giorno. Altro suggerimento è quello di assicurarsi che lo screen time sedentario non sia parte della routine del bambino sotto i 5 anni, che sia dunque occasionale e non una consuetudine. Inoltre, si raccomanda di preservare nella quotidianità dei momenti in cui gli schermi siano totalmente assenti, ad esempio i pasti in famiglia o dei momenti di lettura di libri.

Il *Position Statement* canadese del 2022 è un documento fondamentale perché introduce una novità chiave in merito allo *screen time* associato alle *videochat*. Nel documento si legge che i bambini sotto i due anni non dovrebbero essere esposti agli schermi, fatta eccezione per la possibilità di eseguire videochiamate con i propri cari. Questa eccezione rappresenta una novità assoluta ed è diretta conseguenza della pandemia di COVID-19 scoppiata negli anni precedenti la pubblicazione di questo documento. In epoca pandemica è stato forzatamente rivoluzionato il modo di comunicare: l'impossibilità ad uscire di casa e ad effettuare lunghi spostamenti ha determinato l'aumento dell'utilizzo di piattaforme di comunicazione digitali, unica possibilità per "vedersi". Dunque, via libera alle videochiamate con i nonni, gli zii e gli amici cari. Se lo schermo serve per coltivare una relazione, il suo utilizzo è ammesso anche per i bambini che hanno meno di 2 anni. In ogni caso, sottolineiamo che una videochiamata ha durata generalmente breve, per cui l'esposizione allo schermo rimane limitata nell'arco delle 24 ore.

Anche l'Indian Academy of Pediatrics nel 2022 si è pronunciata sull'argomento con la pubblicazione dal titolo *Indian Academy of Pediatrics Guidelines on Screen Time and Digital Wellness in Infants, Children and Adolescents*. Le raccomandazioni sono in linea con le linee guida già illustrate ma ci sono due suggerimenti da evidenziare: sopra i 2 anni lo *screen time* dovrebbe essere frazionato in sessioni da 20-30 minuti, sempre mantenendo il limite di 60 minuti al giorno. Altro suggerimento importante che viene dato è: si racco-

manda di usare un solo schermo alla volta e non coltivare l'abitudine del "*media multitasking*", cioè l'uso di più dispositivi insieme (ad esempio PC e smartphone).

Nel 2018 anche la Società Italiana di Pediatria, tra le prime al mondo, ha pubblicato delle raccomandazioni in merito all'uso da parte dei bambini dei dispositivi digitali. I pediatri italiani raccomandano per i bambini in età prescolare, sotto i 5 anni:

- di evitare l'utilizzo dei dispositivi digitali durante i pasti;
- di evitarlo almeno per un'ora prima di andare a letto;
- di non visionare programmi con scene di azioni molto veloci o con contenuto violento o fortemente distraente per il bambino;
- di non usare il dispositivo digitale come "ciuccio" per tenere i bambini calmi in luoghi pubblici.

Per i bambini tra i 2 e i 5 anni il limite di un'ora al giorno di screen time rimane valido, sotto i 2 anni non è ammesso.

La Società Italiana di Pediatria (SIP), dunque, ancor prima del documento dell'OMS del 2019 ha diffuso queste raccomandazioni che sono concordi con quanto affermato anche negli altri Stati del mondo. Ha il merito di aver posto l'attenzione anche su altri punti fondamentali, non limitandosi a dettare un quantitativo di tempo limite per la visione degli schermi ma fornendo consigli preziosi su quando è meglio che vengano evitati, per preservare le relazioni e il sonno dei bambini. La SIP solleva poi l'attenzione sul problema "ciuccio elettronico", ammonendo coloro che cedono lo smartphone o il tablet al bambino pur di farlo stare in silenzio. Questo comportamento è frequente: sia in contesti pubblici che privati spesso si assiste all'uso degli schermi come "sedativi" o "intrattenitori".

In sintesi, i documenti finora illustrati raccomandano tutti che sotto i due anni i bambini non vengano esposti agli schermi e che sopra i due anni non si superi il limite di 60 minuti al giorno.

La Francia amplia queste indicazioni e fornisce raccomandazioni ancora più rigide. È dell'aprile 2024 il rapporto della Commissione di esperti sull'impatto degli schermi sui bambini dal titolo *Enfants et écrans. À la recherche du temps perdu*. L'età limite per accedere agli schermi è innalzata a 3 anni. Sotto i 3 anni, secondo gli esperti francesi, i bambini non dovrebbero essere esposti agli schermi. I bambini tra i 3 e i 6 anni dovrebbero essere impegnati nello screen time per

un tempo estremamente limitato, visionando contenuto educativo e sempre accompagnati da un adulto.

3. Gli effetti dello screen time in età pediatrica

Perché le raccomandazioni pubblicate nei vari Stati del mondo e dall'OMS sono così restrittive?

Gli studi sullo *screen time* e sui suoi effetti sulla salute dei bambini sono in corso. Ad oggi i limiti sono fondamentali, perché è stato dimostrato che la visione degli schermi può avere un impatto sull'acquisizione del linguaggio, sullo sviluppo cognitivo e sulla salute emotiva e relazionale.

Lo *screen time* ha un effetto sullo sviluppo psicomotorio, in quanto modifica la memoria di lavoro dei bambini, cattura la loro attenzione e influisce sulle loro capacità comunicative. Inoltre, il tempo speso a guardare lo schermo è tempo sottratto alle relazioni sociali, alle attività svolte all'aria aperta ma non solo. Può dunque influire sulle relazioni sia il trascorrere del tempo davanti allo schermo in sé che il vedere contenuto non adatto ai bambini, fino a slatentizzare problemi comportamentali e depressione.

È una questione anche di benessere fisico: *screen time* e sedentarietà sono purtroppo collegati; la sedentarietà è una concausa del sovrappeso e dell'obesità. Questi rischi si accentuano considerando che i bambini davanti alla televisione mangiano più facilmente e di più perché distratti. Inoltre, spesso il contenuto pubblicitario riguarda cibo non salutare e ipercalorico, che quindi i bambini conoscono e sono invogliati ad assumere. In ultimo, guardare uno schermo (spesso piccolo e vicino come quello di un telefono) fa assumere una postura scorretta per un tempo protratto e ne risentirà in particolare il tratto cervicale della colonna.

Lo *screen time* ha un effetto anche sul sonno. In particolare, è bene evitare di vedere schermi prima di andare a dormire, per preservare qualità e durata del riposo.

Inoltre, fissare lo schermo per un tempo minore aiuta a preservare la vista. Si rischiano altrimenti secchezza e irritazione oculari, oltre al possibile ruolo della visione prolungata degli schermi nello sviluppo di difetti di rifrazione.

In ultimo, esiste il sopra menzionato problema del "ciuccio elettronico", o anche "babysitter elettronica", come la American Academy of Pediatrics definisce la televisione. Questo ricorso ai dispositivi digitali come mezzi "sedativi" influisce in negativo sulla relazione bambino-genitori. A tal proposito rimane fondamentale coltivare questa relazione e controllare dunque il contenuto visionato. Come si fa? È importante che il bambino non venga lasciato solo davanti allo schermo ma che il genitore sia sempre con lui a "co-visionare". Vedere la TV diventa allora un ulteriore momento di relazione ed assume un significato positivo.

Oltre ai rischi dello *screen time*, esistono benefici?

La risposta è controversa, in letteratura ci sono studi che provano a rispondere a questa domanda ma in conclusione non ci sono benefici stabiliti dell'esposizione ai media per i bambini piccoli, ad eccezione delle chat video-interattive per sostenere le relazioni a lunga distanza. Quando disponibili, le tecnologie digitali possono essere di aiuto se usate con un adulto e a scopo di apprendimento. È possibile un'alfabetizzazione precoce con libri elettronici e app, tuttavia i bambini in età prescolare imparano il linguaggio espressivo e il vocabolario meglio da interazioni dal vivo con adulti.

4. Dare il buon esempio

Nel mondo di oggi è possibile vivere senza schermi?

Probabilmente no. E allora quello che fa la differenza, non solo per i bambini, è un uso attento, consapevole e controllato che non li faccia diventare dei "baby-videoterminalisti".

Una revisione della letteratura scientifica del 2015 ha rilevato che il fattore che incide maggiormente sulla riduzione dello screen time per i bambini e i giovani è la riduzione dello *screen time* dei loro genitori. Questo è di fondamentale importanza. I bambini imparano ciò che vedono, *in primis* dai loro genitori. Dunque, spetta agli adulti il compito educativo anche in questo campo, facendo attenzione loro stessi ad usare e a non abusare degli schermi.

L'utilizzo dei *device* digitali è un argomento sempre più discusso in ambito pediatrico e, data l'importanza, è fondamentale che il pediatra ne parli durante le visite di controllo e che faccia domande

ai caregivers e dia consigli sul loro utilizzo, basandosi sulle raccomandazioni esistenti.

In conclusione, le evidenze attuali indicano che trascorrere meno tempo davanti agli schermi porta ad una migliore qualità di vita e ad una migliore interazione bambino-genitore. Si consiglia sempre di limitare le attività sedentarie a favore di quelle all'aria aperta e in movimento.

Come si può insegnare ai bambini a usare meno gli schermi? Un primo passo fondamentale può essere proprio quello di essere adulti consapevoli, in grado di dare il buon esempio.

Bibliografia

Ashton, J.J., Beattie, R.M. (2019), Screen time in children and adolescents: is there evidence to guide parents and policy? *Lancet Child Adolesc Health*. May;3(5):292-294. doi: 10.1016/S2352-4642(19)30062-8. Epub 2019 Mar 8. PMID: 30853301.

Australian 24-Hour Movement (2021), Guidelines for the Early Years (birth to 5 years): An Integration of Physical Activity, Sedentary Behaviour, and Sleep, Department of Health, Australian Government.

Balbinot, V., Toffol, G., Tamburlini, G. con la collaborazione di PUMP e ACP (2016), Tecnologie digitali e bambini: un'indagine sul loro utilizzo nei primi anni di vita, *Medico e Bambino* 35(10):631-636; https://www.medicoebambino.com/?id=1610_631.pdf

Bozzola, E, Spina, G, Ruggiero, M, Memo, L, Agostiniani, R, Bozzola, M, Corsello, G, Villani, A. (2018), Media devices in pre-school children: the recommendations of the Italian pediatric society. *Ital J Pediatr*, Jun 14;44(1):69. doi: 10.1186/s13052-018-0508-7. PMID: 29898749; PMCID: PMC6001217

Community Preventive Services Task Force (2016), Reducing Children's Recreational Sedentary Screen Time: Recommendation of the Community preventive services task force. *Am J Prev Med*.

Élisé (2024), Enfants et écrans. A la recherche du temps perdu. Rapport de la commission d'experts sur l'impact de l'exposition des jeunes aux écrans, published in April 2024 in France. Available at https://www.elysee.fr/emmanuel-macron/2024/04/30/remise-du-rapport-de-la-commission-dexperts-sur-limpact-de-lexposition-des-jeunes-aux-ecrans

WHO (2019), Guidelines on Physical Activity, Sedentary Behaviour and Sleep for Children under 5 Years of Age. Geneva: World Health Organization, *PMID*.

Gupta, P, Shah, D, Bedi, N, Galagali, P, Dalwai, S, Agrawal, S, John, J.J., Mahajan, V, Meena, P, Mittal, H.G., Narmada, S., Smilie, C., Ramanan P.V., Evans Y.N., Goel, S., Mehta, R., Mishra, S., Pemde, H., Basavaraja, G.V., Parekh, B.J., Rich, M. (2022), IAP Guideline Committee On Digital Wellness And Screen Time In Infants, Children, And Adolescents. Indian Academy of Pediatrics Guidelines on Screen Time and Digital Wellness in Infants, Children and Adolescents. *Indian Pediatr*. Mar 15;59(3):235-244. Epub 2021 Dec 29. PMID: 34969943

Guram, S, Heinz, P. (2018), Media use in children: American Academy of Pediatrics recommendations 2016. *Arch Dis Child Educ Pract Ed*. Apr;103(2):99-101. doi: 10.1136/archdischild-2017-312969. Epub 2017 Dec 9. PMID: 29223974

Minges, K.E., Owen, N., Salmon, J., et al. (2015), Reducing youth screen time: qualitative metasynthesis of findings on barriers and facilitators. Health Psychol.

Ministry of Health of New Zeland (2017). Sit Less, Move More, Sleep Well: Active play guidelines for under-fives. Wellington: Ministry of Health. Published in May 2017 by the Ministry of Health, New Zealand

Owens, J. (2014), The adolescent sleep working group, committee on adolescence. Insufficient sleep in adolescents and young adults: An update on causes and consequences. *Pediatrics*

Ponti M. (2023), Screen time and preschool children: Promoting health and development in a digital world. *Paediatr Child Health*. May 16;28(3):184-202. doi: 10.1093/pch/pxac125. PMID: 37205134; PMCID: PMC10186096

Reid Chassiakos, Y., Radesky, J., Christakis, D. (2016), et al., AAP COUNCIL ON COMMUNICATIONS AND MEDIA. Children and Adolescents and Digital Media, *Pediatrics*. 2016;138(5): e20162593

Rideout, V. (2016), Measuring time spent with media: The commonsense census of media use by US 8- to 18-year-olds. *Journal of Children and Media*, 2016

Tremblay, M.S., Leblanc, A.G., Carson, V., Choquette, L., Connor Gorber, S., Dillman, C., Duggan, M., Gordon, M.J., Hicks A, Janssen, I., Kho, M.E., Latimer-Cheung, A.E., Leblanc, C., Murumets, K., Okely, A.D., Reilly, J.J., Stearns, J.A., Timmons, B.W., Spence, J.C. (2012), Canadian Society for Exercise Physiology. Canadian Sedentary Behaviour Guidelines for the Early Years (aged 0-4 years). *Appl Physiol Nutr Metab*. Apr;37(2):370-91. English, French. doi: 10.1139/h2012-019. Epub 2012 Mar 27. PMID: 22448609.

Capitolo secondo

Le ricerche neuroscientifiche sul rapporto tra infanzia e schermi digitali

di *Irene Balboni*, PhD*

1. Ricerche neuroscientifiche nell'infanzia e il digitale

I primi sei anni di vita rappresentano un periodo unico nello sviluppo umano. In questa fase, il cervello cresce e si organizza con una rapidità senza pari, gettando le basi per le competenze cognitive, linguistiche e sociali che accompagneranno il soggetto tutta la vita. La plasticità neuronale rende possibile un apprendimento intenso, ma allo stesso tempo espone i bambini a potenziali vulnerabilità, rendendo ogni esperienza, positiva o negativa, particolarmente significativa.

Negli ultimi anni, la quotidianità dei bambini è sempre più permeata dai media digitali, aprendo nuove domande sul loro impatto sullo sviluppo cerebrale. Quanto e in che modo l'esposizione a schermi e contenuti interattivi influenza le connessioni neurali, la funzione cognitiva e l'apprendimento? E quali sono i fattori di contesto che modulano questi effetti?

Questo capitolo si propone di offrire una panoramica sullo sviluppo cerebrale nei primi anni di vita e sul ruolo dei media digitali, presentando le evidenze neuroscientifiche attualmente disponibili, le sfide della ricerca in età prescolare e le prospettive future. L'obiettivo è fornire un quadro chiaro e accessibile dei processi in gioco, sottolineando come l'interazione, l'ambiente e il contesto siano fondamentali per comprendere lo sviluppo dei bambini in un mondo sempre più digitale.

2. Plasticità e dinamicità cerebrale dagli 0 a 6 anni

L'età compresa tra la nascita e i sei anni rappresenta una fase di mutamenti chiave che avvengono in modo molto rapido. In questo periodo si osserva un intenso sviluppo comportamentale e cogniti-

* Neuroscienzata, University of Genevra, Switzerland.

vo, strettamente accompagnato da una considerevole maturazione cerebrale. Nella fase prescolare, il ritmo di crescita del cervello è più rapido che in qualsiasi altra tappa dello sviluppo, persino rispetto all'adolescenza (Gilmore et al., 2018).

Si consideri che, a livello di strutture cerebrali, dalla nascita ai due anni, la massa cerebrale quadruplica, raggiungendo circa il 80% del volume che avrà in età adulta (Gilmore et al., 2018) e il 90% entro i 6 anni. La materia grigia mostra una profonda espansione nei primi due anni di vita, rendendo molte strutture cerebrali e le loro caratteristiche, come spessore e volume, già molto simili a quelle adulte entro questa fase (Gilmore et al., 2018). In termini di connessioni, ovvero delle caratteristiche della materia bianca, le reti cerebrali sono già presenti alla nascita e presentano un forte sviluppo nel primo anno di vita, per poi evolvere in maniera più graduale negli anni successivi (Brown & Jernigan, 2012; Gilmore et al., 2018). Questo sviluppo riflette in gran parte il processo di mielinazione, che aumenta la velocità e l'efficienza della trasmissione degli impulsi nervosi lungo gli assoni. La figura 1 illustra la traiettoria di sviluppo della materia bianca e grigia.

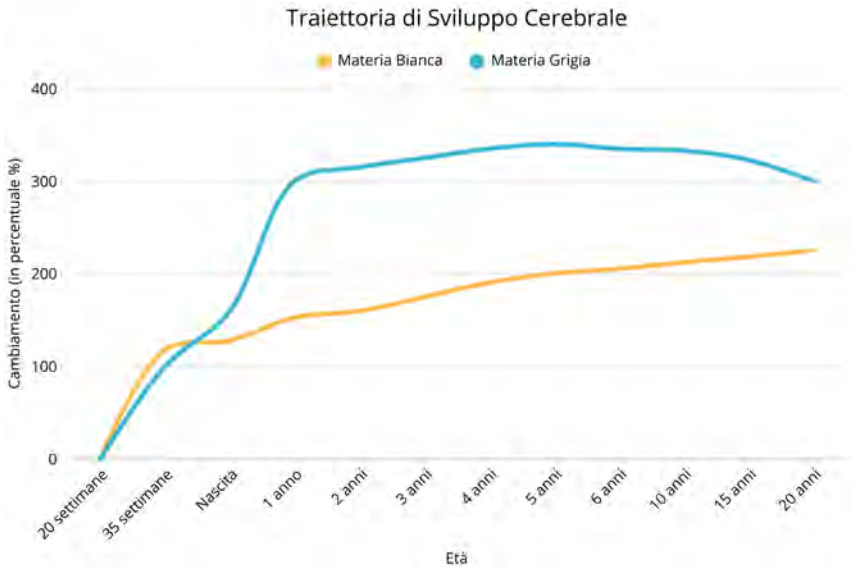


Figura 1. Traiettoria di sviluppo cerebrale.
Rappresentazione della traiettoria stimata di sviluppo della materia grigia e bianca che mostra il cambiamento in percentuale dalla 20esima settimana di gestazione fino ai 20 anni. Immagine adattata da Gilmore et al., 2018 https://www.nature.com/articles/nrn.2018.1/figures/2

Anche a livello funzionale, nei primi anni di vita, il cervello si sviluppa rapidamente. Inoltre presenta già numerose caratteristiche di connettività tra le aree e di organizzazione dei processi di trasmissione dell'informazione in *network* simili a quelle dell'adulto. Tra queste, si possono citare la lateralizzazione del linguaggio nell'emisfero sinistro, che si osserva alla fine del primo anno di vita, e la formazione di reti attentive paragonabili a quelle adulte entro il secondo anno (Gilmore et al., 2018). Lo sviluppo di questi network specifici procede in parallelo con traguardi di sviluppo osservabili a livello comportamentale. Ad esempio, mentre la rete dell'attenzione visiva, che sostiene la capacità di individuare e mantenere l'attenzione su elementi presenti nel campo visivo, mostra un avanzato grado di maturazione già nei primi mesi di vita, le reti deputate al controllo di ordine superiore, implicate in funzioni cognitive complesse, maturano progressivamente nel corso dei primi sei anni di vita (Yin et al., 2025). È importante notare che, sebbene in vari network l'attivazione cerebrale tenda a somigliare a quella adulta, essa presenta ancora numerose differenze. Ad esempio, nei bambini l'attivazione durante alcuni compiti specifici rimane più ampia e meno specializzata rispetto a quella del cervello adulto (Brown & Jernigan, 2012).

La plasticità cerebrale nei primi anni di vita costituisce il fondamento dei cosiddetti *periodi critici* dello sviluppo: fasi specifiche in cui l'esposizione a determinati stimoli ed esperienze produce effetti particolarmente significativi e favorisce processi di apprendimento più efficaci (Mundkur, 2005). Tuttavia, la stessa plasticità che rende possibile uno sviluppo ottimale e una relativa facilità nell'acquisizione di nuove competenze rappresenta anche una potenziale vulnerabilità, esponendo il bambino agli effetti di influenze negative. È noto, infatti, che in questa finestra temporale esperienze di deprivazione o eventi avversi possano esercitare un impatto profondo e duraturo sul benessere futuro (Tierney & Nelson, 2009), con ripercussioni osservabili persino in età avanzata (Tooley et al., 2021).

2.1 Limiti della ricerca nel campo del neuroimaging in età prescolare

Non sorprende che i primi anni di vita suscitino un'attenzione particolare da parte di genitori, familiari, educatori e dei media. Il ruolo

che questa fase riveste nello sviluppo e nel benessere delle persone è infatti cruciale. Proprio per questo molti si rivolgono alle neuroscienze nella ricerca di informazioni affidabili, fondate sulla conoscenza dei processi neurobiologici, che possano fornire orientamento e rassicurazione a chi si occupa dell'educazione e dell'istruzione dei soggetti. Paradossalmente si tratta anche della fascia d'età sulla quale disponiamo di meno dati, soprattutto se confrontata con ciò che sappiamo del cervello adulto. Le difficoltà metodologiche e di raccolta delle informazioni rappresentano un ostacolo significativo per la ricerca neuroscientifica in questo campo (Gilmore et al., 2018).

Occorre considerare le grandi sfide tecniche dei metodi di neuroimaging in questa fascia d'età. Tutte le tecniche di imaging cerebrale sono infatti estremamente sensibili al movimento, rendendo la qualità dei dati fortemente dipendente dalla capacità della persona di rimanere immobile durante la registrazione.

Metodologie come la risonanza magnetica presentano ulteriori ostacoli: il forte rumore prodotto dall'apparecchiatura, l'isolamento all'interno del macchinario e la sensazione di claustrofobia rendono l'esperienza difficile persino per adulti motivati, e ancora di più per bambine e bambini piccoli. Mentre tecniche più tollerabili in termini di suono, come elettro encefalogramma o spettroscopia funzionale nel vicino infrarosso, richiedono comunque di indossare fasce ed elettrodi collegati a cavi, caratteristica che può risultare fastidiosa e ridurre la collaborazione.

Queste difficoltà spiegano perché gli studi sul neuroimaging nella fascia 0-6 anni si basino spesso su campioni numericamente limitati e, di conseguenza, abbiano una portata ridotta. Alcuni progressi sono stati ottenuti grazie alla registrazione dei dati durante il sonno, in particolare nei neonati, per i quali risulta più semplice raccogliere informazioni senza interferenze (Gilmore et al., 2018). Tuttavia, nei bambini e nelle bambine in età prescolare la collaborazione rimane un ostacolo significativo.

Non sorprende quindi l'assenza di studi longitudinali in questo ambito, che rappresenterebbero uno standard di riferimento per esplorare le influenze dei media digitali sul cervello e dissociarne gli effetti singolarmente. Idealmente questi studi dovrebbero includere dati completi su uso di dispositivi digitali, fattori demografici, di contesto e stile di vita e immagini cerebrali a varie età. Tuttavia, stu-

di di questo tipo hanno un ulteriore livello di complessità: richiedono risorse economiche significative, tempi lunghi e presentano alti tassi di abbandono da parte dei partecipanti. Inoltre, poiché i dispositivi digitali portatili sono entrati nella quotidianità solo da poco più di un decennio, basti pensare che il primo iPad è stato commercializzato nel 2010, la comunità scientifica non ha ancora avuto il tempo sufficiente per sviluppare un corpo solido di ricerche longitudinali. È plausibile, tuttavia, che nei prossimi anni assisteremo a una crescita consistente dei dati disponibili in questo ambito.

3. Revisione sistematica della letteratura: selezione e risultati degli studi

La revisione sistematica della letteratura neuroscientifica, che ho condotto nell'ambito del progetto PRIN Di.Co.Each (Di Bari et al., 2025) e che qui presento, ha incluso studi riguardanti la relazione tra correlati neuronali ed esposizione/uso del digitale, seppur in numero limitato. Non sono invece emersi, a nostra conoscenza, lavori che affrontino il tema delle *competenze digitali* in relazione ai correlati neuronali e, diversamente da altri progetti presentati in questo volume, non è stato quindi possibile includere né analizzare contributi in quest'area.

La selezione finale ha compreso 6 studi, che includono risultati riguardanti partecipanti dagli 0 ai 6 anni e investigano il rapporto tra uso e/o esposizione a media digitali e dati cerebrali. Gli studi sono poi stati suddivisi in due aree: relazione tra esposizione e differenze cerebrali a livello strutturale e variazioni dell'attivazione cerebrale durante l'uso di schermi e media digitali.

Per quanto riguarda la prima categoria, due studi (Hutton et al., 2020, 2022) suggeriscono che un'esposizione più intensa agli schermi possa correlarsi a uno sviluppo meno favorevole delle connessioni cerebrali in aree chiave per competenze cognitive complesse. Nello specifico, punteggi più elevati in un questionario sull'uso e l'esposizione agli schermi risultano associati a una minore integrità e coerenza delle connessioni di sostanza bianca in fasci neurali implicati nel linguaggio, nei processi di alfabetizzazione e nelle funzioni esecutive. Inoltre, una maggiore esposizione agli schermi è stata

associata a caratteristiche che indicano uno sviluppo accelerato delle aree visive, accompagnato però da marcatori di sviluppo subottimale in regioni deputate all'elaborazione complessa. È tuttavia rilevante sottolineare che la forza e la robustezza di tali associazioni si riducono significativamente quando vengono introdotti nei modelli statistici fattori di controllo, come il livello di istruzione dei genitori. Questo aspetto suggerisce che l'esposizione agli schermi e le caratteristiche familiari e contestuali siano interrelate, rendendo complesso isolare l'influenza specifica di ciascun fattore. Questo aspetto è investigato in più dettagli nel paragrafo 4.2 di questo capitolo.

I restanti quattro studi si focalizzano sull'attivazione cerebrale in relazione all'uso degli schermi, con particolare attenzione al ruolo dei contenuti e alle differenze tra visione passiva e interazione attiva. Nel primo studio (Li et al., 2020), bambine e bambini tra i 4 e i 6 anni sono stati esposti a contenuti di tipo realistico e fantastico presentati su schermo. I risultati mostrano che la visione di contenuti fantastici è associata a una maggiore attivazione nelle aree frontali, interpretata come segno di maggiore uso di risorse cognitive, e accompagnata da prestazioni peggiori nei compiti di funzione esecutiva. Questi dati suggeriscono che la natura dei contenuti possa incidere in modo rilevante sui processi cognitivi e neurali in età prescolare.

In un altro studio (Li et al., 2018), lo stesso gruppo di ricerca ha introdotto la possibilità di interagire in modo tattile con i contenuti. I risultati indicano che l'interazione attiva mitiga gli effetti negativi osservati nella condizione di visione passiva, sia sul piano comportamentale sia sul piano neurale. L'interpretazione proposta è che l'interattività possa costituire un fattore protettivo, riducendo l'impatto potenzialmente sfavorevole di una fruizione puramente passiva degli schermi che mostrano eventi irrealistici.

Uno studio condotto con partecipanti di 6–7 mesi, il campione più giovane incluso nella revisione (Shimada & Hiraki, 2006), ha confrontato la percezione dei movimenti osservati attraverso uno schermo con quella dei movimenti osservati dal vivo. I risultati mostrano che la visione televisiva di movimenti suscita una risposta motoria simile sia per gli oggetti sia per le azioni. Al contrario, la visione dal vivo produce un'attivazione maggiore per le azioni rispetto agli oggetti, indicando un'elaborazione privilegiata dei movimenti biologici. Tale "primato" per i movimenti biologici dal

vivo potrebbe rappresentare un meccanismo adattivo cruciale, in quanto favorisce il riconoscimento precoce delle persone e delle loro azioni, fondamentale per lo sviluppo sociale e cognitivo. Questi dati suggeriscono che, già nei primi mesi di vita, l'osservazione diretta dei movimenti umani venga elaborata in maniera qualitativamente diversa rispetto alla visione mediata da uno schermo, e che il primato riservato ai movimenti umani non sia presente su schermo.

L'ultimo studio di questa categoria ha confrontato due modalità di intervento di lettura con partecipanti di età compresa tra i 4 e i 6 anni. Nel primo gruppo, la lettura è stata svolta per sei settimane in modalità *dialogic reading*, ovvero attraverso un'interazione diretta con un lettore senza l'uso di schermi. Nel secondo gruppo, di pari durata, i partecipanti hanno seguito la lettura tramite video registrati di un soggetto che leggeva, senza possibilità di interazione (Li et al., 2018). I risultati mostrano che l'intervento mediato dallo schermo è meno efficace nel promuovere abilità cognitive rispetto alla lettura dialogica in presenza. Inoltre, i dati cerebrali indicano che l'esperienza su schermo è associata a segnali di minore efficienza inibitoria. L'interpretazione suggerisce che l'interazione diretta con l'adulto durante la lettura costituisca un elemento cruciale per lo sviluppo cognitivo, potenziando i benefici rispetto a una fruizione unidirezionale tramite schermo. Rimane tuttavia aperta una questione metodologica: nel secondo gruppo, infatti, i partecipanti non solo erano esposti a uno schermo, ma non avevano neppure la possibilità di interagire con il contenuto. Ciò rende difficile isolare l'effetto specifico dello schermo da quello della mancanza di interazione.

4. Risultati e interpretazioni: il ruolo dell'interazione e altri mediatori

Nel complesso, l'uso dei media digitali si associa a segnali di maggiore carico cognitivo e a indicatori di sviluppo neurale meno favorevoli, in particolare nelle aree coinvolte nelle funzioni cognitive complesse e nel linguaggio. Gli effetti osservati a livello strutturale risultano però significativamente ridotti quando si controlla-

no variabili socio-economiche e di istruzione familiare, suggerendo una mediazione da parte di fattori di contesto (Hutton et al., 2020, 2022). Sul piano dell'attivazione cerebrale, alcuni studi evidenziano che forme di interazione attiva con lo schermo possono attenuare gli effetti negativi riscontrati in condizioni di fruizione passiva.

Alla luce di queste evidenze, anche se ancora limitate, si possono individuare due temi principali e indicazioni per futuri filoni di ricerca che appaiono particolarmente promettenti per orientare gli studi neuroscientifici futuri sul rapporto tra sviluppo e digitale.

4.1 L'interazione con gli schermi e il digitale come strumento

Una prima direzione di ricerca riguarda l'esplorazione del digitale non solo come fonte di esposizione passiva, ma come strumento interattivo, potenzialmente arricchito dall'intervento di adulti o dalla presenza di pari. Considerando che l'interazione con lo schermo e con i contenuti proposti può attenuare gli effetti negativi dell'esposizione passiva (Li et al., 2018, 2020) si può ipotizzare che, se ci si allontana dall'approccio basato esclusivamente sulla comprensibile "paura dello schermo" possano emergere aspetti del digitale che meritano di essere indagati come possibili risorse educative e di sviluppo.

I media digitali offrono una flessibilità unica, che può tradursi in percorsi personalizzati di apprendimento. Ad esempio, interventi digitali possono essere utilizzati con successo per il potenziamento del vocabolario in lingue straniere, esercizi cognitivi o persino attività motorie. In particolare, in situazioni di difficoltà di apprendimento, la lettura su supporto digitale ha mostrato di supportare l'acquisizione del lessico in modo addirittura più efficace rispetto alla lettura mediata da un adulto (Segers et al., 2006; Shamir et al., 2012). Analogamente, i percorsi di multimedia-enhanced learning risultano efficaci quando il design dei contenuti digitali è pensato per integrare scaffolding, prompt e occasioni di interazione (Furenes et al., 2021).

Si può ipotizzare che non sia tanto lo schermo in sé a rappresentare il problema, quanto la sua modalità d'uso. L'interattività e la possibilità di mediazione sociale sembrano essere gli elementi chiave. Per esempio, bambine e bambini di 9 mesi riescono a imparare fonemi di una lingua straniera attraverso i video, ma i risultati migliorano

significativamente se l'esperienza avviene in coppia con altri e non in solitudine (Lytle et al., 2018). Questo dato mette in luce un aspetto fondamentale: mentre l'input "dal vivo" è quasi sempre mediato dalla relazione con un'altra persona, quello digitale rischia di essere fruito individualmente. In tal senso, il limite non risiede necessariamente nello schermo, bensì nell'*assenza dell'altro*. Il tempo trascorso davanti a uno schermo può sostituire occasioni di interazione con adulti o coetanei, o attività che stimolano competenze cognitive, linguistiche e motorie.

4.2 Effetti diretti o indiretti

Altri elementi legati alla perdita di opportunità dovuta al tempo trascorso davanti agli schermi rimandano a una seconda direzione di ricerca: disambiguare l'impatto diretto dell'uso dei media digitali rispetto a quello di altri fattori ad esso associati. Non sempre, infatti, gli esiti osservati possono essere attribuiti unicamente all'esposizione agli schermi; spesso entrano in gioco variabili di contesto, familiari, sociali o ambientali, che ne modulano gli effetti e che rischiano di confondersi con essi.

Un ampio studio condotto in Francia su oltre 13.000 bambini (Yang et al., 2024) mostra che non è l'esposizione individuale agli schermi a predire direttamente i traguardi di sviluppo, bensì risultano rilevanti altri aspetti della quotidianità. Tra questi figurano la qualità del sonno, il tempo trascorso in attività ricreative *non mediate* da schermi con i genitori e indicatori di contesto, come la frequenza della TV accesa durante i pasti. Questi dati suggeriscono che a incidere non sia tanto lo schermo in sé, quanto piuttosto la qualità delle interazioni familiari e delle routine quotidiane.

Infine, alcuni fattori di contesto, anche socio-economici, emergono come variabili cruciali. Una maggiore esposizione agli schermi è stata osservata più frequentemente in famiglie con risorse economiche limitate, livelli di istruzione più bassi, strutture monoparentali, genitori più anziani e/o con background migratorio (Carson & Janssen, 2012; Poncet et al., 2022). In questi casi, lo schermo può diventare una strategia di gestione quotidiana legata alla scarsità di tempo o risorse. Come mostrato nella figura 2, tali fattori di contesto

potrebbero influenzare tempi più lunghi di utilizzo dei media, ma questi fattori hanno anche una influenza diretta e indipendente su esiti neurocognitivi e comportamentali (Gilmore et al., 2018; Tooley et al., 2021; Yang et al., 2024). Ne consegue che la correlazione tra uso degli schermi e sviluppo potrebbe essere almeno in parte spiegata dall'interazione di queste variabili e dall'influenza di fattori di contesto, piuttosto che da un effetto unico e diretto.

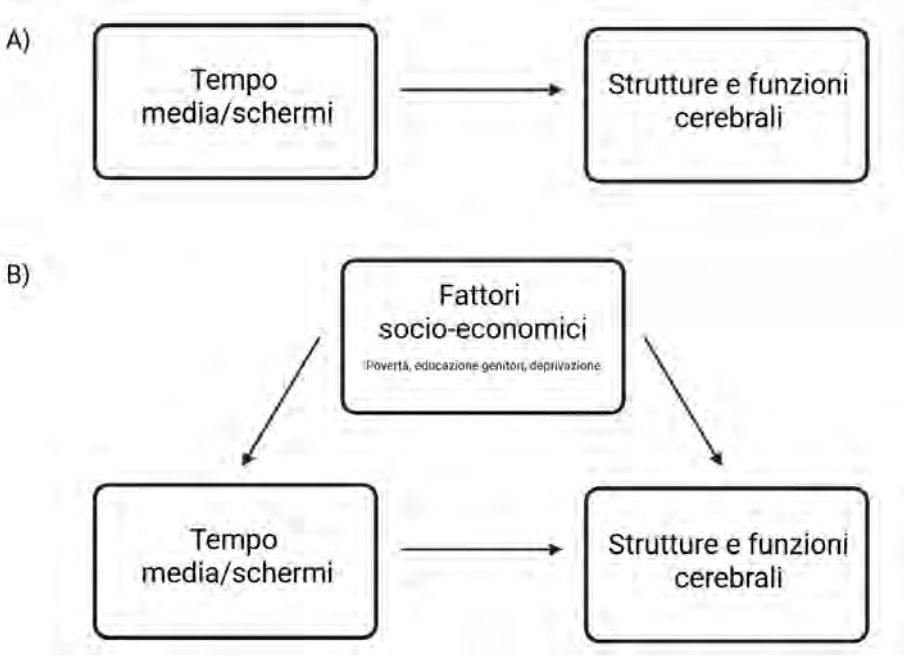


Figura 2. Relazione tra uso degli schermi e sviluppo cerebrale.
(A) Scenario in cui il tempo trascorso davanti agli schermi ha un impatto diretto sulle strutture e funzioni cerebrali, indipendentemente da altri fattori.
(B) Scenario in cui le variabili socio-economiche e di contesto agiscono sia direttamente sullo sviluppo cerebrale, sia indirettamente attraverso l'aumento del tempo di esposizione agli schermi, che funge quindi da mediatore.

5. Le neuroscienze nelle pratiche educative e nella guida delle politiche dell'infanzia

Una conclusione necessaria per gli argomenti trattati in questo capitolo deve affrontare una questione fondamentale: perché è importante guardare anche alle neuroscienze quando si tratta di pratiche pedagogi-

che, educative e di sviluppo? Qual è il motivo, e quale il valore aggiunto, che la ricerca neuroscientifica porta in questo e in molti altri campi?

La traduzione delle ricerche neuroscientifiche nella pratica educativa, clinica e nelle politiche pubbliche rappresenta una sfida tanto necessaria quanto complessa. Se da un lato le neuroscienze ci offrono strumenti preziosi per comprendere i meccanismi fondamentali dello sviluppo, dall'altro non devono essere considerate una risposta univoca o autosufficiente. Le neuroscienze sono una prospettiva tra le tante: aiutano a illuminare processi cruciali, ma non sostituiscono la responsabilità di considerare i contesti, i fattori ambientali e sociali, e la dimensione educativa che va ben oltre le caratteristiche neurobiologiche (Ramus, 2025).

Non a caso, il dibattito ha spesso oscillato tra entusiasmi e critiche, come successo nel caso del digitale e l'età prescolare. Nel caso delle neuroscienze le posizioni si dividono, da un lato in accuse di "neuromania" (Frank Ramus, 2025; Legrenzi & Umiltà, 2011) o addirittura di approcci deterministici vicini all'eugenetica (Skourdoumbis & Rowe, 2025), dall'altro, una presentazione delle neuroscienze come campo "neutro", oggettivo e privo di bias ideologici. Quest'ultima posizione chiaramente nasconde il fatto che ogni scelta di cosa studiare, come formularlo e come misurarlo è inevitabilmente influenzata da convinzioni e cornici culturali. Ridurre la complessità dei risultati a slogan o soluzioni semplici ("silver bullets") significa fare un disservizio tanto alla ricerca quanto a chi dovrebbe beneficiarne.

Questa tensione si riflette nel rapporto tra neuroscienze ed educazione. La cosiddetta brain-based learning industry ha spesso venduto programmi privi di basi scientifiche solide, generando disaffezione e frustrazione tra insegnanti e operatori (Goswami, 2006). Da un lato, l'entusiasmo per accedere direttamente alle conoscenze neuroscientifiche; dall'altro, la delusione di scoprire che molte proposte adottate non avevano fondamento empirico e che gli scienziati non potevano offrire risposte semplici alla domanda "come funziona". La discrepanza tra il livello di dettaglio e di cautela richiesto dalla ricerca e il bisogno educativo di orientamenti chiari e operativi rimane uno dei nodi principali da affrontare.

In questo scenario, il contributo delle neuroscienze allo studio dell'impatto del digitale nella prima infanzia deve essere visto in prospettiva: non come fonte di verità definitive, ma come parte di un

dialogo interdisciplinare. Le evidenze neuroscientifiche possono contribuire a costruire policy più informate e pratiche educative più consapevoli, a patto di accettarne i limiti, la natura sfumata e il valore solo se integrate con le competenze pedagogiche, psicologiche e sociali.

Bibliografia

Brown, T. T., & Jernigan, T. L. (2012). Brain Development During the Preschool Years. *Neuropsychology Review*, *22*(4), 313–333. https://doi.org/10.1007/s11065-012-9214-1

Frank Ramus. (2025, January 8). *Neuromanie: Un vrai casse-tête ?* France Culture. https://www.radiofrance.fr/franceculture/podcasts/la-science-cqfd/neuromanie-un-vrai-casse-tete-8845702

Furenes, M. I., Kucirkova, N., & Bus, A. G. (2021). A Comparison of Children's Reading on Paper Versus Screen: A Meta-Analysis. *Review of Educational Research*, *91*(4), 483–517. https://doi.org/10.3102/0034654321998074

Gilmore, J. H., Knickmeyer, R. C., & Gao, W. (2018). Imaging structural and functional brain development in early childhood. *Nature Reviews Neuroscience*, *19*(3), 123–137. https://doi.org/10.1038/nrn.2018.1

Goswami, U. (2006). Neuroscience and education: From research to practice? *Nature Reviews Neuroscience*, *7*(5), 406–413. https://doi.org/10.1038/nrn1907

Hutton, J. S., Dudley, J., DeWitt, T., & Horowitz-Kraus, T. (2022). Associations between digital media use and brain surface structural measures in preschool-aged children. *Scientific Reports*, *12*(1), 19095. https://doi.org/10.1038/s41598-022-20922-0

Hutton, J. S., Dudley, J., Horowitz-Kraus, T., DeWitt, T., & Holland, S. K. (2020). *Associations Between Screen-Based Media Use and Brain White Matter Integrity in Preschool-Aged Children—PubMed*. https://pubmed.ncbi.nlm.nih.gov/31682712/

Legrenzi, P., & Umiltà, C. (2011). *Neuromania: On the limits of brain science* (F. Anderson, Ed.). Oxford University Press. https://doi.org/10.1093/acprof:oso/9780199591343.001.0001

Li, H., Hsueh, Y., Yu, H., & Kitzmann, K. M. (2020). Viewing Fantastical Events in Animated Television Shows: Immediate Effects on Chinese Preschoolers' Executive Function. *Frontiers in Psychology*, *11*. https://doi.org/10.3389/fpsyg.2020.583174

Li, H., Subrahmanyam, K., Bai, X., Xie, X., & Liu, T. (2018). Viewing Fantastical Events Versus Touching Fantastical Events: Short-Term

Effects on Children's Inhibitory Control. *Child Development*, *89*(1), 48–57. https://doi.org/10.1111/cdev.12820

Li, S., Baumgartner, R., & Peissig, J. (2020). Modeling perceived externalization of a static, lateral sound image. *Acta Acustica*, *4*(5), Article 5. https://doi.org/10.1051/aacus/2020020

Lytle, S. R., Garcia-Sierra, A., & Kuhl, P. K. (2018). Two are better than one: Infant language learning from video improves in the presence of peers. *Proceedings of the National Academy of Sciences*, *115*(40), 9859–9866. https://doi.org/10.1073/pnas.1611621115

Mundkur, N. (2005). Neuroplasticity in children. *The Indian Journal of Pediatrics*, *72*(10), 855–857. https://doi.org/10.1007/BF02731115

Segers, E., Nooijen, M., & de Moor, J. (2006). Computer vocabulary training in kindergarten children with special needs. *International Journal of Rehabilitation Research*, *29*(4), 343. https://doi.org/10.1097/MRR.0b013e328010f4e0

Shamir, A., Korat, O., & Fellah, R. (2012). Promoting vocabulary, phonological awareness and concept about print among children at risk for learning disability: Can e-books help? *Reading and Writing*, *25*(1), 45–69. https://doi.org/10.1007/s11145-010-9247-x

Shimada, S., & Hiraki, K. (2006). Infant's brain responses to live and televised action. *NeuroImage*, *32*(2), 930–939. https://doi.org/10.1016/j.neuroimage.2006.03.044

Skourdoumbis, A., & Rowe, E. (2025). A critique of 'Strong Beginnings' initial teacher education reforms: Mandating neuroscience as core curriculum within the 'what works' movement. *The Australian Educational Researcher*, *52*(1), 841–859. https://doi.org/10.1007/s13384-024-00743-y

Tierney, A. L., & Nelson, C. A. (2009). Brain Development and the Role of Experience in the Early Years. *Zero to Three*, *30*(2), 9–13.

Tooley, U. A., Bassett, D. S., & Mackey, A. P. (2021). Environmental influences on the pace of brain development. *Nature Reviews Neuroscience*, *22*(6), 372–384. https://doi.org/10.1038/s41583-021-00457-5

Yang, S., Saïd, M., Peyre, H., Ramus, F., Taine, M., Law, E. C., Dufourg, M.-N., Heude, B., Charles, M.-A., & Bernard, J. Y. (2024). Associations of screen use with cognitive development in early childhood: The ELFE birth cohort. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, *65*(5), 680–693. https://doi.org/10.1111/jcpp.13887

Yin, W., Li, T., Wu, Z., Hung, S.-C., Hu, D., Gui, Y., Cho, S., Sun, Y., Woodburn, M. A., Wang, L., Li, G., Piven, J., Elison, J. T., Wu, C. W., Zhu, H., Cohen, J. R., & Lin, W. (2025). Charting brain functional development from birth to 6 years of age. *Nature Human Behaviour*, *9*(6), 1246–1259. https://doi.org/10.1038/s41562-025-02160-2

Capitolo terzo

Intorno al concetto di competenza digitale nella prima infanzia: nodi concettuali e considerazioni pedagogiche

di *Davide Cino**

1. In apertura: definire il terreno di indagine

La relazione tra competenze digitali e prima infanzia è un oggetto epistemico complesso, il cui studio richiede di confrontarsi con nodi concettuali talvolta riduzionisti, talaltra ambivalenti. Nel cercare di mettere in luce alcuni aspetti di questa relazione che possono rivelarsi utili per una riflessione pedagogica e interdisciplinare, una doverosa premessa, cui come studioso intendo aderire, è il principio di non-esaustività. Non per mera retorica, ma per il riconoscimento di un ambito del sapere ancora segnato da pregiudizi (siano essi figli di visioni ottimistiche o pessimistiche) e costellato di dimensioni e variabili così numerose ed eterogenee da non poter essere degnamente affrontate nello spazio di un saggio; per esse si rinvia alla letteratura di riferimento che sarà qui mobilitata, nonché ai contributi presenti in questo volume.

Parlando di competenze digitali, tra le varie formulazioni possibili, assumerò qui come riferimento quella proposta dall'International Telecommunication Union (2018), che le definisce come "le capacità di utilizzare le tecnologie dell'informazione e della comunicazione in modo da ottenere, per sé e per gli altri, esiti positivi e di qualità nella vita quotidiana […] riducendo al contempo i possibili rischi legati agli aspetti più problematici dell'esperienza digitale" (ITU, 2018, p. 23, trad. mia). Questa definizione ha il merito di coniugare dimensioni pragmatiche, come il conseguimento di risultati tangibili e di qualità, con la consapevolezza dei rischi, offrendo una cornice utile a coglierne la portata educativa.

---

* Ricercatore in Pedagogia Generale e Sociale, Università degli Studi di Milano-Bicocca, Dipartimento di Scienze Umane per la Formazione "Riccardo Massa".

Il discorso sulle competenze digitali, tuttavia, è caratterizzato da una tensione. Da un lato, vi è il desiderio di una loro formalizzazione, in risposta al bisogno socialmente atteso di misurazione e standardizzazione dei curricoli in riferimento alle più vaste "competenze fondamentali" del nostro secolo (Ackerman et al., 2024); dall'altro, si fanno strada approcci più situati, attenti alle caratteristiche fluide, relazionali e contestuali che contraddistinguono lo studio delle competenze digitali al di là di visioni efficientiste e normative (Su & Yang, 2024).

È in questo slittamento concettuale che la prima infanzia si rivela un terreno privilegiato per osservare come le competenze digitali prendano forma: non tanto attraverso un'astratta padronanza di abilità, quanto come esperienza incarnata, legata a dimensioni quali il gioco, l'esplorazione e l'incontro relazionale con adulti, pari e ambienti digitali (Alper, 2011; Marsh, 2016).

Cosa significhi essere "digitalmente competenti" in questi anni di vita, pertanto, non è riducibile alle sole capacità di maneggiare, più o meno sapientemente, i dispositivi digitali, quanto alla possibilità di abitare ecologie mediali in modi soggettivamente e intersoggettivamente significativi, creativi e socialmente situati. In questa prospettiva, ciò che conta non è soltanto la destrezza tecnica, ma la capacità di collocare tali pratiche digitali entro orizzonti relazionali e culturali. A tal proposito, in questo contributo parlerò dei dispositivi digitali come parte di una più vasta ecologia di vita, più che di strumenti in quanto tali. Attraverso questa lente, infatti, possiamo riconoscere come i media digitali configurino in modi eterogenei l'esperienza di bambine e bambini, influenzandone dinamiche conoscitive, modalità espressive e trame di interazioni sociali (Di Bari, 2019; 2023).

Alla luce di questa complessità, alcune considerazioni pedagogiche appaiono particolarmente rilevanti. La tensione sopra descritta si innesta infatti in una dicotomia più ampia, che richiama la nota contrapposizione tra apocalittici e integrati (Eco, 1964): da una parte l'enfasi sui rischi legati all'abitare il digitale, dall'altra la celebrazione delle promesse di innovazione e progresso. Entrambe le posture rischiano di non cogliere appieno la ricchezza ed eterogeneità del vissuto infantile, sempre più caratterizzato da un'esperienza digitalmente mediata della vita quotidiana.

Più generativa appare, invece, una postura che riconosca la natura socialmente costruita tanto delle pratiche mediali quanto dei discor-

si stessi sulle competenze digitali, superandone sia gli allarmismi moralistici che le celebrazioni ingenue. Assumere questa prospettiva significa riconoscere una responsabilità epistemologica che ci interpella su almeno due versanti: la necessità di concettualizzare una categoria come la "competenza digitale" a partire dalla sua natura culturalmente connotata, nella fattispecie in riferimento alle pratiche mediali che coinvolgono l'infanzia; il tener conto di un residuo realistico, legato alle capacità cognitive, ai bisogni evolutivi e alle implicazioni pragmatiche che tali pratiche comportano, e che studiosi e professionisti dell'educazione sono chiamati a mettere a fuoco nelle loro specificità.

Proprio in questa direzione, la ricerca offre strumenti preziosi per leggere le esperienze digitali di bambine e bambini in chiave non lineare. Il framework di EU Kids Online, ad esempio, ancorandosi a una cornice basata sui diritti, propone di analizzare l'interazione dei più piccoli con gli ambienti digitali attraverso la lente delle *3 P,* mutuata dalla Convenzione ONU sui Diritti dell'Infanzia e dell'Adolescenza del 1989: *provision* (offerta), *protection* (protezione) e *participation* (partecipazione) (Livingstone & Bulger, 2014). Questa prospettiva sottolinea che l'accesso agli ambienti digitali e la capacità di abitarli in modo competente rappresentano diritti fondamentali di bambine e bambini e, al contempo, che le opportunità di apprendimento, espressione e partecipazione civica che ne derivano risultano intrinsecamente intrecciate a potenziali rischi. Una cornice basata sui diritti non può dunque esimersi dal confrontarsi con tali frizioni. Tuttavia, il diritto alla partecipazione si scontra spesso con l'impulso adulto a proibire, piuttosto che a costruire esperienze che bilancino offerta e protezione (Coppock & Gillett-Swan, 2016). Nel caso della prima infanzia, queste tensioni risultano ancora più evidenti, poiché le voci di bambine e bambini sono raramente ascoltate e le loro esperienze digitali vengono spesso limitate dalle ansie e dalle paure del mondo adulto, se non abbandonate a un *laissez-faire* che può tradursi in un permissivismo inconsapevole, privo di mediazioni educative (Brito et al., 2017).

Assumendo come dato di partenza l'intreccio tra rischi e opportunità, che riprenderò più avanti, in questo contributo propongo una lettura della competenza digitale che vada oltre le semplici abilità tecniche e oltre i discorsi neoliberisti, i quali piegano l'educazione

al digitale a logiche di mercato (Mehta et al., 2020), riducono l'infanzia a un "non ancora" (Demozzi, 2021; Macinai, 2013) e non riconoscono bambini e bambine come soggetti dotati di agentività nel presente (Qvortrup, 1994). Al contrario, intendo qui promuovere una riflessione pedagogica che rivendichi l'importanza di concepire la competenza digitale come orizzonte di cittadinanza, agentività e responsabilità (Masoumi & Bourbour, 2024). Da questa prospettiva, la domanda non è tanto *quali* abilità bambine e bambini acquisiscano, ma *come* queste si radichino in pratiche relazionali, culturali e di cura proprie del crescere in un ambiente mediale.

L'obiettivo delle prossime pagine sarà, quindi, esplorare la competenza digitale nella prima infanzia come categoria dinamica e non come insieme statico di abilità. L'argomentazione di fondo è che interrogare tale competenza richieda un impegno, tanto teorico quanto prassico, capace di restituire la complessità delle esperienze infantili e di cogliere rischi e opportunità non come poli opposti, ma come tensioni da attraversare e rielaborare in chiave educativa per abitare ecologie di vita sempre più digitalizzate.

2. Abitare le ecologie mediali nella prima infanzia

Le competenze digitali non prendono forma in un vuoto sociale e infrastrutturale, ma all'interno di ecologie mediali che intrecciano relazioni, pratiche e tecnologie, dando struttura all'esperienza quotidiana dei più piccoli. A tal proposito, considerare i media digitali come meri strumenti isolati che bambine e bambini imparano ad usare rischia di aprire le porte a letture riduzionistiche delle loro esperienze digitalmente mediate. Già nella fattispecie della fascia 0-6 anni, infatti, i media digitali non rappresentano accessori o elementi esterni, ma si intrecciano profondamente con gli ambienti nei quali bambine e bambini crescono, giocano e apprendono, attraverso processi di domesticazione e significazione situata, sia in casa che nei servizi educativi (Green et al., 2024; Lindeman et al., 2021; Sandberg et al., 2021). Essi, cioè, divengono parte integrante di una più vasta ecologia mediale che l'infanzia abita: un ecosistema dinamico di relazioni tra soggetti, oggetti, pratiche e significati che struttura la vita quotidiana (Formenti & Cino, 2023). Parlare in

termini ecologici significa riconoscere i media come ambienti di vita in cui l'esperienza infantile prende forma sullo sfondo di sistemi eterogenei e interconnessi. In questa prospettiva le tecnologie non sono semplici artefatti, ma elementi costitutivi del proprio ambiente di vita che configurano possibilità creative, espressive e relazionali che incidono sulle routine quotidiane (Barr, 2019).

Da un punto di vista pedagogico, l'approccio ecologico è particolarmente fecondo, in quanto invita ad andare oltre i discorsi dominanti sui tempi di fruizione degli schermi (o *screen time*, Blum-Ross & Livingstone, 2018), domandandosi invece quali esperienze bambine e bambini vivano, con chi, e quali scenari educativi si costruiscano con i media digitali (Cino et al., 2020). In questo contesto, attenzionare l'ecologia mediale complessiva che i più piccoli abitano significa anche riconoscere che un tablet usato in casa in autonomia, un'app didattica nella scuola dell'infanzia, una videochiamata insieme ai genitori con i nonni che vivono altrove, non sono semplici usi equivalenti di un qualche dispositivo tecnologico, ma esperienze situate in cui dimensioni materiali, simboliche e relazionali si intrecciano. I media, cioè, non aggiungono semplicemente qualcosa alla vita infantile, ma in questa sono incorporati ridefinendo tempi, spazi, comunicazioni, apprendimenti e relazioni.

Le ricerche mostrano come la domesticazione dei media in famiglia contribuisca a creare ecosistemi digitali nei quali i bambini apprendono sia in modo autonomo, attraverso l'osservazione e l'imitazione di genitori e fratelli, che grazie a forme di mediazione più o meno attiva esercitate da adulti significativi e pari (Chaudron et al., 2018; Holloway et al., 2013). L'ambiente di vita stesso si configura così come primo mediatore nel rapporto tra infanzia e competenze digitali, capace di arricchire tali competenze ampliando le opportunità, regolando i rischi legati all'abitare le ecologie mediali e prevenendo una riduzione delle esperienze con i media a semplice consumo passivo (Scott, 2022).

In questa cornice, la triade di EU Kids Online precedentemente presentata (*provision*, *protection* e *participation*) si rivela uno strumento analitico prezioso per interpretare la posizione della prima infanzia nelle ecologie mediali (Livingstone & Bulger, 2014). L'offerta (*provision*) riguarda la disponibilità di infrastrutture, dispositivi e contenuti che compongono le ecologie mediali; la protezione (*pro-*

tection) non va intesa come eliminazione totale dei rischi, ma come l'insieme di strategie che consentono di governarli e trasformarli in esperienze gestibili e formative, limitando i danni; la partecipazione (*participation*) illustra invece la possibilità per bambine e bambini di esprimersi, creare e prendere parte alla vita culturale e civica che si dispiega nelle ecologie mediali. Queste tre dimensioni non sono indipendenti, ma intrecciate: un contesto che garantisce accesso senza protezione può amplificare le vulnerabilità, mentre una protezione priva di spazi partecipativi può silenziare le voci infantili e ridurre opportunità di apprendimento e agentività (Coppock & Gillett-Swan, 2016).

Da un punto di vista pedagogico non si tratta soltanto di massimizzare le opportunità e minimizzare i rischi, ma di predisporre le condizioni affinché, in modalità differenziate e rispettose dell'individualità di ogni bambino/a e della fase di vita in cui si trova, le ecologie mediali possano essere vissute in modo partecipativo, significativo e sicuro, promuovendo le competenze necessarie per abitare questi ecosistemi, tenendo altresì conto dei divari digitali (Berson et al., 2022). Ovverosia, non relegando le esperienze digitali dei più piccoli solo alla famiglia, ma costruendo un'infrastruttura che coinvolga anche i servizi educativi e la comunità più ampia, così da offrire opportunità diversificate e coerenti, capaci di accompagnare bambine e bambini in un percorso di esplorazioni e apprendimenti attraverso cui la competenza digitale prende forma.

3. Esplorazione, rischi e opportunità: i primi passi nella competenza digitale

Se la competenza digitale nella prima infanzia va intesa come qualcosa in più di un semplice elenco di abilità, l'incrocio tra esplorazione, rischi e opportunità rappresenta un interessante osservatorio per andare oltre letture di senso comune.

Le esperienze di bambine e bambini con i media digitali raramente sono prive di significato. Anche prima di saper leggere o scrivere, infatti, essi si cimentano in forme di esplorazione, scoperta, ascolto, visione, improvvisazione e problem solving che delineano uno scenario di agentività in divenire (Brito, 2016; Marsh, 2016).

Giocare con un tablet toccandone le icone, guardare un video animato, sperimentarsi con le immagini digitali costruendo narrazioni (Di Bari, 2023), non significa semplicemente "usare" la tecnologia, ma negoziare i propri margini di azione in un ambiente mediato. In questo senso, possiamo intendere le esperienze della prima infanzia con i media digitali come pratiche esplorative attraverso cui bambine e bambini imparano ad orientarsi in un'ecologia fatta di simboli, norme e relazioni.

L'esplorazione digitale, come qualsiasi altra forma di esplorazione, va da sé, espone inevitabilmente a dei rischi. La distinzione tra rischio (*risk*) e danno (*harm*), uno tra i più importanti contributi teorici empiricamente vagliati nell'ambito delle ricerche di EU Kids Online (Livingstone, 2014), rappresenta in questa sede un'essenziale chiave di lettura. Il rischio, infatti, rappresenta la possibilità (che può poi tradursi in determinati margini probabilistici, ma *non* deterministici) che si verifichi un evento negativo; il danno, invece, è l'effettivo evento concreto.

Benché spesso semplicisticamente sovrapposti, rischi e danni rappresentano concetti e situazioni differenti. Per meglio comprendere la questione, proverò ad avvalermi della metafora della strada quale ambiente extra-domestico in cui variabili come opportunità esplorative, rischi, danni e apprensioni del mondo adulto si intrecciano. Partendo dalla concettualizzazione dell'esplorazione come esperienza educativa (Guerra, 2019), pensiamo, a tal proposito, a un bambino che passa la maggior parte del suo tempo in casa e a cui è proibito recarsi in strada da solo. Una situazione di questo tipo riduce drasticamente (se non azzera, virtualmente) qualsivoglia rischio questi possa incontrare relativamente a quel contesto, rinunciando però anche a quelle opportunità formative derivanti da un'esplorazione attiva del proprio ambiente. Tale condizione richiama quel processo di *insularizzazione* dell'infanzia descritto da Zeiher (2001), ossia l'allontanamento progressivo dei bambini dallo spazio pubblico della strada e il loro confinamento in luoghi protetti e sorvegliati. Pensiamo poi a un bambino a cui, invece, è concesso muoversi nello spazio pubblico in autonomia: i rischi che qualcosa di brutto accada, paragonato al suo pari di cui sopra, sono decisamente superiori. Eppure – e senza per questo sottovalutare i mutamenti sociali e ambientali che hanno reso la strada un luogo sempre meno accogliente per l'infanzia, di-

minuendone i margini di accessibilità democratica (Rissotto & Tonucci, 1999) – è solo esplorando quell'ambiente, nonché attraverso una serie di insegnamenti che possono derivare da figure adulte, che questo bambino può imparare a muoversi agilmente nel suo spazio, a conoscere, ad esempio, la segnaletica semaforica, a seguire una serie di regole e raccomandazioni, acquisendo autonomia, competenza e accesso ad orizzonti più ampi di esperienza.

Non solo: se il primo bambino del nostro ipotetico scenario dovesse, a un certo punto, trovarsi da solo per strada, avrebbe verosimilmente maggiori probabilità non soltanto di incontrare situazioni rischiose, ma anche che questi rischi si traducano in danni (es., il non conoscere le regole dell'attraversamento pedonale). Viceversa, quel bambino che conosce meglio il suo ambiente può far sì che i rischi esistenti rimangano tali: delle possibilità, che non si traducono in situazioni concrete. Come ha osservato Qvortrup (2003), la protezione non coincide con un controllo paternalistico, poiché se spinta all'eccesso finisce per trasformarsi in una limitazione autoritaria che sottrae ai bambini e alle bambine margini di autonomia e di partecipazione.

Si potrebbe obiettare che l'uso dei media digitali nella prima infanzia possa rappresentare sia un esito che una causa di quei processi di insularizzazione appena richiamati. Una simile lettura, tuttavia, risulterebbe riduttiva per almeno due ragioni: da un lato, perché i media – in forme diverse e mutevoli – hanno accompagnato la storia dell'umanità, innestandosi nei processi educativi e sociali ben prima della rivoluzione digitale (Ciofalo, 2022); dall'altro, perché la frequentazione di un ambiente non implica necessariamente l'esclusione di un altro, ma piuttosto la compresenza e l'intreccio di spazi, esperienze e possibilità (Floridi, 2014). Ciò che intendo sottolineare è, piuttosto, come l'accesso all'"ambiente-strada" possa essere assunto come metafora per comprendere la necessità di offrire ai bambini l'opportunità di abitare le ecologie mediali in modo attivo, consapevole e partecipato.

L'esplorazione delle ecologie mediali e lo sviluppo delle competenze digitali funzionano, difatti, in modo simile. Le ricerche hanno a più riprese dimostrato che trascorrere meno tempo con i media comporta sì meno rischi, ma riduce anche le opportunità di apprendere, creare, partecipare; viceversa, più tempo con i media, in

particolar modo se guidato attraverso processi di mediazione attiva, può implicare più rischi, ma anche l'acquisizione di più competenze che, a loro volta, riducono la probabilità che i rischi si traducano in danni (Livingstone & Helsper, 2010; Livingstone, Mascheroni, & Staksrud, 2018).

Anche l'età di utilizzo sembra essere una variabile rilevante. Alcune ricerche suggeriscono, infatti, che già nella fase prescolare i bambini si cimentino in pratiche digitali attraverso l'utilizzo di tablet, computer, console e smartphone, apprendendo a usare applicazioni e videogiochi attraverso osservazione, imitazione e tentativi ed errori; parallelamente, emergono competenze nella ricezione, progettazione e produzione di contenuti digitali (Brito, 2016; Marsh, 2016). Al contempo, un'esposizione "precoce" e accompagnata ai media digitali può favorire lo sviluppo di competenze digitali e avere ricadute positive anche sul lungo termine, suggerendo che i "primi inizi" siano molto rilevanti: le competenze digitali hanno infatti modo di svilupparsi laddove vi sono opportunità di esplorazione, fiorendo particolarmente se accompagnate da un'impalcatura di sostegno sotto forma di mediazione educativa (Haddon et al., 2020; Hurwitz & Schmitt, 2020).

Nella prima infanzia, tali processi sono principalmente mediati dalla famiglia e dai servizi educativi. Le ricerche mostrano come gli stili di mediazione genitoriale attiva promuovano l'acquisizione di competenze digitali di bambine e bambini e la loro capacità di destreggiarsi tra rischi e opportunità, ostacolate invece da stili di mediazione restrittiva (Chaudron et al., 2018). Similmente, quando i servizi educativi per la prima infanzia integrano in modo intenzionale le attività digitali nei curricula, i/le bambini/e possono ampliare le loro conoscenze e competenze digitali e sviluppare maggiori consapevolezze rispetto agli usi delle tecnologie (Paul et al., 2023). Ne deriva che un'interazione intenzionale tra casa, servizi e comunità in generale possa giocare un ruolo centrale, suggerendo che le competenze digitali non si coltivano in isolamento, ma integrando opportunità di apprendimento informali, formali e non-formali. Un "patto" educativo di questo tipo, tuttavia, per reggersi ha bisogno di alcune basi comuni che riconoscano l'inevitabilità dei rischi senza cedere ai panici morali, valorizzando le pratiche esplorative delle ecologie digitali come momenti significativi di apprendimento nella

prima infanzia, e garantendo al contempo un adeguato sostegno sul piano cognitivo ed emotivo che accompagni bambini e bambine in questo processo. Un approccio di questo tipo inquadra le competenze digitali come una declinazione dei diritti dell'infanzia nei termini già citati di offerta, partecipazione e protezione (Livingstone & Bulger, 2014), affinché i media digitali possano divenire risorse di cittadinanza e crescente protagonismo e agentività.

4. Contro le derive neoliberiste

Alla luce delle riflessioni fin qui sviluppate, reputo infine indispensabile un ultimo monito, per evidenziare che parlare di competenze digitali nella prima infanzia *non* è un fatto neutro. La loro crescente centralità nei discorsi sull'educazione inquadrati all'interno del paradigma delle *21st century skills* (Mehta et al., 2020) mostra, infatti, una deriva neoliberista che le riduce a una risorsa per il mercato del lavoro e la competitività economica. In tale cornice, l'infanzia diviene una fase preparatoria alla futura produttività, ridefinendo l'educazione come processo attraverso cui formare soggettività flessibili che sappiano ben posizionarsi in un mercato del lavoro che valorizza economicamente *alcune* competenze digitali, quali ad esempio quelle associate ad attività come il coding o la robotica, creando gerarchie del sapere che strumentalizzano non soltanto le competenze, ma anche i desideri e le passioni di bambine e bambini (Cino, 2023).

Costruire una scala di competenze digitali di primo e secondo livello in base alla loro utilità nelle economie di mercato, in questa prospettiva, significa promuovere un'idea di competenza basata su abilità dissezionabili, valorizzando in particolar modo quelle più "spendibili" professionalmente, declinate in ambiti quali la programmazione, e ponendo in secondo piano le componenti critiche, comunicativo-relazionali, etiche e creative, che invece consentono a bambine e bambini di agire in maniera via via più riflessiva e consapevole nei loro ambienti mediali (Masoumi & Bourbour, 2024). Una lettura non binaria della questione consente, invece, di andare oltre le lenti neoliberiste valorizzando un costrutto di competenza digitale multidimensionale in cui ogni dimensione ha una sua rilevanza.

Nondimeno, un'educazione al digitale nei primi anni di vita incorniciata solo in termini di occupabilità futura porta con sé quantomeno due possibili rischi: in primis, mettere al margine i diritti di bambine e bambini di vivere esperienze di apprendimento significative nel qui ed ora, ratificando una lettura deficitaria che le valorizza solo se propedeutiche a finalità adulte; in secundis, promuovere orientamenti pedagogici e interventi educativi di stampo funzionalista, che guardano alle tecnologie come strumenti utili a un fine economico, più che agli ambienti mediali come luoghi di formazione identitaria, espressione di agentività ed esercizio di cittadinanza.

Tenere a mente queste derive neoliberiste non significa promuovere retoriche inverse che non si preoccupano della dimensione professionale in relazione all'infanzia, né tantomeno screditare attività quali il coding e le competenze che ne derivano, ma far sì che queste non diventino totalizzanti o siano reputate "più importanti" di altre (Cino, 2023). Implica, cioè, una rivendicazione del costrutto della competenza digitale come categoria pedagogica che a pieno titolo riguarda anche la prima infanzia, con tutte le sue specificità e con una propria dignità ontologica disancorata dalle logiche capitalistiche.

5. In chiusura: ripensare la competenza digitale come orizzonte pedagogico

Le riflessioni proposte in questo capitolo hanno avuto l'intento di inquadrare la competenza digitale nella prima infanzia non come un insieme di abilità tecniche, né come qualcosa di oggettivamente misurabile e standardizzabile; piuttosto, come la risultante di un complesso intreccio di esplorazioni, mediazioni e relazioni che danno forma alla quotidianità di bambine e bambini nelle loro pratiche digitali. La competenza digitale, dunque, non è un mero fatto individualistico, ma l'esito di una pratica situata che riflette le ecologie di vita in cui l'infanzia si dispiega. Queste ecologie, come ho argomentato, ci richiedono inesorabilmente di confrontarci tanto con le opportunità che con i rischi del digitale. Evitare il rischio in quanto tale significa, in questo come in qualsiasi ambito della vita, rinunciare a spazi di apprendimento; accompagnare bambine e bambini con mediazioni educative attive e intenzionali, viceversa, consente

di riconoscere il digitale come ambiente di vita che è importante conoscere per agire attivamente in esso, anziché subirlo.

Al di là delle retoriche che cristallizzano l'esperienza digitale della prima infanzia come minaccia o, all'opposto, ne celebrano ingenuamente le potenzialità, la vera sfida pedagogica consiste nel riconoscere la complessità dei processi in gioco e nel sostenere apprendimenti autentici e trasformativi, che trovano spazio già nei primi anni di vita. La competenza digitale, in questa prospettiva, lungi dall'appiattarsi in derive neoliberiste, diviene piuttosto una questione di diritto e responsabilità, terreno di cittadinanza e agentività crescente. Non semplicisticamente come capitale accumulabile per un qualche futuro professionale, ma come orizzonte che riconosce e valorizza bambine e bambini nell'oggi: soggetti che abitano già ecologie mediali complesse e che possiamo accompagnare per viverle in modo sempre più creativo, consapevole e riflessivo.

Bibliografia

Ackerman, T. A., Bandalos, D. L., Briggs, D. C., Everson, H. T., Ho, A. D., Lottridge, S. M., & Wind, S. A. (2024). Foundational competencies in educational measurement. *Educational Measurement: Issues and Practice*, *43*(3), 7-17.

Alper, M. (2011). Developmentally appropriate new media literacies: Supporting cultural competencies and social skills in early childhood education. *Journal of Early Childhood Literacy, 13*(2), 175–196.

Barr, R. (2019). Growing up in the digital age: Early learning and family media ecology. *Current directions in psychological science*, *28*(4), 341-346.

Berson, I. R., Luo, W., & Yang, W. (2022). Narrowing the digital divide in early childhood: Technological advances and curriculum reforms. *Early Education and Development*, *33*(1), 183-185.

Blum-Ross, A., & Livingstone, S. (2018). The trouble with "screen time" rules. In G. Mascheroni, C. Ponte, & A. Jorge (Eds.), *Digital parenting: The challenges for families in the digital age* (pp. 209–218). Nordicom.

Brito, R. (2016). "Who taught you how to play? I did!": Digital practices and skills of children under 6. *Media Education: Studi, ricerche, buone pratiche, 7*(2), 281–302.

Brito, R., Francisco, R., Dias, P., & Chaudron, S. (2017). Family dynamics in digital homes: The role played by parental mediation in young chil-

dren's digital practices around 14 European countries. *Contemporary Family Therapy*, *39*(4), 271-280.
Chaudron, S., Di Gioia, R., & Gemo, M. (2018). *Young children (0–8) and digital technology: A qualitative study across Europe*. Publications Office of the European Union.
Cino, D. (2023). "Tutte le scienze sono uguali, ma alcune sono più uguali di altre": la costruzione dell'educazione alle STEM nell'infanzia come un bisogno sociale e pedagogico. *Civitas Educationis*, *12*(2), 127-152.
Cino, D., Mascheroni, G., & Wartella, E. (2020). "The kids hate it, but we love it!": Parents' reviews of circle. *Media and Communication*, *8*(4), 208-217.
Ciofalo, G. (2022). Storia sociale dei media. In C. Riva, R. Stella, G. Ciofalo, & P. Degli Esposti, *Sociologia dei media* (pp. 29–62). UTET Università
Coppock, V., & Gillett-Swan, J. K. (2016). Children's rights in a 21st-century digital world: Exploring opportunities and tensions. *Global Studies of Childhood, 6*(4), 369–375.
Demozzi, S. (2021). Il tempo dell'infanzia come possibilità di educazione al pensiero. In S. Demozzi (a cura di), *Contesti per pensare. Riflessioni su pedagogia, indagine filosofica e comunità di ricerca* (pp. 17–31). Milano: FrancoAngeli.
Di Bari, C. (2019). Le tecnologie digitali nei servizi educativi 0–6 anni: Il ruolo della Media Education tra critica e creatività. *Focus ZeroSei, 3*, 1–12.
Di Bari, C. (2023). Educare a usi generativi degli schermi: sfide e possibilità della fotografia digitale nella prima infanzia. *Paideutika, 38*, 83–102.
Eco, U. (1964). Apocalittici e integrati. Comunicazioni di massa e teorie della cultura di massa. Bompiani: Milano.
Floridi, L. (2014). *The onlife manifesto: Being human in a hyperconnected era*. Springer.
Formenti, L., & Cino, D. (2023). *Oltre il senso comune*. *Un viaggio di ricerca nella pedagogia della famiglia.* Milano: FrancoAngeli.
Green, L., Haddon, L., Livingstone, S., O'Neill, B., Stevenson, K. J., & Holloway, D. (2024). *Digital media use in early childhood: Birth to six*. Bloomsbury Academic.
Guerra, M. (2019). *Le più piccole cose: L'esplorazione come esperienza educativa*. FrancoAngeli.
Haddon, L., Cino, D., Doyle, M. A., Livingstone, S., Mascheroni, G., & Stoilova, M. (2020). *Children's and young people's digital skills: a systematic evidence review*. ySKILLS, KU Leuven.
Holloway, D., Green, L., & Livingstone, S. (2013). *Zero to eight: Young children and their internet use*. LSE, London: EU Kids Online.

Hurwitz, L. B., & Schmitt, K. L. (2020). Can children benefit from early internet exposure? Short- and long-term links between internet use, digital skill, and academic performance. *Computers & Education, 146*, 1-11.

International Telecommunication Union. (2018). *Measuring the information society report* (Vol. 1). ITU Publications.

Lindeman, S., Svensson, M., & Enochsson, A. B. (2021). Digitalisation in early childhood education: a domestication theoretical perspective on teachers' experiences. *Education and Information Technologies, 26*(4), 4879-4903.

Livingstone, S. (2014). Risk and harm on the internet. In A. Jordan & D. Romer (Eds.), *Media and the well-being of children and adolescents* (pp. 129–146). Oxford University Press.

Livingstone, S., & Bulger, M. E. (2014). A global research agenda for children's rights in the digital age. *Journal of Children and Media, 8*(4), 317–335.

Livingstone, S., & Helsper, E. (2008). Parental mediation of children's Internet use. *Journal of Broadcasting & Electronic Media, 52*(4), 581–599.

Livingstone, S., Mascheroni, G., & Staksrud, E. (2018). European research on children's Internet use: Assessing the past and anticipating the future. *New Media & Society, 20*(3), 1103–1122.

Macinai, E. (2013). *Pedagogia e diritti dei bambini. Uno sguardo storico*. Roma: Carocci.

Marsh, J. (2016). The digital literacy skills and competences of children of pre-school age. *Media Education: Studi, ricerche, buone pratiche, 7*(2), 178–195.

Masoumi, D., & Bourbour, M. (2024). Framing adequate digital competence in early childhood education. *Education and Information Technologies, 29*, 20613–20631.

Mehta, R., Creely, E., & Henriksen, D. (2020). A profitable education: Countering neoliberalism in 21st century skills discourses. In J. Keengwe & G. Onchwari (Eds.), *Handbook of research on literacy and digital technology integration in teacher education* (pp. 359–381). IGI Global.

Paul, C. D., Hansen, S. G., Marelle, C., & Wright, M. (2023). Incorporating technology into instruction in early childhood classrooms: A systematic review. *Advances in neurodevelopmental disorders*, *7*(3), 380-391.

Qvortrup, J. (1994). Childhood matters: An introduction. In J. Qvortrup, M. Bardy, G. Sgritta, & H. Wintersberger (Eds.), *Childhood matters: Social theory, practice and politics* (pp. 1–24). Aldershot, UK: Avebury.

Qvortrup, J. (2003). La relazione tra protezione e partecipazione: rischio o opportunità per la società adulta? In I. Colozzi & G. Giovannini (a cura di), *Ragazzi in Europa tra tutela, autonomia e responsabilità* (p. 21-41). FrancoAngeli.

Rissotto, A., & Tonucci, F. (1998). La mobilità come misura della democrazia della città: El bambino come unità di misura. In R. García Mira, J. M. Sabucedo Cameselle, E. Ares, & D. Prada Rodríguez (Eds.), *Medio ambiente y responsabilidad humana: Aspectos sociales y ecológicos. Libro de comunicaciones: VI Congreso de Psicología Ambiental* (pp. 61–66). Universidade da Coruña.

Sandberg, H., Sjöberg, U., & Sundin, E. (2021). Toddlers' digital media practices and everyday parental struggles: interactions and meaning-making as digital media are domesticated. *Nordicom Review, 42*(S4), 59–78.

Scott, F. L. (2022). Family mediation of preschool children's digital media practices at home. *Learning, Media and Technology*, *47*(2), 235-250.

Su, J., & Yang, W. (2024). Digital competence in early childhood education: A systematic review. *Education and Information Technologies, 29*(4), 4885–4933.

Zeiher, H. (2001). Children's islands in space and time: The impact of spatial differentiation on children's ways of shaping social life. In M. du Bois-Reymond, H. Sünker, & H. H. Krüger (Eds.), *Childhood in Europe. Approaches – Trends – Findings* (pp. 139–159). Peter Lang.

Capitolo quarto

L'alleanza tra servizi educativi e famiglia per educare l'infanzia al digitale: la via "ecologica" della Media Education

di *Cosimo Di Bari**

1. Il ruolo della pedagogia di fronte alle "fonti" sul rapporto tra infanzia e digitale

Le ricerche interdisciplinari riportate all'interno di questo volume – e promosse all'interno del PRIN Di.Co.Each. – sono da considerare, secondo la prospettiva suggerita da John Dewey, "fonti" che dovrebbero nutrire la pedagogia per compiere scelte che siano consapevoli, intenzionali, problematizzanti e progettuali per offrire risposte concrete all'interno della società (Dewey, 1929). In questo saggio si intende dare conto delle possibili risposte in chiave educativa e formativa.

Intorno al tema è anzitutto opportuno sottolineare un dato che, per quanto ovvio, può essere un punto di partenza: la presenza dei dispositivi digitali nella vita dei soggetti è in costante aumento. Questa presenza passa dalla trasformazione degli oggetti tecnologici, diventati sempre più leggeri, sempre più "indossabili", ma anche sempre più "convergenti" data la loro capacità di sintetizzare in un unico strumento funzioni che prima appartenevano ad oggetti diversi (Jenkins, 2007). La digitalizzazione in corso all'interno della società rende il dispositivo touchscreen (lo smartphone, in particolare) sempre più necessario per svolgere una serie di funzioni di vita quotidiana (dai pagamenti, ai servizi civici), oltre che professionali e personali (caratterizzando anche il tempo del *loisir*). In questa cornice, l'infanzia è, suo malgrado, sempre più coinvolta in questo processo (Barassi 2021; Mascheroni, 2025). Le indagini internazionali (Common Sense Media, 2025), accanto a quelle riportate nella seconda e nella terza sezione di questo volume, testimoniano quando i dispositivi digitali entrino sempre più capillarmente anche nella vita dell'infanzia, spesso senza

* Professore Associato di Pedagogia Generale e Sociale – Università di Firenze.

gli adeguati filtri e spesso con degli usi che somigliano sempre più ad ab-usi da parte di un adulto che vede nello schermo un alleato per trovare il tempo di svolgere altri compiti o per raggiungere obiettivi che altrimenti sembravano irraggiungibili.

Accanto a queste indagini di carattere sociologico, sono poi assolutamente gli studi interdisciplinari che si soffermano sugli effetti dell'esposizione dell'infanzia agli strumenti digitali (Christakis & Hale, 2025). Per quanto questi studi siano ancora piuttosto limitati – non essendoci stato ancora il tempo per promuovere ricerche longitudinali – e per quanto spesso tendano a riscuotere più risonanza gli studi che si schierano su posizioni allarmistiche, il dibattito può diventare assolutamente produttivo nella misura in cui induce l'opinione pubblica a confrontarsi con il tema. Significativi, intorno a questo tema risultano le ricerche che evidenziano correlazioni tra un'eccessiva esposizione agli schermi con i disturbi alimentari o i disturbi del sonno, ma anche con ritardi nello sviluppo del linguaggio o difficoltà nella gestione delle emozioni.

Risulta però complesso e può sconfinare in affermazioni deterministiche la pretesa di associare una causalità tra l'esposizione agli schermi e la generazione di un effetto (positivo o negativo che sia). Questi studi rischiano pericolose generalizzazioni nella misura in cui può risultare complesso o perfino impossibile comporre gruppi di ricerca in cui i bambini coinvolti incontrano tutti lo stesso tipo di esperienza. Traducendo con un esempio pratico, le ricerche che evidenziano quanto l'esposizione precoce agli schermi possa diventare predittiva di difficoltà scolastiche talvolta rischiano di non tenere conto come l'esposizione precoce agli schermi spesso avvenga in contesti familiari in cui l'adulto è poco presente e dunque additare gli schermi di "colpe" che sarebbero quantomeno da condividere con altri fattori. O, ancora, la tendenza ad associare l'aumento dell'ansia adolescenziale con l'esposizione ai social network (Haidt, 2024), potrebbe finire per trascurare altri fattori (come, per esempio, l'iperprotezione genitoriale oppure un modo di intendere la valutazione scolastica troppo giudicante e non abbastanza "formativa") che possono essere rilevanti rispetto a questo fenomeno.

Provando però a fare una sintesi degli studi interdisciplinari presi in esame, emerge in modo trasversale una constatazione: se è rilevante cercare di contenere i tempi di esposizione agli schermi e se è

fondamentale favorire la selezione di contenuti che siano appropriati rispetto all'età di riferimento, è però anche determinante per prevenire gli effetti negativi e per promuovere i benefici garantire una presenza dell'adulto durante la fruizione. Proprio intorno a questa presenza dell'adulto, la pedagogia può costruire strategie che promuovano l'acquisizione di competenze, la problematizzazione e la consapevolezza: tutti compiti che possono passare dai servizi educativi 0-6, come contesti all'interno dei quali promuovere un'alleanza con le famiglie.

2. Due possibili risposte dei servizi educativi 0-6

Le ricerche degli anni '10 del nuovo millennio – affiancate alle recenti rilevazioni qualitative e quantitative condotte nel PRIN e presentate all'interno del volume – testimoniano quanto tra gli stimoli con i quali l'infanzia contemporanea interagisce ci sono sempre più anche gli schermi. Questa esposizione a contenuti digitali si traduce spesso con una fruizione che precede l'età minima raccomandata dai pediatri (due anni), con tempi di esposizioni eccessivi e con contenuti non sempre adeguati all'età di riferimento. Intorno a questa presenza del digitale nella vita dell'infanzia, nell'arco degli ultimi anni si sono diffuse due posizioni che sembrano ricordare le considerazioni che Umberto Eco faceva rispetto agli studi sui media intorno agli anni '60: da un lato gli "apocalittici", che enfatizzano gli aspetti negativi, dall'altro gli "integrati", che sottolineano le potenzialità. Questa contrapposizione, che lo stesso Umberto Eco aveva sottolineato essere provocatoria e non rappresentativa della varietà delle posizioni, serviva al semiologo alessandrino soprattutto per evidenziare la necessità di non focalizzarsi su una sola prospettiva, ma di tener conto tanto dei potenziali arricchimenti quanto dei vincoli (Eco, 1964). Le tesi di Umberto Eco possono essere collegate ai cultural studies di ambito britannico, che, a partire dalle ricerche avviate proprio negli anni '60 del secolo scorso, anche recentemente (Livingstone, 2022) hanno sottolineato quanto sia concreto il rischio di cadere in forme di "panico morale", che enfatizzano i pericoli dell'esposizione ai media senza affrontare risposte educative; oppure che, in una prospettiva deterministica, pensano che basti esporre ai media per catturare l'attenzione o per facilitare la partecipazione di soggetti con bisogni educativi speciali.

La scelta più diffusa di nidi e scuola dell'infanzia di fronte alla presenza del digitale nella vita dei bambini e delle bambine è quella di assicurare dei contesti che siano totalmente "digital free". Questa scelta è legittimata da vari studi che evidenziano quali siano i bisogni dell'infanzia nei primi sei anni di vita: essa ha bisogno di usare tutte e dieci le dita delle mani, di esplorare la realtà attraverso tutti i sensi, di formare i riferimenti spaziali e temporali, di "far finta di…", di stare in relazione con altri corpi, di muoversi, ecc. Secondo questa prospettiva, visto che negli ambienti domestici (e spesso anche in quelli extradomestici) il digitale è sempre più presente, allora il nido e la scuola dell'infanzia dovrebbero assicurarsi che nelle esperienze del bambino non vadano a smarrirsi esplorazioni basate su un rapporto con la realtà incentrato sulla corporeità, sulle proprie percezioni dirette, sulla fisicità. Per quanto questa scelta sia assolutamente condivisibile da un punto di vista pedagogico, occorre però sottolineare quanto la creazione di "fortini" in cui non entrano gli schermi non risolve i potenziali abusi che sono spesso presenti all'interno dell'ambito familiare, né aiutano a prendere consapevolezza delle specificità che questi strumenti possiedono (Rivoltella, 2019).

Anche se meno diffusa rispetto alla scelta precedente, si può notare una tendenza anche "integrata" all'interno di alcuni servizi: una possibile risposta di fronte alla crescente diffusione degli strumenti digitali sta, secondo alcuni approcci, in una "naturalizzazione" della tecnologia e nella sua proposta sistematica all'interno di nidi e scuole dell'infanzia. In questa direzione può andare, per esempio, l'introduzione di tablet tra gli oggetti costantemente a disposizione dei bambini, ma anche la scelta di promuovere forme di documentazione particolarmente invasiva, che vanno ad informare i genitori in tempo reale rispetto alle attività e a proporre una bulimia di fotografie che testimonino quali attività stanno svolgendo i bambini. Sempre in quest'ottica, si possono trovare anche al nido esperienze di robotica educativa e di fascinazione che, senza nessun obiettivo di promuovere una maggiore comprensione, riconoscono alla tecnologia digitale il potere di incantare l'infanzia e di produrre meraviglia. Anche se, fortunatamente, minoritarie, sono da inscrivere in questo approccio anche gli usi dello schermo per far vedere film di animazione ai bambini durante momenti di – presunto (le neuroscienze testimoniano in realtà che il cervello del bambino lavora moltissimo

durante la fruizione dello schermo) – relax. Questa prospettiva "integrata" rischia di essere particolarmente insidiosa di fronte a logiche di mercato che tendono a proporre strumenti che sembrano, di per sé, veicolo di innovazione educativa e didattica, mettendo in secondo piano la progettualità pedagogica.

3. Una "terza via", ecologica

I due approcci citati nel paragrafo precedente presentano rispettivamente limiti: tra i due, quello più problematico è senza dubbio quello "integrato", perché rischia di trascurare alcuni bisogni che possiedono i bambini e, aggiungendo il digitale senza necessariamente preoccuparsi di preservare le esperienze tradizionali, corre il rischio concreto di sottrarre possibilità interessanti, per esempio alimentando quello che Richard Louv ha efficacemente definito come "deficit di disturbo di natura" (Louv, 2025). L'approccio dei servizi "digital free" è senza dubbio meno problematico: anzi, si può notare come esso possa essere intriso di intenzionalità pedagogica. Le percezioni raccolte nella fase qualitativa della ricerca fanno però emergere come spesso educatrici, educatori e insegnanti non sentano più sufficiente questo approccio nella misura in cui non riesce a informare, né a sensibilizzare, le famiglie rispetto ai potenziali abusi, anzi finendo per delegare totalmente (come spesso avviene su vari altri fronti) al personale dei servizi educativi il compito di preservare esperienze tradizionali. Il PRIN Di.Co. Each. affonda le proprie radici all'interno di una terza via, che prova a sfuggire tanto all'approccio apocalittico quanto a quello integrato.

La cornice metodologica trova un punto di riferimento nell'approccio "ecologico" promosso da Neil Postman già negli anni '70. In un contesto ben diverso da quello contemporaneo, contrassegnato dalla presenza della televisione come medium più diffuso, il pedagogista americano ha evidenziato un rischio concreto. Vista la diffusione della TV nella vita dell'infanzia, egli notava come essa finisse spesso per diventare il "primo curriculum", capace di educare, istruire e formare in modo più capillare, più quotidiano e più efficace rispetto alla scuola (Postman, 1981). Non soddisfatto di questa situazione, Postman suggeriva che la scuola, anziché pensare a rimuovere i media (e nello specifico la televisione) si adoperasse per promuove-

re l'equilibrio e per preservare quelle forme di sapere che rischiano di scomparire. Concentrandosi sulla scuola primaria (considerando i sei anni come l'età dalla quale parte l'esposizione allo schermo), egli sottolinea quanto essa possa avere un ruolo determinante nella misura in cui porta gli allievi a guardare gli schermi più attivamente, più consapevolmente, più criticamente e più creativamente. Per esempio, la scuola dovrebbe dare gli strumenti per guardare il telegiornale, per analizzare una pubblicità e per fruire attivamente della narrazione di un cartoon.

A più di quaranta anni dagli studi di "media ecology" promossi da Postman, oggi si può notare come accanto alla televisione gli strumenti digitali corrano il rischio di creare nuove forme di "squilibrio", con le quali l'essere umano deve fare i conti. E rispetto alle quali la scuola dovrebbe cercare di offrire risposte: viste le citate statistiche che testimoniano come l'esposizione agli schermi tenda a diffondersi già prima dei sei anni (e anche prima dei due anni, quando non dovrebbe proprio avvenire), si può sostenere che quel compito omeostatico oggi possa riguardare anche i servizi educativi 0-6. Che, oltre a mettere in guardia dai rischi e oltre a favorire quelle esperienze di cui il bambino ha bisogno, dovrebbero adoperarsi anche per accompagnare a scoprire i potenziali usi attivi, esplorativi e arricchenti degli schermi.

Un altro prezioso riferimento per questa "terza via" può essere identificato in un approccio che, sempre a partire dagli anni '80 (e quindi in riferimento a strumenti ben diversi da quelli contemporanei) è stato promosso da Len Masterman (1985). L'approccio della Media Education infatti invitava a non demonizzare i media, ma a comprenderli per usarli meglio: i due principi fondamentali promossi da Masterman sono l'estensione del concetto di cultura (da non limitare solo alla cosiddetta cultura alta) e la consapevolezza che i media non offrono in modo neutrale la realtà, ma una rappresentazione della realtà, spesso filtrata in modo ideologico. Anche questo approccio, originariamente rivolto alla scuola primaria, può oltrepassare i suoi confini originali e attuarsi anche a nidi e scuole dell'infanzia nella misura in cui si propone di promuovere tra gli adulti maggiore consapevolezza e di favorire graduali esplorazioni (rispettose delle linee guida pediatriche sul tema) del digitale al fine di comprenderne meglio le caratteristiche, per favorire forme di autoregolazione (Tisseron, 2023).

4. L'alleanza educativa per il digitale, tra famiglia e servizi educativi 0-6

In ambito italiano, negli ultimi dieci anni, alcune scelte sono andate proprio in questa direzione di educazione e di alfabetizzazione al digitale. Per esempio, hanno scelto questa "terza via" i servizi del Comune di Firenze che a partire dal 2016 hanno promosso insieme all'Università di Firenze e insieme alle Cooperative Arca e L'Abbaino un percorso di Media Education rivolto allo 0-6 (Di Bari & Mariani, 2018; Ciotoli & Floria, 2018); la Cooperativa Coopselios che nel contesto di Reggio Emilia ha assegnato alle tecnologie una funzione preziosa nella promozione di nuovi punti di vista sulla realtà, favorendo un dialogo tra digitale e materico (Bonaccini, 2015); il CREMIT, che principalmente nel contesto milanese, ha favorito prima una riflessione sulle modalità di documentazione attraverso il digitale e poi ha cercato di costruire approcci per favorire un "digitale a misura di bambino" (Marangi, 2023); altrettanto interessante è l'esperienza promossa a partire dal MEC (Associazione Media, Educazione, Comunità) in Friuli Venezia Giulia, in cui a partire da una formazione rivolta ai pediatri, si è poi pensato di estendere anche al personale dei servizi educativi 0-6 (Grollo & al., 2023). Direzioni analoghe sono state promosse anche nel contesto ligure dal Centro per l'Educazione Digitale, che ha favorito la sensibilizzazione in parallelo di famiglie e personale dei servizi educativi 0-6 per la costruzione di nuove pratiche (Lugaro & al., 2022).

Un aspetto rilevante che accomuna queste esperienze sta nella ricerca di un'implementazione dell'alleanza educativa anche in relazione al digitale. Con "alleanza educativa" si fa riferimento, usando le parole di Mariagrazia Contini (2012) a un accordo attraverso il quale due o più soggetti contraggono un impegno reciproco contrassegnato dalla collaborazione per raggiungere un obiettivo comune. I nidi e le scuole dell'infanzia sono i primi contesti educativi che i bambini (e le loro famiglie) incontrano in modo sistematico e possono per questo assolvere il compito di nutrire una relazione autentica, contrassegnata da ascolto, dialogo, empatia e sostegno. L'alleanza educativa prevede dunque la costruzione di un ambiente (sia fisico che simbolico) all'interno del quale gli attori che si occupano dello sviluppo dell'infanzia riescono a co-costruire insieme azioni, scelte,

posture e finalità in funzione della crescita armonica dell'infanzia. Pensando a un triangolo, nel quale il bambino è al vertice e servizi educativi e famiglia stanno alla base, si può rilevare quanto maggiore sia la condivisione e il dialogo tra i due attori e tanto maggiore sarà l'equilibrio all'interno del quale l'infanzia può fare esperienza del mondo (Ceciliani, 2016).

Se questi temi sono ormai condivisi da alcuni anni per i servizi educativi 0-6, si può ritenere che nella "terza via" presentata in questo saggio (e, in generale, auspicata nel PRIN Di.Co.Each.) ci sia proprio l'idea che anche in relazione al digitale favorire una continuità tra l'ambiente familiare e quello dei servizi educativi possa rappresentare una strategia preziosa. Un approccio "omeostatico" al digitale non prevede né la sua eliminazione totale dalla vita dell'infanzia (una scelta oggi anacronistica e in molti contesti irrealizzabile), né la sua mitizzazione: piuttosto, si ambisce a favorire la scoperta di come esso possa integrare (e non sostituire) le esperienze tradizionali.

Se è stato già notato quanto l'ambito pediatrico possa favorire la circolazione di informazioni e l'acquisizione di consapevolezza, il ruolo che possono assolvere le educatrici, gli educatori e gli insegnanti è specifico. Perché può consentire di integrare la prospettiva più "prescrittiva" che – in modo efficace – i pediatri possono promuovere (tanto con la pubblicazione di linee guida, quanto con la consegna di schede ma anche con le indicazioni da fornire durante le visite) – con una quotidianità che passi, come su tanti altri temi, da un dialogo quotidiano fatto di ascolto, di empatia, di suggerimenti. A partire dai colloqui iniziali, passando dalle riunioni con le famiglie, per arrivare fino a laboratori specifici ma anche a modalità di documentazione partecipata, i servizi educativi 0-6 possono adoperarsi per formare le famiglie a comprendere le differenze tra uso e abuso degli schermi; al contempo, possono favorire l'esplorazione degli strumenti digitali affinché i bambini ne scoprano gradualmente la natura rappresentativa e comprendano in che modo essi possono essere usati in modo consapevole, critico e creativo.

La pedagogia può, dunque, offrire una preziosa bussola rispetto all'educazione al digitale. Suggerendo una direzione che non sia contrassegnata né da divieti categorici (che rischiano di produrre maggiore fascino e che comunque rimandano solo il problema), né

da fascinazioni tecnologiche. Può anzitutto aiutare a comprendere quale sia la postura che l'adulto (educatrice, educatore, insegnante, ma anche genitore) dovrebbe adottare per essere anzitutto buon esempio e per evitare di fare ricorso al digitale come strumento a cui delegare funzioni umane o con cui anestetizzare l'infanzia. In questo senso, la sfida per la costruzione della competenza digitale nella prima infanzia passa dall'esplorazione delle possibilità degli strumenti, affinché dalle frequenti forme di abuso si sappiano invece intercettare usi consapevoli, attivi ed esplorativi, attraverso i quali lo schermo sia il "pre-testo" per poi svolgere altre attività.

I servizi educativi 0-6 possono dunque agire a partire dalle parole-chiave che lo psichiatra francese Serge Tisseron ha identificato come strategie utili per educare gli schermi: autoregolazione, alternanza e accompagnamento. Autoregolazione significa non soltanto imporre regole, ma anche spiegarele, co-costruirle affinché possano essere realmente interiorizzate; alternanza significa non pensare che il digitale possa sostituire esperienze dirette, ma integrarle; accompagnamento significa non soltanto stare accanto al bambino durante la fruizione, ma anche osservarlo, incoraggiarlo a verbalizzare, a mettere in relazione con altre esperienze (Tisseron, 2023). Queste "tre A" risultano produttive sia per animare le riflessioni delle famiglie, sia per favorire la progettazione di attività che, nell'ottica della continuità 0-6, sappiano accompagnare il bambino a costruire gradualmente le proprie competenze digitali, senza far finta che le tecnologie non esistano, senza dare per scontato che i bambini siano nativi digitali e quindi abbiano già le capacità per usarle e senza rimandare il problema a quando saranno da soli nell'utilizzo degli strumenti. È interessante notare, al contrario, come l'avvio precoce di azioni finalizzate alla costruzione della competenza digitale sia predittivo di una maggiore padronanza degli strumenti nell'età adolescenziale.

Sulla scia delle teorie citate e delle consapevolezze acquisite nelle esperienze italiane menzionate, il PRIN Di.Co.Each. ha cercato di promuovere non solo una raccolta di dati, ma anche una sistematizzazione di tali esperienze che potessero arricchirsi grazie al dialogo con gli attori direttamente coinvolti.

Bibliografia

AAP (2018), Children and media tips from the American Academy of Pediatrics, "AAP Journal".

Arabiat, D., Al Jabery, M., Robinson, S., Whitehead, L., & Mörelius, E. (2023). Interactive technology use and child development: A systematic review. *Child: Care, Health and Development, 49*(4), 679-715. https://doi.org/10.1111/cch.13082

Arnott, L., Palaiologou, I., & Gray, C. (2019). Internet of toys across home and early childhood education: understanding the ecology of the child's social world. *Technology, Pedagogy and Education, 28*(4), 401-412. https://doi.org/10.1080/1475939X.2019.1656667

Barassi, V. (2021), *I figli dell'algoritmo*. Roma: Luiss.

Buckingham, D. (2020), *Manifesto per la Media education*. Firenze: Mondadori Università.

Ceciliani, A. (2016), *Gioco e movimento al nido*. Roma: Carocci.

Centro Zaffiria (2019), *Carta, forbici, App*. Trento: Erickson.

Chistakis, D.A., Hale, L. (2025, eds.), *Handbook of Children and Screens*. Cham: Springler.

Ciotoli, E., Floria, F. (2018, a cura di), *Piccoli passi*. Roma: Anicia.

Common Sense Media (2024), *Media Use by Kids Age Zero to Eight*, Common Sense Media

Contini, M. (2012), *Dis-alleanze nei contesti educativi*. Roma: Carocci.

De Rossi, M., Ferranti, C. (2025), Digital Integration in Early Childhood Education and Care: Innovating Educators' Competence, *Media Education*: 49-56, https://doi.org/10.36253/me-17161

Dewey, J. (1929), *Le fonti di una scienza dell'educazione*. Firenze: La Nuova Italia.

Di Bari, C. (2023), *I nativi digitali non esistono*. Roma: Uppa.

Di Bari, C., Balboni, I., D'Antonio, C., Giamberini, E. (2025), Digital competence in early childhood: the dialogue between pedagogy and neuroscience for screen education in the Di.Co.Each project. *Media Education*: 35-47 doi.org/10.36253/me-17115.

Di Bari, C., Mariani, A. (2018, a cura di), *Media Education 0-6*. Roma: Anicia.

Eco U. (1964), *Apocalittici e integrati*. Milano: Bompiani.

Eco U. (2006), *A passo di gambero*. Milano: Bompiani.

Grollo, M., Zanor, S., Lanza, S., Oretti, C., Padovan, C., Tondolo Gherbezza, G. (2022), *Pediatri custodi digitali*, IAM Edizioni, Vittorio Veneto.

Haddon, L., Cino, D., Doyle, M.A., Livingstone, S., Mascheroni, G. & Stoilova, M. (2020) *Children and young people's digital skills: A systematic*

evidence review. KU, Leuven: ySKILLS. https://doi.org/10.5281/zenodo.4160176
Hatzigianni, M., Gregoriadis, A., Karagiorgou, I., & Chatzigeorgiadou, S. (2018). Using tablets in free play: The implementation of the digital play framework in Greece. *British Journal of Educational Technology, 49*(5), 928-942. https://doi.org/10.1111/bjet.12620
Haidt, J. (2024), *La generazione ansiosa*. Milano: Rizzoli.
Hutton, J. S., Dudley, J., DeWitt, T., & Horowitz-Kraus, T. (2022). Associations between digital media use and brain surface structural measures in preschool-aged children. *Scientific Reports*, *12*(1), 19095. https://doi.org/10.1038/s41598-022-20922-0
Jenkins, H. (2007), *Cultura convergente*. Milano: Apogeo.
Livingstone, L. (2022), *Figli connessi*. Trento: Erickson.
Louv, R. (2025), *L'ultimo bambino dei boschi*. Parma: Junior.
Lugaro, G., Di Bari, C., Ferro, J. (2022), *L'educazione al digitale nel sistema educativo 0-6*. Savona: Fordoc.
Marangi, M. (2023). *Addomesticare gli schermi*. Brescia: Scholé.
Mascheroni, G., & Siibak, A. (2021). *Datafied Childhoods: Data practices and imaginaries in children's lives*. Peter Lang.
Mascheroni, G. (2025), *Per i bambini*. Firenze: Mondadori Università.
Masterman, L. (1985). *Teaching the media*. Routledge: London
McLuhan, M. (1967), *Gli strumenti del comunicare*. Milano. Il Saggiatore.
Mertala, P. (2019). Teachers' beliefs about technology integration in early childhood education: A meta-ethnographical synthesis of qualitative research. *Computers in Human Behavior, 101*, 334-349. https://doi.org/10.1016/j.chb.2019.08.003
Metastasio R. (2021), *La media education nella prima infanzia (0-6)*, Milano: Franco Angeli.
Nardone, R. (2025), Digital media in 0-6. Educational design between services and families, *Media Education*, : 25-33 DOI: doi.org/10.36253/me-17097
Negroponte, N. (1995), *Essere digitali*, Milano: Spearling.
Postman, N. (1981), *Ecologia dei media*, Armando, Roma.
Prensky, M. (2012), *La mente aumentata*. Trento: Erickson.
Riva, G. (2019), *Nativi digitali*, Il Mulino, Bologna.
Sakr, M. (2018). Multimodal participation frameworks during young children's collaborative drawing on paper and on the iPad. *Thinking Skills and Creativity, 29*, 1-11. https://doi.org/10.1016/j.tsc.2018.05.004
Shimada, S., & Hiraki, K. (2006). Infant's brain responses to live and televised action. *NeuroImage*, *32*(2), 930-939. https://doi.org/10.1016/j.neuroimage.2006.03.044

Staccioli, G. (2025, a cura di), *Dentro i pensieri dei bambini*. Parma: Junior.
Tisseron, S. (2024), *3-6-9-12*. Brescia: Morcelliana.
Undheim, M. (2022). Children and teachers engaging together with digital technology in early childhood education and care institutions: A literature review. *European Early Childhood Education Research Journal, 30*(3), 472-489. https://doi.org/10.1080/1350293X.2021.1971730
Zuboff, S. (2019), *Capitalismo della sorveglianza*. Roma: Luiss.

Parte Seconda
La ricerca quantitativa e qualitativa del PRIN Di.Co. Each. sul rapporto tra infanzia e digitale

Capitolo primo

Famiglie e servizi 0-6: la ricerca quantitativa su usi, abitudini e percezione dei dispositivi digitali

di *Renata Metastasio, Fabio Presaghi, Franca Rossi, Ilaria Bortolotti, Francesca Russo**

1. Contesto di riferimento e inquadramento teorico

Comprendere come genitori, educatori e insegnanti si rapportano ai dispositivi digitali quando si tratta di bambini piccolissimi – quelli della fascia 0-6 anni – significa addentrarsi in un territorio dove si intrecciano credenze personali, competenze tecnologiche, scelte educative e, non da ultimo, ansie e speranze sul futuro dei più piccoli. Il fenomeno della digitalizzazione precoce dovuta alla pervasività di questi strumenti nel contesto familiare ed educativo formale (Zaffaroni et al., 2022) non può e non deve, infatti, limitarsi a stabilire se e quanto un bambino possa usare un tablet o guardare uno schermo, ma deve porsi come obiettivo quello di comprendere quali dimensioni psicologiche, relazionali e culturali entrano in gioco quando adulti e bambini si trovano insieme di fronte alle tecnologie digitali.

La letteratura internazionale ci ha insegnato che l'uso dei dispositivi digitali in famiglia e nei servizi educativi non può essere compreso guardando a un solo fattore isolato. Servono lenti d'indagine multiple, capaci di cogliere l'interazione complessa tra ciò che gli adulti – figure chiave per lo scaffolding (Vygotskij, 1934/2007; 1978) del bambino anche nel rapporto con le tecnologie (Neumann & Neumann, 2017) – pensano di sé stessi come educatori, ciò che credono rispetto alla tecnologia, e le pratiche concrete che mettono in campo quotidianamente

* Tutti gli autori di questo saggio afferiscono all'Università di Roma La Sapienza; Renata Metastasio è professoressa associata di Sociologia dei processi culturali e comunicativi; Fabio Presaghi è professore associato di Psicologia sperimentale; Franca Rossi è ricercatrice di Psicologia dello sviluppo; Ilaria Bortolotti e Francesca Russo sono assegniste di ricerca L'articolazione del capitolo e la sua revisione complessiva è stata progettata da tutti gli autori, mentre ogni autore si è occupato della scrittura di specifici paragrafi. Di seguito l'attribuzione della scrittura di ciascun paragrafo: 1 Metastasio R., Bortolotti I., 2 Presaghi F., 3 Metastasio R., 4 Presaghi F., 5 Rossi F., 6 Russo F.

e che vengono osservate e replicate dal bambino stesso (Aldhafeeri & Palaiologou, 2016; Nevski & Siibak, 2016). Nell'indagare il fenomeno va adottata, cioè, una prospettiva ecologica, nel senso più *bronfenbrenneriano* del termine (Bronfenbrenner, 1977, 2000): il bambino cresce e sviluppa il proprio senso di fiducia e competenza (Schaffer, 1998) in microsistemi – la famiglia, il nido, la scuola dell'infanzia – dove ogni elemento influenza gli altri in modo dinamico e reciproco.

Uno dei fili conduttori più robusti che emergono dagli studi in relazione ai fattori che influenzano il fenomeno indagato è il ruolo dell'*autoefficacia* (Bandura, 1977). Da un lato, si può parlare di autoefficacia genitoriale in senso ampio (Jones & Prinz, 2005): quella sensazione di competenza che un genitore prova nel gestire le sfide educative quotidiane che lo sviluppo del bambino gli pone dinanzi, dal sonno ai capricci, dall'alimentazione alle relazioni sociali. I genitori che si sentono efficaci tendono a essere più coinvolti nell'interazione, più creativi nelle soluzioni, più capaci di strutturare ambienti di apprendimento ricchi (Chen et al., 2020) anche quando si tratta di alfabetizzazione domestica e di accompagnare i bambini e le bambine nell'incontro con i media (Fidan & Olur, 2023; Shin, 2018). Dall'altro lato, c'è l'autoefficacia più specifica, quella tecnologica: la fiducia nelle proprie competenze digitali, nella capacità di navigare, proteggere dalle insidie, mediare, che influisce direttamente sull'agito dell'adulto (Nevski & Siibak, 2016; Shin, 2018). E le due dimensioni di autoefficacia non coincidono necessariamente (Glatz et al., 2018; Milford et al., 2025): un genitore può sentirsi molto sicuro come educatore, in senso lato, ma insicuro di fronte alla tecnologia, o viceversa. Questa distinzione è importante perché aiuta a capire per quali ragioni alcuni genitori si sentono paralizzati di fronte alle richieste digitali dei figli, mentre altri si muovono con maggiore disinvoltura. Alcune ricerche mostrano, infatti, che i genitori che si sentono sicuri delle proprie competenze digitali sono maggiormente propensi a implementare strategie di mediazione *attiva* nell'uso dei dispositivi (Fidan & Olur, 2023; Shin, 2018).

Le credenze e le percezioni di efficacia si traducono in atteggiamenti e pratiche concrete e contribuiscono a costruire un sistema articolato: c'è un'opinione generale sulla tecnologia, c'è una posizione specifica rispetto al suo uso nei contesti educativi per i più piccoli, ci sono idee su come migliorare la qualità d'uso della stessa. Questi atteggiamenti si riflettono poi nelle strategie che i genitori adottano

per regolare l'accesso e l'uso dei dispositivi da parte dei propri figli e delle proprie figlie. Le strategie di governance familiare dei media si articolano lungo molteplici dimensioni: tempo, spazio, contenuto e relazione (Rivoltella & Ferrari, 2013). La letteratura distingue tra stili più controllanti – basati prevalentemente su regole, divieti, imposizioni – e stili più supportivi, orientati all'accompagnamento, al dialogo, alla condivisione (Valcke et al., 2010). Le ricerche mostrano che le modalità supportive, quelle che privilegiano la mediazione attiva piuttosto che il semplice controllo restrittivo, tendono ad associarsi a esiti più positivi nello sviluppo delle competenze digitali dei bambini e nella costruzione di un rapporto più sano con la tecnologia (Metastasio & Bortolotti, 2019). Ma questo non significa che i genitori scelgano sempre consapevolmente uno stile piuttosto che un altro: spesso le pratiche si sviluppano in modo spontaneo, influenzate da credenze implicite, esperienze pregresse, modelli familiari ereditati.

Accanto alla famiglia, c'è il mondo dei servizi educativi. Nidi e scuole dell'infanzia sono microsistemi fondamentali per lo sviluppo dei bambini (Bronfenbrenner, 2000) in quanto luoghi in cui apprendono in interazione con gli altri (Kretchmar, 2015) e dove le scelte sull'uso delle tecnologie digitali dipendono da un insieme ancora più complesso di variabili. Qui entrano in gioco non solo gli atteggiamenti personali e l'autoefficacia tecnologica degli educatori e degli insegnanti, ma anche credenze pedagogiche più strutturate, dotazioni tecnologiche disponibili, supporto organizzativo, opportunità di formazione e rapporto con le famiglie, portatrici di credenze e aspettative specifiche circa l'uso dei dispositivi digitali da parte di bambini così piccoli (Schriever, 2021). Un educatore o un'educatrice può essere convinto o convinta del valore educativo delle tecnologie digitali (Wu et al., 2023; Zilka, 2021) e del loro ruolo nello sviluppo del bambino (Schriever et al., 2020), ma trovarsi senza strumenti adeguati o senza il sostegno del proprio coordinatore o della propria coordinatrice. O può avere a disposizione tablet e LIM, ma sentirsi insicuro o insicura su come integrare questi dispositivi in modo significativo nelle esperienze educative quotidiane (Metastasio & Bortolotti, 2019). Anche in questo contesto, quindi, le dimensioni individuali si intrecciano con quelle contestuali, in modi che richiedono di essere indagati sistematicamente.

Per affrontare questa complessità, lo studio condotto e di seguito presentato ha adottato un approccio che permettesse di rilevare simultane-

amente molteplici contesti e dimensioni: la quantità e tipologia di strumenti digitali disponibili, le percezioni di autoefficacia (sia genitoriale sia tecnologica), gli atteggiamenti verso i dispositivi digitali in diversi ambienti d'uso, gli stili di mediazione parentale, e – per quanto riguarda educatori, educatrici e insegnanti – le variabili organizzative e formative che caratterizzano i servizi in cui operano quotidianamente.

L'obiettivo è fornire un quadro articolato di come, nel contesto italiano, si configurano oggi le relazioni tra bambini piccoli, tecnologie digitali e adulti di riferimento – siano essi genitori, educatori e educatrici o insegnanti. Una fotografia che possa servire non solo per descrivere lo stato dell'arte, ma anche per orientare la progettazione di interventi formativi, percorsi di ricerca-azione e servizi socio-psico-pedagogici calibrati sulle reali esigenze e specificità di questa fase evolutiva cruciale, nella quale si gettano le basi per un rapporto consapevole e costruttivo con le tecnologie che accompagneranno i bambini e le bambine per tutta la vita.

2. Procedure dell'indagine nei contesti familiari e educativi

Il protocollo di ricerca ha ricevuto l'approvazione del Comitato Etico per la Ricerca Transdisciplinare dell'Università La Sapienza di Roma [prot.: 136/2024]. Successivamente, sono stati creati i questionari tramite piattaforma Qualtrics XM. Il questionario è articolato in diverse aree ed è disponibile sia una versione in italiano, sia una versione in inglese. Sono stati creati due questionari con aree tematiche similari: uno a genitori di bambini e bambine nella fascia di età 0-6 anni, e uno rivolto a educatori, educatrici di nido e insegnanti della scuola dell'infanzia. È stata strutturata una rete di contatti e, grazie alla collaborazione di associazioni, cooperative, contatti personali e sponsorizzazione tramite canali social, si sono resi disponibili i questionari. Il campione è quindi un campione di convenienza, e nel campione sono inclusi solo i partecipanti che hanno fornito il consenso informato a partecipare, e ad usare le informazioni fornite per le analisi dei dati. Dirigenti scolastici e altre figure di riferimento nel contesto educativo sono state contattati via email e alle educatrici, educatori, e agli insegnanti di scuola dell'infanzia è stato richiesto il consenso all'uso dei dati forniti per le analisi e la pubblicazione dei risultati in forma aggregata.

3. Impianto metodologico e strumenti di rilevazione nei contesti familiari

Le misure

Il questionario è articolato in diverse aree. Tutti i partecipanti hanno completato la seguente batteria di scale:

Abitudini di uso dei Dispositivi Digitali (DD) a casa. Per misurare l'uso abitudinario dei DD a casa sono state richieste le seguenti informazioni: elenco dei dispositivi digitali presenti a casa (DD in uso a casa); frequenza di uso dei dispositivi digitali presenti a casa (Frequenza di uso dei DD a casa); frequenza con cui il figlio/la figlia svolge una serie di attività a casa con i DD (Attività con i DD); attività svolte con i DD e che i Genitori condividono con i/le Figli/e; siti o app che vengono utilizzate più frequentemente dal figlio/figlia (Siti e App con DD); frequenza con cui il figlio/la figlia usa i DD da solo/a.

Self-Efficacy Genitoriale e Tecnologica. La misura di efficacia genitoriale autoriferita (Self-Efficacy Genitoriale, SEG) è stata ricavata dal Parenting Efficacy Scale (Chen et al., 2020) e adattata a genitori di bambini nella fascia di età 0-6 anni. Il questionario in questa versione è composto da 9 item (es. "01. Sono sicuro/a della mia abilità di aiutare mio figlio o mia figlia a crescere e svilupparsi") con una scala di risposta a 5 passi (1 = per nulla d'accordo; 5 = completamente d'accordo). L'attendibilità della misura è risultata di McDonald $\omega = 0.93$.

Self-Efficacy Tecnologica. La misura di efficacia nell'uso dei DD (Self-Efficacy Tecnologica, SET) è stata ricavata dal *Internet-specific parental self-efficacy* (Glatz, Crowe, & Buchanan, 2018). Dall'adattamento sono stati ricavati 6 item valutati come adeguati per l'uso dei DD (es. "01. Penso di usare i dispositivi digitali efficacemente"; "02.Penso che molto del tempo che spendo utilizzando i DD sia una perdita di tempo") con una scala di risposta a 5 passi (1 = per nulla d'accordo; 5 = del tutto d'accordo). L'attendibilità della misura è risultata di McDonald $\omega = 0.66$

Atteggiamenti verso l'uso dei DD. La misura dell'opinione del genitore sull'uso di DD da parte del figlio/a è misurata con 6 item (es. "Quanto ritiene che l'utilizzo dei DD da parte di suo figlio o figlia, sia: insostituibile") valutati su una scala di risposta a 5 passi (1 = per nulla; 5 = del tutto). della misura è risultata di McDonald $\omega = 0.82$

Atteggiamento circa il miglioramento della qualità dell'uso dei DD. La misura dell'opinione su cosa un genitore può fare per migliorare la qualità dell'utilizzo dei DD da parte dei figli è costituita da 7 opzioni di risposta e il partecipante può selezionare più opzioni.

Atteggiamento verso uso dei DD nei contesti educativi 0-6 anni. La misura dell'opinione dei genitori sull'uso al Nido di dispositivi digitali a fini educativi è misurata con 8 item (es: "Una moda passeggera che, nella maggior parte dei casi, non cambia il modo di educare/insegnare.") valutati su una scala a 5 passi (1 = per nulla d'accordo; 5 = del tutto d'accordo). L'attendibilità della misura è risultata di McDonald $\omega = 0.89$. La misura dell'opinione dei genitori sull'uso nella scuola dell'infanzia di dispositivi digitali a fini educativi è misurata con 8 item (es: "Una moda passeggera che, nella maggior parte dei casi, non cambia il modo di educare/insegnare.") valutati su una scala a 5 passi (1 = per nulla d'accordo; 5 = del tutto d'accordo). . L'attendibilità della misura è risultata di McDonald $\omega = 0.91$

Pratiche Genitoriali

Pratiche Genitoriali nell'uso dei DD da parte dei figli/delle figlie. Lo stile genitoriale nel regolare l'uso dei dispositivi digitali da parte del/della figlio/a è stato ricavato dal Parental Style Instrument (Valcke et al., 2010) e adattato alla fascia di età 0-6 anni. Il questionario è composto da 9 item (es.: "Sono presente durante l'uso dei dispositivi digitali") valutati su una scala di risposta a 5 passi (1 = mai; 5 = sempre). La dimensionalità della misura riconduce a due dimensioni (o in alternativa una dimensione con due poli opposti) di stile parentale: Controllante e Supportivo L'attendibilità della misura dello stile Controllante è risultata di McDonald $\omega = 0.72$, la misura dello stile parentale Supportivo è risultata di McDonald $\omega = 0.83$.

Parere verso l'uso dei DD a Scuola

Alla figura genitoriale che compila il questionario viene chiesto di valutare l'atteggiamento favorevole all'uso dei dispositivi digitali a casa e al nido da parte di bambini nella fascia di età 0-3 anni.

Successivamente alla figura genitoriale che compila il questionario viene chiesto di valutare l'atteggiamento favorevole all'uso dei dispositivi digitali a casa e nella scuola dell'infanzia da parte di bambini nella fascia di età 3-6 anni.

3.1 Risultati

Campione

Il campione di genitori è composto da N = 4108 partecipanti, 1971 (47.98%) hanno completato il 100% della rilevazione. Il questionario è stato compilato in prevalenza dalle madri (81.8 %; padri 17.8%; tutore/tutrice 0.4%). L'età media dei partecipanti è di circa M = 38 (DS = 5), con età media delle Madri M = 37.73 (DS = 4.92) ed età media dei Padri M = 41.22 (DS= 5.94). Considerando il/la figlio/a nella fascia 0-6 anni per cui viene compilato il questionario, i genitori rispondenti riportano che circa il 53.7% frequenta il Nido (N = 1201), mentre circa il 44.2% frequenta una Scuola d'Infanzia (N = 987), il restante o frequenta uno spazio gioco (0.4%, N = 10) oppure non frequenta strutture educative (1.7%, N = 37). In prevalenza non si evidenziano famiglie con una grande numerosità: i nuclei familiari sono costituiti per la maggioranza dalla coppia di genitori aventi uno (46.1%) o due figli (42.7%), mentre le famiglie monogenitoriali sono il 2.7% e quelle con più di due figli l'8.4%. La provenienza geografica dei rispondenti non è omogenea: i genitori risiedono principalmente nell'area del centro Italia (61,9%) e del Nord-Est (24.9%) e il restante nel Nord-Ovest (9.6%) e nel Sud (3.2%) e nelle isole (.2%). Considerando l'occupazione i genitori riportano in prevalenza la professione di impiegati, quadri o dirigenti (65.8%), e liberi professionisti (12.6%). Infine, il numero medio di ore di lavoro fuori casa in una settimana è di circa M = 25.8 (DS = 13.7), mentre la media delle ore di lavoro da casa (smartworking) in una settimana è di circa M = 5.8 (DS = 9.7; Padri M = 7.8, DS = 11.4; Madri M = 5.3, DS = 9.3).

Diffusione, tempi e modalità di utilizzo dei DD nei contesti domestici

Nelle seguenti tabelle sono riportati i dati relativi alla diffusione e alle abitudini d'uso dei dispositivi digitali (DD) da parte di bambini/bambine nella fascia 0-6 anni. La presenza di DD nelle case, oltre ad essere la condizione necessaria per il loro utilizzo, è una dato interessante perché permette di evidenziare la relazione tra disponibilità ed utilizzo. Una maggiore disponibilità, inoltre, può favorire sia un maggior numero di attività svolte con i DD, sia influire sulla tipologia di attività svolte. La tabella 1.1 mostra la presenza e la diffusione dei DD nelle case dei genitori, da cui emerge che lo smartphone e il PC portatile sono i DD maggiormente presenti nelle case con figli e

figlie sia nella fascia di età 0-3 anni, sia 3-6 anni; inoltre, si evidenzia una maggiore presenza di audiolibri e tablet tra i genitori che hanno il proprio figlio/la propria figlia al Nido piuttosto che tra i genitori con figli/figlie alla Scuola dell'Infanzia.

Tabella 1.1 – Percentuale di diffusione dei DD nelle case dei genitori in funzione della fascia di età del figlio/a (0-3 anni vs 3-6 anni). Domanda: Indichi di quale Dispositivo Digitale dispone in casa fra quelli elencati.

	0-3 anni	***3-6 anni***
Smart TV	49.69	39.92
Smartphone	54.52	44.55
Pc fisso	38.74	30.81
Tablet	40.89	34.99
PC portatile	51.93	41.07
Assistente digitale (es. Alexa)	38.42	30.59
Audio-libri (es. ebook)	35.93	26.85
Stampante	43.18	35.35
Consolle connesse	35.53	27.71
Altro	24.56	15.20

Nota: Sono stati esclusi i partecipanti che hanno dichiarato che i figli/e non frequentano Nidi o Scuole dell'Infanzia

Considerando il tempo dedicato ad utilizzare i DD nei contesti domestici, la tabella 1.2 mostra il confronto tra la frequenza di uso medio dei DD da parte dei figli/delle figlie quando sono a casa; emerge che i figli/le figlie che frequentano la Scuola dell'Infanzia hanno una significativa maggiore frequenza di uso dei DD rispetto a chi frequenta il Nido, anche se è necessario sottolineare che, ad esclusione dello Smart-TV che riporta una media di uso di circa una volta a settimana, le frequenze di uso sono molto basse per entrambi i gruppi di confronto. Secondo quanto riportato dai genitori, nessun dispositivo digitale, infatti, viene utilizzato quasi tutti i giorni/più volte al giorno e alcuni dispositivi digitali non vengono utilizzati mai (pc fisso, pc portatile, audio libri, assistente digitale, stampante e consolle connesse).

A completamento di questi dati, considerando la tabella 1.3, è possibile osservare il tempo medio per cui i minori utilizzano quotidianamente i dispositivi digitali in casa. I dati precedenti vengono confermati (alcuni dispositivi digitali non vengono utilizzati mai, né nella fascia 0-3, né dai 3-6, es. pc fisso, pc portatile, audio libri, assistente digitale, stampante e console connesse). La smart tv si conferma come DD maggiormente utilizzato tra 0 e 30 minuti al giorno, seguita dallo smartphone, che però viene utilizzato ancor meno (tra Mai e 0-30 minuti). Emerge quindi una discrepanza tra un'ampia disponibilità dei DD in casa e un loro utilizzo molto contenuto da parte dei bambini.

Tabella 1.2 – Confronto tra le frequenze d'uso medie dei DD per i figli/le figlie nella fascia 0-3 anni e fascia 3-6 anni. Domanda: Suo figlio o Sua figlia, quando è a casa, quali dispositivi digitali utilizza e quanto?

	0-3 anni			***3-6 anni***					
	M	***DS***	***N***	***M***	***DS***	***N***	**t test**	**g.d.l.**	**p**
Smart TV	2.13	1.37	875	2.74	0.99	703	-10.29	1557.78	<.001
Smartphone	1.07	1.25	946	1.21	1.23	773	-2.31	1659.13	0.021
Pc fisso	0.02	0.16	664	0.08	0.33	528	-3.44	725.24	0.001
Tablet	0.38	0.85	707	0.83	1.14	605	-7.98	1102.17	<.001
PC portatile	0.09	0.42	890	0.16	0.52	704	-3.15	1330.47	0.002
Assistente digitale (es. Alexa)	0.68	1.17	662	1.16	1.35	527	-6.51	1045.88	<.001
Audio-libri (es. ebook)	0.09	0.46	617	0.08	0.37	461	0.41	1069.15	0.68
Stampante	0.05	0.31	744	0.17	0.51	609	-4.85	949.59	<.001
Console connesse	0.07	0.39	609	0.33	0.80	475	-6.43	647.19	<.001
Altro	0.14	0.58	223	0.51	1.07	138	-3.75	188.14	<.001

Nota: Scala di risposta a 5 passi (0 = Mai; 1 = Almeno una volta al mese; 2 = Almeno una volta a settimana; 3 = Quasi tutti i giorni; 4 = Più volte al giorno). Sono stati esclusi i partecipanti che hanno dichiarato che i figli/e non frequentano Nidi o Scuole dell'Infanzia)

Tabella 1.3 – Confronto tra le frequenze d'uso medie dei DD per i figli/le figlie nella fascia 0-3 anni e fascia 3-6 anni. Domanda: Suo figlio o Sua figlia, quando è a casa, quali dispositivi digitali utilizza e per quanto?

	0-3 anni		***3-6 anni***				
	M	***DS***	***M***	***DS***	***t test***	**g.d.l.**	**p**
Smart TV	2.32	1.23	2.93	1.22	-10.49	1704.10	<.001
Smartphone	1.55	0.73	1.67	0.85	-3.11	1573.45	0.002
Pc fisso	1.02	0.14	1.06	0.38	-2.89	979.89	0.004
Tablet	1.19	0.56	1.48	0.95	-7.71	1236.88	<.001
PC portatile	1.05	0.25	1.11	0.41	-3.96	1266.82	<.001
Assistente digitale (es. Alexa)	1.22	0.59	1.34	0.58	-4.11	1702.91	<.001
Audio-libri (es. ebook)	1.03	0.25	1.03	0.21	0.22	1769.65	0.827
Consolle connesse	1.05	0.37	1.16	0.58	-4.95	1296.09	<.001
Altro	1.04	0.28	1.09	0.49	-2.69	1188.49	0.007

Nota: Scala di risposta a 8 passi (1 = Mai; 2 = Tra 0 e 30 minuti; 3 = Tra 30 minuti e un'ora; 4 = Tra un'ora e due ore; 5 = Tra due ore e tre ore; 6 = Tra tre ore e quattro ore; 7 = Tra quattro ore e cinque ore; 8 = Più di cinque ore)

Contesti in cui i figli/le figlie usano i DD a casa

Anche se emerge un tempo di esposizione dei bambini ai DD molto contenuto (tabelle 1.4, 1.5) è interessante considerare se esistano situazioni specifiche nelle quali è più frequente l'utilizzo da parte dei/delle bambini/e. A tal proposito, la tabella 1.4 mostra il confronto tra le medie della frequenza di uso dei DD in casa da parte dei figli/delle figlie nei vari contesti considerati. Tra le situazioni proposte, emerge che i figli/le figlie che frequentano una Scuola dell'infanzia riportano una frequenza di uso significativamente maggiore rispetto a chi frequenta il Nido quando sono "Appena svegli", "Mentre si prepara il pasto", "Durante i pasti", "Dopo i pasti", "Mentre gli adulti sono in casa e impegnati", "Durante il gioco con altri bambini/e", e "Prima di andare a dormire". Mentre non si osservano differenze significative "Nel tragitto tra casa e Nido/Scuola", "Quando c'è da gestire un'attesa fuori casa", "Mentre si addormenta". Le frequenze d'uso medie più elevate si riscontrano "Mentre si prepara il pasto", "Dopo i pasti", "Mentre gli adulti sono impegnati in altre attività". La "contenuta" disponibilità dei DD ai bambini si concentra quindi:

nelle routine dei pasti, che è un dato interessante se si pensa alla funzione di socializzazione culturale di questi momenti; e durante le attività degli adulti, rimandando ad una funzione di gestione dell'attesa.

Tabella 1.4 – Frequenza di uso dei DD in casa. Domanda: Per ognuna delle seguenti situazioni indichi con quale frequenza Suo figlio o Sua figlia utilizza i DD

	0-3 anni		***3-6 anni***				
	M	***DS***	***M***	***DS***	***t test***	**g.d.l.**	**p**
Appena sveglio/a	1.64	1.23	1.86	1.43	-3.38	1535.28	0.001
Mentre si prepara per i pasti (colazione, pranzo, merenda, cena)	2.36	1.49	2.74	1.55	-5.17	1615.50	<.001
Durante i pasti (colazione, pranzo, merenda, cena)	1.92	1.38	2.16	1.51	-3.43	1590.62	0.001
Dopo i pasti	2.37	1.46	3.03	1.45	-9.37	1648.78	<.001
Nel tragitto per raggiungere il nido/la scuola dell'infanzia	1.12	0.55	1.11	0.52	0.24	1687.57	0.814
Mentre gli adulti in casa sono impegnati in altre attività (es. faccende domestiche, spesa, riunioni di lavoro, ecc.)	2.32	1.36	2.87	1.23	-8.79	1724.98	<.001
Quando c'è da gestire un'attesa fuori casa (es. dal pediatra, al ristorante, al supermercato, in fila negli uffici, ecc.)	1.38	0.79	1.45	0.79	-1.78	1663.83	0.075
Durante i momenti di gioco con altri bambini o con altre bambine	1.07	0.35	1.14	0.46	-3.43	1430.95	0.001
Prima di andare a dormire	1.83	1.33	2.15	1.49	-4.72	1568.39	<.001
Mentre si addormenta	1.18	0.71	1.23	0.79	-1.48	1575.61	0.139
Altro	1.18	0.68	1.15	0.62	0.72	1038.03	0.469

Nota: Scala di risposta a 5 passi (1 = Mai; 2 = Almeno una volta al mese; 3 = Almeno una volta in una settimana; 4 = Più volte nella settimana; 5 = Tutti i giorni della settimana)

Attività con i DD condivise tra genitore-figlio/a

Nella tabella 1.5 viene mostrata la frequenza media con cui i genitori svolgono delle attività insieme ai propri figli/proprie figlie usando dei DD in funzione delle due fasce di età. Nella fascia di età 3-6 anni si osserva una frequenza media significativamente maggiore rispetto alla fascia di età 0-3 anni per "Utilizzare App", "Vedere video/immagini", "Giocare online", "Leggere notizie sui giornali online", "Vedere video su siti internet", "Fare collegamenti video (es. Skype/ FaceTime)", "Fare acquisti su internet", "Usare servizi di messaggistica". Considerando le medie, si osserva che "Ascoltare musica", "Vedere video/immagini", "Vedere video su internet", "Fare collegamenti video" sono le attività con la frequenza media maggiore. Si conferma il dato secondo cui le frequenze di utilizzo risultano piuttosto basse (quasi tutte nel range tra mai e 0-30 minuti) ad eccezione dell'ascoltare musica, che viene svolta tra mezz'ora e un'ora al giorno. In conclusione, i genitori accompagnano i bambini nelle attività di comunicazione (skype, whatsapp), nell'ascolto della musica e nella visione di video.

Tabella 1.5 – Tempo medio di uso dei DD in casa da parte dei figli/delle figlie che frequenta un Nido o una Scuola dell'Infanzia insieme ai genitori. Domanda: Quotidianamente con quale frequenza LEI svolge le seguenti attività con i DD INSIEME A (collaborando con) suo figlio/sua figlia?

	0-3 anni		***3-6 anni***				
	M	***DS***	***M***	***DS***	***t test***	**g.d.l.**	**p**
Ascoltare musica	3.23	1.06	3.26	.97	-.72	1746.00	.474
Utilizzare applicazioni (app)	1.50	.93	1.81	1.04	-6.51	1611.02	<.001
Leggere libri/ebook	1.77	1.35	1.87	1.36	-1.53	1694.03	.125
Vedere video/immagini, ecc	2.58	1.08	2.81	.95	-4.64	1759.90	<.001
Giocare online	1.07	.37	1.24	.66	-6.69	1195.15	<.001
Leggere notizie su giornali online/web tv/altro	1.21	.61	1.37	.78	-4.83	1494.42	<.001
Vedere video su siti internet (es. Youtube)	2.26	1.25	2.42	1.14	-2.80	1747.26	.005
Utilizzare posta elettronica	1.21	.67	1.21	.69	.14	1686.36	.888

Fare collegamenti video (es. Skype/ FaceTime)	2.22	1.20	2.08	1.15	2.45	1724.57	.014
Accedere ai social network (Facebook, Instagram, TikTok, ecc)	1.27	.73	1.27	.71	.01	1716.91	.990
Scrivere su blog/partecipare a forum	1.03	.25	1.04	.27	-.68	1649.08	.498
Fare acquisti/vendere su internet (es. Ebay)	1.21	.59	1.37	.75	-5.15	1493.91	<.001
Usare servizi di messaggistica istantanea (come Whatsapp, ecc.)	1.95	1.15	2.11	1.08	-3.05	1734.44	.002
Postare contenuti e/o immagini sui social	1.27	.68	1.25	.64	.82	1733.91	.411
Altro	1.08	.48	1.09	.46	-.41	1732.44	.679

Nota: Scala di risposta a 9 passi (1 = Mai; 2 = Tra 0 e 30 minuti; 3 = Tra 30 minuti e un'ora; 4 = Tra un'ora e due ore; 5 = Tra due ore e tre ore; 6 = Tra tre ore e quattro ore; 7 = Tra quattro ore e cinque ore; 8 = Circa cinque ore; 9 = Più di cinque ore.

Frequenza con cui il/la figlio/a usa i DD da solo/a

In tabella 1.6 viene mostrato il tempo medio che i figli/le figlie passano da soli usando i DD per svolgere una serie di attività. Ad esclusione di attività come "Accedere da soli ai social network" e "Partecipare ad incontri tramite video", i figli/le figlie nella fascia 3-6 anni riportano una frequenza media significativamente maggiore rispetto ai figli/le figlie nella fascia 0-3 anni su tutte le altre attività. L'attività che in assoluto riporta la frequenza di uso maggiore è "Vedere film/cartoni animati specifici per l'infanzia". Globalmente, i bambini sono lasciati da soli con i DD occasionalmente e i bambini nella fascia di età 0-3 vengono lasciati soli meno rispetto ai 3-6.

Tabella 1.6 – Tempo medio di uso dei DD in casa da parte dei figli/delle figlie quando sono soli, in funzione della fascia di età. Domanda: Con quale frequenza SUO FIGLIO O SUA FIGLIA svolge DA SOLO O DA SOLA (in assenza di un adulto) le seguenti attività quotidianamente

	0-3 anni		***3-6 anni***				
	M	***DS***	***M***	***DS***	***t test***	**g.d.l.**	**p**
Ascoltare musica	1.59	0.98	1.98	1.11	-7.92	1601.78	<.001
Ascoltare e/o vedere storie/racconti	1.62	0.99	2.03	1.15	-8.11	1583.21	<.001
Vedere film/cartoni animati specifici per l'infanzia	2.11	1.22	3.00	1.15	-15.68	1731.75	<.001
Vedere film/cartoni animati NON specifici per l'infanzia	1.11	0.46	1.31	0.74	-6.63	1276.45	<.001
Vedere video sui social network (es. TikTok)	1.05	0.31	1.14	0.54	-4.55	1203.41	<.001
Accedere a giochi online per bambini e bambine	1.05	0.29	1.28	0.73	-8.31	1003.41	<.001
Vedere video di eventi/ esperienze familiari e amicali	1.50	0.87	1.79	1.00	-6.39	1587.70	<.001
Accedere ai social media (es. Youtube kids, ecc.)	1.32	0.84	1.61	1.09	-6.21	1470.91	<.001
Accedere ai social network (es. TikTok, ecc.)	1.02	0.20	1.05	0.30	-2.09	1340.72	.036
Utilizzare app di messaggistica (WhatsApp, ecc)	1.08	0.39	1.17	0.54	-3.66	1399.93	<.001
Partecipare ad incontri tramite video (es. Skype/ FaceTime/ Google Meet)	1.18	0.56	1.21	0.62	-1.26	1612.76	.209

Nota: Scala di risposta a 5 passi (1 = Mai; 2 = Poco; 3 = Qualche volta; 4 = Spesso; 5 = Sempre)

Pratiche genitoriali relative all'uso dei DD

La tabella 1.7 confronta le pratiche genitoriali relative all'uso dei DD per le due fasce di età. I genitori dei figli/delle figlie nella fascia 0-3 anni riportano di essere maggiormente "presenti durante l'uso dei DD" rispetto ai genitori con figli/figlie nella fascia 3-6 anni. Mentre i genitori di figli/figlie 3-6 anni riportano un maggior incoraggiamento verso l'esplorazione autonoma dei DD da parte del proprio figlio o della propria figlia rispetto ai genitori con figli/figlie nella fascia 0-3 anni. In generale, osservando le medie, si riscontra che entrambi i gruppi di genitori risultano abbastanza d'accordo con le pratiche genitoriali considerate. Da evidenziare che entrambi i gruppi di genitori ritengono necessaria la presenza attiva e supportiva del genitore, che svolge anche una funzione di spiegazione, ascolto e aiuto. Infatti, c'è un forte scoraggiamento dell'utilizzo autonomo, dimensione che ottiene la media più bassa in entrambi i gruppi: si sostiene un utilizzo sostanzialmente sempre accompagnato dalla presenza di un adulto. In extremis, come ulteriore possibilità, si evidenzia anche la funzione di controllo genitoriale nel bloccare la navigazione o la visione di alcuni siti.

Tabella 1.7 – Pratiche genitoriali circa l'uso dei DD da parte dei loro figlie/delle loro figlie per le due fasce di età. Domanda: Indichi la frequenza con cui mette in atto i seguenti comportamenti

	0-3 anni		***3-6 anni***				
	M	***DS***	***M***	***DS***	***t test***	**g.d.l.**	**p**
Sono presente durante l'uso dei dispositivi digitali	4.47	0.88	4.20	0.88	5.97	1499.49	<.001
Blocco la navigazione o la visione di alcuni siti	4.53	1.02	4.51	1.01	0.49	1505.13	0.621
Attivo dei limiti di tempo per l'uso dei dispositivi digitali	4.41	1.04	4.31	1.03	1.82	1509.23	0.069
Incoraggio l'esplorazione autonoma dei dispositivi digitali da parte di mio figlio o mia figlia	1.71	1.11	1.85	1.12	-2.52	1492.35	0.012

Utilizzo i dispositivi digitali insieme a mio figlio o mia figlia	3.95	1.24	3.87	1.10	1.33	1560.09	0.183
Spiego a mio figlio o mia figlia cosa può fare con i dispositivi digitali	3.77	1.34	3.84	1.21	-0.95	1548.75	0.343
Spiego a mio figlio o mia figlia le regole dell'uso dei dispositivi digitali	4.10	1.18	4.21	1.00	-2.03	1573.27	0.042
Ascolto ciò che mio figlio o mia figlia dice mentre usa i dispositivi digitali	4.39	0.99	4.37	0.87	0.49	1565.03	0.627
Aiuto mio figlio o mia figlia nell'uso dei dispositivi digitali	4.09	1.20	4.12	1.03	-0.65	1566.65	0.516

Nota: Scala di risposta a 5 passi (1 = mai; 2 = poco; 3 = qualche volta; 4 = spesso; 5 = sempre)

Relazione tra Self efficacy genitoriale, tecnologica, atteggiamenti e pratiche genitoriali

Nelle tabelle 1.8 e 1.9 sono riportate le correlazioni tra gli indicatori di Self-Efficacy (genitoriale e tecnologica) e gli indicatori degli atteggiamenti verso l'uso dei DD nella didattica calcolate rispettivamente per i genitori che hanno figli/figlie nella fascia 0-3 anni (tabella 1.8) e per i genitori con figli/figlie nella fascia 3-6 anni (tabella 1.8).

Considerando i genitori con figli/figlie nella fascia 0-3 anni (tabella 1.8), la Self-Efficacy genitoriale correla modestamente e in positivo con la Self-Efficacy tecnologica, e in negativo con l'Atteggiamento favorevole verso l'uso dei DD, l'Atteggiamento verso l'uso dei DD sia al Nido sia alla Scuola dell'Infanzia. La Self-Efficacy tecnologica riporta una modesta correlazione negativa con l'Atteggiamento favorevole verso l'uso dei DD, l'Atteggiamento favorevole all'uso dei DD sia nei Nidi sia nelle Scuole dell'Infanzia. Inoltre, la Self-Efficacy tecnologica correla positivamente e modestamente sia con le Pratiche genitoriali Controllanti sia con quelle Supportive. Questi dati rimandano al fatto che i genitori si sentono efficaci nel loro ruolo anche se competenti nell'uso delle tecnologie, e che la competenza tecnologica personale rende più consapevoli gli adulti

dei rischi dell'uso dei DD, non mostrandosi, quindi, totalmente favorevoli all'utilizzo degli stessi da parte dei bambini nella fascia 0-6.

L'Atteggiamento favorevole verso l'uso dei DD correla positivamente con l'Atteggiamento verso l'uso dei DD nei Nidi e negativamente con l'Atteggiamento verso l'uso dei DD nella Scuola dell'Infanzia. Inoltre, l'Atteggiamento favorevole verso l'uso dei DD correla negativamente con le Pratiche Genitoriali Controllanti e positivamente con quelle Supportive. Più un genitore ha un atteggiamento propositivo nei confronti dell'utilizzo dei DD nella pratica educativa, più facilmente sposerà pratiche di esplorazione autonoma e supportiva da parte del/della proprio/a figlio/a.

L'Atteggiamento verso l'uso dei DD al Nido correla negativamente con l'Atteggiamento verso l'uso dei DD alla scuola dell'infanzia, e con le Pratiche genitoriali Controllanti, e positivamente con quelle Supportive. Infine, l'Atteggiamento verso l'uso dei DD alla Scuola dell'Infanzia correla positivamente con le Pratiche genitoriali Controllanti e negativamente con quelle Supportive.

Considerando i genitori con figli/figlie nella fascia 3-6 anni (tabella 1.9), la misura di Self-Efficacy genitoriale correla positivamente con quella tecnologica e negativamente con le pratiche Genitoriali sia Controllanti sia Supportive.

La Self-Efficacy tecnologica correla negativamente sia con l'Atteggiamento verso l'uso dei DD, sia con l'Atteggiamento verso l'uso dei DD nei Nidi. Mentre correla positivamente con l'Atteggiamento verso l'uso dei DD alla scuola dell'Infanzia, e con le Pratiche Genitoriali Controllanti e Supportive.

L'Atteggiamento verso l'uso dei DD correla positivamente sia con l'Atteggiamento verso l'uso dei DD al Nido sia con le Pratiche Genitoriali Supportive. Mentre correla negativamente con l'Atteggiamento verso l'uso dei DD alla scuola dell'infanzia, e con le Pratiche Genitoriali Controllanti.

L'atteggiamento verso l'uso dei DD al Nido correla negativamente con l'atteggiamento verso l'uso dei DD alla scuola dell'infanzia, e con le Pratiche Genitoriali Controllanti. Mentre correla positivamente con le Pratiche Genitoriali Supportive. L'atteggiamento verso l'uso dei DD alla scuola dell'infanzia correla negativamente con le Pratiche Genitoriali Supportive e positivamente con le Pratiche Genitoriali Controllanti. Sono necessarie, in futuro, analisi più appro-

fondite per comprendere quali altre variabili della relazione educativa entrano in gioco.

Tabella 1.8 – Correlazioni tra le misure di Self-Efficacy Professionale e Tecnologica nei contesti educativi e gli atteggiamenti verso l'uso dei DD nel contesto scolastico per i figli/le figlie nella fascia 0-3 anni

	1	*2*	*3*	*4*	*5*	*6*
1. S.E. genitoriale						
2. S.E. tecnologica	0.131***					
3. Atteggiamento verso l'uso dei DD	-0.076*	-0.128***				
4. Atteggiamento verso l'uso dei DD al Nido	-0.085*	-0.117**	0.426***			
5. Atteggiamento verso l'uso dei DD nella scuola dell'infanzia	0.098**	0.080*	-0.403***	-0.799***		
6. Pratiche genitoriali controllanti nell'uso dei DD da parte dei figli/delle figlie	-0.002	0.105**	-0.123***	-0.087*	0.088*	
7. Pratiche genitoriali Supportive nell'uso dei DD da parte dei figli/delle figlie	-0.017	0.144***	0.117**	0.094**	-0.078*	0.374***

** p < .05; ** p < .01; *** p < .001*

Tabella 1.9 – Correlazioni tra le misure di Self-Efficacy Genitoriale e Tecnologica nei contesti educativi e gli atteggiamenti verso l'uso dei DD nel contesto scolastico per i figli/le figlie nella fascia 3-6 anni

	1	*2*	*3*	*4*	*5*	*6*
1. S.E. genitoriale						
2. S.E. tecnologica	0.126**					
3. Atteggiamento verso l'uso dei DD	-0.023	-0.107**				
4. Atteggiamento verso l'uso dei DD al Nido	-0.006	-0.126**	0.429***			

5. Atteggiamento verso l'uso dei DD nella scuola dell'infanzia	0.037	0.126**	-0.468***	-0.821***		
6. Pratiche genitoriali controllanti nell'uso dei DD da parte dei figli/delle figlie	-0.136***	0.088*	-0.171***	-0.151***	0.124**	
7. Pratiche genitoriali Supportive nell'uso dei DD da parte dei figli/delle figlie	-0.140***	0.082*	0.105**	0.177***	-0.208***	0.327***

** p < .05; ** p < .01; *** p < .001*

3.2 *Discussione*

Caratteristiche del campione

I risultati emersi dallo studio condotto sui questionari somministrati ai genitori di bambini nella fascia di età 0-6 anni offrono un quadro complessivo delle evidenze raccolte, e consentono di trarre indicazioni utili in merito alle potenzialità applicative e alle prospettive future dello studio.

Per quanto attiene la popolazione raggiunta dalla nostra indagine, il campione complessivo di 4108 genitori rappresenta un'ampia e significativa base di dati, anche se con alcune limitazioni inerenti la composizione geografica e socioeconomica. La prevalenza di madri che rispondono al questionario (81.8%) rispetto ai padri (17.8%) rispecchia tendenze consolidate nella letteratura sull'*engagement* genitoriale, che vede le madri più coinvolte nelle attività di cura e monitoraggio dei figli (Lamb, 2004). La concentrazione delle risposte nell'area geografica del Centro Italia e del Nord-Ovest, e l'assenza pressoché totale delle aree insulari e del Sud, introduce un *bias* che limita la generalizzabilità dei risultati all'intero territorio nazionale, peraltro comunque non possibile per le caratteristiche già descritte del tipo di campionamento. L'età media dei genitori (media totale circa 38 anni, con madri a circa 37.7 e padri a circa 41.2) definisce un campione in età adulta matura, coerente con le caratteristiche di genitori di bambini piccoli.

La distribuzione delle tipologie di nuclei familiari evidenzia che la maggior parte dei genitori appartiene a nuclei costituiti dalla coppia e uno o due figli, con percentuali rispettivamente del 46.1% e del 42.7%. La condizione lavorativa dei genitori è prevalentemente di impiegati, quadri o dirigenti (65.8%), con una significativa presenza di liberi professionisti (12.6%). Questo dato indica una certa stabilità economica e un livello di istruzione elevato, con circa due terzi del campione in possesso di una laurea (sia triennale che magistrale) o di un dottorato/specializzazione. Solo una minoranza (3.5%) ha un titolo inferiore al diploma.

Questa composizione demografica suggerisce che i fattori che caratterizzano le famiglie coinvolte nell'indagine, alta scolarizzazione e occupazione qualificata, possono influire sia sulle pratiche educative sia sulle modalità di fruizione dei dispositivi digitali. In particolare, il livello di istruzione materna è correlato a pratiche di mediazione più consapevoli e a un uso più strategico delle tecnologie digitali in famiglia (Hofferth, 2010), e, in generale, un livello di istruzione elevato può favorire una maggiore consapevolezza circa i rischi e le opportunità dell'uso dei DD, nonché una maggiore disponibilità di risorse tecnologiche in casa.

Il livello di partecipazione, con circa il 48% dei partecipanti che ha completato tutte le sezioni del questionario, permette di considerare i risultati come rappresentativi di un sottoinsieme di genitori attivi e motivati.

Riguardo alle routine lavorative, si osserva una media di circa 25.8 ore di lavoro settimanale fuori casa e circa 5.8 ore di smartworking, dati in linea con le statistiche italiane del periodo (ISTAT, 2022). Questi aspetti influenzano certamente le pratiche genitoriali, in particolare la disponibilità di tempo e le modalità di gestione del tempo con i figli.

Diffusione e modalità di utilizzo dei Dispositivi Digitali (DD) in casa e nelle routine quotidiane

I dati mostrano una presenza di DD nelle case molto diffusa: smartphone e PC portatile sono i dispositivi più comuni, con percentuali di presenza superiori al 50%. La presenza di audiolibri e tablet, invece, appare più significativa tra i genitori che hanno figli al Nido rispetto a quelli con figli alla Scuola dell'Infanzia, indicando una

maggiore disponibilità o familiarità con questi strumenti in ambiti più precoci di sviluppo.

Questa diffusione si allinea con le recenti indagini europee (European Commission, 2021), che evidenziano la penetrazione capillare dei dispositivi digitali anche nelle famiglie con bambini piccoli.

Tuttavia, l'utilizzo effettivo dei DD, misurato in termini di frequenza e durata, risulta molto contenuto, con media di circa 0-30 minuti al giorno, e la maggior parte delle attività svolte in presenza dell'adulto. Questo dato è in linea con quanto rilevato in studi precedenti (Nikken & Schols, 2015), che hanno evidenziato come, sebbene i dispositivi siano ampiamente disponibili, la loro adozione quotidiana nei primi anni di vita è limitata, solitamente per effetto di un atteggiamento genitoriali cauto o negativo rispetto all'utilizzo.

La discrepanza tra disponibilità e utilizzo può essere interpretata come una forma di "resistenza culturale" o come risultato di consapevolezza riguardo ai rischi associati all'uso precoce dei DD (Holloway et al., 2013). La preferenza per un uso limitato in routine quotidiane, come pasti o attività di gestione dell'attesa, evidenzia una funzione di gestione del tempo e di controllo più che un'integrazione naturale nelle attività di gioco o di apprendimento. Le attività più frequenti in cui i bambini vengono esposti ai DD sono, infatti, legate alle routine dei pasti e alle attività degli adulti, suggerendo un approccio di "utilizzo occasionale" piuttosto che di "uso strutturato". Questa modalità può essere interpretata come un tentativo di conciliare le esigenze di gestione familiare con la *tutela* dei bambini (Vandewater et al., 2007). L'utilizzo "quando gli adulti sono impegnati" e "prima di dormire" si inserisce in un quadro di pratiche di supervisione, che, seppur limitate in tempo, sono comunque presenti e riconducibili alle raccomandazioni di esperti (si vedano, tra gli altri, le linee guida dell'American Academy of Pediatrics Council on Communications and Media, 2022). La funzione di gestione dell'attesa e di socializzazione culturale attraverso i momenti di routine si allinea con i modelli di "parenting di consapevolezza" (Berk, 2015).

Attività condivise e pratiche genitoriali

Le attività di uso dei dispositivi digitali condivise con i figli, come ascoltare musica, vedere video o giocare online, hanno frequenze molto bassa, in media tra i 0-30 minuti al giorno. I genitori tendono

a permettere ai figli di vedere film e cartoni animati specifici per l'infanzia, ritenendo queste attività relativamente sicure e adatte all'età. L'ascolto della musica emerge come l'attività più condivisa tra genitori e figli, rafforzando il ruolo delle pratiche culturali di intrattenimento come momenti di socializzazione e di rapporto affettivo.

La fruizione congiunta è predominante, anche se i momenti di autonomia sono rari e più limitati ai bambini più grandi. La maggiore frequenza di queste pratiche nella fascia 3-6 anni rispetto ai 0-3 anni può essere interpretata alla luce della maggiore autonomia e competenza dei bambini più grandi, così come suggeriscono studi sulle pratiche di mediazione genitoriale. Questi dati convergono con quanto evidenziato ampiamente in letteratura in relazione all'importanza di un accompagnamento attivo nella prima infanzia per favorire uno sviluppo sano e sostenibile. Il coinvolgimento attivo dei genitori, evidenziato dalla presenza durante l'uso e un cauto incoraggiamento all'esplorazione autonoma per i bambini e le bambine più grandi, mostra uno stile genitoriale di mediazione attiva, che si rivela fondamentale per promuovere un uso positivo e sicuro dei DD. La funzione di accompagnamento e controllo, anche se limitata in frequenza, si rispecchia nelle pratiche di "parenting digitale" raccomandate dalla letteratura (Radesky et al., 2015).

La mediazione genitoriale è cruciale per favorire un uso qualificato dei dispositivi digitali, poiché permette ai bambini di sviluppare competenze critiche e di navigare in modo sicuro nel mondo digitale (Holloway et al., 2013). La preferenza per la fruizione condivisa di cartoni e musica, come evidenziato, sottolinea l'importanza di pratiche di socializzazione e di rapporto affettivo anche attraverso le tecnologie (Valkenburg et al., 2016).

Atteggiamento verso l'uso dei DD

Relativamente all'uso dei DD da parte dei bambini e delle bambine nella fascia 0-6, i genitori esprimono un atteggiamento prevalentemente cauto e spesso negativo. Le opinioni sulla limitazione rispetto all'apprendimento e alla socializzazione sono molto condivise, e si riscontrano differenze tra le fasce di età: i genitori con figli 0-3 anni sono più critici e più propensi a considerare l'uso dei DD "controproducente" e "limitativo", mentre quelli con figli 3-6 anni tendono a essere più favorevoli e a percepire i DD come "utili" e "necessari".

Questo risultato si può descrivere inserendolo in un quadro teorico più ampio , secondo cui i genitori più cauti tendono a limitare l'uso dei DD per paura di rischi come la dipendenza, l'isolamento sociale o la riduzione delle capacità cognitive. Le preoccupazioni e l'ansia dei genitori riguardo ai potenziali rischi associati ai media digitali influenzerebbero direttamente le loro decisioni e i loro comportamenti genitoriali in termini di regolamentazione dell'uso della tecnologia da parte dei figli (Belsky, 1984).

L'atteggiamento verso l'uso dei DD in ambito educativo è ancora più critico, con la maggioranza dei genitori che si mostra poco favorevole o contraria all'implementazione di tecnologie digitali nelle strutture educative, specialmente nei nidi. Tuttavia, si evidenzia una percentuale leggermente più elevata di favore tra i genitori dei bambini più grandi, coerente con le recenti tendenze di promozione e integrazione tecnologica nelle pratiche didattiche a livello di Unione Europea.

Per migliorare la qualità dell'uso dei DD, i genitori ritengono che sia importante operare scelte consapevoli, come selezionare attentamente le app, condividere l'uso con il bambino e aumentare le proprie competenze digitali. Questi dati indicano una consapevolezza dell'importanza di un utilizzo qualitativamente adeguato e di pratiche che favoriscano lo sviluppo di competenze critiche e sociali.

Pratiche Genitoriali e stili di mediazione familiare

L'uso di pratiche di controllo, come la limitazione del tempo e la gestione delle regole, è molto presente sia nei genitori di bambini e bambine nella fascia 0-3, sia in quelli della fascia di età 3-6 anni, anche se con differenze statisticamente significative. I primi mettono in atto maggiormente pratiche di presenza e supervisione attiva, mentre i secondi tendono a favorire l'incoraggiamento all'esplorazione autonoma e ad adottare pratiche di sostegno più aperte, come l'uso condiviso e l'incoraggiamento alla scoperta. Questi risultati sono in linea con la letteratura sulla "toy-centered parenting" (Kuczynski & Parkin, 2007), che sottolinea l'importanza di un equilibrio tra supervisione e autonomia nel processo di sviluppo e con le raccomandazioni provenienti da più organismi e associazioni internazionali, che evidenziano come il coinvolgimento genitoriale e il monitoraggio rimangano le strategie più efficaci per promuovere un uso sano e bilanciato delle tecnologie digitali in età precoce.

Self-Efficacy Genitoriale e Tecnologica: Influenze e Relazioni

Le correlazioni tra self-efficacy genitoriale e tecnologica e gli atteggiamenti verso i DD sono significative e coerenti con gli studi internazionali (Fidan & Olur, 2023; Shin, 2018). Un livello elevato di autoefficacia genitoriale è associato a pratiche più supportive e meno controllanti, e a un atteggiamento più critico o cautelativo rispetto all'uso dei DD. La percezione di competenza tecnologica si collega anche a una maggiore consapevolezza dei rischi e delle opportunità, favorendo una mediazione più informata e consapevole.

In particolare, le correlazioni inverse tra self-efficacy e atteggiamento favorevole all'uso dei DD indicano che i genitori più sicuri di sé tendono a essere più critici e a preferire approcci di supervisione e limitazione, coerentemente con le raccomandazioni di un "parenting di qualità" (Berk, 2015).

Conclusioni

In sintesi, dalla ricerca condotte sulle famiglie emerge come, nonostante la diffusione capillare dei DD in casa, l'utilizzo effettivo rimanga limitato e controllato, in gran parte sostenuto dalla presenza e dall'accompagnamento degli adulti. I genitori manifestano atteggiamenti cauti e spesso negativi, influenzati dalla percezione di rischi e da convinzioni culturali profonde, ma si dimostrano anche consapevoli dell'importanza di pratiche di mediazione attive e informate. La self-efficacy genitoriale e tecnologica svolge un ruolo chiave nel modellare pratiche e atteggiamenti, suggerendo che interventi di formazione e di supporto possano rappresentare strumenti fondamentali per promuovere un uso equilibrato e di qualità delle tecnologie digitali in ambito familiare.

I risultati di questa indagine suggeriscono la necessità di interventi di formazione e di linee guida che permettano ai genitori di integrare le tecnologie digitali in modo equilibrato, sostenendo lo sviluppo cognitivo e socio-emotivo dei bambini, senza rinunciare a pratiche di supervisione e supporto. La promozione di un approccio che valorizzi il ruolo attivo dei genitori e delle strutture educative, rappresenta la sfida futura per un uso delle tecnologie digitali che sia davvero "a vantaggio" del benessere e dello sviluppo dei bambini.

4. Impianto metodologico e strumenti di rilevazione nei servizi 0-6

Le misure

Il questionario per educatori e insegnanti è articolato in diverse aree. Tutti i partecipanti hanno completato la seguente batteria di scale:

Aree descritte di seguito

Informazioni sulla struttura educativa: questa sezione riguarda la raccolta di informazioni sul: tipo di struttura dove lavora chi compila (nido; scuola dell'infanzia); numero di educatori/educatrici o insegnanti presenti nella struttura educativa; Comune e provincia dove si trova la struttura educativa dove lavora.

Informazioni sulle educatrici/educatori e sulle/sugli insegnanti della Scuola dell'Infanzia: questa sezione riguarda la raccolta di informazioni sul: genere ed età dell'educatore, educatrice o insegnante; numero, età e genere dei figli; numero di anni di lavoro nella struttura educativa; posizione contrattuale (tempo determinato o indeterminato).

Self-Efficacy Professionale nel Contesto Educativo e Scolastico: la misura di auto-efficacia nell'insegnamento (come educatore, educatrice o insegnante) è stata ricavata dall'Ohio State Teacher Efficacy Scale (Tschannen-Moran & Hoy, 2001). La misura comprende 12 item (es.: "01. Posso gestire i comportamenti difficili dei bambini e delle bambine senza alzare la voce") che sono stati adattati al contesto del nido e della scuola dell'infanzia. La scala di risposta è a 6 passi (1 = assolutamente in disaccordo; 6 = assolutamente in accordo). La dimensionalità della misura e le proprietà psicometriche sono state verificate nella fase di analisi dei dati. L'attendibilità della misura è risultata di McDonald $\omega = 0.95$

Self-Efficacy Tecnologica nell'uso dei DD: la misura dell'auto-efficacia dell'insegnante nell'uso dei dispositivi digitali è stata ricavata dal Internet-specific Parental Self-Efficacy (Glatz, Crowe, & Buchanan, 2018) ed è la stessa usata per i genitori. L'attendibilità della misura è risultata di McDonald $\omega = 0.81$

Self-Efficacy Tecnologica-Professionale nell'uso dei DD nei Contesti Educativi: la misura di efficacia nell'uso dei DD nelle attività educative è stata derivata dall'Intrapersonal Technology Integration Scale (Niederhauser & Perkmen, 2008) e adattata nella versione originale in Italia (Benigno, Chifari, & Chiorri, 2014). Gli item della scala

sono stati adattati al contesto educativo dei nidi e delle scuole dell'infanzia ed è costituita da 8 item (es.: "01. Utilizzare i DD in sezione può facilitare il mio lavoro di educatore, di educatrice o di insegnante") con una scala di risposta a 5 passi (1 = fortemente in disaccordo; 5 = fortemente in accordo). Sulla base della dimensionalità della scala originale, sono state calcolate le seguenti tre misure: Self-Efficacy Tecnologica-Professionale (McDonald ω = .74); Aspettative sul Potenziale (McDonald ω = 0.86); Interesse (McDonald ω = 0.88)

Aspettative e Atteggiamenti verso l'uso dei DD nel contesto educativo e scolastico

Aspettative verso l'uso dei DD nella scuola: la misura delle aspettative di educatori, educatrici e insegnanti della scuola dell'infanzia sull'uso di DD da parte dei bambini nella fascia 0-6 anni è uguale a quella usata per i genitori ed è composta da 6 item (es. "Quanto ritiene che l'utilizzo dei DD da parte di suo figlio o figlia, sia: insostituibile") valutati su una scala di risposta a 5 passi (1 = per nulla; 5 = del tutto). L'attendibilità della misura è risultata di McDonald ω = 0.92

Atteggiamento positivo verso l'uso dei DD per la didattica: la misura dell'atteggiamento degli educatori, educatrici e insegnanti della scuola dell'infanzia sull'uso al nido o nella scuola dell'infanzia di DD a fini educativi è composta da 8 item (es: "Una moda passeggera che, nella maggior parte dei casi, non cambia il modo di educare/insegnare") valutati su una scala a 5 passi (1 = per nulla d'accordo; 5 = del tutto d'accordo). L'attendibilità della misura è risultata di McDonald ω = 0.88

Aspettative sull'impatto dell'uso dei DD per lo sviluppo di competenze nella scuola: la valutazione degli educatori, educatrici e insegnanti della scuola dell'infanzia del contributo significativo nell'uso di DD nei contesti educativi per lo sviluppo di cinque aree (linguistica, socio-relazionale, motoria, grafico-pittorica, scientifico-matematica) è stata effettuata con una scala a 5 passi (1 = per nulla utile; 5 = estremamente utile). L'attendibilità della misura è risultata di McDonald ω = 0.92

*Abitudini di uso dei DD nei Contesti Educativi:*per rilevare le abitudini di uso dei DD nei contesti educativi sono state richieste le seguenti informazioni: elenco dei DD presenti nella struttura educativa dove l'educatore, educatrice o insegnante lavora (*DD in uso nella Struttura*

Educativa); la frequenza di uso dei DD presenti nella struttura educativi e utilizzati effettivamente per le attività educative viene valutata con una scala di risposta a 5 passi (1 = mai; 5 = almeno una volta al giorno); la frequenza con cui l'educatore, educatrice o insegnante svolgono una serie di attività educative (elencate) ricorrendo all'uso dei DD (*Attività con DD*); i siti o app che vengono utilizzate più frequentemente per attività didattiche (*Siti e App con DD*);

Ruolo dei genitori secondo gli educatori/insegnanti: la scala di valutazione da parte degli educatori, educatrici e insegnanti della scuola dell'infanzia del ruolo che dovrebbero avere i genitori nel controllare l'uso dei DD da parte dei loro figli è composta da 9 item (es.: "I genitori dovrebbero essere presenti durante l'uso dei DD."). La dimensionalità della misura e le proprietà psicometriche sono state verificate in fase di analisi dei dati. Il punteggio si ottiene sommando le risposte indicate dai partecipanti e punteggi elevati indicano la necessità di un maggiore Controllo/Supporto da parte dei genitori ai propri figli nell'uso dei DD.

Atteggiamento verso l'uso dei DD a Casa e a Scuola: alle educatrici, educatori e insegnanti della scuola dell'infanzia è stato chiesto di esprimere un parere sull'utilizzo dei DD da parte dei bambini delle due fasce d'età nei due diversi contesti di vita, casa e Nido/Scuola dell'Infanzia. L'atteggiamento è valutato con una scala a 5 passi (1 = per nulla favorevole; 5 = completamente favorevole) .

Formazione su uso DD a Scuola. Le domande contenute in questa area del questionario indagano la formazione in servizio ricevuta negli ultimi 3 anni di lavoro, l'ambito sul quale la formazione ha investito e infine, una loro valutazione sull'efficacia della formazione ricevuta.

4.1 Risultati

Campione

Il campione di educatori e insegnanti è composto da N = 982 partecipanti. I partecipanti che hanno abbandonato la compilazione dopo aver completato meno del 20% del questionario sono n = 337. Circa il 71.9% (n = 394) dei partecipanti sono educatori ed educatrici di Nido, mentre il 28.1% sono insegnanti di Scuola dell'Infanzia

(n = 154). L'intero campione è costituito prevalentemente da donne (96.2%) a conferma di una marcata tipizzazione di genere delle professioni di educatore di Nido e insegnante della scuola dell'infanzia. L'età media dei partecipanti risulta essere di circa 43 anni (DS = 11). In particolare l'età media degli uomini è di 39 anni, DS = 11.85; mentre per le donne è di 43; DS = 10.88. La maggior parte (84.19%) ha un contratto a tempo indeterminato, mentre circa il 15.81% un contratto a tempo determinato. Pertanto, si evince una situazione lavorativa stabile per la maggior parte del campione. La distribuzione dei partecipanti per macro-aree geografiche evidenzia una maggiore partecipazione del centro Italia (56.2%), del Nord-Est (26.3%) e del Nord-Ovest (14.2%) e una scarsa, quasi assente, partecipazione del Sud (2.5%) e delle Isole (.7%). Per quanto riguarda l'esperienza lavorativa, il numero medio di anni di esperienza è di circa 16 anni (DS = 10), mentre considerando gli anni di esperienza in funzione della posizione contrattuale a tempo indeterminato, la media è di M = 7.78 (DS = 8.75) e per quelli a tempo determinato è di M = 17.9 (DS = 9.5). Le educatrici/educatori del Nido risultano mediamente più giovani (M = 40.9, DS = 10.7) e hanno meno anni di servizio (M = 14.5, DS = 9.4) rispetto agli/alle insegnanti della Scuola dell'Infanzia (età M = 48.9, DS = 9.2; anni di servizio M = 20.8, DS = 10.3).

Diffusione e modalità di utilizzo dei DD nei contesti educativi

Nella tabella 2.1 vengono confrontate le frequenze di uso medio dei DD nelle attività educative per il Nido e la Scuola dell'Infanzia. I DD più presenti nelle strutture educative risultano essere il PC, la stampante, la fotocamera digitale e il tablet. È interessante la presenza, anche se con frequenza minime, di dispositivi (Robot) che lasciano presupporre l'esistenza di percorsi di coding e dispositivi (postazioni multimediali) che fanno pensare a investimenti sull'organizzazione di spazi "tecnologici" pensati per i bambini.

Tabella 2.1 – DD disponibili nella struttura educativa. Domanda: Quali dispositivi digitali sono a Sua disposizione nella struttura in cui lavora?

	Nido	*Scuola dell'Infanzia*

	Fr	*%*	*Fr*	*%*	*Chi-quadrato*	g.d.l.	p
Smart TV	12	2.19	13	2.37	.04	1	.841
Fotocamera digitale	162	29.56	50	9.12	59.17	1	<.001
Scanner	134	24.45	60	10.95	28.23	1	<.001
PC	281	51.28	104	18.98	81.37	1	<.001
Tablet	155	28.28	49	8.94	55.08	1	<.001
Stampante	195	35.58	80	14.60	48.09	1	<.001
Postazioni multimediali	11	2.01	8	1.46	.47	1	.491
Robot programmabili	5	.91	22	4.01	10.70	1	.001
Lettore E-book	3	.55	1	.18	1.00	1	.317
Altoparlanti intelligenti	17	3.10	3	.55	9.80	1	.002
Altro	87	15.88	46	8.39	12.64	1	<.001

Nota: I valori percentuali (%) sono stati calcolati sul totale dei partecipanti.

Attività Svolte con i DD nelle Strutture Educative

Prendendo in considerazione le due strutture educative, i DD vengono utilizzati prevalentemente per fruire di giochi didattici, ascoltare e/o vedere storie/racconti, e vedere video di esperienze realizzate in contesti educativi. Entrando più nello specifico, e considerando la distribuzione delle risposte raccolte nei Nidi (tabella 2.3), questa fotografa, in alcuni casi, una polarizzazione del campione. In tal senso, focalizzando l'attenzione sul "ascoltare e/o vedere storie/racconti", una buona parte del campione (99 partecipanti) riferisce di usare i DD per questa attività *almeno una volta al giorno* ma, ponendosi in una posizione diametralmente opposta, 109 riferiscono di non usare *mai* i DD per questa attività. Similarmente, 159 partecipanti non usano i DD per creare ambienti immersivi, ma 93 li usano *quotidianamente*. Anche il vedere video di esperienze realizzate in contesti educativi non viene effettuato dalla maggioranza del campione (103), ma ben 44 educatori svolgono questa attività *quotidianamente*. Infine, sebbene la maggioranza degli educatori (170) non usi i DD con i bambini per vedere film/cartoni animati, 49 riportano di farlo almeno *una volta a settimana*. Il campione è polarizzato anche per quanto riguarda l'utilizzo di giochi didattici: la maggioranza (118) li usa *almeno una volta al giorno*, ma una buona parte del campione (42) non li usa *mai*. Si tratta di un dato interessante, perché fotografa un uso molto eterogeneo, con intensità molto diverse. Una distribuzione più omogenea appare, invece, rispetto alle seguenti attività: ascoltare musica, ricercare informazioni/materiale di approfondimento, elaborare immagini/foto, collegarsi con bambini e bambine di altre scuole/nidi, e svolgere esperienze educative con strumenti digitali.

Tabella 2.3 – Frequenze di uso dei diversi DD nei Nidi. Domanda: Indichi con quale frequenza svolge le seguenti attività con i bambini, utilizzando i dispositivi digitali, al Nido

	Mai	*Almeno una volta all'anno*	*Almeno una volta al mese*	*Almeno una volta a settimana*	*Almeno una volta al giorno*
Ascoltare musica	275	4	6	6	8
Ascoltare e/o vedere storie/racconti	109	8	14	69	99

Vedere film/cartoni animati	170	28	46	49	6
Utilizzare giochi didattici	42	16	36	87	118
Creare ambienti immersivi/virtuali	159	13	12	22	93
Vedere video di esperienze realizzate in contesti educativi	103	16	49	87	44
Ricercare informazioni/materiali di approfondimento	279	6	7	5	2
Elaborare immagini/foto	293	3	2	1	0
Collegarsi con bambini e bambine di altre scuole/nidi	289	7	1	2	0
Svolgere esperienze educative con strumenti digitali	272	2	6	9	10

Nota: Scala Likert a 5 passi (1 = Mai; 2 = Almeno una volta all'anno; 3 = Almeno una volta al mese; 4 = Almeno una volta a settimana; 5 = Almeno una volta al giorno)

Considerando le frequenze di uso dei DD nella Scuola dell'Infanzia (tabella 2.4), è interessante notare nuovamente come emergano delle posizioni del campione più polarizzate. In tal senso, focalizzando l'attenzione sul "ascoltare e/o vedere storie/racconti", una buona parte del campione (24 partecipanti) riferisce di usare i DD per questa attività *almeno una volta al giorno* e 32 *almeno una volta a settimana*, ma, ponendosi in una posizione diametralmente opposta, 40 riferiscono di non usare *mai* i DD per questa attività. Similarmente, 71 partecipanti non usano i DD per creare ambienti immersivi, ma 27 li usano con una frequenza notevole (*almeno una volta a settimana/quotidianamente)*. Anche l'attività di vedere video di esperienze realizzate in contesti educativi, sebbene 42 insegnanti del campione la svolgono almeno una volta a settimana, 27 non la svolgono mai. Infine, sebbene la maggioranza degli educatori (49) non usi i DD con i bambini per vedere film/cartoni animati, 26 educatori riportano di farlo almeno *una volta a settimana*. Il campione è polarizzato anche per quanto riguarda l'utilizzo di giochi didattici: la maggioranza (48) li usa *almeno una volta al giorno*, ma una parte del campione (13) non li usa *mai*. Dati più omogenei di attività svolte

con frequenza bassa (mai), appaiono invece circa: ascoltare musica, ricercare informazioni/materiale di approfondimento, elaborare immagini/foto, collegarsi con bambini e bambine di altre scuole/nidi, e svolgere esperienze educative con strumenti digitali. L'insieme di questi risultati suggerisce che, una volta che i dispositivi entrano nell'esperienza del Nido e della Scuola dell'Infanzia, l'utilizzo degli stessi non è sporadico, ma abbastanza sistematico.

Tabella 2.4 – Frequenze di uso dei diversi DD nelle Scuole dell'infanzia. Domanda: Indichi con quale frequenza svolge le seguenti attività con i bambini, utilizzando i dispositivi digitali, alla Scuola dell'Infanzia.

	Mai	*Almeno una volta all'anno*	*Almeno una volta al mese*	*Almeno una volta a settimana*	*Almeno una volta al giorno*
Ascoltare musica	95	4	8	9	2
Ascoltare e/o vedere storie/racconti	40	6	16	32	24
Vedere film/cartoni animati	49	6	33	26	4
Utilizzare giochi didattici	13	6	22	29	48
Creare ambienti immersivi/virtuali	71	7	13	15	12
Vedere video di esperienze realizzate in contesti educativi	27	2	16	42	31
Ricercare informazioni/materiali di approfondimento	104	5	5	3	1
Elaborare immagini/foto	95	6	8	8	1
Collegarsi con bambini e bambine di altre scuole/nidi	111	3	3	1	0
Svolgere esperienze educative con strumenti digitali	106	5	0	3	4

Nota: Scala Likert a 5 passi (1 = Mai; 2 = Almeno una volta all'anno; 3 = Almeno una volta al mese; 4 = Almeno una volta a settimana; 5 = Almeno una volta al giorno)

Atteggiamenti e Aspettative di educatori e insegnanti verso l'uso dei DD nel contesto educativo

Globalmente, dai dati emerge un posizionamento cauto ma favorevole all'introduzione dei DD nella pratica educativa sia da parte degli educatori e delle educatrici, sia da parte degli/delle insegnanti della scuola dell'infanzia.

La tabella 2.5 mostra il confronto tra le medie degli atteggiamenti verso l'uso dei DD nelle attività educative per il Nido e la Scuola dell'Infanzia. Entrambe le categorie professionali sono mediamente d'accordo nel ritenere l'uso dei DD nei contesti educativi *necessario* e *utile* e, sulla stessa linea, ritengono che non sia, tutto sommato, controproducente. Dal confronto emerge che in generale l'atteggiamento di educatrici/educatori non differisce da quello degli/delle insegnanti della scuola dell'infanzia, a esclusione dell'opinione circa l'insostituibilità dei DD dove le/gli educatrici/educatori riportano medie significativamente maggiori rispetto alle/agli insegnanti della scuola dell'infanzia.

Tabella 2.5 – Valutazione dell'uso dei dispositivi nel proprio contesto lavorativo. Domanda: ritiene che nel contesto educativo in cui lavora l'uso dei DD da parte di un educatore sia…

	Nido		Scuola dell'Infanzia				
	M	DS	M	DS	t value	g.d.l.	p
Insostituibile	2.58	1.31	2.31	1.08	2.09	256.68	0.04
Controproducente	2.28	1.19	2.13	1.03	1.34	247.20	0.18
Utile	3.71	1.02	3.71	0.92	-0.03	236.31	0.98
Limitativo rispetto all'apprendimento	2.61	1.18	2.33	1.11	2.24	227.08	0.03
Necessario	3.00	1.25	2.90	1.17	0.81	227.89	0.42
Limitativo rispetto alla socializzazione	3.04	1.34	2.80	1.23	1.80	232.06	0.07

Nota: Scala di risposta a 5 passi (1= per nulla d'accordo; 2= poco d'accordo; 3= né tanto né poco; 4= abbastanza d'accordo; 5= completamente d'accordo)

La tabella 2.6 mostra il confronto tra le risposte medie sull'atteggiamento verso l'uso dei DD nelle attività educative per il Nido e la

Scuola dell'Infanzia. Dal confronto emerge che educatrici/educatori e insegnanti della scuola dell'infanzia riportano lo stesso atteggiamento verso l'uso dei DD nelle attività educative. Globalmente, l'atteggiamento risulta "positivo": in entrambi i casi, si ritiene per la maggiore che l'utilizzo dei DD nei contesti educativi sia un elemento importante per la didattica innovativa e una condizione indispensabile per far familiarizzare il bambino/la bambina con gli strumenti della realtà contemporanea.

Tabella 2.6 – Atteggiamento verso l'uso dei DD nei contesti educativi e scolastici. Domanda: ritiene che l'uso dei DD al Nido e alla Scuola dell'Infanzia sia…

	Nido		*Scuola dell'Infanzia*				
	M	*DS*	*M*	*DS*	*t value*	g.d.l.	p
Una moda passeggera che, nella maggior parte delle volte, non cambia il modo di educare/insegnare	2.04	1.10	2.14	1.09	-0.90	217.11	0.37
Un elemento importante per la didattica innovativa	3.43	1.18	3.54	1.05	-0.97	238.60	0.34
Un elemento di confusione	2.41	1.19	2.21	1.09	1.61	232.24	0.11
Una condizione indispensabile per far familiarizzare il bambino/la bambina con gli strumenti della realtà contemporanea	2.75	1.29	3.03	1.20	-2.11	229.68	0.04
Un supporto insostituibile per il lavoro dell'educatore o dell'insegnante	2.58	1.23	2.57	1.10	0.06	239.26	0.95
Un intralcio alle possibilità di interazione tra educatori e insegnanti	2.51	1.27	2.30	1.11	1.71	242.73	0.09

Nota: Scala di risposta a 5 passi (1= per nulla d'accordo; 2= poco d'accordo; 3= né tanto né poco; 4= abbastanza d'accordo; 5= completamente d'accordo)

La tabella 2.7 mostra il confronto tra le risposte medie sulle aspettative o credenze verso il contributo che l'uso dei DD può dare allo sviluppo di determinate aree di competenza al Nido e alla Scuola

dell'Infanzia. Gli/le educatori/educatrici dei nidi ritengono che i DD possano favorire lo sviluppo soprattutto dell'area linguistica e grafico pittorica. Si evidenzia che, a loro avviso, l'area che si svilupperebbe in misura minore con l'implementazione dei DD sarebbe quella motoria. Secondo le/gli insegnanti della scuola dell'infanzia, l'area di competenza che si sviluppa maggiormente con l'utilizzo dei DD sarebbe quella scientifico – matematica, seguita dall'area linguistica e quella grafico – pittorica. Concordano con i/le colleghi/e del nido nel ritenere poco utile l'utilizzo dei DD per lo sviluppo dell'area motoria.

Operando un confronto, emerge che le/gli insegnanti della scuola dell'infanzia riportano medie significativamente maggiori rispetto alle/agli educatrici/educatori dei Nidi circa la possibilità che l'uso dei DD nella didattica possa contribuire a sviluppare l'area linguistica, l'area grafico-pittorica, e quella scientifico-matematica.

Tabella 2.7 – Valutazione dell'impatto dell'utilizzo dei DD sullo sviluppo delle diverse aree di competenza dei bambini. Domanda: Quanto ritiene che l'uso dei DD al Nido o alla Scuola dell'Infanzia possa offrire un contributo significativo per lo sviluppo nelle seguenti aree di competenza

	Nido		*Scuola dell'Infanzia*				
	M	*DS*	*M*	*DS*	*t value*	g.d.l.	p
Linguistica	3.11	1.16	3.58	0.98	-4.18	252.58	<.001
Socio-relazionale	2.42	1.12	2.56	1.02	-1.21	234.96	0.227
Motoria	2.23	1.12	2.39	1.06	-1.33	225.07	0.186
Grafico-pittorica	2.92	1.19	3.30	1.00	-3.28	253.70	0.001
Scientifico-matematica	3.20	1.17	3.75	0.88	-5.30	283.34	<.001

Nota: Scala di risposta a 5 passi (1= per nulla utile; 2= poco utile; 3= né tanto né poco; 4= abbastanza utile; 5= estremamente utile)

Questo dato è stato ulteriormente confermato da analisi successive dove, considerando gli indici aggregati di Atteggiamento e Aspettative, sono state confrontate (tabella 2.8) le medie sugli Atteggiamenti e le Aspettative verso l'uso di DD nei contesti educativi tra educatrici/educatori e insegnanti della scuola dell'Infanzia. Dai

risultati emerge che le/gli insegnanti della scuola dell'infanzia hanno aspettative più elevate (M = 3.12) rispetto alla media riportata dalle/dagli educatrici/educatori (M = 2.78), circa l''impatto dei DD per lo sviluppo di competenze nel contesto educativo. Educatori, educatrici e insegnanti sono invece allineati nell'avere aspettative positive sull'uso di DD da parte dei bambini nella fascia 0-6 anni e nel ritenere positivo l'uso dei DD al nido o nella scuola dell'infanzia a fini educativi.

Tabella 2.8 – Confronto tra le medie degli indicatori di Atteggiamento e Aspettative verso l'uso dei DD per la didattica tra Educatrici (Nido) e Insegnanti (Scuola dell'Infanzia)

	Nido			*Scuola dell'Infanzia*					
	N	*M*	*DS*	*N*	*M*	*DS*	*t test*	*g.d.l.*	*p*
Aspettative verso l'uso dei DD nella scuola	299	3.23	0.91	118	3.28	0.79	-0.58	245.38	0.561
Atteggiamento positivo verso l'uso dei DD per la didattica	299	3.28	0.41	118	3.32	0.38	-1.09	230.74	0.275
Aspettative sull'impatto dell'uso dei DD per lo sviluppo di competenze nella scuola	299	2.78	0.97	118	3.12	0.78	-3.75	264.82	<.001

Note: Aspettative verso l'uso dei DD nella scuola: La misura delle Aspettative degli educatori, educatrici e insegnanti della scuola dell'infanzia sull'uso di DD da parte dei bambini nella fascia 0-6 anni; Atteggiamento positivo verso l'uso dei DD per la didattica: La misura dell'Atteggiamento degli educatori, educatrici e insegnanti della scuola dell'infanzia sull'uso al nido o nella scuola dell'infanzia di DD a fini educativi (es: "Una moda passeggera che, nella maggior parte dei casi, non cambia il modo di educare/insegnare."); Aspettative sull'impatto dell'uso dei DD per lo sviluppo di competenze nella scuola: La valutazione degli educatori, educatrici e insegnanti della scuola dell'infanzia del contributo significativo nell'uso di DD nei contesti educativi per lo sviluppo di cinque aree (linguistica, socio-relazionale, motoria, grafico-pittorica, scientifico-matematica).

Self-Efficacy (SE) Professionale, Tecnologica e Professionale-Tecnologica

Nella presente studio, sono state considerate tre forme di Self-efficacy (SE): *Self-Efficacy Professionale nel Contesto Educativo e Scolastico* per la misura di auto-efficacia nell'insegnamento (come educatore, educatrice o insegnante); la *Self-Efficacy Tecnologica nell'uso dei Dispositivi Digitali (DD),* per la misura dell'auto-efficacia nell'uso dei dispositivi digitali; e la *Self-Efficacy Tecnologica-Professionale nell'uso dei DD nei Contesti Educativi,* per la misura di efficacia nell'uso dei DD nelle attività educative. Quest'ultima considera le *aspettative sul potenziale* e *l'interesse*, ovvero quanto un insegnante ritiene che l'utilizzo dei DD possa potenzialmente facilitare e rendere più efficace il suo lavoro da insegnante, e quanto siano interessati/e ad approfondire il corretto utilizzo dei DD a fini educativi o a ricevere un'adeguata formazione in merito.

Sono state confrontate le medie degli indicatori di SE tra educatori/educatrici e insegnanti della scuola dell'Infanzia (tabella 2.9). Dal confronto emerge come le/gli insegnanti della scuola dell'infanzia si sentono più efficaci nell'utilizzare i DD nella pratica educativa (M = 3.66) rispetto ai/lle colleghi/e del Nido (M = 3.29). In aggiunta, rispetto a educatori, educatrici del Nido (M=2.80) ritengono che l'utilizzo dei DD possa potenzialmente facilitare e rendere più efficace il loro lavoro da insegnante (M = 3.29).

Tabella 2.9 – Confronto tra le medie degli indicatori di Self-Efficacy (SE) tra Educatrici/Educatori del Nido e Insegnanti della Scuola dell'Infanzia

	Educatrici/ educatori			*Insegnanti della Scuola dell'Infanzia*					
	N	*M*	*DS*	*N*	*M*	*DS*	t test	g.d.l.	p
SE Professionale	341	5.15	0.74	141	5.13	0.63	0.20	302.11	0.843
SE Tecnologica	341	2.98	0.54	141	2.89	0.45	1.96	310.98	0.051
ITIS – SE Professionale-Tecnologica	335	3.29	1.08	141	3.66	0.83	-4.12	338.65	<.001

ITIS – Aspettative sul Potenziale	337	2.80	1.07	139	3.29	0.99	-4.80	277.70	<.001
ITIS – Interesse	335	3.64	1.12	140	3.82	0.99	-1.76	293.86	0.08

Nota: SE Professionale= Self-Efficacy Professionale nel Contesto Educativo e Scolastico; SE Tecnologica= Self-Efficacy Tecnologica nell'uso dei Dispositivi Digitali; ITIS – SE Professionale-Tecnologica= Self-Efficacy Tecnologica-Professionale; ITIS – Aspettative sul Potenziale= Aspettative sul Potenziale, derivata dall'Intrapersonal Technology Integration Scale; ITIS – Interesse= Interesse, derivata dall'Intrapersonal Technology Integration Scale

Relazione tra Self-Efficacy e Atteggiamento verso l'uso dei DD nei Contesti Educativi

Nelle tabelle 2.10 e 2.11 sono riportate le correlazioni tra gli indicatori delle tre dimensioni di Self-Efficacy (SE) prese in esame e gli indicatori di aspettative e atteggiamenti verso l'uso dei DD nella didattica, calcolate rispettivamente per le educatrici e gli educatori del Nido (tabella 2.10) e insegnanti della scuola dell'infanzia (tabella 2.11).

Considerando i dati di educatrici e educatori (tabella 2.10), emerge che la Self-Efficacy Professionale (SEP) correla positivamente con la Self-Efficacy Tecnologica (SET), con la Self-Efficacy Professionale e Tecnologica (SEPT) e con l'Interesse verso l'uso dei DD. Si tratta di una correlazione interessante perché ci indica che la professionalità dell'insegnante non può prescindere da una capacità di utilizzo dei DD non solo per uso personale, ma anche, e soprattutto, per un uso con i bambini per promuovere apprendimenti. Inoltre la competenza professionale include anche la presenza dell'interesse verso i DD. Da segnalare anche che la SET correla positivamente con la SEPT, dato indicativo del fatto che per poter usare al meglio i DD nelle pratiche professionali è necessario avere una conoscenza approfondita dell'uso degli stessi.

La SEPT correla positivamente con le Aspettative sull'uso dei DD nella scuola, con l'Atteggiamento positivo verso l'uso dei DD per la didattica. Inoltre la SEPT correla positivamente con le Aspettative sull'impatto dell'uso dei DD per lo sviluppo di competenze. Questi dati ci suggeriscono che l'Efficacia nell'utilizzo dei DD nella pratica professionale è associata ad una predisposizione positiva verso i DD, ovvero gli e le insegnanti che si percepiscono efficaci hanno un atteggiamento positivo verso l'uso dei DD nella scuola ed

hanno anche buone aspettative dell'impatto dei DD sullo sviluppo di competenze dei bambini.

Tabella 2.10 – Correlazioni tra le misure di Self-Efficacy Professionale e Tecnologica nei contesti educativi e gli atteggiamenti verso l'uso dei DD nel contesto scolastico tra educatori e educatrici del Nido

	SEP	*SET*	*ITIS-SEPT*	*ITIS-ASP*	*ITIS-INT*	*ASP.USO*	*ATT.USO*	*ASP.IMP*
SEP								
SET	0.386***							
ITIS-SEPT	0.292***	0.174**						
ITIS-ASP	0.105	0.028	0.564***					
ITIS-INT	0.232***	0.093	0.587***	0.707***				
ASP. USO	0.054	-0.088	0.437***	0.651***	0.566***			
ATT. USO	0.026	-0.049	0.330***	0.477***	0.439***	0.426***		
ASP. IMP	0.041	-0.029	0.455***	0.690***	0.557***	0.644***	0.502***	

Nota: SEP= Self-Efficacy Professionale; SET = Self-Efficacy Tecnologica; ITIS-SEPT = Self-Efficacy Professionale e Tecnologica; ITIS-ASP = Aspettative sul Potenziale; ITIS-INT = Interesse per l'uso dei DD nei contesti educativi e scolastici; ASP.USO = Aspettative verso l'uso dei DD nella scuola; ATT.USO = Atteggiamento positivo verso l'uso dei DD per la didattica; ASP.IMP = Aspettative sull'impatto dell'uso dei DD per lo sviluppo di competenze nella scuola
** p <.05; ** p < .01; *** p < .001*

Considerando invece i dati relativi alle/agli insegnanti della Scuola dell'Infanzia (tabella 5.2), non emergono correlazioni significative tra la SEP e la SET, e tra la SEP e la SEPT.

Sia la SEP sia la SEPT correlano con le Aspettative sull'uso dei DD nella scuola, con l'Atteggiamento positivo verso l'uso dei DD per la didattica e positivamente con le Aspettative sull'impatto dell'uso dei DD per lo sviluppo di competenze. Nuovamente, questi dati ci suggeriscono che l'Efficacia nell'utilizzo dei DD nella pratica professionale

è associata ad una predisposizione positiva verso i DD, ovvero gli e le insegnanti che si percepiscono efficaci hanno un atteggiamento positivo verso l'uso dei DD nella scuola ed hanno anche buone aspettative dell'impatto dei DD sullo sviluppo di competenze dei bambini.

Tuttavia, la SET correla negativamente con le Aspettative sull'uso dei DD nella scuola, interpretabile con il fatto che la competenza tecnologica personale rende più consapevoli gli adulti dei rischi dell'uso dei DD, a maggior ragione se usati da minori nella fascia di età 0-6.

Tabella 2.11 – Correlazioni tra le misure di Self-Efficacy Professionale e Tecnologica nei contesti educativi e gli atteggiamenti verso l'uso dei DD nel contesto scolastico tra le/gli insegnanti della Scuola dell'infanzia

	SEP	*SET*	*ITIS-SEPT*	*ITIS-ASP*	*ITIS-INT*	*ASP.USO*	*ATT.USO*	*ASP.IMP*
SEP								
SET	-0.152							
ITIS-SEPT	0.080	0.160						
ITIS-ASP	0.117	0.069	0.523***					
ITIS-INT	0.247**	0.045	0.460***	0.696***				
ASP.USO	0.279**	-0.237**	0.341***	0.686***	0.604***			
ATT.USO	0.187*	-0.236**	0.194*	0.483***	0.431***	0.476***		
ASP.IMP	0.244**	-0.089	0.423***	0.641***	0.563***	0.737***	0.404***	

*Nota: SEP= Self-Efficacy Professionale; SET = Self-Efficacy Tecnologica; ITIS-SEPT = Self-Effcacy Professionale e Tecnologica; ITIS-ASP = Aspettative sul Potenziale; ITIS-INT = Interesse per l'uso dei DD nei contesti educativi e scolastici; ASP.USO = Aspettative verso l'uso dei DD nella scuola; ATT.USO = Atteggiamento positivo verso l'uso dei DD per la didattica; ASP.IMP = Aspettative sull'impatto dell'uso dei DD per lo sviluppo di competenze nella scuola * p <.05; ** p < .01; *** p < .001*

Formazione Sull'Uso DD A Scuola

2. Il dato relativo alla formazione ricevuta sull'uso dei DD per la didattica negli ultimi tre anni testimonia come la maggioranza delle educatrici e degli educatori (60.3%) riferisce di non aver seguito una formazione in merito. Comunque, le/gli educatrici/educatori e insegnanti che hanno partecipato a corsi di formazione sull'uso dei DD per la didattica li hanno valutati come mediamente utili (Educatrici M = 4.02; DS = 0.97; Insegnanti M = 4.75; DS = 0.5; t (132.29) = 1.21, p = 0.23).

4.2 Discussione

L'insieme dei dati raccolti sulle professionalità che lavorano nei Nidi e nella Scuola dell'Infanzia ci restituisce una fotografia multidimensionale sull'utilizzo dei DD nelle pratiche professionali di insegnanti ed educatori. La presenza dei DD e il loro utilizzo vengono analizzate in relazione agli atteggiamenti e alle credenze che educatori e insegnanti hanno intorno al ruolo dei DD nelle esperienze di apprendimento, assumendo una prospettiva di relazioni circolari. L'utilizzo dei DD è orientato da atteggiamenti e credenze, ma nello stesso tempo modifica gli atteggiamenti e le credenze.

Alla ricerca hanno partecipato più educatori ed educatrici di Nido, meno insegnanti di scuola dell'Infanzia. La diversa rappresentativa intercetta una crescente attenzione verso l'impatto che l'utilizzo dei DD ha su fasce d'età sempre più basse.

Le strutture educative 06 che hanno partecipato alla ricerca risultano discretamente dotate di DD (cfr. tab.2.1), tuttavia si tratta di una presenza distribuita in modo disomogeneo. PC, Stampante, Fotocamera digitale Scanner e tablet risultano dispositivi più presenti nel Nido e meno nella Scuola dell'Infanzia. Il dato può essere spiegato richiamando il fatto che storicamente il Nido ha avuto, rispetto alla scuola dell'Infanzia, una maggiore attenzione alla pratica della documentazione delle attività con i bambini. Immagini fisse e in movimento hanno da sempre nutrito la raccolta di tracce documentali multimodali e i DD amplificano tale possibilità, si pensi, solo a titolo esemplificativo, al dispositivo dello digital storytelling attraverso il quale è possibile utilizzare diversi linguaggi, p.e. immagini, narra-

zioni scritte, video, musica e audio-registrazioni (Bertolini, Contini, 2018, Boase, 2013).

L'apporto dei DD alle esperienze di apprendimento realizzate con i bambini della fascia 06 è praticamente illimitato, la letteratura da un lato ha evidenziato il rischio di un uso depotenziato, per esempio utilizzare il portatile soprattutto per riprodurre musica, come si potrebbe fare con un lettore CD (Yurt & Cevher-Kalburan, 2010), ma ha anche individuato un utilizzo che implementa la qualità delle esperienze dei bambini, si pensi per esempio alla possibilità di realizzare e trasformare prodotti grafici, di osservare oggetti con lenti e/o scanner o di vivere esperienze narrative/motorie/grafiche immersive. Di conseguenza sono molto interessanti i dati presentati nelle tabelle 2.3 e 2.4 dai quali emerge una introduzione dei DD nelle attività che polarizza insegnanti e educatori tra due posizionamenti estremi: da un lato chi li inserisce *molto poco* o *mai* nelle attività educative e didattiche e chi, invece, li inserisce con una certa sistematicità e frequenza da *una volta a settimana* a *tutti i giorni*. È una polarizzazione che riflette l'atteggiamento generale nei confronti dell'introduzione dei d.d. nella scuola: rifiuto totale versus accettazione piena e consapevole.

Se si approfondisce il risultato delle attività più frequenti troviamo un utilizzo dei d.d. per *vedere video* e *ascoltare storie*. Si tratta di esperienze nelle quali i bambini hanno una partecipazione molto contenuta, in forte continuità con il posizionamento prevalente che caratterizza l'utilizzo dei DD nella società.

Il tipo di partecipazione che si rende possibile per i bambini è una questione cruciale per l'apprendimento, perché conoscere è sempre un atto di partecipazione ad esperienze complesse, ed è divenuta ancora più centrale rispetto ai DD. Infatti già nel 2012 Goodwin e Highfield hanno analizzato le app "educational" differenziandole in tre categorie che implicano differenti gradi di partecipazione: instructional, manipulable e constructive. Le app "instructional" richiedono essenzialmente l'esecuzione di attività prefissate e che pretendono una risposta "giusta". Richiedono un lavoro cognitivo minimo da parte di chi apprende e una partecipazione molto periferica.

Le app "manipulable" permettono al bambino la scoperta e la sperimentazione, ma solo limitatamente al design context. Le app

"constructive", infine, sono "aperte" e permettono ai bambini di creare i propri contenuti. Già nel 2012 le app "costruttive" rappresentavano appena il 2% dell'offerta di mercato analizzata.

Pertanto, dato interessante che emerge dalla nostra ricerca, e che fa ben sperare è l'utilizzo dei DD per attività nelle quali i bambini possono vivere una partecipazione più attiva e centrale come accade, per esempio, nella fruizione di ambienti immersivi, nell'utilizzo di giochi didattici e nelle esperienze educative con strumenti digitali. In generale sono esperienze che – ad eccezione dei giochi didattici – sono utilizzate da pochi partecipanti alla ricerca, tuttavia sono un segnale importante della possibilità di una introduzione sensata e di valore dei DD nella quotidianità delle esperienze dei bambini al Nido e nella Scuola dell'Infanzia. Peraltro, e non a caso, si tratta di esperienze che richiedono una attenta progettazione e una accurata preparazione del contesto, si pensi all'allestimento di un ambiente immersivo nel quale proiettori, dispositivi acustici e oggetti materici devono essere pensati in perfetto equilibrio e coerenza tra loro.

L'utilizzo dei DD nei servizi 0-6 che emerge è orientato, ma nello stesso tempo orienta, gli atteggiamenti, le credenze e le aspettative che educatori e insegnanti hanno costruito negli anni. Il rapporto tra l'uomo e gli strumenti è sempre bidirezionale: grazie agli strumenti – nella nostra ricerca i DD – l'uomo supera i limiti imposti dall'ambiente, ma, nel contempo, l'utilizzo di strumenti modifica l'uomo in termini di comportamenti e funzionamento mentale. Ogni medium, infatti, costringe colui che lo usa ad adattarsi a esso e questo processo provoca cambiamenti sia nei comportamenti che nei significati attribuiti ai diversi usi del medium stesso (Vygotskij, 1934/2007).

L'utilità dei DD nei servizi 0-6 viene riconosciuta sia dagli educatori che dagli insegnanti, una utilità che non sconfina mai nella loro necessità o insostituibilità (cfr. tab.2.5 e 2.6), ma che tuttavia è indicatore di una didattica innovativa (tab.2.6).

In sintesi, i DD vanno ad arricchire la tool-kit ("cassetta degli attrezzi") di cui parla Bruner (1996), riferendosi a tutti gli strumenti culturali che la società mette a disposizione dei "nuovi membri", affinché diventino sempre più esperti e competenti.

La connessione tra DD e aree dei saperi si manifesta nel riconoscimento dell'impatto positivo dell'uso dei DD sulle competenze

soprattutto di area scientifica e linguistica, tale dato ci fa riflettere su quanto il contributo dei DD sia ritenuto ritenuto lontano da aree di competenza socio-relazionale. Anche su questo aspetto la letteratura ha evidenziato come un uso sociale dei DD da parte dei bambini nei servizi educativi contribuisce alla costruzione di competenze socio-relazionali (Wohlwend, 2015; Monaco, Ceol, Mich, Potrich, Fontanari, 2025).

Condividere l'uso di un unico tablet, collaborare alla risoluzione di un gioco, suggerire al compagno le strategie per riuscire ad aprire o ad utilizzare un'app, progettare insieme la codifica di un percorso per la bee-bot, sono solo alcuni esempi di processi sociali di natura collaborativa che si possono attivare proponendo i DD sempre in un una situazione condivisa con i pari.

Il sistema di self-efficacy intorno all'uso dei DD implica una inevitabile contaminazione tra efficacia nell'utilizzo personale e efficacia nell'utilizzo professionale, entrambe, inoltre sono in relazione con una efficacia professionale più generale che educatori e insegnanti riconoscono di avere. Di conseguenza il costrutto di self-efficacy si è rivelato molto interessante per l'interpretazione dei risultati nel loro insieme. A tale proposito Graham (2008) ha coniato il termine "digiteacher" per caratterizzare gli insegnanti che utilizzano le tecnologie digitali in classe, e ne descrive il profilo. Il fattore età è determinante: sono insegnanti generalmente giovani e hanno avuto contatti con le tecnologie digitali in tenera età: sono i nativi digitali di Prensky (2001). Inoltre, hanno una forte presenza online, sono informati su strumenti e piattaforme e li usano volentieri (Graham, 2012). Al contrario, gli insegnanti più anziani (principalmente over 50) sono riluttanti a utilizzare le tecnologie digitali in classe. Nel mezzo, ci sono molti professionisti che, pur utilizzando strumenti digitali, non ne sfruttano appieno il potenziale.

La prospettiva sistemica può spiegare anche il dato, apparentemente incongruente, rilevato nella campione di insegnanti di scuola dell'Infanzia, vale a dire una correlazione negativa (-0.236**) tra self-efficacy tecnologica e atteggiamento verso i DD nel contesto educativo. Quando la competenza tecnica, acquisita per un uso personale dei DD, non è accompagnata dalla costruzione di un sapere professionale relativo all'uso costruttivo dei DD con i bambini e ai fattori di protezione da mettere in campo nel contesto dei servizi

educativi è probabile che le cautele e le attenzioni che accompagnano l'utilizzo personale dei DD si traducono in timori e scetticismo verso un uso pedagogico con i bambini.

5. Continuità e Discontinuità tra i due contesti

Sebbene la letteratura evidenzi il ruolo cruciale della collaborazione tra scuola e famiglia nel promuovere i processi di apprendimento nei bambini (Epstein & Salinas, 2004), studi condotti in ambito italiano hanno messo in luce dinamiche di "dis-alleanza" tra tali contesti educativi (Contini, 2012). Analogamente, la ricerca internazionale ha segnalato la presenza di una disconnessione percepita tra genitori ed educatori rispetto all'impiego dei media digitali da parte dei bambini (Livingstone & Blum-Ross, 2020). La promozione della continuità orizzontale, non significa che le tecnologia debbano avere la stessa funzione nei due contesti di vista del bambino, ma che la scuola possa rappresentare una fonte di discontinuità proprio perché promuove un incontro di natura diversa tra bambini e tecnologia.

Risulta, pertanto, strategico investire in forme di cooperazione solide e intenzionali tra famiglie e servizi educativi fin dalla prima infanzia, al fine di sostenere un uso consapevole, costruttivo e positivo dei media digitali.

A tal proposito, in linea con uno dei principali obiettivi del progetto PRIN, ovvero il cogliere sintonie o direzioni contrapposte tra servizi educativi e famiglie, nel presente paragrafo verranno presentati i risultati ottenuti dal campione dei genitori e dal campione di educatori/educatrici/insegnanti confrontabili per aree tematiche.

Presenza dei dispositivi digitali, possibilità di accesso e attività svolte nei due contesti

È fondamentale avviare questo approfondimento tematico considerando, in primo luogo, quali dispositivi digitali (DD) risultino effettivamente disponibili nei servizi educativi e in famiglia nonché le modalità e i tempi di utilizzo che li caratterizzano.

Un primo elemento di rilievo, che rappresenta un punto di contatto tra i due contesti, è costituito dall'elevata disponibilità di dispositivi digitali e un uso effettivo piuttosto contenuto degli stessi, sia

in ambito familiare che educativo. Tuttavia l'uso contenuto è solo una apparente dimensione di continuità perché le motivazioni che lo sostengono sono diverse. Mentre l'uso contenuto in famiglia è generato dal timore degli effetti negativi di una sovraesposizione ai d.d., l'uso contenuto nei servizi educativi è riconducibile alla fatica di immaginare e progettare inserimenti educativi dei d.d. nelle esperienze di apprendimento. Infatti, un'analisi più approfondita dei dati relativi a educatori e insegnanti mostra, per alcune specifiche attività, la polarizzazione del campione, mentre nel campione dei genitori si riscontra una maggiore omogeneità.

Nel contesto domestico, nelle abitazioni di bambini e bambine nella fascia d'età 0-3 e 3-6 anni, lo smartphone e il computer portatile risultano essere i dispositivi maggiormente presenti. Anche tablet e audiolibri mostrano una certa diffusione, con una maggiore incidenza nelle famiglie i cui figli frequentano il Nido. Analogamente, anche all'interno dei contesti scolastici — sia al Nido che alla Scuola dell'Infanzia — i dispositivi maggiormente presenti sono il computer e il tablet; a questi si aggiungono, prevedibilmente, strumenti come la stampante e la fotocamera digitale.

Tuttavia, come nel contesto familiare, anche nel campione di educatori e insegnanti emerge un uso limitato dei DD per finalità educative. Attività come ascoltare musica, ricercare informazioni o materiali di approfondimento, elaborare immagini o fotografie, connettersi con bambini/e di altre scuole o nidi, oppure realizzare esperienze educative mediate da tecnologie digitali, risultano infatti essere raramente — o per nulla — praticate dalla maggior parte degli operatori educativi. Considerando entrambe le tipologie di servizi educativi (Nido e Scuola dell'Infanzia), i dispositivi digitali vengono impiegati prevalentemente per attività quali l'utilizzo di giochi didattici, la fruizione di storie o racconti in formato audiovisivo e la visione di video riguardanti esperienze educative pregresse. Tra tutte, l'attività "Utilizzare giochi didattici" è quella che si attesta con la frequenza maggiore ("Almeno una volta al giorno"), sia nei Nidi sia nelle Scuole dell'Infanzia.

Interessante notare come, a fronte di un uso poco frequente dell'ascolto musicale tramite DD nel contesto educativo, i genitori riferiscano che questa costituisca invece l'attività digitale *più praticata in ambito domestico*, con una frequenza media compresa tra 30 minuti

e un'ora al giorno. Inoltre, mentre nei contesti educativi le attività svolte con dispositivi digitali risultano tendenzialmente simili tra il Nido e la Scuola dell'Infanzia, nel contesto familiare emergono differenze significative tra le fasce d'età. In particolare, nella fascia 3-6 anni si osserva una maggiore frequenza d'uso per attività quali: l'utilizzo di App, la visione di video o immagini, il gioco online, la lettura di notizie su quotidiani digitali, la visione di video su siti web, le videochiamate (es. tramite Skype o FaceTime), gli acquisti online e l'impiego di servizi di messaggistica. Nel complesso, però, anche in tal senso si conferma il dato secondo cui i tempi medi di utilizzo dei DD restano generalmente contenuti, con la maggior parte delle attività comprese nel range tra "Mai" e "0-30 minuti" al giorno, fatta eccezione per l'ascolto musicale.

Un aspetto che merita un ulteriore approfondimento riguarda le modalità di utilizzo dei dispositivi digitali nei due campioni, in relazione al grado di partecipazione del bambino o della bambina e al loro essere più o meno attivi — o, al contrario, passivi — nell'interazione con la tecnologia.

Nel contesto domestico, i dispositivi digitali vengono impiegati principalmente con una funzione di gestione dell'attesa, in momenti specifici della giornata. La preferenza per un uso limitato e circoscritto a situazioni di routine quotidiane, come i pasti o le fasi di attesa, evidenzia una funzione prevalentemente regolativa e di controllo del tempo, piuttosto che un'integrazione naturale e attiva nelle attività di gioco o di apprendimento. Le situazioni più frequenti in cui i bambini vengono esposti ai dispositivi digitali sono, infatti, legate alle routine dei pasti o alle attività svolte dagli adulti, suggerendo un approccio di tipo "occasionale" piuttosto che un "uso strutturato".

Anche nel contesto educativo emerge un quadro analogo: i dispositivi digitali vengono utilizzati soprattutto per la visione di video o l'ascolto di storie, attività che implicano per i bambini un livello di partecipazione limitato. Tuttavia, un dato incoraggiante che emerge dalla ricerca riguarda l'impiego dei dispositivi digitali, in ambito scolastico, per attività che favoriscono una partecipazione più attiva e centrale da parte dei bambini. Ciò avviene, ad esempio, nella fruizione di ambienti immersivi, nell'utilizzo di giochi didattici o nella partecipazione a esperienze educative supportate da strumenti digitali. In generale, si tratta di esperienze ancora poco diffuse tra i par-

tecipanti alla ricerca — fatta eccezione per i giochi didattici — ma rappresentano comunque un segnale significativo della possibilità di un'introduzione consapevole e di valore dei dispositivi digitali nella quotidianità educativa del Nido e della Scuola dell'Infanzia.

Infine, in entrambi i contesti — domestico ed educativo — si rileva il ruolo centrale della *mediazione adulta* nell'interazione del bambino con i dispositivi digitali. Che si tratti di un insegnante o di un genitore, il minore viene accompagnato e guidato nell'esplorazione del mondo digitale.

Atteggiamento verso l'uso dei Dispositivi Digitali nel contesto educativo

Nel presente studio, in linea con le principali evidenze emerse nel panorama della ricerca internazionale, è stata approfondita l'area relativa agli atteggiamenti e alle opinioni di genitori e insegnanti riguardo all'impiego delle tecnologie digitali nella fascia d'età 0-6 anni. In particolare, sia ai genitori sia al personale educativo che ha compilato il questionario, è stato chiesto di esprimere il proprio grado di favore o contrarietà rispetto all'utilizzo dei dispositivi digitali (DD) sia in ambito domestico sia nei servizi educativi (Nido e Scuola dell'Infanzia). Tra gli item proposti, ad esempio, figurano domande volte a indagare se l'uso dei DD da parte dei bambini venga percepito come "insostituibile" o, al contrario, come "controproducente".

I risultati raccolti evidenziano una marcata divergenza tra i due campioni analizzati. Sebbene entrambi i gruppi non considerino i dispositivi digitali strumenti insostituibili, educatori e insegnanti ne riconoscono in misura maggiore l'utilità. Il loro atteggiamento, pur caratterizzato da cautela, si configura come complessivamente più favorevole rispetto a quello espresso dai genitori in merito all'impiego dei DD nei contesti educativi. Più nello specifico, il personale educativo tende a considerare l'utilizzo dei DD non solo necessario, ma anche funzionale ai processi di apprendimento, e non lo giudica, nella maggior parte dei casi, come elemento intrinsecamente controproducente. Nel complesso, l'orientamento può essere descritto come "positivo": l'introduzione dei DD nei servizi educativi viene interpretata come un'opportunità per sostenere pratiche didattiche innovative e per favorire nei bambini una precoce familiarizzazione con gli strumenti e i linguaggi propri della contemporaneità. Pur

mantenendo un approccio prudente, educatori, educatrici e insegnanti si mostrano dunque tendenzialmente non sfavorevoli all'integrazione dei DD sia nei Nidi sia nelle Scuole dell'Infanzia, evidenziando un'apertura significativamente maggiore rispetto a quanto rilevato per il contesto domestico.

Il posizionamento dei genitori appare, invece, opposto. Questi ultimi si dichiarano nettamente contrari all'utilizzo dei dispositivi digitali nei Nidi, mentre mostrano una lieve apertura – pur mantenendo un orientamento complessivamente sfavorevole – nei confronti dell'impiego degli stessi nella Scuola dell'Infanzia. I genitori, infatti, tendono a percepire l'utilizzo dei DD come un fattore potenzialmente controproducente, in quanto ritenuto limitante sia per l'apprendimento sia per la socializzazione, in particolare nella fascia d'età 0-3 anni.

A tal proposito, un ulteriore elemento di divergenza riguarda le opinioni espresse in merito all'età dei bambini che utilizzano i dispositivi digitali. Come già evidenziato, i genitori si mostrano complessivamente meno favorevoli all'uso dei dispositivi da parte dei minori di età inferiore ai tre anni: in questa fascia, infatti, tendono a considerare l'impiego dei dispositivi digitali come "controproducente" o "limitativo".

Nel contesto scolastico, invece, non emergono differenze statisticamente significative tra le opinioni dei professionisti dell'educazione: educatrici, educatori e insegnanti condividono aspettative generalmente positive rispetto all'uso dei dispositivi digitali da parte dei bambini sia della fascia di età 0-3, sia della fascia 3- 6: ne riconoscono la valenza educativa all'interno dei servizi per la prima infanzia e della scuola dell'infanzia.

Un aspetto degno di nota riguarda tuttavia la percezione delle/degli insegnanti della scuola dell'infanzia, che riportano medie significativamente più elevate rispetto alle/agli educatrici/educatori dei nidi in merito alla possibilità che l'uso dei dispositivi digitali nella didattica contribuisca allo sviluppo di alcune aree di competenza — in particolare linguistica, grafico-pittorica e scientifico-matematica. Tale differenza appare comunque coerente con la consapevolezza del diverso livello di sviluppo del bambino in base alla fascia d'età e con le conseguenti potenzialità di utilizzo dei dispositivi digitali nei diversi contesti educativi.

Aspettative/attribuzioni specifiche dei due contesti

Un dato di particolare interesse riguarda l'analisi congiunta delle aspettative del personale scolastico rispetto alle pratiche educative ritenute più efficaci da parte dei genitori nell'ambito della media education, e delle azioni che i genitori effettivamente mettono in atto quando il proprio figlio o figlia utilizza le tecnologie digitali. In tale prospettiva, è possibile individuare alcune significative convergenze tra il punto di vista genitoriale e quello del personale educativo e docente. Le due figure adulte di riferimento nel percorso di crescita del bambino mostrano una sostanziale sintonia circa l'importanza della presenza del genitore durante l'utilizzo dei dispositivi digitali: tale presenza, auspicata da educatori e insegnanti, viene effettivamente agita e riconosciuta dai genitori stessi. Entrambi i gruppi si dichiarano concordi sul fatto che tale presenza debba assumere un carattere attivo e supportivo. Ciò si traduce, ad esempio, nello spiegare le regole d'uso, nell'ascoltare attivamente il bambino o la bambina durante l'esperienza digitale, e nel fornire un accompagnamento consapevole all'esplorazione dell'ambiente tecnologico.

Infine, si riscontra un accordo anche in merito all'uso del controllo parentale come misura complementare, ad esempio attraverso il blocco della navigazione su determinati siti, al fine di garantire un'esperienza digitale sicura e adeguata all'età evolutiva del minore.

In sintesi, dal confronto tra i due campioni analizzati emergono sia elementi di continuità sia aspetti di discontinuità. La discontinuità si manifesta principalmente nelle differenti attività svolte con i dispositivi digitali (DD) all'interno del contesto domestico, un dato comprensibile se si considerano le diverse finalità e caratteristiche che distinguono l'ambiente familiare da quello scolastico.

In entrambi i contesti, tuttavia, si rileva un'ampia disponibilità di dispositivi digitali, accompagnata da un uso ancora limitato degli stessi. La divergenza più marcata riguarda l'orientamento rispetto all'impiego dei dispositivi digitali nella fascia d'età 0-6 anni. In modo interessante — e in parte inatteso — educatori e insegnanti si mostrano generalmente più favorevoli rispetto ai genitori, riconoscendo le potenzialità educative che l'uso consapevole delle tecnologie può offrire anche nei contesti della prima infanzia. Tuttavia, nonostante le divergenze, emerge una significativa convergenza tra servizi educativi e famiglie rispetto alle modalità ritenute più op-

portune per accompagnare i bambini nell'utilizzo delle tecnologie digitali. In contrasto con quanto frequentemente evidenziato dalla letteratura internazionale, i risultati del presente studio mostrano una forte sintonia tra scuola e famiglia sull'importanza della presenza dell'adulto durante l'uso dei DD, intesa come accompagnamento attivo e supportivo, unito all'adozione di strategie di controllo. Questi aspetti vengono considerati fondamentali per garantire una fruizione sicura, consapevole e adeguata dei dispositivi digitali, anche nelle fasce d'età maggiormente vulnerabili.

Bibliografia

Aldhafeeri, F. M., Palaiologou, I., & Folorunsho, I. (2016). Interactions with digital technologies of children from 3 to 6 in Kuwaiti homes. *E-journal of the British Education Studies Association*, *7*(3), 48-68.

Bandura, A. (1977). Self-efficacy: Toward a unifying theory of behavioral change. *Psychol. Rev.* 84 191–215.

Belsky, J. (1984). The determinants of parenting: A process model. *Child Development*, 55, 83–96. https://doi.org/10.2307/1129836

Benigno, V., Chifari, A., & Chiorri, C. (2014). Adoption of information and communication technology in Italian schools: A study on teachers' beliefs and self-efficacy. *Italian Journal of Educational Technology, 22*(3), 183–191.

Berk, L. (2015). *Child development*. Pearson Higher Education AU.

Bertolini, C., & Contini, A. (2018). *Digital story telling for education: Theories and good practices in preschool*. Aracne.

Boase, C. (2013). *Digital story telling for reflection and engagement: A study of the uses and potential of digital story telling*. http://gjamissen.files.wordpress.com

Bronfenbrenner U. (1977). Toward an experimental ecology of human development. *American Psychologist, 32*, 513–531.

Bronfenbrenner, U. (2000). Ecological systems theory. In A. E. Kazdin (Ed.), *Encyclopedia of psychology* (Vol. 3, pp. 129–133). American Psychological Association.

Bruner, J.S. (1996). *The culture of education*. Harvard University Press.

Chen, D.W., Fung, S., Phang, W.L., Chen, Y.F., & Lam, C.C. (2020). Parenting efficacy scale: Development and validation with a Chinese sample. *Early Childhood Research Quarterly, 53*, 237–247.

Contini M. (2012). *Dis-alleanze nei contesti educativi*. Carocci.

Epstein J. L., & Salinas K. C. (2004). Partnering with families and communities. *Educational leadership*, 61(8), 12-19.

European Commission. (2021). Digital Economy and Society Index (DESI) 2021. https://digital-strategy.ec.europa.eu/en/library/digital-economy-and-society-index-desi-2021

Fidan, M., & Olur, Y. (2023). Parental mediation strategies in children's digital device use: The role of parental self-efficacy. *Journal of Family Studies, 29*(2), 556–572.

Glatz, T., Crowe, E., & Buchanan, C. M. (2018). Internet-specific parental self-efficacy: Developmental differences and links to Internet-specific mediation. *Computers in Human Behavior, 84*, 8–17. https://doi.org/10.1016/j.chb.2018.02.014

Goodwin, K., & Highfield, K. (2012, 14-16 marzo). *iTouch and iLearn – An examination of educational apps* [Presentazione di conferenza]. Early Education and Technology for Children Conference, Salt Lake City, Utha.

Graham, L. (2008). *Teachers are digikids too: the digital histories and digital lives of young teachers in English primary schools*. UKLA.

Graham, L. (2012). Unfolding lives in digital worlds: digikids teachers revisited. *Literacy*, *43*(6), 133-139. https://doi.org/10.1111/j.1741-4369.2011.00656.x

Hofferth, S. L. (2010). Home media and children's achievement and behavior. *Child development*, *81*(5), 1598-1619. https://doi.org/10.1111/j.1467-8624.2010.01494.x

Holloway, D., Green, L., & Livingstone, S. (2013). Zero to eight. *Young children and their internet use*. EU Kids Online.

ISTAT. (2022). *Lavoro e Organizzazione del Tempo in Italia. Rapporti annuali*.

Jones, T. L., & Prinz, R. J. (2005). Potential roles of parental self-efficacy in parent and child adjustment: A review. Clinical Psychology Review, 25(3), 341–363. https://doi.org/10.1016/j.cpr.2004.12.004

Kuczynski, L., & Parkin, M. (2007). Agency and bidirectionality in socialization: Interactions, transactions, and relational dialectics. In J. E. Grusec & P. Hastings (Eds.), *Handbook of socialization* (pp. 259–283). Guilford Press

Lamb, M. E. (Ed.). (2004). *The role of the father in child development*. John Wiley & Sons.

Livingstone S. & Blum-Ross A. (2020). *Parenting for a digital future*. Oxford University Press.

Metastasio, R., & Bortolotti, I. (2019). *Tecnologie digitali e prima infanzia. Una sfida per famiglie e scuole tra rischi e opportunità*. Della Rocca Editore.

Milford, T., Klinger, S., Dyson, M., & Carter, M. (2025). Parental self-efficacy and the digital mediation of young children's screen time. *Early Child Development and Care, 195*(1), 45–59.

Monaco, C., Ceol, T., Mich, O., Potrich, A., & Fontanari, L. (2025). Preschool teachers' training processes about coding and robotics: A dialogic use of technology among adults to transform the educational practices with 3-to-6-year old children. *Language and Dialogue*. https://doi.org/10.1075/ld.00216.mon

Neumann, M. M., & Neumann, D. L. (2017). The use of touch-screen tablets at home and pre-school to foster emergent literacy. *Journal of early childhood literacy*, *17*(2), 203-220. https://doi.org/10.1177/1468798415619773

Nevski, E., & Siibak, A. (2016). Mediation Practices of Parents and Older Siblings in Guiding Toddlers'touchscreen Technology Use: An Ethnographic Case Study. *Media Education*, (2), 301-321.

Niederhauser, D. S., & Perkmen, S. (2008). Validation of the intrapersonal technology integration scale: Assessing the influence of intrapersonal factors that influence technology integration. Computers in the Schools, 25(1-2), 98-111. https://doi.org/10.1080/07380560802157956

Nikken, P., & Schols, M. (2015). How and why parents guide the media use of young children. *Journal of child and family studies*, 24(11), 3423-3435. https://doi.org/10.1007/s10826-015-0144-4

Prensky, M. (2001). Digital natives, digital immigrants part 1. *On the Horizon*, *9*(5), 1-6.

Radesky, J. S., Schumacher, J., & Zuckerman, B. (2015). Mobile and interactive media use by young children: the good, the bad, and the unknown. *Pediatrics*, *135*(1), 1-3. https://doi.org/10.1542/peds.2014-2251

Rivoltella, P. C., & Ferrari, S. (2013). *Media education 0-6*. La Scuola.

Schaffer, H.R. (2018). Lo sviluppo sociale. Raffaello Cortina Editore (Opera originale pubblicata nel 1996).

Schriever, V. (2021). Early childhood teachers' perceptions and management of parental concerns about their child's digital technology use in kindergarten. *Journal of Early Childhood Research*, *19*(4), 487-499. https://doi.org/10.1177/1476718X211030315

Schriever, V., Simon, S., & Donnison, S. (2020). Guardians of play: Early childhood teachers' perceptions and actions to protect children's play from digital technologies. *International Journal of Early Years Education*, *28*(4), 351-365. https://doi.org/10.1080/09669760.2020.1850431

Shin, W. (2018). Empowered parents: The role of self-efficacy in parental mediation of children's smartphone use in the United States. *Journal of*

Children and Media, 12(4), 465–477. https://doi.org/10.1080/17482798.2018.1486331

Tschannen-Moran, M., & Hoy, A. W. (2001). Teacher efficacy: Capturing an elusive construct. *Teaching and teacher education*, *17*(7), 783-805. https://doi.org/10.1016/S0742-051X(01)00036-1

Valcke, M., Bonte, S., De Wever, B., & Rots, I. (2010). Internet parenting styles and the impact on Internet use of primary school children. *Computers & Education, 55*(2), 454–464. https://doi.org/10.1016/j.compedu.2010.02.009

Valkenburg, P. M., Peter, J., & Walther, J. B. (2016). Media effects: Theory and research. *Annual review of psychology*, 67(2016), 315-338. https://doi.org/10.1146/annurev-psych-122414-033608

Vandewater, E. A., Rideout, V. J., Wartella, E. A., Huang, X., Lee, J. H., & Shim, M. S. (2007). Digital childhood: electronic media and technology use among infants, toddlers, and preschoolers. *Pediatrics*, *119*(5), e1006-e1015. https://doi.org/10.1542/peds.2006-1804

Vygotskij, L.S. (1978). *Mind in Society*. Harvard University Press.

Vygotskij, L.S. (2007). *Pensiero e linguaggio*. Giunti. (Lavoro originale pubblicato nel 1934).

Wohlwend, K. (2015). One screen, many fingers: Young children's collaborative literacy play with digital puppetry apps and touchscreen technologies. *Theory Into Practice, 54*(2), 154–162. https://doi.org/10.1080/00405841.2015.1010837

Wu, Z., Yang, D., & Tinmaz, H. (2024). Chinese kindergarten teachers' opinions on advanced technology use. *Journal of Research in Childhood Education*, *38*(2), 279-294. https://doi.org/10.1080/02568543.2023.2239308

Yurt, O., & Cevher-Kalburan, N. (2010). Early childhood teachers' thoughts and practices about the use of computers in early childhood education. *Procedia Computer Science, 3*, 1562-1570. https://doi.org/10.1016/j.procs.2011.01.050

Zaffaroni, L.G., Mascheroni, G., & Amadori, G. (2022) Privacy practices and perceptions in everyday family life. In J. Jarke, & J. Bates (Eds.) *Dialogues in Data Power. Shifting Response-abilities in a Datafied World* (pp. 31-51). Bristol University Press.

Zilka, G. C. (2021). Attitudes of preservice kindergarten teachers toward the integration of computers and the reduction of the digital divide in kindergartens. *Educational Technology Research and Development*, *69*(2), 711-731. https://doi.org/10.1007/s11423-021-09982-7

Capitolo secondo

La voce di famiglie, personale dei servizi educativi e pediatri: esiti dell'indagine qualitativa sul rapporto tra infanzia e digitale*

di *Claudio D'Antonio, Federica Ranzani, Christian Distefano, Silvia Demozzi e Cosimo Di Bari*

1. Introduzione

Negli ultimi decenni, la vita quotidiana di bambine e bambini è sempre più caratterizzata dalla presenza di Dispositivi Digitali (DD) (Livingstone & Blum-Ross, 2020). Secondo un censimento di Common Sense, il 98% delle famiglie americane con figli tra 0 e 8 anni possiede almeno un dispositivo mobile, e i bambini trascorrono circa un terzo della giornata davanti a uno schermo (Rideout, 2017). Analogamente, i dati di EU Kids Online evidenziano come i bambini in Europa vivano in contesti saturi di DD (Smahel et al., 2020). Un'indagine condotta tra genitori italiani mostra che tutte le famiglie intervistate dispongono di almeno uno smartphone e che l'84% possiede almeno un tablet (Zaffaroni, Mascheroni, & Amadori, 2022). La relazione tra infanzia e tecnologie digitali ha da sempre suscitato accesi dibattiti, polarizzando le narrazioni intorno a "discorsi di preoccupazione" ("*discourses of concern*", Drotner, 2009; si veda il concetto di "*moral panic*", Drotner, 1999) e "discorsi celebrativi" ("*discourses of celebration*", ibidem). Ciò è particolarmente evidente nella prima infanzia (0-6 anni). Dalla fine degli anni '90, l'American Academy of Pediatrics (AAP, 1999) ha formulato linee guida che raccomandano di evitare l'esposizione agli schermi per i bambini sotto i 2 anni e di limitare a due ore al giorno il tempo davanti allo schermo tra i 2 e

---

* Silvia Demozzi è Professoressa Associata di Pedagogia Generale e Sociale presso l'Università Alma Mater di Bologna e Federica Ranzani è assegnista di ricerca presso lo stesso Ateneo. Claudio D'Antonio è assegnista di ricerca presso l'Università di Firenze; Christian Distefano è dottorando presso lo stesso Ateneo. I paragrafi 1, 3 e 6 sono a cura di Silvia Demozzi e Federica Ranzani; il paragrafo 2 è a cura di Christian Distefano, Claudio D'Antonio e Federica Ranzani; i paragrafi 4 e 5 sono a cura di Claudio D'Antonio e Cosimo Di Bari.

i 5 anni. Successivamente, riconoscendo la difficoltà di conciliare le rigide raccomandazioni sui tempi di esposizione con la realtà e le esigenze quotidiane di molte famiglie, queste indicazioni sono state aggiornate tenendo conto anche della presenza di contenuti educativi di alta qualità e del loro potenziale educativo sullo sviluppo dei bambini se adeguatamente mediati dagli adulti (AAP, 2015). Più recentemente, l'Organizzazione Mondiale della Sanità (OMS, 2019) e diverse società pediatriche – tra cui la Società Italiana di Pediatria (Bozzola et al., 2018) – hanno sottolineato come i bambini di età inferiore ai 2 anni dovrebbero evitare completamente l'esposizione agli schermi, mentre tra i 2 e i 5 anni l'uso dovrebbe essere limitato a un'ora al giorno, riaccentrando quindi il dibattito sul tema dei tempi di esposizione.

Poiché la casa e i servizi per l'infanzia costituiscono i contesti educativi primari nei quali i bambini fanno esperienza dei DD e possono sviluppare competenze digitali (Neumann & Neumann, 2017; Nardone, 2025), il progetto di ricerca PRIN Di.Co.Each si è proposto, tra gli altri obiettivi (cfr. Introduzione del presente volume), di indagare i punti di vista e le esperienze degli adulti significativi in merito agli utilizzi dei DD nella prima infanzia.

2. Contesto e metodologia

Al fine di esplorare e comprendere prospettive, credenze, esperienze e vissuti degli adulti significativi che giocano un ruolo cruciale nel mediare e regolare l'accesso e l'uso dei DD nella prima infanzia, tra gennaio e maggio 2024 sono stati condotti 23 focus group con genitori (N = 9), personale educativo dei servizi per l'infanzia 0-6 (N = 9) e pediatri (N = 5).

Il reclutamento dei/delle partecipanti è avvenuto tra novembre 2023 e gennaio 2024 tramite campionamento di convenienza su base territoriale (regionale per genitori e personale educativo, nazionale per i pediatri). I/Le partecipanti sono stati/e contattati/e dai ricercatori e/o da enti, cooperative e associazioni[1] attraverso la diffusione di

[1] Ringraziamo in particolare il Comune di Firenze, le Cooperative ARCA e L'Abbaino di Firenze, la Cooperativa CADIAI di Bologna, il Comune di Savona, il Comune di Russi, il Centro per l'Educazione Digitale di Savona, l'Associazione Culturale Pediatri (ACP) e l'Associazione Media Educazione Comunità (MEC).

informazioni sugli obiettivi della ricerca e sulle modalità di raccolta e analisi dati. Tutti/e i/le partecipanti hanno aderito su base volontaria e hanno acconsentito al trattamento dei dati personali in ottemperanza al GDPR (Regolamento EU 2016/679).

In particolare, lo studio ha coinvolto un totale di 239 partecipanti, di cui 87 genitori, 116 educatrici e insegnanti e 36 pediatri (cfr. Tab. 1).

Tabella 1. *Descrizione sintetica del campione*

Genitori	87	Madri	68
		Padri	19
Personale educativo	116	Educatrici (servizi infanzia 0-3)	80
		Insegnanti (scuola infanzia 3-6)	36
Pediatri	36	Specializzandi	10
		Pediatri	26

Per quanto riguarda i genitori, si è riscontrata un'adesione sensibilmente maggiore delle madri (78,2%) rispetto ai padri (22%). Il personale educativo ha visto una partecipazione maggiore delle educatrici dei servizi per l'infanzia 0-3 anni (69%) rispetto alle insegnanti di scuola dell'infanzia 3-6 anni (31%). Infine, oltre ai pediatri di libera scelta in servizio (72%), hanno partecipato allo studio anche giovani pediatri specializzandi in formazione (28%).

I focus group sono stati condotti sia in presenza (N = 7 genitori; N = 8 educatrici e insegnanti) sia a distanza (N = 2 genitori; N = 1 educatrici e insegnanti; N = 5 pediatri). I gruppi in presenza sono stati realizzati nei comuni di: Firenze, Livorno, Russi e Savona; quelli a distanza sono stati effettuati per partecipanti provenienti dal territorio di Bologna (genitori, educatrici e insegnanti) e su scala nazionale (pediatri).

L'esperienza diretta dei/delle partecipanti al tema oggetto dei focus group, e la coerenza/omogeneità interna dei gruppi, ha permesso la realizzazione di un dibattito focalizzato che, attraverso la guida dell'intervistatore, ha promosso uno scambio di opinioni e di punti di vista da parte dei vari gruppi (Corbetta, 2014).

A tal fine la conduzione dei focus group è avvenuta in modalità semi-strutturata, tramite un/una intervistatore/trice (affiancato, nella maggior parte degli interventi, da un/una assistente/osservatore), con

una taratura della rigidità classificabile come *media*, affinché venisse delineato un contesto in cui i/le partecipanti si sentissero sereni/e nell'esprimere il proprio punto di vista, prendendo parte al confronto realizzato. In totale, considerato il numero elevato di focus group, i/le conduttori/trici sono stati/e cinque.

Per quanto riguarda, invece, la strutturazione delle domande è stato intrapreso un approccio induttivo, secondo una linea di conduzione che prevedesse, *in primis*, spiegazioni preliminari sull'organizzazione dell'incontro, seguite da domande primarie e domande-sonda (ovvero stimoli di approfondimento, detti *probing*) (Bichi, 2007).

Più nel dettaglio, la griglia di domande predisposte per intervistare i *genitori* ha cercato di comprendere il rapporto che gli adulti hanno con gli strumenti, le loro modalità di utilizzo in ambito familiare, la loro considerazione della presenza degli strumenti digitali nella vita dell'infanzia e le correlate preoccupazioni/opportunità.

Nello specifico, gli items proposti sono stati i seguenti:

1) *Quale rapporto hai tu come adulto col digitale nella vita professionale e nella vita privata?*
2) *Quale rapporto ha tuo figlio col digitale?*
3) *C'è qualcosa che ti preoccupa del rapporto tra infanzia e digitale?*
4) *C'è qualcosa che pensi sia utile nel rapporto tra infanzia e digitale?*
5) *C'è qualcosa di cui senti di aver bisogno per gestire il rapporto dei tuoi figli con le tecnologie digitali?*
6) *Ti sei mai sentito in difficoltà nel gestire l'uso degli schermi da parte di tuo figlio? Hai definito delle regole sulla gestione degli schermi a casa vostra? Sei riuscito a farle rispettare?*

Per quanto riguarda, invece, il caso del *personale educativo*, si è cercato di comprendere sia il proprio rapporto con il digitale (nella vita privata e professionale) sia la percezione degli usi da parte dell'infanzia e nel contesto familiare (sempre nell'ottica del binomio rischi-opportunità).

Il bacino di domande predisposto è stato il seguente:

1) *Quale rapporto hai col digitale? A livello personale e professionale.*
2) *Dall'osservazione dei bambini e dal dialogo con le famiglie, come descriveresti il rapporto dell'infanzia oggi col digitale?*

3) *Come entrano, se entrano, le tecnologie digitali nelle vostre sezioni? Ci sono delle regole sulla gestione?*
4) *C'è qualcosa che ti preoccupa del rapporto tra infanzia e digitale?*
5) *C'è qualcosa del digitale che pensi sia utile, in particolare nel rapporto con l'educazione?*
6) *C'è qualcosa di cui senti di aver bisogno per gestire il rapporto dei tuoi allievi/bambini con le tecnologie digitali ?*
7) *Hai avuto esperienza di progetti mediati dalle tecnologie nei servizi in cui lavori?*

Infine, per quanto riguarda i focus group rivolti ai *pediatri*, le interviste hanno cercato di far emergere il punto di vista di tale personale clinico-sanitario sul rapporto tra infanzia e tecnologie, rilevando sia le percezioni rispetto alle abitudini dei genitori e gli eventuali quesiti che vengono abitualmente presentati, sia il loro ruolo nella promozione di un utilizzo consapevole del digitale e di buone pratiche.

Gli items condivisi sono stati:

1) *Quale rapporto hai col digitale? Nella vita professionale e nella vita privata*
2) *Cosa pensi della presenza delle tecnologie digitali nella prima infanzia? Su quali basi fondi queste tue idee?*
3) *C'è qualcosa che ti preoccupa nel rapporto tra infanzia e tecnologie? (se non dovesse emergere il tema dai quesiti 1-2) Vedi delle opportunità nella loro fruizione?*
4) *I genitori che incontri ti rivolgono delle domande in merito all'uso delle tecnologie digitali nella prima infanzia? Se sì, quali sono le principali questioni che emergono?*
5) *Ci sono, tra i bambini che incontri, bambini che durante le visite sono esposti a schermi (smartphone, tablet)? Nel caso, come ti comporti?*
6) *Nella pratica quotidiana del tuo lavoro, ti è capitato di fornire informazioni sull'uso delle tecnologie digitali? Se sì, in quale fascia di età, in che modo e con quale finalità?*

A seguito della conduzione dei vari focus group, opportunamente registrati e trascritti nel contenuto, è seguita la fase di analisi ed interpretazione dei dati emersi che, dopo una prima familiarizzazione

con quanto emerso (attraverso la lettura ripetuta delle trascrizioni), ha generato i codici iniziali (Charmaz, 2006).

Questi ultimi sono stati, in seguito, revisionati e ulteriormente raffinati, in relazione alla definizione di temi e sottotemi emergenti dall'analisi progressiva delle trascrizioni, fino al raggiungimento della saturazione dei dati tramite accordo intersoggettivo (Braun & Clarke, 2021).

L'analisi ha portato alla definizione dei seguenti temi e sottotemi (qui indicati tra parentesi), di seguito riportati in ordine alfabetico: Bisogni (formazione, linee guida, confronto tra pari, collaborazione scuola-famiglia, strumentazione), Covid (spartiacque epocale, vissuti lockdown), Genitorialità (senso del giudizio, difficoltà gestione regole, difficoltà reazioni oppositive, impatto nascita secondo figlio, impatto inserimento nido), Media Education (formazione personale educativo, aspettative), Nonni (colpevolizzazione, comprensione, alleanza educativa, lontananza/assenza nonni), Preoccupazioni (danni psicofisici, impatto negativo su competenze socio-relazionali, comunicative, cognitive, sviluppo autonomia, pericoli nell'uso, incapacità accompagnamento, precocità nell'utilizzo, mancanza alfabetizzazione digitale, sicurezza/privacy), Utilizzi adulti (percezioni d'uso vita privata, percezioni d'uso vita professionale, credenze, motivazioni all'uso e al non uso vita privata, motivazioni all'uso e al non uso vita professionale, pratiche d'uso professionali, strumenti, tempi, contenuti, rapporto con i social) e Utilizzi infanzia (percezioni d'uso a casa, percezioni d'uso al nido/infanzia, in società, credenze all'uso a casa e al nido/infanzia, motivazioni all'uso a casa e al nido/infanzia, motivazioni al non uso a casa e al nido/infanzia, rispetto regole, reazione al distacco, contenuti, attività, tempi, luoghi).

L'intera procedura di codifica e analisi dei dati è avvenuta attraverso l'impiego del software di analisi dati qualitativi Nvivo12.

3. Esiti dei focus group con le famiglie

Poiché l'ambiente domestico rappresenta, insieme ai servizi educativi per l'infanzia, il contesto educativo privilegiato di utilizzo e socializzazione dei bambini e delle bambine ai DD, con gli adulti di riferimento che fungono da "impalcature di sostegno" (Vygotsky,

1980), ci siamo interrogati sulle esperienze, credenze, vissuti e percezioni dei genitori in merito alla relazione tra prima infanzia e DD.

Dall'analisi tematica dei focus group condotti con le famiglie nelle regioni Toscana e Emilia-Romagna sono emerse induttivamente le seguenti macro-tematiche, di seguito elencate in ordine alfabetico: COVID-19, bisogni, genitorialità, *media education*, preoccupazioni, rapporto con i nonni, utilizzi degli adulti, utilizzi dei bambini e delle bambine. Per ragioni di spazio, in questa sede ci concentriamo sul punto di vista dei genitori coinvolti nello studio in merito agli utilizzi di bambini e bambine e sui loro bisogni dichiarati.

3.1. Gli utilizzi dei DD da parte di bambini e bambine

Quali dispositivi? I genitori riportano una presenza diffusa dei dispositivi digitali nella vita quotidiana di bambini e bambine. Le smart TV o TV e gli smartphone dei genitori sono indicati come i dispositivi più utilizzati nell'ambiente domestico. Le TV vengono utilizzate principalmente per guardare cartoni animati ma anche per ascoltare musica di sottofondo quando i bambini sono impegnati in altre attività (non digitali). Gli smartphone vengono utilizzati soprattutto per videochiamare familiari (in primis nonni o zii distanti), guardare e/o creare foto e ascoltare musica. Altri dispositivi utilizzati dai bambini sono fotocamere digitali, assistenti virtuali come Amazon Alexa o Apple Siri e soprattutto i tablet dei genitori, impiegati principalmente per guardare video o usare app educative.

Quali motivazioni? La fruizione dei DD è spesso motivata dalla necessità di intrattenere bambini e bambine quando i genitori sono impegnati in attività domestiche, soprattutto nel caso in cui il genitore si trovi a casa da solo/a. Inoltre, la stanchezza dei genitori e/o dei bambini viene spesso riportata come una ragione significativa per l'utilizzo. In sintesi, molti genitori affermano che, se sono particolarmente stanchi o soli e ritengono che il/la bambino/a abbia bisogno di essere intrattenuto/a oppure tranquillizzato/a, è più probabile che incoraggino l'uso dei DD (cfr. le nozioni di "baby-sitter digitale" e "ciuccio digitale"). Altre situazioni specifiche in cui i dispositivi vengono tipicamente utilizzati per intrattenere, rilassare o distrarre il bambino – anche da parte di quei pochi genitori che dichiarano di

vietarne completamente l'uso a casa – sono i casi di malattia (ad es. per facilitare l'aerosol), la gestione di lunghi viaggi (ad es. in treno), oppure eventi particolari come le "serate cinema".

Quali regole? Particolare importanza viene attribuita da parte dei genitori alla definizione di regole per l'uso dei DD da parte dei figli a casa. In particolare, le restrizioni sui tempi di esposizione e i contenuti sono le strategie più frequentemente adottate. Le restrizioni di tempo spesso prevedono limiti specifici (ad es. "solo 15 minuti" oppure "solo tra le 20:00 e le 20:30"), talvolta supportati dall'uso di timer. In alternativa, i limiti di utilizzo sono legati al completamento di una determinata attività (ad es. "può guardare solo due episodi"). Per quanto riguarda i contenuti, questi vengono in generale selezionati direttamente dai genitori ma anche negoziati con i bambini (in base alle competenze specifiche e all'età). I genitori affermano che con l'aumentare dell'età del figlio aumenta la probabilità che adottino strategie permissive promuovendo l'autoselezione dei contenuti da parte del/la bambino/a (sempre in determinate circostanze e sotto la supervisione genitoriale). I genitori coinvolti nello studio hanno inoltre espresso opinioni divergenti rispetto all'uso dei DD durante i pasti: mentre alcuni dichiarano di farli usare a casa e in contesti pubblici (ad es. al ristorante) per facilitare il momento del pasto, altri dichiarano di vietarlo fermamente per favorire la comunicazione e valorizzare il tempo di qualità in famiglia.

Quali credenze? I genitori ritengono la relazione dei propri figli e figlie con i DD come caratterizzata da competenza, immediatezza e intuizione. È comune la rappresentazione dei bambini piccoli come apprendenti estremamente rapidi, con una sorta di "disposizione innata" all'uso dei DD: se da un lato i genitori sono incuriositi dal potenziale che i figli sviluppino competenze digitali fin dalla prima infanzia, dall'altro questa immediatezza e familiarità "naturale" sollevano preoccupazioni. Inoltre, i genitori sottolineano frequentemente l'importanza di alternare attività digitali e non digitali per promuovere il benessere dei bambini. Questa varietà di esperienze è strettamente legata alla mediazione genitoriale, spesso considerata la *conditio sine qua non*. A questo proposito, solo un numero limitato di genitori ha dichiarato di consentire ai figli l'uso autonomo dei DD senza supervisione.

Quali preoccupazioni? I genitori hanno espresso una moltitudine di preoccupazioni riguardo l'uso dei DD da parte dei loro figli, preoccupazioni che spaziano da rischi psico-fisici a socio-relazionali. Tra le principali vi sono timori di ritardi nello sviluppo neuro-cognitivo, nonché disturbi della vista, alterazioni dei ritmi circadiani, difficoltà nel distinguere il mondo "reale" da quello digitale, riduzione della capacità di concentrazione e attenzione, rischio di alienazione, diminuzione dell'interesse per le interazioni faccia-a-faccia, perdita di empatia e potenziale dipendenza. I genitori hanno inoltre manifestato preoccupazioni per i rischi connessi all'uso dei dispositivi nelle fasi successive dello sviluppo, in particolare nella preadolescenza e adolescenza, quando — secondo loro — diventa più difficile mantenere il controllo su tempi di esposizione e contenuti. In queste fasi, le preoccupazioni includono l'isolamento sociale, il conformismo, le pressioni dei pari e l'esposizione al cyberbullismo. Allo stesso tempo, i genitori esprimono timori riguardo al rischio di esclusione sociale qualora i figli non venissero esposti ai DD.

3.2. I bisogni delle famiglie

Formazione. I genitori hanno espresso pressoché unanimemente la necessità di una formazione specifica sui media digitali nella prima infanzia finalizzata a fornire linee guida chiare, univoche e basate su evidenze scientifiche. In particolare, i genitori coinvolti nello studio hanno evidenziato la necessità di acquisire una conoscenza più approfondita dei rischi e dei potenziali effetti dei DD sullo sviluppo e il benessere dei bambini e ricevere formazione su usi consapevoli e creativi. Un altro bisogno ricorrente riguarda l'educazione ai rischi legati al web. Inoltre, i genitori hanno espresso il desiderio che la formazione venga implementata all'interno dei servizi educativi frequentati dai loro figli.

Supporto tra pari. Oltre al bisogno di formazione, i genitori hanno sottolineato la necessità di aumentare le opportunità di partecipare a momenti di supporto tra pari, in cui poter condividere esperienze e pratiche con altri genitori in un clima collaborativo.

Sospensione del giudizio. Infine, molti genitori hanno condiviso la percezione di pressione e giudizio sociale rispetto al loro ruolo

di mediazione e regolazione dell'utilizzo dei DD da parte dei loro figli. Come riportato di frequente, temono di essere etichettati come "cattivi genitori", sia nel caso in cui siano permissivi rispetto all'uso sia nel caso in cui, al contrario, adottino strategie più restrittive. In tal senso, la seguente frase risulta particolarmente emblematica: "qualsiasi cosa fai è sbagliata". Da questo punto di vista, i genitori coinvolti nello studio hanno espresso ampiamente la necessità di sospensione del giudizio sulle loro scelte e pratiche educative, così come il bisogno di ascolto.

4. Risultati dai focus group con il personale dei servizi 0-6

Negli ultimi dieci anni, sempre più servizi educativi si sono interrogati intorno al proprio ruolo per promuovere l'educazione al digitale. In questa cornice, come si è visto nel primo capitolo, gli approcci sono stati spesso contraddistinti da percezioni contrastanti, che hanno portato in alcuni casi a forme di scetticismo e di chiusura, in altri a un forte interesse e un desiderio di approfondimento, ma anche a forme di fascinazione. In questa cornice, risulta significativo rilevare il punto di vista di educatrici, educatori e insegnanti rispetto a questi temi.

L'analisi tematica ha fatto emergere alcune macro-tematiche, che riguardano il modo in cui i dispositivi digitali entrano nella quotidianità del personale dei servizi educativi, le possibilità e i vincoli che gli strumenti offrono all'interno di nidi e scuole dell'infanzia, i ricorrenti abusi in ambito familiare e i compiti di educazione al digitale che i servizi educativi stessi possono assolvere.

4.1 Il digitale nella vita del personale educativo dei servizi 0-6

Un passo utile per esercitare il proprio ruolo e la propria professionalità in relazione all'infanzia è l'acquisizione di maggiore consapevolezza riguardo alla dieta mediale degli adulti nella velocità contemporanea in cui siamo chiamati ad esperire. La pervasività del digitale, spesso, comporta difficoltà a distaccarsene, per usi frequenti e sempre più invasivi e penetranti.

Nei focus group è emerso come il digitale possa facilitare molti processi-del-vivere-oggi: dalla gestione amministrativa ed economica, alle comunicazioni. Aspetti positivi che migliorano gli stili di vita, semplificando e velocizzando. Contemporaneamente, però, i dispositivi sono programmati per svolgere il loro ruolo di "cattura", soprattutto secondo fini di profilazione commerciale; sono frequenti adulti che impiegano la maggior parte del loro tempo-libero sui social, in una dimensione di passività, alla ricerca di un illusorio relax e benessere.

4.2 Il digitale all'interno dei servizi educativi 0-6

Un tema che si è manifestato in modo ricorrente è legato a quanto i DD ormai entrino all'interno dei servizi educativi 0-6 come strumento a disposizione degli adulti, sia per la documentazione che per la progettazione educativa. Questa presenza dà luogo a percezioni che evidenziano significative differenze tra servizio e servizio e tra educatrici, educatori e insegnanti diversi: spesso, questa differenza è legata a un interesse personale che ha promosso un desiderio di approfondimento o al tempo che si è scelto di dedicare. In alcuni casi, è emersa l'esigenza di considerare il nido di infanzia (in modo specifico, più della scuola dell'infanzia) un contesto che sia "digital free", per far vivere al bambino quelle esperienze di cui ha maggiore bisogno, legate al rapporto con la realtà fisica e allo sperimentare attraverso i propri sensi.

Un altro tema emerso in modo significativo è la carenza di strumenti che contraddistingue molte strutture e il desiderio del personale di avere ulteriore materiale disponibile: per quanto siano spesso presenti PC e altri dispositivi che possono risultare utili rispetto alla documentazione, spesso il personale ha evidenziato la criticità di non avere a disposizione quegli strumenti che potrebbero consentire di integrare le esperienze tradizionali con nuovi stimoli legati al digitale o la necessità di fare ricorso ai propri dispositivi (quando consentito dal regolamento) per scattare fotografie o per raccogliere materiale utile per la documentazione.

4.3 Come è presente il digitale nella vita dell'infanzia, dagli occhi del personale educativo

I focus group hanno poi consentito di avviare una specifica osservazione e una riflessività critica sulle modalità di fruizioni che sono effettuate in presenza di bambini e bambine. Il digitale entra nelle nostre vite in maniera sempre più dirompente e, in certe modalità, prepotente; andando a coinvolgere l'infanzia, in qualsiasi contesto sociale nel quale esperisce: dalla casa, agli ambienti pubblici, alle strutture educative. Ovunque, i bambini e le bambine hanno, innanzi ai loro occhi, adulti che utilizzano strumenti digitali e, con lo sguardo, ne assimilano – per imitazione – il comportamento, le abitudini e gli usi.

Tali riflessioni sono emerse dai focus group con educatrici, educatori e insegnanti, che raccontano di un'infanzia esposta al digitale; di genitori che utilizzano con molta frequenza i loro dispositivi in presenza dei loro figli e delle loro figlie. Come, ad esempio, nei momenti di ricongiungimento, negli ambientamenti e nei laboratori. La domanda che si pongono a tal riguardo è "sono stati otto ore senza vedere i loro figli, non hanno voglia di relazionarsi con loro?".

Contemporaneamente, educatrici, educatori e insegnanti raccontano di genitori e nonni/e che nella fase di ricongiungimento consegnano un dispositivo digitale nelle mani dei bambini e delle bambine; oppure, di figli e figlie accompagnati/e fin dentro i servizi educativi con lo smartphone o il tablet a loro disposizione, con evidenti crisi di pianto alla separazione. Crisi che le/i professioniste/i dell'educazione sono chiamate/i a gestire. Anche in questo caso, si pongono una domanda: "piangono alla separazione col genitore perché non vogliono separarsi da lei/lui, oppure perché non vogliono separarsi dal dispositivo digitale?".

Educatrici, educatori e insegnanti raccontano anche di alcuni casi limite presentatisi nell'esercizio della loro professione all'interno del nido d'infanzia, ovvero di bambini e bambine che manifestano evidenti difficoltà ad alimentarsi, dovute alla loro abitudine di utilizzare i DD durante i pasti a casa (informazioni ricevute nei colloqui con i genitori) e, mancando tale fruizione all'interno della struttura educativa, manifestano spaesamento, non riuscendo ad associare il cibo all'atto del mangiare.

Educatrici, educatori e insegnanti raccontano un'infanzia abituata a fruizioni passive; ad esempio, qualora facciano ascoltare loro della musica attraverso il tablet o lo smartphone, i bambini e le bambine ne ricercano il video; conoscono i balletti dei video delle canzoni; se suona una sveglia, ne ricercano la luce. Raccontano di un'infanzia che manifesta un'attenzione totalizzante di fronte agli schermi; che conosce i più svariati contenuti, anche non adatti alla loro età; che manifesta sempre più confidenza con gli schermi e i loro usi.

4.4 I compiti del personale educativo

Di fronte agli scenari descritti nel paragrafo precedente, educatrici, educatori e insegnanti sostengono che non sia più produttivo rimanere inermi. L'interesse col quale il personale dei servizi educativo ha partecipato ai focus group è stato spesso il segnale di un desiderio di azione che possa produrre cambiamenti all'interno della quotidianità di bambine e bambini. In questo caso, come è emerso dalle parole del personale educativo, agire non dovrebbe necessariamente significare favorire un divieto di utilizzo, ma diffondere una cultura consapevole, creativa e critica del digitale. I fronti su cui portare il loro contributo professionale sono due, da una parte il loro ruolo nei confronti dei genitori, dall'altra, il lavoro che quotidianamente esercitano insieme ai bambini e alle bambine.

Sul primo versante, riportano educatrici, educatori e insegnanti che i genitori, spesso, si ritrovano impreparati nella gestione del loro compito, non vi è una scuola che li formi, "non si nasce genitori". Per tale motivazione, il giudizio deve essere escluso nella relazione di aiuto nei loro confronti, che va posta su di una base costruita su accoglienza e ascolto; un sostegno rivolto all'accompagnamento, indirizzato a: la riscoperta delle risorse personali; l'acquisizione di maggiore consapevolezza; maggiori conoscenze (e tecniche e relazionali); l'esercizio di una riflessività critica che consenta loro di farsi attori attivi (smettendo i panni di agenti passivi), per riappropriarsi di quello che è il loro ruolo genitoriale nell'accompagnamento dei loro figli e delle loro figlie in questa complessa realtà.

La base di partenza può essere rappresentata dalle numerose domande che i genitori – con molta frequenza e, a volte, con un desi-

derio di "delega", ma soprattutto di conoscenza – rivolgono a educatrici, educatori e insegnanti. Muovendo dalle loro esperienze e dai loro bisogni è possibile farsi accompagnatori di chi è chiamato ad accompagnare nella quotidianità bambini e bambine.

Sul secondo versante, all'interno delle strutture – seppur una minima parte di educatrici, educatori e insegnanti si è detta contraria al nido d'infanzia, vistane la pervasività a livello sociale –, il digitale può divenire una vera e propria opportunità educativa, in cui accompagnare i bambini e le bambine ad emanciparsi da modalità di fruizione passiva e totalizzante, verso una dimensione del vivere la realtà integrata, fluida e serena.

Ma il digitale come può entrare all'interno dei Servizi educativi 0-6? Educatrici, educatori e insegnanti ritengono che sia necessario pensarlo in una buona progettazione, in cui gli obiettivi siano chiari e ben definiti e se ne riconosca, con serenità da parte dell'adulto – abbandonando le paure legate a possibili resistenze sociali –, la sua fruibilità come uno dei tanti campi di esperienza. Una progettazione che preveda l'alternanza tra le varie esperienze, tra analogico e digitale, tra indoor e outdoor. Che preveda alla base di questo campo di esperienza accompagnamento e mediazione da parte dell'adulto; così come modalità di esperienza basate sulla creatività, sulla manipolazione, ma anche (e non da ultimo) sulla socializzazione.

L'ottica centrale del campo di esperienza del digitale si compenetra di giocosità e divertimento (sia dei bambini e delle bambine, sia degli adulti). Caratteristiche attraverso le quali l'infanzia ha la possibilità di approcciarsi ad un digitale in cui la centralità non è insita nello strumento in sé, ma nell'esperienza e nella relazione che attraverso di esso può esperire. In un contesto di serenità, i bambini e le bambine hanno l'opportunità di vivere senza forzature le esperienze mediate dal digitale e, in un approccio creativo e libero, muoversi fluidamente tra le varie realtà, facendo proprie modalità di fruizioni attive.

Là dove è prevista una forma di regolamentazione del digitale all'interno delle strutture educative, questa non si discosta da quella degli altri campi di esperienza, con la possibilità di stabilire tempi e modalità di uso. Le regole condivise sono quelle che fanno attinenza al campo della sicurezza personale fisica – a causa del materiale presente negli spazi – e degli strumenti in sé, vistane la delicatezza e l'elevato costo.

Nell'esecuzione del campo di esperienza relativo al digitale, però, sostengono educatrici, educatori e insegnanti, vi sono delle problematicità relative ai tempi e agli strumenti. Per quanto riguarda il primo aspetto, nella maggior parte dei casi le strutture non sono dotate di settori allestiti permanentemente. Questo richiede tempi di preparazione molto lunghi, con la necessità di distaccarsi dalle sezioni e, quindi, di una sostituzione e/o un avvicendamento tra colleghe/i (che non sempre è previsto). Per quanto riguarda le strumentazioni, molte strutture sono sprovviste di strumenti, oppure hanno materiali obsoleti e malfunzionanti. Inoltre, molti strumenti presentano costi altissimi, rendendo impossibile la libera fruizione da parte dei bambini e delle bambine, inficiando la naturale fluidità. Essendo chiamati a lavorare nel campo di esperienza del digitale, educatrici, educatori e insegnanti richiedono fortemente di poter svolgere la loro professionalità in ambienti progettati, con strumentazioni idonee e senza il timore di incorrere in eventuali danni.

Per adempiere alla propria professionalità nel migliore dei modi possibili, ciò che è richiesto dalla maggioranza di educatrici, educatori e insegnanti è una formazione specifica, rivolta a più settori di interesse. Sicuramente, una formazione che vada a colmare lacune di tipo conoscitivo. Quali sono gli effetti degli strumenti digitali? Quali sono le giuste modalità di approccio? Quali sono i contenuti idonei suddivisi per fasce di età? Sono tutte domande che educatrici, educatori e insegnanti rivolgono, sia per esercitare al meglio la loro professionalità con i bambini e le bambine, sia per dare il giusto accompagnamento ai genitori e rispondere con una presenza funzionale alle loro richieste.

Una formazione che sia rivolta all'acquisizione di maggiori competenze digitali. Siano esse riferite agli usi tecnici degli strumenti (come si usano?) oppure siano esse riferite all'acquisizione di un pensiero critico relativo ai rischi e ai benefici insiti nel digitale.

In entrambe le situazioni, il punto di arrivo è quello dell'acquisizione di maggiori livelli di consapevolezza relativi al campo di esperienza del digitale. Consapevolezza da poter esercitare sia nella propria esperienza di vita, sia in ambito professionale.

In molti casi, in carenza di formazione esplicita si verificano, all'interno dei servizi educativi, dei passaggi di consegne ("travasi") tra il personale educativo, volto a consentire maggiori livelli di

presenza e funzionalità all'interno delle strutture. L'obiettivo è quello di creare uno spazio unico informato, in cui l'accompagnamento primario sia fatto nel reciproco scambio di risorse e competenze, alla volta della costruzione di una base di alleanza educativa che possa coinvolgere anche i genitori e le altre figure professionali.

5. Risultati dai focus group con i pediatri

La pediatria ha assunto negli ultimi anni un ruolo importante nell'educazione al digitale: in primis, gli studi pediatrici hanno portato all'elaborazione di linee guida che hanno l'obiettivo di contenere gli abusi e di offrire alle famiglie indicazioni chiare. In secondo luogo, come è emerso dal percorso "Custodi Digitali" promosso dal MEC, gli ambulatori pediatrici possono diventare contesti nei quali promuovere forme di sensibilizzazione e di informazione alle famiglie.

Raccogliere il punto di vista di pediatri (e di specializzandi di pediatria) ha rappresentato dunque un interessante allargamento di prospettiva, sia per indagare i modi in cui i dispositivi digitali sono presenti in famiglia, sia per raccogliere spunti ad alimentare un dialogo tra la prospettiva pedagogica e quella sanitaria nell'educazione al digitale.

5.1 Percezioni sulla presenza del digitale nella vita dell'infanzia

Le percezioni dei pediatri nei focus group testimoniano una pervasività dei dispositivi digitali: è stata infatti evidenziata una presenza che non può essere ignorata, con frequenti fruizioni dalle caratteristiche di problematicità, sia negli adulti sia in bambine e bambini.

Il digitale è stato presentato come permeato di aspetti positivi e negativi; come strumenti da non demonizzare, poiché la problematicità sta negli usi che se ne fanno, piuttosto che nello strumento in sé. La visione che emerge è quella di un presente impreparato a relazionarsi con i repentini sviluppi della rivoluzione digitale. Questa mancanza di preparazione incide sui bassi livelli di consapevolezza, sia relativa agli usi personali (tempi e modi), sia ad una corretta ottica su benefici e rischi. Come se vi fosse un'esigua capacità di riconoscere la differenza tra utile e dannoso, così come tra uso e abuso.

I genitori di oggi, così come sono stati presentati dai pediatri, sono spesso giovani adulti impreparati ad esercitare il loro ruolo in relazione all'acquisizione di competenze digitali nella prima infanzia; sono cresciuti acquisendo determinate abitudini digitali e, spesso, sono sprovvisti di capacità di autoanalisi, su di sé e sulla propria dieta mediale.

La mancanza di consapevolezza adulta si ripercuote nei confronti delle loro figlie e dei loro figli, che sono frequentemente esposti agli utilizzi del digitale delle loro figure di riferimento, così come loro stessi a usi passivi. Tale esposizione e modalità di fruizione sono percepite collegate ad un'incapacità, da parte dell'adulto, di stare nella relazione; così come di gestione dei tempi e dei momenti in cui è presente l'espressione di una forte emotività da parte delle bambine e dei bambini. Come se ci fosse, in alcuni casi, un'intenzione di utilizzo del digitale volta a creare "divisione tra mondo adulto e infantile, e incapacità degli adulti a rapportarsi con l'infanzia", oppure di delega al digitale delle funzioni di accudimento e/o contenimento.

I pediatri stessi hanno sottolineato come in alcuni casi il genitore abbia fatto ricorso al dispositivo digitale durante la visita per poter interloquire col pediatra, al fine di tenere calmo il bambino; inoltre, tale presenza tende ad essere frequente nelle sale di attesa. Gli stessi specializzandi di pediatria hanno sottolineato quanto in alcuni casi il dispositivo digitale venga intenzionalmente usato, con il benestare del pediatra, al fine di distrarre momentaneamente il bambino per poter svolgere alcuni esami che potrebbero risultare parzialmente fastidiosi.

5.2 Il compito (anche) educativo dei pediatri

Alla luce del quadro descritto nel paragrafo precedente, le riflessioni dei pediatri si sono rivolte al loro ruolo professionale – percepito come compito e responsabilità – di accompagnare e sostenere le famiglie, fin dai primi momenti di vita delle figlie e dei figli, se non prima della nascita. I pediatri hanno evidenziato come solo raramente arrivino domande specifiche inerenti gli schermi da parte delle famiglie: quando ciò è avvenuto, le richieste sono state relative a possibili acquisti di strumenti e app e non tanto a regole e indirizzi rispetto ai tempi e alle modalità di fruizione.

Poiché "i genitori vogliono fare il bene", i pediatri evidenziano come l'approccio nei loro confronti dovrebbe essere di tipo formativo, escludendo qualsiasi tipologia di giudizio nei loro confronti e cercando pertinenti strategie comunicative ("per non incorrere nel paternalismo"). Là dove tale approccio formativo è attuato, i pediatri riportano la manifestazione di gratitudine dei genitori nei loro confronti, soprattutto perché "non sapevano".

Un primo aspetto su cui i pediatri ritengono necessario incentrare l'attenzione nel rivolgersi alle famiglie sono le modalità commerciali di vendita dei prodotti digitali per l'infanzia, che catturano e rassicurano contemporaneamente. L'interesse su questo aspetto è volto a non far cadere i genitori nella rete di consumatori inconsapevoli.

Utile, poi, viene ritenuta una riflessione sulla dieta mediale dei genitori stessi, con l'invito a diminuire il più possibile le fruizioni dei dispositivi digitali da parte loro in presenza delle loro figlie e dei loro figli. Il confronto diretto riportato dai pediatri è quello con il fumo – presentato ai genitori stessi in sede di colloqui – di cui, prima che si diffondesse la consapevolezza sanitaria sui suoi danni, non se ne percepivano i rischi nell'esporre l'infanzia, così come, in alcuni casi, erano gli stessi adulti ad avviare i giovani al fumo. Il messaggio che viene comunicato ai genitori è l'estrema capacità di assimilare ciò che osservano i bambini e le bambine ("sono come spugne"), assorbendo tutto ciò che vedono, "se ti vedono fumare, vogliono fumare", se ti vedono utilizzare i DD, soprattutto nella diffusa modalità passiva, a loro volta vogliono usufruire dei DD per imitazione. Inoltre, i pediatri sostengono che in molti casi il bisogno che le bambine e i bambini utilizzino il digitale è più degli adulti.

Un altro settore formativo riguarda le conseguenze che potrebbero scaturire da possibili usi precoci o abusi dei dispositivi digitali da parte dell'infanzia. In tale ambito, i pediatri sentono una "grande responsabilità", mossi soprattutto dai risultati degli "studi che ci stanno inquietando sulle ripercussioni sul bambino". Il riferimento va alle possibili conseguenze negative collegate alla vista, alla motricità, ai ritmi circadiani, ad aspetti legati alla socializzazione, alla gestione delle emozioni, all'iperattività, all'incapacità di sostenere la frustrazione – di cui i "dati presentano un esponenziale aumento negli ultimi anni".

Su questa linea, la totalità dei pediatri si è detta contraria a fruizioni del digitale prima dei due anni e la loro maggioranza ha sostenuto che sarebbe meglio dopo i sei anni di età, poiché "nello 0-6 la tecnologia non può apportare nulla" (in riferimento in particolare alla fruizione degli schermi).

Il problema delle fruizioni precoci e degli abusi può essere riconosciuto come un'emergenza sanitaria, da collegare a una relativa educazione sanitaria che possa aiutare ad acquisire "abitudini sane", cercando di condividere regole per un utilizzo consapevole.

Importante diventa, quindi, un ulteriore settore formativo volto a comunicare "le buone pratiche", che possono essere modalità di fruizioni all'interno della relazione adulto-bambino (soprattutto "insieme"), in cui il genitore si fa accompagnatore e co-fruitore. Modalità educative che prevedono l'alternanza fra esperienze diverse (privilegiando quelle analogiche), così come la proposta di alternative per la gestione del tempo e delle possibili richieste da parte dell'infanzia connotate da una forte componente emotiva (ad esempio, calmare attraverso la lettura).

Per procedere con tale intenzionalità educativa, i momenti utili per i pediatri sono i bilanci di salute. In tali frangenti, sono i pediatri stessi a suscitare la riflessione dei genitori con domande specifiche sull'argomento, anche perché non ricevono richieste dirette da parte loro nella fascia della prima infanzia (richieste che arrivano in relazione ad età successive).

Sicuramente, la gestione di tali momenti andrebbe effettuata con l'intenzione di accompagnare e sostenere i genitori – vistone l'evidente solitudine nell'esecuzione del loro ruolo –, nel loro pieno rispetto in qualità di persone ricche di risorse e in qualità di genitori.

Qualora venga attuata una comunicazione non funzionale e spostata sull'asse del giudizio, il rischio evidente è che i genitori si trincerino dietro un atteggiamento difensivo, dovuto al senso di essere messi sotto esame e di vergogna, che porta alla chiusura dei canali comunicativi e di ascolto.

5.3 Bisogni formativi dei pediatri

Per adempiere al compito di farsi accompagnatori nell'educazione al digitale, i pediatri stessi riportano il bisogno di essere a loro

volta formati: sulle conseguenze relative alle componenti organiche e al comportamento; ma anche sugli strumenti stessi, in un'ottica di educazione al digitale, che preveda una riflessione sui tempi e sui contenuti. Poiché, per trasmettere consapevolezza è necessario essere consapevoli, soprattutto rispetto ai benefici e ai rischi.

Ma anche una formazione rivolta all'acquisizione di giuste capacità comunicative da attuare nei confronti delle famiglie, nell'intenzione di andare sempre più verso la creazione di un pensiero comune, che non sia connotato dalla colpevolizzazione e/o dal vittimismo, ma che si faccia riflessivo e critico, in tal modo agente di benessere.

Nella certezza che sia l'intera comunità educante a dover adempiere a tale compito, il richiamo dei pediatri è quello di costruire sempre più alleanze educative, in un dialogo comune mosso da un'unica intenzione (il benessere), lasciata vibrare nei più svariati ambiti professionali.

6. Considerazioni conclusive

Esaminando le voci di genitori, personale educativo e pediatri coinvolti nello studio sull'utilizzo dei DD nella prima infanzia, emerge una presenza pervasiva di tali strumenti nella vita quotidiana dei più piccoli, confermando una tendenza precedentemente documentata in letteratura (Rideout, 2017; Zaffaroni et al., 2022).

Le risposte dei genitori sull'utilizzo dei DD da parte dei figli per facilitare la gestione delle attività domestiche e l'enfasi posta sulle regole relative al tempo e alla qualità dei contenuti sembrano indicare, da un lato, le difficoltà che le famiglie contemporanee (in particolare le madri) affrontano nel conciliare il tempo personale, familiare e lavorativo, e dall'altro, la consapevolezza del proprio ruolo educativo nel mediare la relazione tra bambini e DD. In generale, tale consapevolezza sembra particolarmente diffusa tra gli adulti significativi coinvolti nello studio, che riconoscono esplicitamente l'importanza di accompagnare bambini e bambine a fruizioni sicure e creative, contrastando, per quanto possibile,l'uso passivo e non supervisionato. La rappresentazione di bambini e bambine come fruitori competenti, dotati di una sorta di "disposizione innata" in quanto "nativi digitali" – idea che persiste nel discorso pubblico

nonostante ampiamente problematizzata dalla letteratura scientifica (Di Bari, 2023; Ranieri, 2011) – è affiancata dall'esigenza dichiarata di alternare esperienze digitali e non-digitali per promuovere il benessere e lo sviluppo sano dei bambini, a testimonianza di un buona conoscenza e familiarità con le linee guida più recenti. Inoltre, pur riconoscendo le opportunità educative offerte dai DD, i partecipanti allo studio sono accomunati da molteplici preoccupazioni riguardo ai potenziali rischi, tra cui i possibili effetti negativi sullo sviluppo cognitivo, emotivo e fisico, il rischio di dipendenza e isolamento sociale, problemi legati a privacy e sicurezza.

Tuttavia, emergono anche visioni discordanti tra i caregiver: quando si tratta di riflettere sulla sovraesposizione dei bambini ai DD, le/gli insegnanti e i pediatri tendono ad attribuire la responsabilità ai genitori e alle loro pratiche educative ritenute "inadeguate" e "incompetenti". Questo discorso "colpevolizzante", che richiama visioni culturali di "buona genitorialità" (Demozzi et al., 2019a, 2019b) merita un'attenzione critica da un punto di vista pedagogico, poiché costituisce una spia di possibili dis-alleanze tra famiglie e caregiver istituzionali (Contini, 2012).

Infine, considerando i bisogni degli adulti, la *media education* è unanimemente riconosciuta dai partecipanti come imprescindibile per i ruoli di cura contemporanei. Poiché la famiglia e la scuola rappresentano i principali contesti educativi nei quali i bambini fanno esperienza dei DD, genitori, personale educativo 0-6 e pediatri sembrano convergere sulla necessità di accompagnare e sostenere le esperienze digitali dei bambini in qualità di "more knowledgeable others" (Vygotsky, 1980) in questi contesti.

Sebbene non generalizzabili, i risultati emersi dai focus group evidenziano l'importanza di formare gli adulti di riferimento a fruizioni consapevoli, critiche e creative dei DD, promuovendo una maggiore consapevolezza delle opportunità e dei limiti associati all'utilizzo di tali strumenti da parte di bambini e bambine nell'ottica di superare visioni polarizzate che tendono a demonizzare o, al contrario, idealizzare i DD nella prima infanzia.

Bibliografia

AAP Committee on Public Education (1999). Media Education. *Pediatrics,* 104, 341–343.

AAP Committee on Public Education (2015). *Growing up digital: Media research symposium*. Washington, DC.

Bichi, R. (2007). *La conduzione delle interviste nella ricerca sociale*. Carocci.

Bozzola, E., Spina, G., Ruggiero, M., Memo, L., Agostiniani, R., Bozzola, M., Corsello, G. & Villani, A. (2018). Media devices in pre-school children: the recommendations of the Italian pediatric society. *Italian journal of pediatrics*, *44*(1), 69.

Braun, V., & Clarke, V. (2021). To saturate or not to saturate? Questioning data saturation as a useful concept for thematic analysis and sample-size rationales. *Qualitative Research in Sport, Exercise and Health*, *13*(2), 201-216.

Charmaz, K. (2006). *Constructing grounded theory: A practical guide through qualitative analysis*. Sage.

Contini, M. (2012). *Dis-alleanze nei contesti educativi.* Carocci.

Corbetta, P. (2014). *Metodologia e tecniche della ricerca sociale.* il Mulino

Demozzi, S., Gigli, A., Cino, D. (2019a). I media digitali come strumenti per "esercitare e perfor-mare" la genitorialità (parte 1): literature review e presentazione della ricerca. *Rivista Italiana Educazione Familiare 15*(2), 79–92.

Demozzi, S., Gigli, A., Cino, D. (2019b), I media digitali come strumenti per "esercitare e perfor-mare" la genitorialità (parte 2): analisi e discussione dei risultati. *Rivista Italiana Educazione Familiare 15*(2), 93–111.

Di Bari, C. (2023). *I nativi digitali non esistono. Educare a un uso consapevole, creativo e responsabile dei media digitali*. Uedizioni.

Drotner, K. (1999). Dangerous media? Panic discourses and dilemmas of modernity. *Paedagogica Historica*, *35*(3), 593-619.

Drotner, K. (2009). Children and digital media: Online, on site, on the go. In Qvortrup, J., Corsaro, W., Honig, M. S. (eds.), *The Palgrave Handbook of Childhood Studies* (pp. 360–375). Palgrave Macmillan, Hampshire.

Livingstone S. & Blum-Ross A. (2020). *Parenting for a digital future*. Oxford, UK: Oxford University Press.

Nardone, R. (2025). Digital media in 0-6: educational design between services and families. *Media Education*, *16*(1), 25-33.

Neumann, M. M., & Neumann, D. L. (2017). The use of touch-screen tablets at home and pre-school to foster emergent literacy. *Journal of Early Childhood Literacy, 17*(2), 203-220.

Organizzazione Mondiale della Sanità (2019). *Guidelines on physical activity, sedentary behaviour and sleep for children under 5 years of age*. World Health Organization.

Ranieri, M. (2011). *Le insidie dell'ovvio. Tecnologie educative e critica della retorica tecnocentrica*. ETS.

Rideout V. (2017). *The common sense census: Media use by kids age zero to eight*. San Francisco, CA: Common Sense Media.

Smahel D., Machackova H., Mascheroni G., Dedkova L., Staksrud E., Ólafsson K., Livingstone S., and Hasebrink U. (2020). *EU Kids Online 2020*. EU Kids Online.

Vygotsky, L.S. (1980). *Mind in society.* Harvard University Press.

Zaffaroni L. G., Amadori, G., Mascheroni, G. (2022). *DataChildFutures 2021: Survey results*. DataChildFutures.

Parte Terza
La Ricerca-Azione

Capitolo primo

Una ricerca-azione per progettare l'educazione al digitale nel nido e nella scuola dell'infanzia

di *Claudio D'Antonio, Ester Giamberini*, Federica Ranzani*

1. Obiettivi, contesto e metodologia

Nell'ottica di promuovere fruizioni consapevoli e creative dei dispositivi digitali (DD) da parte di bambini e bambine, il progetto PRIN Di.Co.Each ha visto come terza e ultima attività di ricerca la realizzazione di un percorso di ricerca-azione volto alla co-progettazione e sperimentazione – ad opera di ricercatori e personale educativo – di un percorso di *Media Education* nei servizi educativi per l'infanzia 0-6. In particolare, la ricerca-azione ha inteso sviluppare percorsi di riflessione critica incentrata non solo sui rischi dell'esposizione ai DD nella prima infanzia, ma anche sulle potenzialità e opportunità educative che questi strumenti possono offrire e sulle strategie per avviare precocemente la costruzione della competenza digitale. Inoltre, la ricerca-azione mira a consolidare l'alleanza educativa tra famiglie e servizi, rendendo questi ultimi protagonisti nel compito di sensibilizzare, informare e formare le famiglie sui temi della *Media Education*. In sintesi, la ricerca-azione persegue i seguenti obiettivi: 1) empowerment delle risorse delle/dei singole/i partecipanti e dei gruppi; 2) co-progettazione educativa di percorsi di Media Education; 3) creazione di una comunità di pratiche.

All'interno del progetto PRIN Di.Co.Each., la metodologia della ricerca-azione partecipativa (RAP) è stata adottata nella terza fase del progetto come approccio privilegiato per indagare e tras-formare i contesti educativi in modo condiviso e riflessivo, coinvolgendo attivamente tutti gli attori del processo così da co-progettare azioni e interventi rispondenti ai bisogni reali e situati nel "qui e ora" dell'esperienza.

La RAP si configura come una metodologia che ricostruisce il processo conoscitivo naturale dell'essere umano, ne facilita lo sviluppo e

---

* Ester Giamberini è dottoranda presso l'Università di Firenze.

ne libera il potenziale di produzione dei saperi (Orefice, 2019). Essa si fonda sull'idea che conoscere significhi agire, e che ogni atto conoscitivo sia un'esperienza situata e collettiva: un laboratorio di apprendimento in cui la conoscenza si costruisce attraverso la partecipazione. In questa prospettiva, la RAP non si limita a descrivere la realtà, ma interviene nei processi di cambiamento, connettendo indagine, azione e co-costruzione di significati (Pedone, Moscato, & Tumminello, 2023).

Il processo metodologico si articola in tre fasi interconnesse: la nascita dell'interrogazione problematica; la fase esplorativa, in cui i soggetti coinvolti rielaborano i significati disponibili; e infine la verifica e il riassetto, in cui i nuovi significati vengono messi alla prova nella pratica (Orefice, 2019). Tale processo ciclico alimenta la conoscenza come costruzione dinamica e condivisa, rigenerata attraverso l'azione e il dialogo.

La dimensione partecipativa è al contempo quindi strumento e sostanza del conoscere: il soggetto non produce sapere se non partecipando attivamente al processo di creazione (Reason & Bradbury, 2008). In questa prospettiva, la RAP promuove identità, appartenenza e consapevolezza collettiva, alimentando processi di apprendimento trasformativo e partecipato**.**

Per quanto riguarda il territorio bolognese, la ricerca-azione è stata condotta tra novembre 2024 e marzo 2025 in quattro nidi d'infanzia comunali gestiti dalla cooperativa Cadiai, di cui tre siti nel Comune di Bologna (Gaia, Giovannino e Pollicino) e uno nel Comune di Calderara di Reno (Mimosa). Hanno partecipato in totale 9 educatrici con la supervisione di 3 coordinatrici pedagogiche. La ricerca-azione si è articolata su tre moduli per otto ore complessive. Il primo modulo, dedicato alla formazione di base con esperte esterne e realizzato congiuntamente al gruppo di Firenze, è stato condotto online il giorno 19 novembre 2024 e si è incentrato sul tema della relazione tra digitale e prima infanzia da un punto di vista neuroscientifico e pediatrico. Il secondo modulo, dedicato alla co-progettazione da parte di educatrici e ricercatrici del percorso di *Media Education*, si è svolto in due incontri in presenza: durante il primo incontro, il 26 novembre 2024, è stata effettuata un'analisi del contesto e dei bisogni specifici del gruppo di lavoro, mentre il secondo incontro, condotto in data 3 dicembre 2024, si è incentrato sulla condivisione di stimoli di esperienze pregresse e la co-progettazione delle attività

digitali da realizzare nei servizi coinvolti. Il terzo modulo ha visto l'implementazione, nei mesi di gennaio e febbraio 2025, delle esperienze mediate dal digitale all'interno dei quattro nidi del territorio bolognese. Durante questo periodo, le ricercatrici dell'Università di Bologna hanno effettuato osservazioni delle attività digitali realizzate nei servizi, offrendo una supervisione costante. A conclusione della fase di sperimentazione, il giorno 27 febbraio 2025 si è svolto un incontro tra personale educativo e ricercatrici finalizzato alla restituzione delle osservazioni e a promuovere una riflessione critica e collegiale sull'azione. Infine, il percorso di ricerca-azione si è concluso con la realizzazione del "Digital Family Lab" presso il nido Gaia di Bologna in data 20 marzo 2025. In questa occasione il servizio si è aperto alle famiglie che hanno potuto sperimentare assieme ai propri figli/e, attraverso laboratori esperienziali, diverse attività mediate dal digitale (per una descrizione dettagliata delle diverse esperienze realizzate, cfr. capitolo 3). Il Digital Family Lab ha rappresentato un'opportunità significativa per avvicinare le famiglie ai possibili utilizzi creativi e attivi da parte di bambini e bambine e in cui valorizzare la dimensione educativa della mediazione adulta.

Per quanto riguarda il territorio fiorentino, la ricerca-azione si è svolta da novembre 2024 ad aprile 2025, ha visto coinvolti due gruppi aula: 29 partecipanti provenienti da un Nido e una Scuola dell'infanzia del Comune di Firenze; 26 da Nidi e Scuole dell'infanzia delle Cooperative Arca e L'Abbaino. Entrambi i gruppi hanno svolto un percorso suddiviso in otto incontri, per un totale di venti ore. Gli incontri iniziali hanno visto modalità di conduzione più frontali, per creare una base di pensiero di partenza sulla quale, poi, portare l'attenzione con libere riflessioni di gruppo. Riflessioni rivolte a creare non un pensiero unico, ma una comunità in comunicazione di idee, in cui la condivisione è stata la formula nella quale le partecipanti e i partecipanti si sono accompagnate/i reciprocamente in questo viaggio centrato sulla sperimentazione di sé, di esperienze e di progetti. I principi della formazione sono stati alla base dell'intero percorso di ricerca-azione fiorentino; una formazione rivolta al volgere lo sguardo verso se stessi (come singoli e come comunità) per comprendere quante risorse sono già presenti in noi (come singoli e come comunità) e riuscire così a porle nelle azioni professionali quotidiane con intenzionalità. Nella consapevolezza che educatrici, educatori e in-

segnanti sono le/gli esperte/i della loro professionalità educativa, gli apprendimenti sono stati favoriti attraverso il-fare-esperienza, in una partecipata dimensione laboratoriale, in cui, nella serenità dei piccoli gruppi, si è potuto mettere in gioco le proprie esperienze e la creatività tipica di una professionalità rivolta a pensare pedagogicamente a utopici futuri. Il percorso di ricerca-azione è scaturito in esperienze di progettazione educativa di percorsi di Media Education. Il gruppo proveniente dai servizi del Comune di Firenze ha strutturato progetti da realizzare con le famiglie; mentre il gruppo proveniente dai servizi delle cooperative, progetti da realizzare all'interno dei loro Servizi educativi con i bambini e le bambine.

2. I passi della formazione

Il percorso della Ricerca-Azione ha favorito il dialogo tra una pluralità di punti di vista: quello dei ricercatori, di educatrici, educatori e insegnanti, di coordinatrici pedagogiche e anche di genitori. Il dialogo che si è generato ha dato vita a un itinerario denso e significativo, che – oltre a distinguersi per la partecipazione di molte visioni della realtà, di soggetti-persone uniche e portatrici di risorse preziose e irripetibili – ha fatto sì che tutti/e i/le partecipanti abbiano creato un gruppo in cui pensieri ed esperienze si sono mossi su/verso profondi significati formativi, educativi e utopici.

La base di partenza della R.-A. è stata la presentazione dei risultati della prima annualità del progetto Di.Co.Each. L'obiettivo non è stato quello di imporre un approccio o divenire trasmettitori attivi di contenuti verso contenitori passivi e/o vuoti; quanto il creare un terreno comune di confronto, esperienza e lavoro, partendo da una base di riflessività pedagogica alla riscoperta delle preziose professionalità già operanti all'interno dei servizi educativi.

Approcciarsi alla tematica del "digitale nella prima infanzia" ha suscitato, nelle prime fasi della R.-A., pensieri ed emozioni contrastanti. Da una parte, è stato riscontrabile un senso di urgenza della pratica educativa, volta a promuovere un'azione concreta nella realtà contemporanea, che possa farsi promotrice di maggiore benessere – ponendosi in contrapposizione alle dimensioni di passività e depauperamento nelle quali il soggetto-persona contemporaneo è

portato ad esperire. Da un'altra parte, non sono mancati momenti di contrasto, dovuti a resistenze di carattere personale e sociale nel pensare l'infanzia in percorsi di relazione aperta e intenzionale con il digitale, soprattutto all'interno dei servizi educativi 0-6.

A favorire processi formativi efficaci sono state la ricerca e la proposta di un lavoro-di-gruppo in cui poter dar valore ad ogni singolarità, ad ogni pensiero e, in un'ottica di "insieme", costruire una dimensione di consapevolezza transpersonale utile a muovere le esperienze.

Ed è proprio all'interno di un'ultima fase della R.-A. – in cui le partecipanti ed i partecipanti hanno potuto riscoprire e mettere a frutto le loro risorse pre-esistenti (in quanto singoli e come comunità) e la loro inestimabile professionalità, facendole convergere in progettazioni chiare e funzionali – che la dimensione formativa è risultata più evidente. Dimensione ricca di attivazione, partecipazione e messa-in-gioco, verso un orizzonte comune compenetrato di possibilità, di speranza, di utopia. Un orizzonte in cui divengono pensabili futuri ricchi di significato; attraverso i quali, sulla base di una spinta che nasce dal gruppo di lavoro – muovendosi verso la dimensione più interiore di ogni partecipante –, è possibile sostenere intenzionalmente una specifica professionalità, che è squisitamente pedagogica.

3. Osservando le esperienze dei bambini e delle bambine

I percorsi progettati e realizzati dai vari gruppi della R.-A. hanno consentito la possibilità di accendere/focalizzare uno sguardo attento sulle modalità dei bambini e delle bambine di fare esperienza-della-realtà, all'interno dei servizi educativi e non solo.

Sono stati osservati e "riconosciuti" alcuni concetti chiave, tra cui: fluidità, divertimento e relazione.

I bambini e le bambine che hanno partecipato alle esperienze proposte, sulla base delle progettazioni pensate durante i percorsi della R.-A., hanno mostrato un interesse sostanziale a tutto il processo offerto loro, sia nelle sue parti analogiche sia in quelle digitali. La libertà di muovere i propri occhi e i propri passi senza impedimenti e/o imposizioni, spaziando tra le varie sollecitazioni e i vari materiali (messi loro a disposizione nel rispetto delle fasce di età e di svi-

luppo), ha garantito ai bambini e alle bambine la possibilità di fare esperienza di una relazione col digitale non caricata di significati e fascinazioni tipiche del mondo adulto, consentendogli di incontrare attivamente uno strumento tra i tanti messi a loro disposizione (e alcune volte neppure tra i preferiti).

Un'esperienza che ha avuto alla sua base non i processi educativi, ma il divertimento; che ha creato un "contenitore" ludico in cui fare "pratica" ed apprendere (anche inconsapevolmente) in maniera giocosa. Un contenitore in cui, sì, le competenze digitali sono rientrate tra gli obiettivi nella mente-adulta, ma al cui centro è stata posta l'esperienza-in-sé e, soprattutto, i bambini e le bambine che hanno avuto la possibilità di viverla.

Nelle esperienze proposte, in particolar modo, è stato osservato come durante le varie attività – vissute in maniera fluida e nel divertimento – i bambini e le bambine non si siano isolati in un mondo fantastico catturato-dal/ostaggio-del digitale, ma ne abbiano usufruito come base ricerca di sé e dell'altro da sé (pari o adulto che sia), ma anche come strumenti per esplorare la realtà circostante. Socializzazione e relazione sono stati i due motori principali di questo campo di esperienza, così come lo sono abitualmente per molte altre esperienze indipendenti dal digitale: il rapporto con l'altro non è stato ostacolato dal digitale, ma è stato da esso promosso. Quindi, non dentro la "cattura" di un mondo fantastico, ma partendo alla ricerca dei tesori "cacciabili" in tale mondo fantastico.

In questa modalità di proposta, una parola – che è anche una sensazione – è emersa come fulcro centrale: insieme.

Nei capitoli successivi di questa sezione del volume saranno presentate le progettazioni realizzate dai servizi educativi coinvolti.

4. Verso la costruzione di una *comunità di pratiche*

Uno degli obiettivi del progetto Di.Co.Each, fin dai suoi primi passi, è stato quello di creare dialogo: tra soggetti-persone diverse; tra professioni e professionisti/e; tra luoghi e realtà.

All'interno dei processi formativi della R.-A., è stata resa possibile la creazione di uno spazio dell'incontro, in cui portare se stessi in un'ottica di apertura all'altro-da-sé. Confronto e dialogo sono stati i

protagonisti degli incontri vissuti dai vari gruppi e hanno consentito la costruzione di quella sensazione di fiducia che è alla base della realizzazione di una solida alleanza educativa. Muovere in solitudine i passi in questa realtà – in cui barbarie e violenza spesso fanno da protagoniste – può essere un'esperienza improduttiva e perfino controproducente; creare legami, dare origine a gruppi, divenire comunità è la risposta necessaria. Ed una comunità di pratiche in cui farsi agenti attivi di benessere e felicità, restituendo valore alla riflessività, alla speranza e all'utopia, dimensioni tipiche delle professionalità pedagogiche; ponendosi come facilitatori di un più esteso corpo-sociale mosso da un preciso obiettivo: l'aver cura, con atteggiamento amorevole, dell'infanzia e, quindi, un autentico esser-ci, in una dimensione contrassegnata da problematizzazione, progettualità e intenzionalità pedagogica.

In questa prospettiva, ciò che qui si avvia rappresenta solo il primo impulso verso la costruzione di un laboratorio condiviso di esperienze continuo che, per sua natura, non si esaurisce nell'atto di essere istituito, ma si nutre di una ricerca continua e di una coltivazione quotidiana. È un orizzonte in divenire: un luogo in cui il confronto e la riflessione non si esauriscono mai, ma continuano a generare nuove domande e nuove possibilità; è uno spazio che cresce insieme a chi lo abita, capace di rinnovarsi nel tempo e di tenere vivo il desiderio di ricerca. Un terreno fertile, dunque, da cui lasciar germogliare, stagione dopo stagione, forme sempre nuove di sapere condiviso e di cura educativa.

Bibliografia

Arabiat, D., Al Jabery, M., Robinson, S., Whitehead, L., & Mörelius, E. (2023). Interactive technology use and child development: A systematic review. *Child: Care, Health and Development*, 49(4), 679-715. https://doi.org/10.1111/cch.13082

Arnott, L., Palaiologou, I., & Gray, C. (2019). Internet of toys across home and early childhood education: understanding the ecology of the child's social world. *Technology, Pedagogy and Education, 28*(4), 401-412. https://doi.org/10.1080/1475939X.2019.1656667

Barron, B., Levinson, A.M. (2018). Media as a catalyst for children's engagement in learning at home and across settings. In Gee E., Takeuchi

L., & Wartella E. (eds.), *Children and Families in the Digital Age* (pp. 13-36). Routledge.
Bondioli A. (2002), *Gioco e educazione*. Milano: Franco Angeli.
Brown, A., Shifrin, D.L., & Hill, D.L. (2015), Beyond 'turn it off': How to adivise families on media use, *AAP News*, 36, October, 2015.
Buckingham, D. (2019), *The media education manifesto*. London: Polity Press.
Ceciliani, A. (2016), *Gioco e movimento al nido. Facilitare lo sviluppo da zero a tre anni*. Roma: Carocci.
Ciotoli, E., & Floria, F. (2019), *Piccoli passi. Riflessioni ed esperienze di media education nei contesti educativi gestiti da Arca Cooperativa Sociale*. Roma: Anicia.
Clark, A., & Moss, P. (2014), *Ascoltare i bambini. L'approccio a mosaico*. Bergamo: Junior.
Common Sense Media (2025), *The Common Sense Census. Media Use by Kids Age Zero to Eight*, Common Sense Media
Contini M. (2012), *Dis-alleanze nei contesti educativi*, Roma: Carocci.
Di Bari, C., & Mariani, A. (2018), *Media Education 0-6. Le tecnologie digitali nella prima infanzia tra critica e creatività*. Roma: Anicia.
Di Bari, C. (2023), *I nativi digitali non esistono*. Roma: Uppa.
Hatzigianni, M., Gregoriadis, A., Karagiorgou, I., & Chatzigeorgiadou, S. (2018). Using tablets in free play: The implementation of the digital play framework in Greece. *British Journal of Educational Technology, 49*(5), 928-942. https://doi.org/10.1111/bjet.12620
Herodotou, C. (2018). Mobile games and science learning: A comparative study of 4 and 5 years old playing the game Angry Birds. *British Journal of Educational Technology, 49*(1), 6-16. https://doi.org/10.1111/bjet.12546
Jeong, H., & Kim, Y. (2017) The acceptance of computer technology by teachers in early childhood education. *Interactive Learning Environments, 25*(4), 496-512. DOI: 10.1080/10494820.2016.1143376
Kao, C.P., Wu, Y.T., Chang, Y.Y., Chen, H., & Mou, T. (2020). Understanding Web-Based Professional Development in Education: The Role of Attitudes and Self-efficacy in Predicting Teachers' Technology-Teaching Integration. *Asia-Pacific Edu Res* 29, 405–415 https://doi.org/10.1007/s40299-019-00493-x
Livingstone S. & Blum-Ross A. (2020). *Parenting for a digital future*. Oxford, UK: Oxford University Press.
Marangi, M. (2024), *Addomesticare gli schermi*. Brescia: Morcelliana.
Mascheroni, G. (2025), *Per i bambini*. Milano: Mondadori.
Mertala, P. (2019). Teachers' beliefs about technology integration in early childhood education: A meta-ethnographical synthesis of qualitative

research. *Computers in Human Behavior, 101*, 334-349. https://doi.org/10.1016/j.chb.2019.08.003

Neumann M. M. & Neumann D. L. (2017). The use of touch-screen tablets at home and pre-school to foster emergent literacy. *Journal of Early Childhood Literacy*, 17(2), 203-220. https://doi.org/10.1177/1468798415619773

Orefice, P. (2019). *La ricerca-azione partecipativa*. Milano: FrancoAngeli.

Papadakis, S. (2021). The impact of coding apps to support young children in computational thinking and computational fluency. A literature review. *Frontiers in Education*, *6*, 657895. https://doi.org/10.3389/feduc.2021.657895

Pedone, F., Moscato, M., & Tumminello, N. (2023). *La Ricerca-Azione Partecipativa come pedagogia della con-versazione: un percorso di co-progettazione per la costruzione di una comunità educante*. *Q-TIMES WebMagazine*, 15(3), 232–247.

Petko, D., Prasse, D., & Cantieni, A. (2018). The Interplay of School Readiness and Teacher Readiness for Educational Technology Integration: A Structural Equation Model. *Computers in the Schools, 35*, 1-18. 10.1080/07380569.2018.1428007.

Raffaghelli, J.E., Restiglian, E., & Scarcelli, M. (2024), *La cultura dell'infanzia nell'era post digitale. Tra conoscenze della famiglia e professionalità educativa*. Lecce: Pensa MultiMedia.

Reason, P., & Bradbury, H. (Eds.). (2008). *The SAGE handbook of action research: Participative inquiry and practice*. SAGE Publications.

Riva, G., *Nativi digitali*. Bologna: Il Mulino.

Russo, F., (2019) Metastasio, R., Presaghi, F (2025), Di.Co.Each. – Digital Competence in Early Childhood: Educating Parents and Teachers in Conscious, Critical and Creative Uses of Digital media. In L. Tomczyk (Ed.), *New Media Pedagogy: Research Trends, Methodological Challenges, and Successful Implementations* (pp. 146-159). Springer.

Sakr, M. (2018). Multimodal participation frameworks during young children's collaborative drawing on paper and on the iPad. *Thinking Skills and Creativity, 29*, 1-11. https://doi.org/10.1016/j.tsc.2018.05.004

Tisseron S. (2023), *3-6-9-12*. Brescia: Morcelliana.

Undheim, M. (2022). Children and teachers engaging together with digital technology in early childhood education and care institutions: A literature review. *European Early Childhood Education Research Journal, 30*(3), 472-489. https://doi.org/10.1080/1350293X.2021.1971730

Capitolo secondo

Luci ed ombre sulla città – laboratorio per l'utilizzo creativo degli strumenti digitali

di Cristina Brizzi*, Stefania Burattini*, Genny Guarducci*, Fiorenza Ragazzini*, Serena Cassi*, Francesca Alinari**, Celeste Medaglia**, Elena Naldini**, Elena Nocentini**, Francesco Pestelli**, Rossella Bertocci***

1. Contesto di riferimento

La Scuola Infanzia "G. Pilati" del Comune di Firenze si colloca nel Quartiere 2 (zona di Bellariva), densamente popolato con un'importante presenza di etnie diverse. Sono numerosi gli spazi verdi adibiti ad area giochi in cui spesso vengono organizzati eventi di intrattenimento per bambini e bambine, anziani e sportivi. I luoghi di aggregazione culturale presenti accolgono iniziative musicali e teatrali. La scuola dell'infanzia fa parte di un complesso scolastico che comprende sia il nido "Il Pinolo" sia la scuola primaria "G. Pilati". Il servizio si compone di 6 sezioni con una presenza costante di 140 iscritti tra 3 e 5 anni. È un ambiente stimolante con uno spazio esterno sicuro, una biblioteca ben fornita, una palestra attrezzata e una stanza polivalente per attività musicali e multimediali. Le esperienze educative della scuola mirano al rispetto delle differenze, a una nuova partecipazione comune e alla valorizzazione dei diversi punti di vista.

2. Obiettivi educativi dell'esperienza

Il progetto "Luci ed ombre sulla città" si inserisce all'interno degli obiettivi PTOF, attraverso esperienze di confronto, esplorazione del territorio e attività collaborative. Il laboratorio a scuola e la proposta di esperienze digitali alla scoperta del quartiere di appartenenza sono state pensate per stimolare dialoghi di confronto sulle nuove

* Insegnante Comune di Firenze.
** Insegnante cooperativa L'Abbaino.
*** Coordinatrice Comune di Firenze.

tecnologie e per sensibilizzare le famiglie a un uso creativo degli strumenti digitali. L'intento del G.L. è quello di una partecipazione educativa condivisa delle proposte digitali nel rispetto di una reale continuità orizzontale, considerando che, a scuola, le iniziative di media education e immersive sono da tempo collaudate con la finalità di stimolare la fantasia, migliorare le competenze logico-matematiche, sensibilizzare al rispetto della natura e favorire le relazioni.

3. Materiali e strumenti utilizzati

Per la realizzazione del progetto sono stati necessari strumenti digitali (proiettore e/o lavagna luminosa, tablet, smartphone, macchina fotografica digitale) e di solidi tridimensionali, geosolidi traslucidi, piastrelle magnetiche bidimensionali, blocchi geometrici trasparenti, materiale di recupero, oltre a carta da pacchi da appendere alla parete e pennarelli. Per l'invito al laboratorio, occorreranno la stampa di una brochure da distribuire alla famiglie, che accompagnerà la mail descrittiva dell'incontro, e uno scanner per la restituzione delle immagini e delle considerazioni elaborate in seguito alla proposta.

4. Descrizione dell'esperienza proposta

Il progetto ha coinvolto le famiglie in un laboratorio a scuola, a novembre, durante la presentazione P.T.O.F., con l'utilizzo di un proiettore e/o di una lavagna luminosa, per creare una proiezione su dei pannelli affissi al muro. I genitori hanno disegnato in verticale le linee prodotte dalla proiezione. Lo sky liner generato dagli oggetti tridimensionali, dai solidi traslucidi e da materiale di recupero illuminati, servirà a creare una familiare mappa del Q2. L'esperienza sarà condivisa a casa, con le/i bambine/i con l'utilizzo di tablet, macchine fotografiche digitali, smartphone, per esplorare e catturare immagini delle zone conosciute del proprio quartiere. I genitori accompagneranno i/le propri figli/e alla scoperta di sculture, negozi, giardini, teatri limitrofi all'abitazione o alla scuola, seguendo la mappa creata dalla proiezione. A conclusione della passeggiata, sarà richiesta un'immagine fotografica come feedback dell'esperienza su

cui rilanciare nuove iniziative e come verifica del progetto. I genitori con i/le propri/e figli/e vedranno esposte le foto inviate e le mappe disegnate a confronto durante la festa di fine anno.

Le riflessioni e le progettazioni pensate durante la Ricerca-Azione hanno avuto come uno dei punti di arrivo tre incontri con le famiglie promossi in accordo tra i ricercatori del gruppo Di.Co.Each, il personale dei servizi educativi che hanno partecipato alle fasi della ricerca e il coordinamento pedagogico del Comune di Firenze. Punto di arrivo che si è ampiamente dimostrato nel suo essere di partenza, per l'interesse e la partecipazione sul tema – urgente e dirompente nella società attuale – e per il rilancio di un'accesa dimensione di riflessività, che di volta in volta si è fatta più consapevole.

Il primo e il secondo incontro sono stati rivolti a genitori e genitrici, il terzo ha accolto anche i loro figli e le loro figlie.

L'incontro dell'8 ottobre 2025 ha visto la partecipazione di 35 persone (25 genitori/genitrici e 10 educatrici, educatori e insegnanti del nido e della scuola d'infanzia). La modalità di partecipazione è stata quella a gruppo circolare, dove – partendo da esperienze e domande – sono state proposte le tematiche emerse nel cammino della ricerca Di.Co.Each, con particolare riferimento alle linee guida.

L'incontro del 29 ottobre 2025 – che ha visto la partecipazione di 30 persone, di cui 20 genitrici/genitori, 10 educatrici, educatori e insegnanti – ha avuto come base di partenze le riflessioni e le domande scaturite dall'incontro precedente, con l'intento di collaborare collettivamente ad una riflessività aperta e condivisa. A questa prima parte ha seguito un'esperienza laboratoriale in cui i/le partecipanti hanno avuto l'occasione di sperimentarsi in attività creative, pensate grazie anche al supporto dei dispositivi digitali, da poter ripensare nelle dimensioni famigliari con i figli e le figlie.

Il terzo incontro – del 19 novembre 2025 e caratterizzato come family lab – ha visto la partecipazione di circa cinquanta persone, tra bambine e bambini (dai 24 mesi e con prevalenza della scuola dell'infanzia), genitori, genitrici, educatrici, educatori, insegnanti. L'esperienza è stata presentata in tre situazioni differenti – di cui due simultanee e una successiva –: 1) una lettura ad alta voce condivisa, anche grazie al supporto delle tecnologie digitali, con successiva esperienza della fotografia digitale; 2) una caccia al tesoro, costruita su di un fluido passaggio tra analogico e digitale, con l'imple-

mentazione dei tratti esplorativi (la ricerca) e creativi (pensare storie con quanto trovato); 3) una riflessione di gruppo conclusiva sulle esperienze vissute, sugli strumenti e la modalità di uso, sperimentate nelle sue caratteristiche di attività e creatività e in opposizione all'abuso, così come incentrate sull'esplorazione, l'alternanza, l'accompagnamento, la partecipazione, il divertimento e la socializzazione.

Le esperienze vissute hanno reso reali alcuni passi verso gli obiettivi della R.-A., di *empowerment* delle risorse, di creazione di una comunità di pratiche e riflessività, così come di implementazione di una progettualità educativa più intenzionale, sia negli ambiti formali sia informali.

5. Riflessioni emerse dall'esperienza

La progettazione di "Luci ed ombre sulla città" è stata condivisa da tutto il gruppo di lavoro. Le/gli insegnanti hanno comunque avuto divergenze di opinioni riguardo alla necessità di formarsi e informare sull'uso delle nuove tecnologie nell'infanzia e sul ruolo che le insegnanti, le educatrici e gli educatori possono assumere per favorire un'alfabetizzazione al digitale. A questo proposito, pur nella consapevolezza che gli strumenti digitali, utilizzati come complemento ad attività pratiche, manuali e sensoriali, possano risultare utili a un apprendimento dinamico e coinvolgente, una parte del personale ha espresso dubbi sulla reale fattibilità del laboratorio a scuola. Una criticità rilevata dal gruppo di lavoro è stata la scarsa partecipazione delle famiglie a iniziative sull'educazione dei/delle figli/e: si può però rilevare come, durante gli incontri informativi sull'uso responsabile degli strumenti digitali degli stessi adulti la partecipazione sia stata significativa e, dunque, il percorso può porsi l'obiettivo di alimentare l'alleanza educativa tra scuola e famiglie. Restano comunque l'entusiasmo di sperimentare un progetto già collaudato con bambini/e e la speranza di condividere nuove conoscenze e comprendere come utilizzare la tecnologia in modo sicuro e responsabile. Sarà utile definire in seguito, insieme ai bambini e alle famiglie, regole sull'uso dei dispositivi digitali, come il tempo di utilizzo e i contenuti, e creare momenti di confronto e dialogo tra insegnanti, bambini e genitori per dialogare sull'uso della tecnologia in base ai contributi ricevuti dalla Ricerca-Azione del Progetto Di.Co.Each.

Capitolo terzo

Esplorare, creare, emozionarsi. Quando le tecnologie digitali amplificano l'esperienza di gioco. Spunti per una progettazione educativa nei nidi d'infanzia

di *Nicoletta Chieregato*[1]

Il contesto di riferimento

Il percorso di ricerca-azione realizzato nell'ambito del PRIN Di.Co.Each ha coinvolto quattro nidi d'infanzia comunali gestiti dalla cooperativa Cadiai: tre nel Comune di Bologna (nidi Gaia, Giovannino e Pollicino) e uno nel Comune di Calderara di Reno (nido Mimosa). Si tratta di servizi di medio-grandi dimensioni (con oltre 60 bambini/e frequentanti), ubicati in zone cittadine residenziali.

Nessuno dei nidi partecipanti aveva precedentemente incluso ambienti digitali nella propria progettazione educativa, ma da ciascuno di essi era emerso, negli anni precedenti, in modo chiaro il desiderio di tematizzare l'utilizzo delle tecnologie digitali nella fascia 0-3, anche (ma non solo) a partire dalle sollecitazioni, direttamente o indirettamente, ricevute dalle famiglie utenti. Visto tale interesse, educatrici e famiglie dei quattro servizi sono state coinvolte nella fase di ricerca quali-quantitativa condotta nell'anno educativo 23-24.

Nell'anno educativo 24-25, 9 educatrici hanno partecipato al percorso di ricerca-azione articolato su 8 ore complessive, 4,5 delle quali dedicate alla progettazione e all'implementazione di esperienze che prevedessero l'utilizzo delle tecnologie digitali e 1,5 alla riflessione sull'azione svolta. A tal fine, è stata di fondamentale importanza l'attività di supervisione scientifica e osservazione garantita dal gruppo

---

[1] Coordinatrice pedagogica Area Infanzia cooperativa Cadiai (Bologna).

Il presente contributo è frutto dell'impegno, della curiosità e della riflessività delle nove educatrici coinvolte nel percorso di ricerca-azione, che si desiderano qui citare e ringraziare: Barbara Venturoli e Federica Viola (nido Gaia, Bologna); Antonia Tedone, Silvia Sacchetti e Simona Scuderi (nido Giovannino, Bologna); Giulia Cavazza e Iris Colobraro (nido Mimosa, Calderara di Reno); Letizia Bergonzoni e Margherita Franceschini (nido Pollicino, Bologna).

di ricercatori dell'Università di Bologna, che ha consentito di definire ed esplicitare la cornice di senso delle esperienze, dando loro rilevanza e significatività.

Le progettazioni sviluppate si sono inserite nella più ampia programmazione educativa di servizio e di sezione che – per i servizi 0-3 gestiti dalla cooperativa Cadiai – si connota per un chiaro e costante riferimento agli orientamenti della pedagogia attiva e montessoriana, che vedono bambini/e al centro dei processi di appropriazione e di costruzione attiva di conoscenza. Attribuendo una particolare importanza a tali aspetti teorico-metodologici, molte delle educatrici coinvolte nel percorso hanno iniziato la fase formativa con dubbi e scetticismo: l'idea che avevano dei possibili usi delle tecnologie digitali sembrava difficilmente conciliarsi con la centralità – nel loro agire quotidiano – del contatto con i materiali, delle relazioni e del ruolo attivo di bambini e bambine. Con il supporto delle formatrici, hanno dunque lavorato *in primis* sulle loro convinzioni, sulle loro preoccupazioni e sulle loro emozioni, riscoprendo anche tracce di memoria positive legate alle loro esperienze (infantili) con le tecnologie digitali. Tali consapevolezze hanno ridotto il loro "grado di resistenza" e le hanno convinte a porsi la sfida di trovare una strada per integrare le tecnologie all'interno della loro progettazione educativa, mantenendo saldo – al contempo – il riferimento ai valori ritenuti fondanti l'identità dei servizi.

Obiettivi educativi dell'esperienza

Tutti i progetti di utilizzo di tecnologie digitali si sono integrati nelle programmazioni educative delle sezioni coinvolte, che sono pensate in forma di quotidiano allestimento di centri di interesse ed esperienze laboratoriali che sollecitano – fra le altre – le dimensioni corporea, sensoriale e di esplorazione attiva attraverso l'uso delle mani. Annualmente, in ogni sezione, la progettazione parte dagli interessi e dalle motivazioni dei bambini e delle bambine iscritte, sviluppandosi poi intorno a temi che appassionano anche il gruppo educativo: ciò contribuisce a creare un clima di divertimento e coinvolgimento, che rende l'esperienza di apprendimento particolarmente significativa, perché connessa a emozioni positive. È sulla

base di tali criteri che i diversi gruppi di lavoro hanno individuato i contenuti delle loro proposte.

Gli obiettivi progettuali trasversali, individuati da tutti i nidi partecipanti, sono stati:

1. Offrire a bambini/e la possibilità di familiarizzazione con dispositivi digitali di utilizzo quotidiano
2. Far dialogare il linguaggio analogico e quello digitale, rendendoli complementari
3. Stimolare l'esplorazione multisensoriale (vista, tatto, olfatto, udito) e la manipolazione di oggetti
4. Offrire un'esperienza di gioco significativa, in grado di coinvolgere – oltre all'area esplorativo-cognitiva – anche le sfere emotiva e sociale (stupore, meraviglia, curiosità, gioia, atteggiamento collaborativo, etc.)
5. Favorire un uso consapevole e attivo dei dispositivi digitali, accompagnato da figure adulte in grado di sostenere, rilanciare ed espandere l'azione di gioco.

Descrizione dell'esperienza proposta

Tutte le esperienze di seguito presentate si sono svolte nel periodo febbraio-marzo 2025. Si è trattato complessivamente di quattro diverse proposte:

A. **Progetto "Trame di luce: l'interazione fra i materiali e gli effetti visivi"** (nido Pollicino; bambini/e coinvolti a gruppi di 7, 24-36 mesi)

Il percorso si è articolato su 3 incontri, della durata di 50 minuti circa ciascuno. Nel primo, la protagonista è stata la luce: le educatrici hanno proposto una semplice proiezione bianca su una parete spoglia, mettendo a disposizione di bambini/e palette e blocchi di legno con vetri colorati. In un'atmosfera raccolta e suggestiva, bambini/e hanno potuto esplorare gli effetti prodotti dalla luce all'incontro con altri corpi (ombre, variazioni di colore, etc.).

Nel secondo incontro, le educatrici hanno scelto di proiettare a parete l'opera "Cerchi concentrici" di Kandinskij. A terra, su un telo bianco, sono state disposte forme geometriche colorate di diversi

materiali, ispirate al quadro. I bambini sono stati liberi di toccarle, spostarle, accostarle, interagendo fra loro e con l'opera.

Durante l'intero arco del progetto, le educatrici hanno potuto osservare come l'uso intenzionale e accompagnato delle tecnologie digitali non abbia implicato alcuna forma di passività. Al contrario, bambini/e si sono dimostrati curiosi, coinvolti, concentrati. La proiezione sulla parete delle opere d'arte le ha rese grandi, luminose, quasi "vive" e questo ha generato un notevole interesse da parte dei bambini, che sono rimasti – in ogni momento – protagonisti dell'esperienza, muovendo il loro corpo, toccando il materiale e le immagini, creando e sperimentando. Anche la relazione tra pari ne è risultata stimolata: i bambini si sono guardati, parlati, imitati, hanno proposto ai compagni gesti e combinazioni, hanno collaborato.

Materiali e strumenti utilizzati

Materiali **analogici**: blocchi di legno con acrilico trasparente colorato, palette colorate, lenzuolo bianco, fogli bianchi, pannolenci, gomma EVA, plastica, tempera, materiale destrutturato di legno.

Materiali **digitali**: tablet, videoproiettore

B. **Progetto "La notte stellata. L'esperienza di pittura immersiva"**
(nido Mimosa; bambini/e coinvolti a gruppi di 5, 24-36 mesi)

L'esperienza si è articolata su 3 incontri, della durata di 45 minuti circa ciascuno.

Grazie all'utilizzo di tablet e proiettore, le educatrici hanno proiettato la celebre opera di Van Gogh (La notte stellata) su un grande telo bianco fissato alla parete della stanza del sonno precedentemente allestita. I bambini e le bambine hanno avuto la possibilità di dipingere liberamente e di applicare sulla parete piccole stelle di gomma adesive, creando così il "proprio" cielo stellato. L'esperienza

è stata preceduta dalla lettura dell'albo "Papà, mi prendi la luna per favore?", che ha introdotto alle ambientazioni magiche e suggestive della notte. I bambini e le bambine, che indossavano una maglietta bianca su cui l'opera si proiettava,

sono diventati presenza viva all'interno del quadro, ne sono diventati parte. I loro sguardi erano carichi di stupore e meraviglia, i loro gesti fluidi – in una continua interazione con l'opera d'arte. L'esperienza è stata documentata attraverso alcune foto a sviluppo istantaneo, che sono state successivamente condivise con le famiglie.

Materiali e strumenti utilizzati

Materiali **analogici**: albo "Papà, mi prendi la luna per favore?", colori a tempera (giallo, blu, bianco), pennelli, cartelloni (bianchi, neri), telo imbianchino, stelle di gomma EVA.

Materiali **digitali**: tablet, videoproiettore, macchina fotografica istantanea.

C. **Progetto "In fondo al mar. Esperienze immersive di interazione con il fondale marino"** (nidi Giovannino e Gaia; bambini/e coinvolti a gruppi di 5/7, 18-26 mesi)

Il percorso, indirizzato a bambini/e di fascia d'età "media", si è articolato su 3 incontri per ciascuno dei due servizi, della durata di 40 minuti circa ognuno. I bambini e le bambine sono entrati a piccolo gruppo in una delle stanze del sonno precedentemente allestita, dove la proiezione del video (di vita sottomarina) e dei relativi suoni era già stata avviata. Negli spazi della sezione, qualche minuto prima di entrare, le educatrici hanno anticipato ai bambini – in un misto di entusiasmo, stupore e suspense – ciò che avrebbero trovato nella stanza. Bambini/e hanno potuto osservare lo scenario naturale marino proiettato sulla parete, toccare i materiali messi loro a disposizione (conchiglie, sassi, tessuti colorati), ascoltare i

suoni riprodotti digitalmente e interagire liberamente con il contesto. L'esperienza ha incentivato il "dialogo" tra elementi analogici e digitali: i tessuti a disposizione, ad esempio, sono stati messi in movimento, riproducendo le onde. I bambini sono rimasti affascinati dal fascio di luce prodotto dal proiettore, hanno provato a toccare gli animali che vedevano muoversi sulla parete, a dare loro da mangiare utilizzando le conchiglie; hanno osservato con stupore l'alternarsi delle varie scene marine proposte, verbalizzando i loro pensieri e le loro emozioni sia con le educatrici, sia con i pari ("*Guarda, pesci*!").

Materiali e strumenti utilizzati

Materiali **analogici**: lenzuolo, contenitori di legno con conchiglie, sassi, tessuti

Materiali **digitali**: tablet, videoproiettore, amplificatori di suono

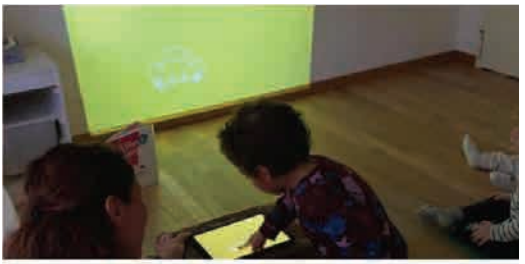
D. **Progetto "Dipingiamo come Dodò** (nido Gaia; bambini/e coinvolti a gruppi di 7/8, 24-36 mesi)

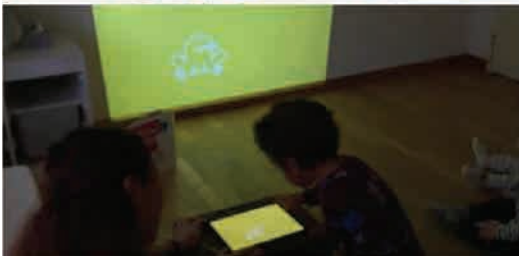
Il progetto si è articolato su 4 incontri, della durata di 60 minuti circa ciascuno.

Ciascun incontro ha preso avvio con la lettura del *silent book* "Il Libro bianco". Il protagonista dell'albo è un bambino – che bambini/e del nido Gaia hanno chiamato Dodò, da cui il nome del progetto – che utilizza un rullo di vernice colorata su una parete bianca, facendo così comparire – per contrasto – alcuni animali. Ciascun animale compie alcune azioni, interagendo con il piccolo protagonista.

L'App abbinata all'albo offre ai bambini e alle bambine la possibilità di compiere gli stessi gesti del protagonista: nella schermata di partenza è possibile scegliere il colore che si desidera utilizzare e da quel momento il dito diventa il rullo e lo schermo bianco del tablet la parete da colorare. Muovendo il dito sullo schermo, questo si colora progressivamente, fino a far comparire – per contrasto – alcuni animali. Con questi è possibile interagire con il tocco del dito: in questo modo, ad esempio, quattro uccellini compongono – toccati in sequenza – una melodia originale oppure il granchio si sposta – se toccato – in diversi punti dello schermo.

Il laboratorio – preceduto dalla lettura dell'albo in sezione – si è svolto in una stanza del nido appositamente allestita: i bambini – uno alla volta – hanno potuto utilizzare il tablet e tutti e tutte hanno visto proiettate sulla parete le immagini realizzate dai compagni.





Il ruolo dell'adulto è stato fondamentale non solo per gestire i turni di utilizzo del dispositivo, ma anche per dare un significato all'esperienza in corso, valorizzando il protagonismo dei bambini, la loro capacità di provocare le azioni e sottolineando l'esito dell'interazione con il tablet (con frasi come – ad esempio – "*hai visto? Il leone era piccolo*

e ora è diventato grande! Ma cosa fa? Ruggisce? Ti sembra arrabbiato o forse ci vuole dire qualcosa?").

Materiali e strumenti utilizzati

Materiali **analogici**: albo "Il Libro Bianco"

Materiali **digitali**: tablet, videoproiettore

A conclusione del percorso di sperimentazione condotto da ciascun servizio, è stato organizzato un incontro plenario di condivisione e restituzione dell'esperienza svolta. Il 20 marzo 2025, le famiglie utenti dei quattro servizi sono state invitate presso il nido Gaia per prendere parte al **Digital Family Lab**. La serata è stata organizzata in forma di laboratorio esperienziale ed è stata occasione per le famiglie di sperimentare insieme ai propri figli/e – dopo una breve introduzione e presentazione a cura del gruppo dei ricercatori e delle educatrici – alcune delle proposte sviluppate: "Trame di luce – Cerchi concentrici", "In fondo al mar" e "Dipingiamo come Dodò".

A dimostrazione della rilevanza e della centralità della tematica, la partecipazione all'evento è stata straordinaria (43 adulti e 32 bambini/e iscritti; è stato purtroppo necessario chiudere in anticipo le iscrizioni per raggiunti limiti di capienza del luogo che lo ospitava). Si è trattato di un momento prezioso per ragionare – servizi e famiglie insieme – su come esperienze di gioco pensate e gestite con intenzionalità, visione critica e consapevolezza da parte degli adulti possano tradursi in possibilità di sperimentazione, apprendimento e fruizione attiva delle tecnologie digitali anche nella prima infanzia. Al centro delle riflessioni sono stati il ruolo e la postura delle figure adulte, alle quali – come è stato possibile esperire direttamente durante il laboratorio – sono richiesti tempo, pensiero, impegno e coinvolgimento attivo, rinunciando a qualsiasi atto di "pura e totale delega" a favore dei dispositivi digitali.

Riflessioni emerse dall'esperienza

Al termine del percorso di ricerca-azione, le educatrici direttamente coinvolte hanno condiviso la loro esperienza con il resto del gruppo di lavoro del servizio, promuovendo la diffusione di competenze e l'attivazione di processi riflessivi.

Tutte le professioniste hanno sottolineato l'importanza di aver fatto esperienza diretta delle potenzialità connesse all'uso delle tecnologie digitali, che – non elette a "fine" delle esperienze ludiche e utilizzate invece come mediatore didattico-educativo complementare al linguaggio analogico – si sono chiaramente mostrate in grado di alimentare curiosità, espressività e relazione, avvicinando – al contempo, con modalità inedite – bambini/e a dispositivi che hanno quotidianamente occasione di osservare. Per le partecipanti, è stato altrettanto evidente come le riproduzioni digitali di immagini, suoni e scenari abbiano potuto amplificare, espandere e ampliare le possibilità di gioco di bambini/e, arricchendole.

Il percorso di ricerca-azione ha dunque rappresentato un passo verso una visione educativa più aperta, più ricca e sempre attenta ai bisogni reali dei bambini e alla qualità delle proposte che si costruiscono ogni giorno insieme a loro.

Una particolare attenzione va certamente rivolta alla fattibilità e alla sostenibilità delle esperienze, che richiedono tempo di progettazione, la disponibilità di dispositivi con specifiche caratteristiche (ad esempio, la possibilità di connettere in modalità wi-fi tablet e video-proiettori) e in numero adeguato, la presenza di infrastrutture tecnologiche (ad esempio, reti wi-fi che servano l'intera superficie dei servizi) e di spazi educativi flessibili (ad esempio, stanze facilmente oscurabili e facilmente convertibili nel loro uso).

Capitolo quarto

Sotto la lente dei bambini. Le forme dei cavoli

di *Iolanda Belli, Elisa Ciotoli**

1. Contesto

Il Centro 0-6 Il Koala Blu è un servizio educativo che nasce nel 2001 come nido d'infanzia e che, nel 2009, si trasforma in Centro 0-6 con l'apertura di una sezione di scuola dell'infanzia: il Koala Verde. Oggi è coordinato e gestito dalla Cooperativa Sociale Arca. Situato nel Quartiere 4 di Firenze, accoglie 40 bambini al nido, accreditato e convenzionato con il Comune di Firenze, e 26 bambini alla scuola dell'infanzia parificata. Il centro è un servizio fortemente radicato sul territorio e profondamente connesso alla comunità locale, con la quale condivide progetti e promuove iniziative, sostenendo una partecipazione attiva e consapevole delle famiglie al progetto educativo.

Il progetto educativo del servizio si fonda su un approccio che valorizza in modo profondo le relazioni tra bambini e bambine di età diverse. Crediamo, infatti, che i gruppi eterogenei – o verticali – dagli 1 ai 6 anni rappresentino un'opportunità preziosa di crescita: favoriscono lo scambio, la condivisione e una socializzazione più ricca e spontanea. Nel nostro contesto non esistono classi o sezioni nel senso tradizionale del termine. I bambini e le bambine trovano punti di riferimento non solo nelle educatrici e negli insegnanti, ma anche nel piccolo gruppo e in tutto lo spazio educativo che abitano quotidianamente: uno spazio pensato per accoglierli, dove imparano in breve tempo a orientarsi con sicurezza, esplorare in autonomia e costruire relazioni significative. Numerosi sono i momenti progettati in cui bambini e bambine del nido e della scuola dell'infanzia si incontrano per vivere esperienze comuni, in particolare durante momenti ricorsivi come l'accoglienza e il pranzo.

---

* Iolanda Belli è educatrice, Elisa Ciotoli è coordinatrice pedagogica, entrambe di Arca Cooperativa sociale.

Il servizio è concepito come un contesto ricco di opportunità, aperto e attento, uno spazio privilegiato di relazioni tra bambini, dove la quotidianità condivisa permette di riconoscersi nell'altro, simili e diversi al tempo stesso. Dallo sguardo all'imitazione, dalla cooperazione al conflitto, i rapporti tra bambini si costruiscono attraverso esperienze condivise che alimentano familiarità, conoscenza e crescita reciproca. Nel gioco delle relazioni, ogni punto di vista diventa occasione di confronto e di stimolo per arricchire il pensiero e l'esperienza individuale. Le azioni e le parole che nascono dall'incontro con l'altro si intrecciano con i percorsi personali, trasformandoli continuamente e nutrendo i processi di apprendimento. Il servizio si caratterizza per una particolare attenzione alla cura degli ambienti, pensati e organizzati come atelier: luoghi vivi, accoglienti e stimolanti, dove i bambini e le bambine possono sperimentare, esplorare e costruire in autonomia i propri percorsi di apprendimento. Ogni ambiente è progettato per offrire diverse possibilità di gioco e di ricerca, in un contesto che promuove la libertà di scelta, la creatività e il pensiero critico.

In particolare, sono presenti spazi dedicati al gioco costruttivo, dove i bambini possono utilizzare materiali di recupero e di riuso per dare forma alle proprie idee, sviluppare la motricità fine, allenare la pazienza e la capacità di progettazione. Il materiale non strutturato stimola l'immaginazione e incoraggia l'espressione personale, offrendo infinite combinazioni e significati.

Uno degli atelier è destinato alla falegnameria, dove, in sicurezza e con il supporto dell'adulto, i bambini hanno la possibilità di conoscere e utilizzare veri strumenti da lavoro, avvicinandosi a tecniche artigianali e sviluppando competenze manuali, attenzione e precisione. Questo tipo di esperienza ha un forte valore formativo, poiché rafforza il senso di competenza, l'autoefficacia e la cura per ciò che si costruisce. È presente anche uno spazio dedicato all'esplorazione scientifica, in cui i bambini possono osservare fenomeni naturali, porre domande, formulare ipotesi e sperimentare liberamente. Si tratta di un ambiente che invita alla scoperta, stimolando il pensiero scientifico attraverso materiali naturali, strumenti di osservazione, piccoli esperimenti e attività che coinvolgono i sensi e la curiosità.

Questi atelier, integrati tra loro, costituiscono un sistema di ambienti educativi che sostiene l'idea di un apprendimento attivo, ba-

sato sull'esperienza diretta, sulla ricerca e sulla relazione tra pari, contribuendo alla costruzione di un sapere autentico, personale e condiviso.

2. Obiettivi educativi dell'esperienza

Da diversi anni, il servizio progetta e fa ricerca sui temi dei media educativi, avanzando riflessioni e ipotesi, e sostenendo sempre più l'idea che la postura educativa, oggi, debba prevedere un approccio orientato a valorizzare la pluralità dei linguaggi. Attraverso questa prospettiva, si intende offrire ai bambini diverse possibilità e contesti di gioco, coerenti e integrati tra loro, senza che nessuno prevarichi sull'altro. L'obiettivo diffuso della progettazione dell'esperienza è stato quello di soffermarsi sul concetto di *integrazione dei linguaggi* come possibile perno progettuale, capace di sostenere lo sviluppo di competenze scientifiche nei bambini, utili ad abitare con consapevolezza la complessità della cittadinanza contemporanea. Integrare i linguaggi — da quello grafico, artistico, naturale, costruttivo, artificiale e digitale — significa indagare contesti che alimentano la curiosità dei bambini e ne sostengono le progettualità. L'esperienza dei "CAVOLI sotto la lente" evidenzia come la proposta continuativa di esplorazioni scientifiche sostenga l'innata propensione dei bambini a ricercare, esplorare e interrogarsi sulla realtà, favorendo lo sviluppo di un habitus mentale orientato a un approccio critico e riflessivo nei confronti del mondo che li circonda.

La partecipazione al progetto PRIN ci ha portato, ancora una volta, a evidenziare quanto sia necessario condividere con le famiglie l'importanza di proporre, già nella prima infanzia, modelli adulti capaci di accompagnare i bambini verso una lettura critica e consapevole dell'uso degli strumenti digitali, sempre più presenti nelle nostre case. L'obiettivo principale è stato quindi quello di costruire, insieme alle famiglie — attraverso incontri, laboratori e documentazioni — alcune riflessioni sulle posture educative degli adulti, sia a casa che nel servizio. Questo per rendere davvero condivisa la responsabilità educativa e per sentirci tutti protagonisti della co-costruzione di una cittadinanza attiva, anche digitale.

3. Materiali e strumenti utilizzati

Sono stati utilizzati materiali naturali come i cavoli di diverse varietà che sono arrivati ai bambini direttamente dagli orti delle loro famiglie: una scelta sostenibile che ha permesso di utilizzare materiali naturali senza ricorrere all'acquisto, promuovendo un legame autentico con l'ambiente e con la comunità. Gli strumenti a disposizione per indagare sono stati scelti tra analogici e digitali: taglieri e coltelli, mortai, carta, matite, pennelli, cucchiai, colini, lenti di ingrandimento, pinzette, tavolo luminoso, microscopi digitali, computer, tablet e stampante.

4. Descrizione dell'esperienza proposta

I bambini che hanno partecipato all'esperienza sono un gruppo verticale composto da bambini grandi del nido e bambini della scuola dell'infanzia. Questa esperienza si è svolta all'interno degli spazi del servizio, in particolare nell'esploratorio scientifico presente negli ambienti della

scuola dell'infanzia che tutti i bambini utilizzano abitualmente. L'esperienza da noi proposta è in continuità con la proposta educativa del servizio che vede abitualmente i bambini esplorare in diverse fasi la frutta e la verdura di stagione. In questo caso l'osservazione è stata mirata alla scoperta dei cavoli di diverse varietà ed abbiamo conosciuto il cavolfiore, il cavolo cappuccio viola, il cavolo verza e il cavolo nero. All'interno dell'esploratorio i bambini hanno avuto la possibilità di condurre l'esplorazione in tre fasi differenti che abbiamo così declinato:

- Mani sul cavolo
- Tracce e colori di cavolo
- Dentro il cavolo: forme, texture, colori
- Il cavolo racconta

La prima fase esplorativa ha offerto ai bambini la possibilità di interagire direttamente con il cavolo attraverso l'uso di piccoli coltelli adatti e taglieri, per tagliarlo e manipolarne la consistenza. Questo primo contatto è stato accompagnato dall'osservazione con lenti di ingrandimento, posizionate sul tavolo luminoso, che hanno valorizzato forme, texture e sfumature.

Il cavolo è stato anche pestato in un mortaio: un'azione che ha stimolato ulteriormente il senso del tatto e dell'olfatto, permettendo di percepire meglio la consistenza e l'intensità dell'odore. Il succo ottenuto da questa operazione è stato utilizzato per lasciare tracce su grandi fogli di carta o direttamente sul tavolo luminoso. In particolare, il cavolo viola ha lasciato impronte vivide, definite e molto suggestive.

Nei giorni successivi, l'esplorazione è proseguita mediante l'uso di microscopi digitali. Questo strumento ha amplificato l'entusiasmo dei bambini, trasformando le sezioni del cavolo – già affascinanti a occhio nudo – in vere e proprie opere d'arte. Il microscopio, collegato a un proiettore, ha permesso di ingrandire su una parete ogni minimo dettaglio, aprendo a un'esperienza di osservazione collettiva, fatta di ipotesi, domande, narrazioni condivise. Ogni angolo del vegetale, visto da così vicino, ha svelato strutture inaspettate, suscitando meraviglia, curiosità e dialogo. Lungo tutto il percorso, la documentazione partecipata ha avuto un ruolo fondamentale nell'accompagnare l'esperienza esplorativa, rendendo visibili i pensieri, le domande e le scoperte dei bambini. Abbiamo accompagnato ogni

passo dell'esperienza con una documentazione partecipata insieme ai bambini, dando visibilità e voce al loro punto di vista. Fotografie e video sono stati realizzati direttamente da loro, con gli strumenti a loro disposizione, per cogliere ciò che ritenevano significativo. Questi materiali sono stati poi rivisti insieme, a tappe, in momenti collettivi in cui abbiamo osservato, commentato e riflettuto su quanto emerso. Attraverso la proiezione dei contenuti sulla parete, l'esperienza del "rivedersi" ha assunto un carattere caldo, coinvolgente e profondamente relazionale. Questo momento condiviso ha rafforzato nei bambini il senso di fiducia e di appartenenza, permettendo loro di sentirsi riconosciuti e valorizzati. La rilettura visiva e narrativa delle esperienze ha inoltre favorito una rielaborazione più profonda, aprendo a nuovi punti di vista, domande, connessioni e interpretazioni personali. Alcuni dettagli significativi, selezionati collettivamente, sono stati stampati per comporre i pannelli di documentazione: un processo che ha dato forma visibile alla memoria condivisa del percorso e al valore del loro sguardo curioso e consapevole.

5. Riflessioni emerse dall'esperienza

Questa esperienza ha rappresentato un'importante occasione di crescita e riflessione anche per educatrici e insegnanti, offrendo una maggiore consapevolezza delle potenzialità di un uso integrato e intenzionale degli strumenti digitali nei contesti educativi. L'utilizzo di dispositivi come microscopi digitali, fotocamere, tablet e proiettori non è stato fine a sé stesso, ma ha assunto un significato pedagogico profondo, diventando uno strumento di esplorazione, di espressione e di costruzione collettiva di significati. Vogliamo evidenziare come il digitale possa facilitare i processi di documentazione condivisa, rafforzando l'idea che tale pratica non debba essere considerata un'attività accessoria o episodica, ma parte integrante e continuativa della quotidianità educativa. Una pratica riflessiva che coinvolge attivamente non solo gli adulti, ma anche i bambini, e che permette di dare valore ai processi, ai pensieri, alle domande e alle scoperte che si generano lungo il cammino. Questa forma di documentazione, inoltre, può e dovrebbe includere le famiglie, riconoscendole come parte integrante della comunità educativa. Il loro coinvolgimento,

attraverso la condivisione di materiali, sguardi e narrazioni, non solo arricchisce il patrimonio documentario, ma offre anche ai genitori l'opportunità di avvicinarsi alla prospettiva dei bambini, cogliendone meglio la profondità, la curiosità e la competenza. Attraverso la documentazione, educatrici, bambini e famiglie possono così costruire uno sguardo comune, capace di mettere in relazione diversi punti di vista e alimentare un dialogo continuo tra esperienze, linguaggi e interpretazioni. Si tratta di un processo che rafforza il senso di comunità, promuove la corresponsabilità educativa e apre a nuove possibilità di ricerca condivisa all'interno del servizio.

Capitolo quinto

Passi da Gigante. La progettazione di un laboratorio per promuovere le competenze digitali nella prima infanzia

di *Alice Ginanni, Eleonora Lotti*[1]

Il Centro Infanzia La Nave nasce nel 1997 con l'intento di realizzare nel territorio di Firenze, in particolare nel Quartiere 5, servizi per l'infanzia e le famiglie di tipo innovativo, caratterizzati dalla flessibilità e dalla partecipazione delle famiglie alla progettazione e alla gestione dei servizi.

Il servizio è in parte privato e in parte in convenzione con il Comune di Firenze, gestito dalla cooperativa Sociale L'Abbaino. La struttura è situata all'interno dell'Opera Madonnina del Grappa e l'Opera è parte integrante del progetto del Centro Infanzia.

È un centro Zerosei che propone, all'interno di un percorso educativo volto all'integrazione e al sostegno delle famiglie, servizi rivolti a bambini e bambine da 3 mesi a 6 anni, con l'obiettivo di offrire un'esperienza di continuità educativa tra grandi e piccoli. All'interno del Centro, i bambini e le bambine non vivono soltanto un'esperienza di cura e protezione, ma un cammino di crescita e costruzione della propria identità, attraverso un naturale protagonismo e la costruzione di una propria esperienza e conoscenza. Il personale educativo e ausiliario partecipa con coinvolgimento all'evento educativo, mentre le famiglie sono invitate, durante l'anno, a prendere parte alla vita del nido attraverso feste, laboratori, incontri, progetti come il "Genitore al nido", riunioni e momenti di confronto sulla genitorialità.

Il centro infanzia propone durante l'anno molti progetti speciali: quelli dedicati alla lettura e alla narrazione come il progetto prestalibro, progetti educativi di outdoor education, progetti per la continuità educativa orizzontale e verticale, progetti di rete che vedono

[1] Le autrici sono educatrici presso la Cooperativa L'Abbaino. Si riportano i nominativi delle educatrici partecipanti alla fase progettuale e alla realizzazione: Alice Avanzi, Eleonora Lotti, Giulia Romagnoli, Teresa Fiore, Lavinia Barontini, Simona Tavano, Mirca Bertagna, Michelle Plo.

coinvolti servizi del territorio in esperienze per i bambini/e famiglie e progetti di media education con esperienze e attività legate alla sfera del digitale, per sensibilizzare i/le bambini/e e le famiglie ad un uso corretto e consapevole degli strumenti digitali.

Approccio al digitale

In quest'ottica, la Cooperativa L'Abbaino si propone di sviluppare un approccio "al digitale", ovvero di considerare gli strumenti tecnologici non solo come mezzi per realizzare esperienze, ma anche come strumenti da proporre consapevolmente, fruibili e capaci di stimolare creatività, curiosità e partecipazione attiva.

Obiettivi

L'obiettivo del gruppo di lavoro del Centro Infanzia La Nave è offrire ai/alle bambini/e esperienze divertenti, stimolanti e gratificanti, che favoriscano nuove conoscenze attraverso il gioco e la scoperta.

Gli obiettivi principali dell'introduzione degli strumenti digitali sono:

- Imparare attraverso l'esplorazione, sostenendo la capacità di scoperta e meraviglia di ogni bambino/a;
- Valorizzare i diversi punti di vista e la creatività individuale;
- Promuovere l'uso libero e consapevole dello strumento digitale, stimolando la cura e l'attenzione verso ciò che viene offerto.

L'esperienza di ricerca-azione nel servizio

La ricerca-azione, realizzata nell'ambito del progetto PRIN Di.Co.Each, ha coinvolto otto educatrici di due sezioni del Centro Infanzia la Nave, impegnate nella progettazione e realizzazione di un'esperienza digitale.

Le sezioni coinvolte accolgono bambini/e di età compresa fra i 24 e i 36 mesi.

I materiali e gli strumenti utilizzati per l'esperienza:

- Albo illustrato “ Passi da Gigante” di Anais Lambert
- Lavagna luminosa
- Microscopio digitale
- Lucidi sagomati raffiguranti elementi della storia realizzati per l’esperienza
- Materiali naturali e di recupero

Fasi della ricerca

La ricerca si è articolata in diverse fasi:

1) Fase preliminare: le educatrici hanno condotto un’attenta analisi del contesto, riflettendo sull’età di bambini e bambine, sul coinvolgimento delle famiglie, sulle risorse del gruppo di lavoro e sul bagaglio di esperienze e conoscenze individuali.
2) Una fase progettuale: è servita per ideare e pianificare l’esperienza, scegliere e preparare il materiale necessario per la proposta e definire tempi e modalità di realizzazione.
3) La fase di realizzazione: l’albo illustrato “Passi da Gigante” ha costituito il filo conduttore dell’intera esperienza. Attorno al libro sono state organizzate diverse attività, una per ciascun mese, da febbraio ad aprile 2025, proposte due volte a settimana:
   - Esperienze di narrazione: lettura dell’albo illustrato e utilizzo della lavagna luminosa con ritagli lucidi raffiguranti elementi della storia.
   - Esperienze sensoriali: attività di travaso, manipolazione e pittura
   - Esperienze di outdoor education: raccolta dei materiali naturali e osservazione al microscopio digitale

Svolgimento della ricerca

Le attività progettate hanno preso il via a febbraio 2025 con la presentazione del progetto alle famiglie della sezione “Rosa dei venti”, sezione scelta per questa esperienza. Le famiglie hanno autorizzato il trattamento dei dati personali e la documentazione fotografica e video delle attività. La narrazione della storia è stata proposta con il

libro, in piccoli gruppi di otto bambini/e, prima in sezione e poi nella stanza di psicomotricità con la lavagna luminosa, ed ha coinvolto due educatrici per volta: una dedicata alla conduzione dell'attività, una alla documentazione video-fotografica. I bambini e le bambine sono stati/e liberi/e di interagire con i materiali in modo verbale e non verbale, rispettando tempi, interessi e competenze individuali. Nel mese di marzo sono state proposte le esperienze sensoriali con l'uso di materiali naturali legati alla storia con attività di travaso, manipolazione e pittura; ad aprile invece si è realizzata un'esperienza di integrazione tra dimensione digitale e reale, in cui i bambini e le bambine hanno raccolto materiali nel giardino e li hanno osservati al microscopio digitale. La combinazione di strumenti analogici e digitali ha arricchito le esperienze, offrendo molteplici punti di vista e stimoli sensoriali, cognitivi ed emotivi.

Riflessioni

La gradualità nella presentazione degli strumenti digitali ha permesso di poter osservare come i/le bambini/e sviluppino cura, attenzione e familiarità verso il mezzo tecnologico. Per loro la dimensione digitale e/o analogica rimane una dimensione ludica.

In questo contesto, l'adulto – genitore, educatore o insegnante – assume un ruolo di sostegno ed accompagnamento favorendo la comunicazione, l'espressione emotiva e la sicurezza nei/nelle bambini/e.

Il coinvolgimento delle famiglie è stato fondamentale: ha rafforzato il rapporto di fiducia tra casa e nido e ha reso condivisa la documentazione del percorso. Tramite la piattaforma Classroom, i genitori hanno potuto seguire le varie fasi della ricerca attraverso foto e video, anche durante la riunione di fine anno educativo.

Riflessioni conclusive

Da questa esperienza formativa, il gruppo di lavoro del Centro Infanzia La Nave ha compreso che lavorare in un'ottica di "edu-

cazione al digitale" (e non solo "con") può promuovere tra tutti gli attori coinvolti una maggiore consapevolezza che può promuovere relazioni più attive e più consapevoli con gli strumenti tecnologici. All'interno del percorso è risultato prezioso un approccio pedagogico che ha consentito di vedere nei dispositivi digitali strumenti educativi che, se ben usati, possono porsi al servizio dell'esperienza e della relazione; al tempo stesso, si è notato come queste attività, attraverso il coinvolgimento delle famiglie in un percorso di sensibilizzazione e di informazione, possano diventare strumento di costruzione di alleanza educativa.

PASSI DA GIGANTE
Anaïs Lambert

Capitolo sesto

Ricercare, progettare, agire nell'educazione al digitale per lo 0-6: riflessioni sulle esperienze del PRIN Di.Co.Each.

di *Cosimo Di Bari*

Le esperienze progettate e realizzate da nidi e scuole dell'infanzia coinvolte nella ricerca-azione del PRIN Di.Co.Each. consentono di sviluppare alcune riflessioni utili per tratteggiare compiti e sfide per l'educazione al digitale: in particolare gli spunti possono risultare funzionali per la predisposizione di percorsi che abbiano l'ambizione di promuovere la costruzione di competenza digitale fin dall'infanzia e di nutrire l'alleanza educativa tra famiglia e servizi educativi 0-6. Si possono raggruppare i vari spunti in tre ambiti: 1) la formazione congiunta; 2) la progettualità educativa; 3) l'alleanza educativa tra servizi educativi e famiglie.

1) In linea con quanto delineato dal questionario e dai focus group, è emerso un generale desiderio di approfondire il tema dal punto di vista formativo con percorsi che sappiano unire le dimensioni teoriche con quelle pratiche: in particolare, sul piano teorico sono risultati funzionali gli approfondimenti che hanno informato il personale dei servizi educativi rispetto a rischi e opportunità delle tecnologie digitali e rispetto alle più aggiornate raccomandazioni pediatriche. Questi punti di riferimento teorici sono stati messi in relazione con le prospettive pedagogiche per l'educazione dell'infanzia da zero a sei anni ed è emersa l'utilità di non assumere atteggiamenti demonizzanti, ma adoperarsi per promuovere altri "usi". Si è rilevata comunque l'esistenza di un consistente "grado di resistenza", che è stato testimoniato da un certo scetticismo sull'utilità di trattare il tema: questa resistenza è stata superata attraverso la condivisione di informazioni e la riflessione sul ruolo che – a prescindere dall'introduzione degli strumenti digitali all'interno dei servizi – educatrici, educatori e insegnanti possono ricoprire per evitare la diffusione, in ambito familiare, di fruizioni riconoscibili non come usi, ma come "abusi". La prospettiva scelta della ricerca-azione è stata poi particolarmente apprezzata dal personale educativo, che ha manifestato l'utilità di adoperarsi collegialmente per strutturare progettazioni che

mettessero in dialogo le esperienze e le caratteristiche dei vari servizi con la prospettiva promossa dalla ricerca Di.Co.Each., rilevando l'utilità del confronto tra colleghe e colleghi di servizi differenti e del dialogo con i ricercatori universitari. Particolarmente significativa è stata anche la scelta di dar vita a progettazioni che potessero essere sperimentate prima con le colleghe e i colleghi e poi proposte con i bambini.

2) Il personale educativo coinvolto nella ricerca ha manifestato particolare interesse rispetto alla progettazione di esperienze legate al digitale. L'aspetto rilevante è stato come i dispositivi tecnologici non siano considerati i protagonisti, ma siano diventati piuttosto degli strumenti attraverso i quali perseguire obiettivi educativi. Significativo è stato quanto il digitale sia stato spesso inteso all'interno delle progettazioni come strumento per coltivare la continuità, sia in direzione verticale (tra nidi e scuole dell'infanzia), sia in direzione orizzontale (con le famiglie, con gli spazi cittadini, e con le realtà presenti sul territorio). La progettazione si è rivolta a esperienze di gioco che sapessero combinare l'analogico col digitale, promuovendo un'integrazione tra linguaggi: che è passata spesso dalla scelta di partire dall'albo illustrato cartaceo in qualità di stimolo, per poi valutare come le caratteristiche degli strumenti digitali potessero favorire l'interazione, la partecipazione e la condivisione. Anziché pensare ai dispositivi digitali come a strumenti che "calmano" l'infanzia, si è cercato di valutare in che modo la loro fruizione potesse entrare in relazione con esperienze che fossero realmente multisensoriali, ora legate alla narrazione, ora al confronto con l'arte pittorica. È emerso come un uso attivo del digitale possa così incoraggiare un approccio STEAM, valorizzando la propensione dell'infanzia ad essere ricercatrice ed esploratrice della realtà circostante. A questo proposito, particolarmente fecondo è il dialogo tra "dentro" (i servizi educativi) e il "fuori" (inteso come natura, ma anche come spazi cittadini), che ha mostrato le potenzialità del dialogo tra Media Education e Outdoor Education. Nella progettazione è risultata significativa anche la scelta fatta dalle varie équipe di strumenti che fossero realmente capaci di stimolare l'interazione: il microscopio digitale, la lavagna luminosa, la fotocamera, il proiettore collegato a PC e tablet.

3) Il percorso di ricerca-azione ha poi fatto emergere l'utilità di promuovere, anche in relazione al digitale, un'alleanza educativa

tra servizi educativi 0-6 e famiglie. Si è rilevato come per favorire l'acquisizione di competenze digitali dell'infanzia sia necessario un dialogo con le famiglie, potenziando anzitutto tali competenze tra gli adulti che si occupano dell'educazione dell'infanzia; laddove le esperienze sono state realizzate si è anche compreso quanto il digitale possa divenire un vettore di alleanza educativa, nel momento in cui diventa un tema intorno al quale le famiglie manifestano desiderio di approfondimento e comunque capace di promuovere una documentazione più coinvolgente e più partecipata. Le progettazioni che hanno previsto il coinvolgimento delle famiglie con i bambini – così come gli incontri a tema sul rapporto tra infanzia e digitale organizzati specificatamente per le famiglie – hanno evidenziato come sia possibile promuovere il messaggio che i dispositivi digitali non siano soltanto strumenti da usare per intrattenere l'infanzia mentre l'adulto è impegnato in altre attività, ma possono essere strumenti di relazione, attraverso i quali promuovere il gioco condiviso e favorire la sperimentazione di emozioni. È emerso, anzi, come un uso accompagnato, anziché incoraggiare la passività di fronte agli schermi, possa stimolare modalità interattive che promuovano l'acquisizione di competenze e l'aumento della creatività. Le progettazioni hanno anche favorito la possibilità di sperimentare modalità di documentazione condivisa particolarmente efficaci: in cui, da un lato, l'infanzia possa diventare non solo oggetto, ma anche soggetto della documentazione e, dall'altro, le famiglie possano prendere coscienza del potere generativo delle immagini.

In sintesi, emerge quindi l'utilità di un approccio di educazione al digitale che – partendo da una formazione congiunta e nutrendosi dell'approccio della ricerca-azione – porti alla condivisione di informazioni e alla costruzione di progettazioni che – calibrate sulla base del contesto e delle esperienze pregresse e entrando in relazione con le precedenti progettazioni – possano integrare anche il digitale all'interno delle esperienze. Senza pensare in una logica di sostituzione delle esperienze e cercando di promuovere, tra tutti gli attori in gioco nell'educazione dell'infanzia, atteggiamenti di esplorazione, di comprensione, di problematizzazione. In una logica, appunto, di avvio alla costruzione della competenza digitale.

Proprio in continuità con le esperienze maturate, nell'ultima sezione di questo volume viene presentata una proposta di linee guida

sul rapporto tra infanzia e digitale, rivolte da un lato alle famiglie e dall'altro al personale dei servizi educativi 0-6. Una proposta che, anziché chiudere, ha l'ambizione di aprire, al confronto tra prospettive disciplinari, ricerche teoriche ed empiriche, esperienze pratiche e dialoghi tra tutti gli attori coinvolti, in un cantiere che dovrà necessariamente rimanere aperto, e attivo, anche nei prossimi anni, confrontandosi con le nuove ricerche e con le continue trasformazioni alle quali i dispositivi digitali sono soggetti.

Bibliografia

Arabiat, D., Al Jabery, M., Robinson, S., Whitehead, L., & Mörelius, E. (2023). Interactive technology use and child development: A systematic review. *Child: Care, Health and Development*, 49(4), 679-715. https://doi.org/10.1111/cch.13082

Bondioli A. (2002), *Gioco e educazione*. Milano: Franco Angeli.

Buckingham, D. (2019), *The media education manifesto*. London: Polity Press.

Ceciliani, A. (2016), *Gioco e movimento al nido. Facilitare lo sviluppo da zero a tre anni*. Roma: Carocci

Ciotoli, E., & Floria, F. (2019), *Piccoli passi. Riflessioni ed esperienze di media education nei contesti educativi gestiti da Arca Cooperativa Sociale*. Roma: Anicia.

Common Sense Media (2025), *The Common Sense Census. Media Use by Kids Age Zero to Eight*, Common Sense Media

Contini M. (2012), *Dis-alleanze nei contesti educativi*, Roma: Carocci

Di Bari, C. (2023). *I nativi digitali non esistono*. Roma: Uppa.

Di Bari, C., Mariani, A. (2018), *Media Education 0-6*, Roma: Anicia.

Lauricella, A. R., Wartella, E., & Rideout, V. J. (2015). *Young children's screen time: The complex role of parent and child factors*. Journal of Applied Developmental Psychology, 36, 11-17.

Livingstone S. & Blum-Ross A. (2020). *Parenting for a digital future*. Oxford, UK: Oxford University Press

Madigan, S., Browne, D., Racine, N., Mori, C., & Tough, S. (2019). *Association between screen time and children's performance on a developmental screening test*. JAMA pediatrics, 173(3), 244-250.

Marsh, J. (2019). *Researching young children's play in the post-digital age: questions of method*. In The Routledge international handbook of learning with technology in early childhood (pp. 157-169). Routledge.

Marangi, M. (2024), *Addomesticare gli schermi*. Brescia: Morcelliana.
Mascheroni, G. (2025), *Per i bambini*. Milano: Mondadori.
Nardone, R. (2025). *Digital media in 0-6: educational design between services and families*. Media Education, 16(1), 25-33.
Papadakis, S. (2021). The impact of coding apps to support young children in computational thinking and computational fluency. A literature review. *Frontiers in Education*, *6*, 657895. https://doi.org/10.3389/feduc.2021.657895
Plowman, L., & Stephen, C. (2014). *Digital play*. The SAGE Handbook of Play and Learning in Early Childhood, 330-341.
Postman N. (1981), *Ecologia dei media*. Roma: Armando.
Radesky, J. S., Schumacher, J., & Zuckerman, B. (2015). *Mobile and interactive media use by young children: the good, the bad, and the unknown*. Pediatrics, 135(1), 1-3.
Riva, G. (2019), *Nativi digitali*. Bologna: Il Mulino
Tisseron S. (2023), *3-6-9-12*. Brescia: Morcelliana

Parte Quarta
Una proposta di linee guida per l'educazione al digitale 0-6

Capitolo primo

Linee guida pedagogiche per famiglie di bambine e bambini da 0 a 6 anni sul rapporto con gli strumenti digitali

di *Cosimo Di Bari, Claudio D'Antonio*

Il digitale fa parte della quotidianità dei soggetti del XXI secolo e questa capillare presenza produce inevitabilmente conseguenze anche per la vita dell'infanzia. La ricerca Di.Co.Each., nelle sue varie fasi, ha evidenziato la necessità dei genitori di trovare punti di riferimento per riuscire a comprendere limiti e possibilità e per valutare strategie per accompagnare i bambini ad esplorare in modo attivo le tecnologie. Queste linee guida sono state redatte da una prospettiva pedagogica cercando di combinare i suggerimenti che emergono dalle ricerche interdisciplinari (in particolare sociologiche, psicologiche, neuroscientifiche, pediatriche) sul tema con le prospettive degli attori che sono quotidianamente in contatto con i bambini.

Si tratta di spunti rivolti alle famiglie e in particolar modo ai genitori, affinché, quando possibile fin dal periodo della gravidanza, riescano a preparare contesti adeguati e a intraprendere scelte consapevoli e riflessive, anche rispetto alla presenza dei dispositivi digitali all'interno degli spazi e dei tempi in cui abiterà l'infanzia. Queste linee-guida sono l'esito delle varie fasi della ricerca (qualitativa, quantitativa, ricerca-azione) e non hanno certo l'obiettivo di incoraggiare sguardi giudicanti, ma piuttosto di accompagnare e sostenere chi, da genitore o da altra figura adulta di riferimento, si occupa della relazione tra infanzia e strumenti digitali. Le stesse linee guida non hanno la pretesa di offrire un decalogo invariabile: aspirano piuttosto ad essere un documento editabile e perfezionabile, che possa diventare lo stimolo per animare il dibattito e il motore per approfondire il dialogo e la riflessione tra famiglie.

Saranno riportate prima in forma di frasi sintetiche, poi commentate singolarmente per coloro che vorranno approfondire i temi. Si è scelto di usare la seconda persona, e dunque un "tu", nel rivolgersi al genitore, perché è così che questi suggerimenti sono nati, partendo dalla prospettiva di educatrici, educatori e insegnanti e degli stessi genitori, alla luce delle riflessioni condotte nella ricerca e nei vari laboratori.

Primo passo. Guarda dentro di te

Il processo di educazione al digitale passa anzitutto da un adulto che è capace di avviare un processo di introspezione e di ascolto di sé per trovare un equilibrio all'interno dell'infosfera nella quale è immerso. Questo processo dovrebbe portare a prendere consapevolezza dell'esigenza di essere un buon modello, anche nell'utilizzo degli schermi, nell'abbandonare una prospettiva adultocentrica e nel disporsi verso un autentico ascolto nei confronti dell'infanzia. Molti dei suggerimenti per educare al digitale sono in realtà suggerimenti che si collegano a una genitorialità presente, consapevole e riflessiva.

– *Abbandona il tuo punto di vista adultocentrico e cerca di considerare anche il punto di vista dell'infanzia.*

Per comprendere il modo col quale l'infanzia si relaziona con gli schermi è opportuno che l'adulto eviti di interpretare soltanto dalla propria prospettiva, ma cerchi di comprendere anche lo sguardo dell'infanzia. Questo sguardo è costitutivamente diverso da quello degli adulti, si connota di curiosità, di interesse, di stupore. L'adulto dovrebbe anzitutto cessare di ritenere l'infanzia come "incantata" dagli schermi e chiedersi anzitutto quali sono le proprie responsabilità in questo fascino e anzi chiedersi se quello sguardo così disincantato non possa essere un ausilio per confrontarsi in modo attivo con i dispositivi. Al tempo stesso, è auspicabile non ritenere l'infanzia già competente nell'uso della tecnologia per il semplice fatto di essere nata in un'epoca in cui tali strumenti erano disponibili. A fronte di una naturale confidenza (esito della curiosità infantile), occorre adoperarsi per la costruzione di una competenza che riguardi gli aspetti tecnici, cognitivi ed etici.

– *Non demonizzare le tecnologie.*

La tecnologia non dovrebbe essere demonizzata: occorre prendere consapevolezza che essa, come tanti altri strumenti, può essere usata proficuamente. Un compito dell'essere umano è proprio quello di definire confini tra l'uso e l'abuso: la tecnologia è sempre più presente nella vita quotidiana e offre tante possibilità che possono rivelarsi preziose. Prendere consapevolezza dei limiti e dei vincoli che essa possiede, informarsi sugli interessi economici che la contraddistinguono e fare i conti con le possibili conseguenze negative dettate dalla

sovraesposizione non dovrebbe significare promuovere atteggiamenti che demonizzano e che favoriscono divieti categorici. Il divieto non è un atteggiamento che favorisce la comprensione, né la costruzione di competenza: anzi, esso spesso tende a produrre maggiore fascino e, piuttosto che aiutare a padroneggiare meglio, incoraggia il desiderio di cercare di scoprire autonomamente come funziona.

– *Rifletti su quali sono i tuoi usi dei dispositivi digitali: sarai il primo modello per tu* figli*.*

Una delle motivazioni per le quali i bambini sono così affascinati dagli schermi digitali è legata al fatto che li vedono spesso utilizzare dagli adulti. Le situazioni all'interno dei servizi educativi in cui le bambine e i bambini sperimentano forme di gioco simbolico che richiamano agli usi degli schermi non dovrebbe spaventare, ma informarci sul fatto che questi dispositivi sono sempre più usati dai genitori e in generale dagli adulti. Un compito fondamentale, per creare abitudini sane e per promuovere il benessere digitale dei figli, sta proprio nell'interrogarsi su quanto l'adulto stesso utilizza i dispositivi. A questo riguardo, può essere utile per il genitore consultare periodicamente i propri tempi di utilizzo, chiedendo quanto sia legato a esigenze professionali, a legittimi desideri di stare in relazione con gli altri, ma anche quanto sia tempo che i dispositivi – attraverso i social network sempre più interessati a mantenere l'attenzione sullo schermo – sottraggono ad altre attività. Il genitore può così cercare di costruire per sé una sana "dieta" mediale, trovando spazi e tempi senza schermi e cercando di contenere l'utilizzo, evitando di essere un modello di abuso.

– *Non aver paura di sbagliare scelta, rifletti e, semmai, ripara*

Il genitore è sempre chiamato a fare scelte, spesso in modo rapido e istintivo: pensare di essere genitori "perfetti" è una pretesa irrealizzabile e controproducente. Il genitore, anche in relazione al digitale, dovrebbe essere consapevole di poter sbagliare. Fondamentale è, a fronte delle scelte prese, riflettere sulle proprie decisioni, discuterle con altri familiari, metterle in discussione e, se necessario, adoperarsi per "ripararle". È frequente che l'adulto possa radicare abitudini che poi possono essere riconosciute poco sane o poco proficue: in questi casi, il genitore non dovrebbe pensare che le proprie scelte siano irreparabili e cercare di adoperarsi per cambiare la situazione verso ciò che viene ritenuto auspicabile.

– *Condividi le tue percezioni, le tue preoccupazioni e le tue riflessioni in relazione agli schermi con altri genitori.*

Il genitore è chiamato a prendere consapevolezza di far parte di una comunità educante: rispetto agli schermi, può risultare complesso e controproducente pensare di risolvere la questione scegliendo strategie solo a livello individuale della propria famiglia. Rispetto a preoccupazioni, riflessioni ed esperienze può essere estremamente produttivo cercare un dialogo con altre famiglie e insieme ad altri adulti che si occupano dell'infanzia, quali nonni e babysitter. È opportuno trovare strategie condivise che offrano soluzioni e risposte omogenee, senza creare squilibri. Affrontare l'argomento con altri genitori può stimolare le riflessioni, indurre a ricercare altre abitudini rispetto ad alcuni abusi e favorire la condivisione di buone pratiche. In questo, è auspicabile partecipare a incontri promossi da nidi e scuole dell'infanzia e dalle altre realtà presenti sul territorio, non solo per acquisire nuove competenze, ma anche per ascoltare altri genitori ed esternare le proprie preoccupazioni.

Secondo passo – Abbi cura della relazione con tu* figli*

– *Tuo* figlio* non dovrebbe sentirsi in competizione con gli schermi per avere la tua attenzione.*

A partire dal "primo passo", che prevede una consapevolezza della propria relazione con i dispositivi digitali, è opportuno chiedere quanto il proprio utilizzo avvenga mentre il/la figli* è accanto al genitore. La rivoluzione digitale ha prodotto spesso anche un'estensione degli spazi e dei tempi professionali, tanto che spesso il genitore è costretto a fare ricorso al dispositivo anche in ambito domestico; a questo si somma la gestione di comunicazioni inerenti ai figli stessi, oltre a un legittimo intrattenimento. È però sempre più frequente che l'infanzia abbia accanto a sé un genitore distratto proprio dallo schermo e si abitui ad essere "ignorato" o comunque costretto ad aspettare. Il genitore, pur evitando di disconnettersi, dovrebbe cercare di rivolgere la propria attenzione e il proprio sguardo al/alla figli*, rimandando, quando possibile, a più tardi l'interazione col dispositivo, evitando di lasciarsi catturare, spiegando quando è impegnato in una risposta urgente e indicandone il motivo ai figli. Un'infanzia che cresce con

genitori distratti dai dispositivi e incapaci di rivolgere su di lei i propri sguardi ha maggiore probabilità di finire essa stessa incantata e distratta dal dispositivo. Un suggerimento utile può essere quello, al rientro nell'ambito domestico, di collocare il telefono fuori dal campo visivo, di non tenerlo sempre a portata di mano perché, per i suoi stessi meccanismi, esso altrimenti invita a sbloccarlo, a controllare le notifiche a trascorrere il nostro tempo con lo sguardo su di esso.

– *La via più rapida e semplice per raggiungere un obiettivo non è sempre la più proficua: non calmarlo con lo schermo.*

Per i motivi già evidenziati nel punto precedente, si può notare come essere genitori oggi significhi spesso avere a che fare con tempi frenetici, con tante situazioni da gestire contemporaneamente. Proprio per questo è possibile che il genitore che avverte la necessità di aiuto o che sperimenta una forma di stanchezza, veda nei dispositivi digitali degli alleati per raggiungere obiettivi in modo più rapido e immediato. Un esempio chiaro può essere la possibilità di "calmare" il pianto o le proteste dei figli dando loro il dispositivo digitale: il genitore però dovrebbe essere consapevole che questa scelta non significa aiutare nella regolazione emotiva, ma distrarre il bambino. Al tempo stesso, un compito fondamentale è non delegare allo strumento delle funzioni che dovrebbero essere umane, né cercare di "anestetizzarlo" dandogli il dispositivo (o accendendo lo schermo) per raggiungere obiettivi altrimenti ritenuti irrealizzabili. Anche rispetto all'alimentazione, il genitore dovrebbe aver cura della relazione col cibo, senza ricorrere allo schermo per convincerlo a mangiare.

– *Cerca un tempo "lento" quando sei con i tuoi figli e legittima la "noia".*

L'infanzia sperimenta una relazione col tempo diversa da quella dell'adulto: per lei, il tempo non è lineare e frenetico, è piuttosto emozionale e lento. Il genitore dovrebbe cercare di non coinvolgere il/la figli* nelle forme di cronofagia che contraddistinguono la società contemporanea. Se, da un lato, cercare delle routine (come avviene nei servizi educativi 0-6) è auspicabile per aiutare a costruire riferimenti temporali, dall'altro è opportuno non forzare l'infanzia e prendersi cura di un tempo lento, in cui so-stare con i figli, interagire con loro, osservarli, ascoltarli, favorendo un dialogo verbale e corporeo. Lo schermo non è necessariamente un ostacolo a questa relazione: è

piuttosto la scelta del genitore di consegnarlo o di accenderlo per trovare un tempo proprio. Inoltre, un compito genitoriale è anche quello di legittimare la noia, senza pensare – come ad esempio nei viaggi lunghi in auto – che l'unica soluzione sia l'accensione dello schermo. L'infanzia ha bisogno anche di annoiarsi per poter trovare stimoli per azionare la fantasia e sperimentare nuove forme ludiche.

– *Nutri il tuo approccio di ascolto ed empatia, cercando di capire i motivi dell'interesse per gli schermi e divertendoti insieme a tuo* figlio*.*

Nella relazione educativa risulta fondamentale nutrire il proprio approccio di ascolto ed empatia. L'ascolto non dovrebbe essere soltanto uditivo, ma riguardare tutte le percezioni e dovrebbe partire fin dai primi giorni di vita del/della figli*. I dispositivi digitali, se utilizzati come strumenti funzionali a raggiungere obiettivi o come distrattori, rischiano proprio di ridurre l'attenzione che il genitore rivolge all'infanzia: risulta piuttosto importante che, anche quando si decida di fare ricorso ai dispositivi, ciò avvenga sempre in una dimensione relazionale, contrassegnata da ascolto e dialogo. Al tempo stesso, l'empatia risulta fondamentale per capire quello che percepisce l'altro e dovrebbe rivolgersi anche all'infanzia: una minore attenzione rivolta al bambino e una delega a strumenti tecnologici di funzioni che dovrebbero essere umane potrebbe ridurre proprio la nostra empatia genitoriale. Piuttosto, anche in relazione agli schermi, il genitore dovrebbe capire quali sono le motivazioni per le quali l'infanzia è così attratta: il fatto che siano spesso tra le mani degli adulti, il fatto che abbiano colori, musiche, immagini in movimento, il fatto che non si riescono ad offrire altre esperienze capaci di stimolare la loro curiosità. Al contrario, una fruizione relazionale degli schermi può diventare l'occasione per divertirsi insieme.

– *Fai in modo di esser-ci, durante la fruizione di tu* figli*: stai accanto a lui/lei, osserval* e incoraggial* ad assumere una propria prospettiva sulla realtà, anche attraverso gli schermi.*

Le ricerche interdisciplinari sul rapporto tra infanzia e digitale convergono nel sottolineare quanto sia determinante per arginare gli effetti negativi e per ampliare quelli positivi la presenza di un adulto. Esser-ci come genitori è diverso da "essere genitori": impli-

ca un essere lì, in quel momento e accompagnare l'infanzia durante l'utilizzo. Se il genitore è presente durante la fruizione può aiutare nel co-utilizzo quando necessario, può osservare le reazioni emotive (che possono essere anche inattese di fronte a ciò che viene visto sullo schermo) e aiutare nel dare un senso a quelle emozioni; può incoraggiare la verbalizzazione e può stimolare riflessioni che portino a comprendere la specificità di ciò che osserviamo attraverso uno schermo rispetto a ciò che incontriamo direttamente attraverso il nostro corpo. Esser-ci può significare fare in modo che l'esperienza dello schermo sia lo stimolo ad altre esperienze che, con o senza schermi, possiamo promuovere insieme ai nostri figli. Questa presenza dell'adulto non dovrebbe significare né l'assunzione di un atteggiamento invadente o di sostituzione alle attività del/della figli*, ma dovrebbe prevedere una forma di osservazione che riesca a stimolare la sua autonomia e a offrire un sostegno quando necessario.

– *Chiediti sempre perché stai permettendo o proponendo l'utilizzo degli schermi.*

L'infanzia non scopre di poter fruire degli schermi finché un adulto non li propone. Questa scelta dovrebbe essere fatta consapevolmente, anche sulla base delle indicazioni pediatriche che sono riportate nel passo 3. Nel momento in cui il genitore acconsente l'utilizzo o ne propone la fruizione, dovrebbe chiedersi sempre il motivo per il quale lo fa. Per quanto si è sottolineata l'importanza di stare accanto durante la fruizione, possono capitare momenti nei quali il genitore ha bisogno di tempo: è auspicabile fare in modo che queste siano eccezioni e che comunque si sia in grado di capire cosa sta guardando e cosa sta facendo il/la figli* col dispositivo. Sono da preferire e da incoraggiare le occasioni in cui si decide di fare ricorso per acquisire nuove conoscenze, per scoprire nuovi aspetti della realtà, per divertirsi insieme, per fruire di narrazioni, per entrare in relazione con parenti altrimenti lontani.

Terzo passo – Assumi una postura educativa

A fronte della presenza del digitale nella vita dell'infanzia, le ricerche del PRIN Di.Co.Each. hanno fatto emergere come il divieto possa non essere l'unica strada. In linea con le indicazioni pediatri-

che, è possibile favorire delle prime esplorazioni che possano incoraggiare usi e non abusi e che portino a una graduale costruzione delle competenze. In questo senso, il genitore, dopo aver riflettuto sui propri usi e dopo essersi interrogato sui modi con i quali entra in relazione col/con la figli*, può assumere una postura educativa che sia improntata su scelte consapevoli, sulla definizione di limiti, sulla promozione di azioni di accompagnamento,

– *Contieni al massimo l'esposizione agli schermi nei primi due anni di vita, monitora attentamente i tempi nelle età successive.*

Le indicazioni pediatriche sconsigliano l'esposizione agli schermi fino ai due anni. A partire da questa età, si sottolinea come la loro fruizione possa avvenire, a patto che vengano monitorati i tempi (inizialmente un massimo di 15 minuti, che vanno ad aumentare fino a circa un'ora ai 6 anni), che vengano selezionati i contenuti e che ci sia un adulto durante la fruizione. Le stesse raccomandazioni spiegano che già dai 18 mesi non sia controproducente favorire le videochiamate, affinché possano essere stabili contatti con parenti lontani. Se è auspicabile seguire queste raccomandazioni rispetto ai tempi, il genitore non dovrebbe impostare la sua azione educativa cronometro alla mano: piuttosto il suggerimento sta nel cercare di proporre contenuti la cui durata sia adatta ai tempi di attenzione del bambino, evitando di eccedere e assicurandosi che la presenza degli schermi non sottragga altre esperienze di cui il bambino ha bisogno. Il genitore non dovrebbe spaventarsi se il figlio che ha meno di due anni incontra uno schermo, ma dovrebbe cercare di limitare più possibile queste esperienze e non renderle abitudini. Nei casi in cui ci sono più figli di età diverse, sarebbe auspicabile rispettare più possibile i limiti indicati.

– *Fino ai sei anni, non lasciare il dispositivo digitale in mano a tu* figli**

Si è già sottolineato quanto sia da preferire una fruizione accompagnata dall'adulto. La scelta di consegnare lo smartphone in mano al bambino non è consigliabile, in quanto dà al/alla bambin* la sensazione che il dispositivo sia "suo" e sia utilizzabile anche senza la presenza dell'adulto. Tra l'altro, questo rende più complesso interrompere la fruizione, visto che il genitore si può trovare spesso costretto a strappare di mano per interrompere la fruizione. Se si decide

di promuovere esperienze con il dispositivo, è auspicabile che ciò avvenga mentre l'adulto lo impugna; in generale, queste indicazioni testimoniano come lo smartphone non sia un oggetto adatto al bambino; per favorire usi più esplorativi possono essere utili piuttosto fotocamere digitali, la televisione o un tablet che comunque ha uno schermo più grande e può essere fruito senza essere impugnato. Sarebbe auspicabile evitare di consegnare ai figli smartphone vecchi, anche se privi di scheda SIM: il/la figli* potrebbe pensare anche in questo caso che sia "suo", cercarlo e chiederlo. Questa esperienza può invece diventare utile quando, in un'età successiva, si cerca di prepararlo al suo primo dispositivo.

– *Identifica delle regole, spiegale e, gradualmente con l'età, prova a co-costruirle insieme a tu* figli*.*

Gli schermi hanno, non solo per l'infanzia ma anche per l'adulto, un fascino significativo che può portare a un loro sovrautilizzo. Risulta pertanto determinante che, fin dai primi anni di vita del bambino, vengano definite delle regole. Queste possono riguardare i tempi, i contenuti, le modalità di utilizzo e i vari punti che saranno trattati tra gli altri suggerimenti. Tali regole, se inizialmente dovranno essere enunciate e fatte rispettare dall'adulto, dovrebbero, gradualmente con l'età, diventare sempre più spiegate e sempre più condivise. Può diventare interessante, a partire dai tre anni, cercare di definire insieme il tempo da dedicare: per esempio rispetto alla televisione piuttosto che stabilire quanti minuti, può risultare utile capire il numero di episodi di un cartoon e anticipare l'attività che si prevede di fare alla conclusione. In generale, di fronte a una regola (come, per esempio, quella di non usare lo schermo al giardino), si spieghi al/alla bambin* la motivazione. Questa forma di autoregolazione, per quanto non sia semplice da raggiungere, può essere particolarmente utile per gli anni successivi, quando il/la figli* sarà da sol* col dispositivo.

– *Se indichi un limite alla fruizione degli schermi, cerca di farlo rispettare e non farti spaventare dalle sue proteste.*

Il momento dell'interruzione della fruizione dello schermo risulta spesso problematico per i genitori, che si trovano in difficoltà nella gestione delle proteste dei figli. Talvolta, manifestazioni di rabbia espresse attraverso gesti corporei vengono identificati come segnali

di una "dipendenza": il genitore, in questi casi, dovrebbe cercare di comprendere che il/la figli* sta comunicando il suo disappunto per l'interruzione di un'esperienza che risulta gratificante. La scelta che il genitore fa, di fronte a questa protesta, può diventare un segnale comunicativo importante: la scelta, a fronte della protesta, di concedere ulteriormente l'utilizzo fa comprendere al/alla bambin* che la regola è aggirabile e, dunque, che la protesta funziona. Anche se può risultare più difficile, è necessario far valere quanto definito (magari favorendo la conclusione dell'episodio, se si tratta di un cartoon) e cercare di esser-ci per il/la figli* nella proposta di svolgere un'altra attività senza lo schermo. Questa presenza potrà essere un prezioso insegnamento per aiutare il/la figli* a costruire limiti, anche quando fruirà in autonomia.

– *Definisci spazi e tempi all'interno dei quali non fare ricorso agli schermi: gradualmente, spiega e condividi le decisioni con tu* figli*.*

Fin dalla nascita del/della figli*, l'abitazione può essere progettata a misura di bambino. In questo senso, sarebbe da favorire l'esistenza di spazi domestici che siano privi degli schermi: quando possibile, luoghi come la cucina (o la sala da pranzo), la camera o il bagno non dovrebbero ospitare gli schermi, per evitare che si usino durante i pasti o prima dell'addormentamento, quando le indicazioni pediatriche lo sconsigliano. Al tempo stesso, incoraggiarne l'utilizzo negli spazi esterni (nel passeggino, nelle sale di attesa o negli spostamenti in auto) può diminuire la curiosità del/della figli* rispetto alla realtà che lo circonda. Questa attenzione rispetto agli spazi può essere estesa ai tempi: non è consigliabile consentire al bambino di usare gli schermi in alcuni momenti della giornata, come, per esempio, al risveglio prima di andare al nido o nella scuola dell'infanzia; allo stesso modo, prima dell'addormentamento lo schermo, più che rilassare, può comportare una forma di stimolazione inadeguata.

– *Favorisci un atteggiamento esplorativo, il movimento e l'interazione*

Gli strumenti digitali offrono un potenziale di interattività, di multimedialità, di immersività che solitamente, negli usi abituali, non vengono valorizzati. Piuttosto che pensare allo schermo solo come un momento di svago che prevede la visione dello schermo,

può risultare utile favorire utilizzi che stimolino il pensiero e la curiosità dei figli: questo può passare dall'uso della fotocamera che porta il/la figli* a cogliere attimi, a rivederli, a sperimentare la pluralità dei punti di vista. Gli studi pediatrici testimoniano come tra uno schermo che viene fruito passivamente e uno schermo che prevede un'interazione sia da preferire quest'ultimo, a patto che l'uso basato sull'intuito venga accompagnato da un ragionamento, che porti il bambino anche ad apprendere per prova ed errore. Dato che gli schermi attivano i neuroni della corteccia motoria, si dovrebbe incoraggiare una fruizione che non inibisce il movimento, ma anzi lo stimola, in una prospettiva di alternanza tra digitale e analogico. In questo senso, un compito rilevante è quello di far sì che la fruizione degli strumenti digitali stimoli le domande dell'infanzia e incoraggi forme di verbalizzazione, oltre che di invenzione di contenuti.

– *Evita di pensare che far usare il digitale sia un premio o che la sua privazione sia una punizione.*

Consapevole del fascino che il dispositivo digitale possiede per l'infanzia, talvolta il genitore può essere portato a minacciare di non concedere la fruizione della televisione o l'utilizzo del dispositivo mobile per "punire" dei comportamenti considerati non corretti. Parimenti, può essere ricorrente il decidere di concedere l'utilizzo a seguito di un comportamento positivo. Questa associazione dei dispositivi digitali a meccanismi di premio e di punizione, per quanto possa produrre risultati efficaci rispetto al comportamento, tende però a rinforzare l'importanza del dispositivo. Se si decide di promuoverne l'utilizzo, ciò non dovrebbe essere associato a un premio, ma a una scelta consapevole, motivata e utile per l'intrattenimento o per favorire esperienze integrative accanto a quelle analogiche.

Quarto passo – Rendi il digitale una risorsa e favorisci una maggiore padronanza

Comprendere e limitare gli abusi del digitale durante l'infanzia rappresenta un punto di partenza che dovrebbe portare poi gradualmente anche a adoperarsi per portare le famiglie e i bambini a esplorare le potenzialità. Ciò non significa "mitizzare" gli strumenti digi-

tali e ritenere che essi siano magicamente portatori di inclusione, di motivazione, di partecipazione: significa piuttosto esplorare le caratteristiche che gli strumenti digitali possiedono per interrogarsi su come essi possano integrare le esperienze analogiche, arricchendole e offrendo altri modi per pensare. Il genitore, se accompagnato dai servizi educativi 0-6 e dalla scuola, può proprio adoperarsi per cercare di promuovere una graduale competenza digitale che riguardi non solo gli aspetti tecnici, ma anche quelli cognitivi (saper analizzare, selezionare e valutare le informazioni) e quelli etici (assumere comportamenti responsabili anche nei contesti digitali).

– *"Assaggia" i contenuti digitali, prima di proporli*

Così come il genitore spesso si interroga sugli ingredienti e sulla provenienza dei prodotti alimentari che offre al/alla bambin* durante la prima infanzia, la stessa cura dovrebbe riguardare i contenuti mediatici che "nutrono" l'immaginario dei figli. Piuttosto che pensare che le narrazioni digitali siano adeguate soltanto perché ospitate su canali tematici o su specifiche piattaforme streaming, è consigliabile provare a guardarli prima di proporli a loro, o comunque durante la loro fruizione. Un genitore che analizza i contenuti dovrebbe chiedersi la coerenza rispetto all'età, la presenza di valori in linea con i propri modelli educativi, l'assenza di stereotipi discriminanti, il linguaggio utilizzato. Sarebbe poi da favorire, in analogia con quanto avviene per gli albi illustrati, favorire una varietà di contenuti piuttosto che una selezione ristretta che, seppur di qualità, rischia di offrire una visione omogenea della realtà e un impoverimento del linguaggio.

– *Chiedi sempre il permesso prima di condividere sue foto*

La frequente abitudine del genitore di postare foto dei figli sui social network – definita *sharenting* – dovrebbe essere problematizzata: pur senza colpevolizzare l'adulto che spesso pubblica tali immagini con l'obiettivo di condividere con gli amici la gioia della propria genitorialità, occorre essere consapevoli che in questo modo si rischia di lasciare una traccia potenzialmente indelebile. Si tratta di una pratica che, spesso denunciata dalla Polizia Postale come pericolosa per la sicurezza dell'infanzia, evidenzia una mancanza di rispetto nei confronti dei bambini: preferibile sarebbe chiedere loro il consenso. Ciò significa che prima dei tre anni, quando ancora non possono avere contezza di

cosa significhi pubblicare un post, il tema non dovrebbe essere posto. Quella gioia di condividere la propria genitorialità potrebbe passare da una focalizzazione sul gesto (come avviene nei nidi e nelle scuole dell'infanzia), che non renda il/la bambin* riconoscibile. Piuttosto che scattare foto in posa, sarebbe preferibile focalizzare lo sguardo sul gesto e avere fotografie poi da riguardare insieme. In ogni caso, a partire dai tre anni può essere sensato far vedere la foto realizzata ai figli e chiedere loro se desiderano inviarla ai nonni o ad altri parenti.

– *Aiutal* a capire che il digitale (e i media) offrono rappresentazioni della realtà (e non la realtà stessa)*

Uno dei punti chiave della competenza digitale sta nel diventare consapevoli che attraverso i media i soggetti non entrano in contatto con la realtà, ma con una sua rappresentazione. Gradualmente con l'età, le interazioni con gli schermi, attraverso l'accompagnamento dell'adulto, possono essere finalizzate a scoprire la differenza tra la realtà e la rappresentazione della realtà. Questo può passare dalle possibilità di comprendere quanto lo scattare una fotografia offra una singola prospettiva che seleziona solo una porzione della realtà; può passare dalla comprensione di quanto alcune sequenze dei cartoon mostrino scene e possibilità non replicabili nella realtà o di quanto le pubblicità abbiano l'obiettivo di enfatizzare alcune caratteristiche dei prodotti. Queste consapevolezze possono diventare "semi" da far poi germogliare in un'attitudine critica quando i figli cresceranno e avranno a che fare con contenuti di siti web, social network e intelligenza artificiale generativa.

– *Pensa attività in cui lo schermo diventi un pre-testo per svolgere altre attività*

Gli strumenti digitali e gli schermi possono diventare risorse nella misura in cui, anziché inibire il dialogo e favorire l'isolamento dei figli, stimolano le interazioni, il dialogo e la riflessione. Anche di fronte a contenuti che possono indurre un atteggiamento più passivo (anche se occorre considerare che la visione di un cartoon non è mai totalmente passiva), è auspicabile che alla fine della fruizione vengano progettate attività legate a quanto si è visto. A partire da alcune domande-stimolo intorno ai personaggi, intorno agli oggetti e alle emozioni evocate nella narrazione, si può poi giocare pensando all'invenzione di finali alternativi, oppure favorire la realizzazione di disegni o di attività ma-

nuali che entrino in contatto con quanto si è visto. In questo senso, lo schermo può diventare il "pre-testo", cioè tanto l'occasione per fare altro, ma anche qualcosa che precede il "testo" centrale, che è proprio l'esperienza vissuta in relazione tra genitori e figli.

– *Esplora le potenzialità creative del digitale: inventa storie, abbina immagini, registra suoni.*

I primi passi nell'acquisizione della competenza digitale possono essere compiuti comprendendo come gli strumenti digitali offrano una serie di possibilità creative. Il compito di coltivare la fantasia dell'infanzia prescinde gli schermi, ma la prospettiva da adottare può essere quella di cercare strategie per coltivare tanto il pensiero narrativo quanto quello scientifico dei figli, anche attraverso il digitale. In questo senso, la fruizione degli strumenti digitali può diventare il veicolo per esplorare la realtà, favorendo un atteggiamento di scoperta e di ricerca che porta il bambino a formulare ipotesi, osservare, verificare e tornare all'osservazione. Lo smartphone o il tablet non dovrebbero essere intesi come televisori portatili, sempre a disposizione, ma possono diventare strumenti per stimolare la creatività se vengono usati per registrare audio, per scattare fotografie, per realizzare video che poi diventino materiale da valorizzare attraverso la propria fantasia inventando storie, favorendo contaminazioni. Il digitale, se ben usato, può favorire un atteggiamento scientifico ma anche accompagnare esplorazioni attive dell'arte, della narrazione.

I suggerimenti di genitori, educatrici, educatori e insegnanti

Di seguito vengono riportate le annotazioni emerse durante la ricerca-azione con il personale dei servizi educativi e durante gli incontri con le famiglie, che, in dialogo con le altre fasi della ricerca, sono state generative per le linee-guida qui presentate. I vari suggerimenti sono stati categorizzati: è interessante notare come molti suggerimenti si rivolgano alla consapevolezza di sé e alla relazione con l'infanzia, al fianco di altri spunti che hanno caratteristiche più operative. Emerge, in generale, una necessità di ascolto reciproco (tra adulti, ma anche dell'adulto nei confronti del/della bambin*) che si è cercato di far emergere nel testo sopra presentato.

Categoria	Suggerimenti emersi
Consapevolezza di sé e formazione personale	Approcciarsi in maniera critica e aprire lo sguardo alla/sulla realtà e a/su se stessi. Osservare e conoscere le proprie risorse personali, così come le difficoltà. Utilizzare e implementare le proprie risorse. Ascoltare (e credere in) se stessi. Esprimere il potenziale creativo, liberare la fantasia e contattare la voglia di giocare. Ascolto attivo: imparare ad ascoltare. Essere in grado di scegliere le proprie azioni. Essere consapevoli che si può imparare sempre di più e porsi in formazione. Aprirsi alla crescita personale.
Dieta mediale adulta e competenze digitali	Osservare le proprie abitudini mediali, come, quanto e perché si utilizzano dispositivi digitali. Essere consapevoli di rappresentare un modello per i bambini e le bambine che ci sono vicini/e. Informarsi e scoprire: opportunità e problematicità. Cercare di imparare, prima di far approcciare e insegnare.
Relazione educativa nel/e digitale	Empatia e ascolto, non giudizio, amorevole gentilezza, autorevolezza. Coinvolgimento e partecipazione. Entrare nelle esperienze cercando il divertimento e lasciandosi sorprendere. Fiducia, rispetto, reciprocità e meta-riflessività. Disporre al centro e rilanciare la relazione. Le persone prima delle cose.
Ruolo e postura adulta	Fare domande, osservare, anche le reazioni. Aiutare le verbalizzazioni. Presenza: fisica, emotiva e mentale. Accompagnamento, alternanza, autoregolazione. Non aver paura di dare delle regole. Rendere disponibile il senso del limite. Rispettare in prima persona le regole. Concedere il giusto spazio. Rendere condivisibili le esperienze. Divertirsi nelle esperienze. Non muoversi in una logica di premi/punizioni. Attenzione a non creare fascinazioni. Aprirsi alla creatività.

Reti educative (costruire reti di sostegno-accompagnamento-condivisione)	Porsi nel confronto. Parlare e condividere: pensieri, esperienze e pratiche. Porsi in una dimensione di incontro e collaborazione. Imparare ad affidarsi. Ascoltare il proprio bisogno di essere accompagnati. Costruire reti di relazioni.
Confine tra ciò che è uso e ciò che è abuso: confini, spazi e tempi (regole); qualità delle fruizioni (gioco, libertà, fluidità, divertimento); qualità dei contenuti (conoscere i contenuti)	Rendere disponibili le esperienze, nella moderazione e flessibilità. Rispettando le età e i tempi personali. Facendosi garanti dell'equilibrio e della libertà. Consapevoli dei limiti e delle alternative. Ricercare la qualità e sviluppare un proprio concetto di qualità. Porsi a garante della qualità. Conoscere i contenuti, prima di proporli.

Capitolo secondo

Linee guida pedagogiche per educatrici, educatori e insegnanti di nidi e scuole d'infanzia per educare al digitale

di *Cosimo Di Bari, Claudio D'Antonio*

Il percorso di ricerca del PRIN Di.Co.Each ha evidenziato un crescente desiderio da parte di educatrici, educatori e insegnanti di assumere un ruolo attivo di fronte alla presenza degli strumenti digitali nella vita dell'infanzia. Come si è sottolineato all'interno del presente volume, oltre la scelta di creare dei contesti educativi *digital free* o di introdurre massivamente la tecnologia, è stata condivisa l'idea di una terza via "ecologica" e "omeostatica", finalizzata a ripristinare equilibrio: non tanto per "negare la presenza", ma per continuare ad aver cura dei bisogni dell'infanzia, scongiurando potenziali abusi e promuovendo usi attivi, consapevoli e creativi dei dispositivi. Questa strada "ecologica", di cui nidi e scuole dell'infanzia possono farsi artefici, dovrebbe promuovere, anzitutto, una maggiore consapevolezza tra le famiglie, ma contemporaneamente potrebbe consentire al personale dei servizi educativi 0-6 di valutare *se* e *come* gli strumenti digitali possono essere inseriti consapevolmente nelle esperienze delle bambine e dei bambini, andando a integrare (e non a sostituire) le esperienze tradizionali e accompagnando alla costruzione di prime basi di competenza digitale.

Gli spunti sono quindi rivolti al personale di nidi e scuole dell'infanzia in una prospettiva di continuità 0-6, secondo quanto suggerito dalle *Linee pedagogiche per il sistema integrato 0-6* del 2021. Come quelle rivolte ai genitori, anche queste linee guida rappresentano l'esito delle varie fasi della ricerca, da quelle che sono state finalizzate alle raccolte dati in ambito quantitativo e qualitativo, passando dai dati emersi nelle varie revisioni della letteratura, per arrivare fino alla ricerca-azione. Si ritiene rilevante sottolineare quanto queste linee-guida non siano solo l'esito dell'ascolto del personale dei servizi educativi 0-6, ma anche delle famiglie.

La scelta è stata quella di mantenere una struttura analoga alla linee guida rivolte ai genitori, sia nella definizione di quattro passi,

sia nella scelta di usare il "tu" nel rivolgersi al professionista dell'educazione. Questo uso della seconda persona non desidera essere di carattere prescrittivo, piuttosto si intende sottolineare quanto le presenti linee guida possano essere considerate come un testo aperto, che necessita di essere costantemente discusso, rivisto, integrato, alla luce del dibattito tra professionisti dell'educazione, ma anche in funzione delle rapide trasformazioni alle quali gli strumenti tecnologici sono esposti.

Primo passo – Guarda dentro di te

L'avvio di un percorso di educazione al digitale da parte del personale dei servizi educativi 0-6 richiede anzitutto un lavoro di riflessione e di autoconsapevolezza rispetto al proprio rapporto con gli strumenti digitali. Accanto a un potenziamento delle competenze digitali personali (che non possono essere date per scontate, neppure nelle nuove generazioni), è auspicabile promuovere dei percorsi formativi che prescindano da competenze meramente tecnologie e si indirizzino verso l'osservazione del modo in cui bambine e bambini interagiscono con i dispositivi e che sappia ascoltare i bisogni che le famiglie manifestano intorno a questo tema. È dunque auspicabile che, a partire da questo lavoro introspettivo, educatrici, educatori e insegnanti abbandonino prospettive che demonizzano a priori gli strumenti digitali o che colpevolizzano i genitori rispetto ai frequenti abusi. Il personale educativo dovrebbe essere consapevole di poter assumere un ruolo di regia all'interno di questo percorso di crescita condivisa tra bambini, famiglie e personale stesso.

– *Non demonizzare le tecnologie.*

Educatrici, educatori e insegnanti, vista la loro formazione specifica sull'infanzia, dovrebbero essere consapevoli di quali sono i bisogni fondamentali dell'infanzia: stare in relazione con altri soggetti, esplorare attraverso tutti i propri sensi, formare i riferimenti spaziali e temporali, sporcarsi, rischiare, giocare in modo simbolico, ecc. Proprio alla luce di queste consapevolezze, è legittima la preoccupazione rispetto alle possibili privazioni di esperienze che gli schermi digitali possono generare nella quotidianità dell'infan-

zia. Tuttavia, è necessario farsi anche consapevoli che le tecnologie digitali possono essere utilizzate secondo varie modalità molto diverse e che una loro demonizzazione potrebbe, in realtà, non aiutare a limitarne gli abusi in ambito familiare. Le raccomandazioni pediatriche sconsigliano l'utilizzo fino ai due anni, sottolineando, poi, come un'interazione con i dispositivi possa avvenire con tempi contenuti, con la mediazione di un adulto, con modalità attive e con una selezione di contenuti. Piuttosto che demonizzare *tout court* le tecnologie digitali, è auspicabile orientarsi a una comprensione di quali possano essere gli usi e quali gli abusi, cercando di non escludere categoricamente la fruizione, ma di comprendere in che modo i dispositivi possono incoraggiare esperienze arricchenti e di evitare, all'interno dei propri servizi, utilizzi passivi che potrebbero generare conseguenze non auspicabili.

– *Supera un punto di vista adultocentrico e considera anche il punto di vista dell'infanzia e delle famiglie*

Ascoltare l'infanzia è un compito fondamentale per l'adulto che non dovrebbe partire da prospettive adultocentriche: anche in relazione ai dispositivi digitali (come ad altre esperienze), partire da pregiudizi e da stereotipi che non tengono conto del punto di vista dei bambini può essere un ostacolo alla creazione di dialogo e alla costruzione di competenze. In particolare rispetto ai dispositivi digitali, il personale dei servizi educativi 0-6 dovrebbe farsi consapevole che gli abusi che l'infanzia può fare del digitale hanno solitamente una matrice adulta: il bambino cresce in contesti in cui quei dispositivi sono fortemente presenti e, se non trova intorno a sé adulti che offrono regole chiare, difficilmente potrà regolarsi. Capire perché gli schermi piacciono così tanto all'infanzia, senza muoversi soltanto da pregiudizi, è un prerequisito utile per impostare percorsi di educazione al digitale. Al tempo stesso, il personale dei servizi educativi 0-6 dovrebbe porsi in ascolto delle famiglie, cercando di comprendere il loro disagio, le loro difficoltà nella gestione degli impegni e di accogliere preoccupazioni e paure, assumere un atteggiamento empatico e fornire sostegno. Piuttosto che limitarsi ad offrire decaloghi o indicazioni prescrittive, raccogliere le percezioni e i bisogni dei genitori può risultare una strategia molto utile per impostare azioni e per stimolare esperienze che facciano maturare consapevolezza e riflessività.

– *Rifletti su quali sono i tuoi usi dei dispositivi digitali, fuori e dentro i servizi educativi 0-6*

Gli strumenti digitali sono sempre più presenti nella vita dei soggetti. Un primo passo fondamentale per il personale dei servizi educativi 0-6 può essere riflettere sui propri usi e sulle proprie abitudini in relazione a questi dispositivi: queste potranno risultare anche estremamente diverse, tra soggetti che ne fanno un uso ricorrente e che si sentono a proprio agio e altri che, invece, si sentono più a "disagio", più o meno competenti o più o meno capaci di autoregolarsi. Interrogarsi sul proprio "benessere digitale", riflettendo sui tempi e sulle modalità di utilizzo personali è un primo esercizio prezioso che può offrire l'opportunità di ricercare abitudini sane. Al tempo stesso, dato che gli strumenti digitali tendono ad essere sempre più presenti nelle attività che le educatrici, gli educatori e le/gli insegnanti svolgono nei servizi (anche quando non sono a contatto con l'infanzia), risulta rilevante interrogarsi sui propri utilizzi, indagando quali possono essere possibilità e limiti degli strumenti digitali.

– *Informati, formati e mettiti in gioco rispetto al digitale*

Educatrici, educatori e insegnanti spesso percepiscono di non avere gli strumenti adeguati per avviare percorsi di educazione al digitale con le famiglie e con i bambini. Per questo, è da ritenere fondamentale la partecipazione a specifici percorsi formativi che affrontino questo tema non soltanto dal punto di vista tecnico, ma anche da quello pedagogico, per comprendere meglio rischi ed opportunità dell'utilizzo dei dispositivi digitali durante l'infanzia. Occorre però anche che il personale dei servizi educativi sia disposto a mettersi in gioco, ponendo in discussione alcune certezze e desideri e sperimentando attivamente le possibilità del digitale: al pari dell'infanzia, il personale educativo dovrebbe farsi curioso e sperimentare attivamente gli strumenti digitali, esplorando anche i vari contenuti che essi propongono. Questo dovrebbe significare problematizzare le proprie abitudini, chiedersi se e come gli strumenti tecnologici possono entrare in dialogo con le esperienze tradizionali e interrogarsi se le proposte progettate rispondono concretamente ai bisogni dei bambini e se possono contribuire alle varie esperienze all'interno dei servizi educativi 0-6.

– *Scegli, rifletti e, semmai, ripara*

Confrontarsi con gli strumenti digitali significa fare i conti con oggetti in costante trasformazione: a partire dalla citata curiosità che dovrebbe contraddistinguere i professionisti dell'educazione, è auspicabile non ricercare approcci e modelli che siano invariabili, piuttosto adoperarsi per sperimentare annualmente nuove progettazioni che possano interrogarsi su come cogliere e valorizzare le opportunità delle tecnologie e su come favorire abitudini sane e produttive. Al pari del genitore, che è spesso chiamato a prendere una decisione rapidamente e che quindi è esposto a potenziali "errori", anche educatrici, educatori e insegnanti potrebbero intraprendere scelte che risultano non efficaci o proposte che non riescono a conquistare l'interesse dell'infanzia. In un contesto educativo, anche in relazione al digitale, è auspicabile riflettere sulle proprie scelte, dibattere su di esse collegialmente e, in collaborazione con i/le coordinatori/-trici pedagogici/-he, adoperarsi per trovare i giusti equilibri e favorire, per i bambini, contesti stimolanti per il loro apprendimento e per le loro esperienze. Come per altri ambiti, anche rispetto al digitale il professionista dell'educazione necessita di una competenza riflessiva, in un processo ricorsivo tra osservazione, documentazione e progettazione.

– *Condividi le tue percezioni, le tue preoccupazioni e le tue riflessioni in relazione agli schermi con altr* collegh**

Le riflessioni sulla presenza degli schermi all'interno della vita dell'infanzia possono diventare un tema da analizzare periodicamente all'interno del gruppo di lavoro: a partire dall'osservazione delle famiglie (nei momenti e negli spazi dell'accoglienza o nei colloqui) e dei bambini (rispetto al gioco simbolico o alle loro prime verbalizzazioni), è possibile trarre interessanti spunti da tematizzare nel gruppo di lavoro. Proprio a partire da questo dialogo può diventare possibile co-progettare azioni ed esperienze che si prefiggono l'obiettivo di padroneggiare meglio il digitale, sia per prevenire l'abuso, sia per promuovere usi attivi ed esplorativi. Inoltre, questo dialogo tra colleghe e colleghi può diventare il veicolo di una reciproca formazione continua, sia per individuare nuove strategie di documentazione, sia per condividere buone pratiche. L'educazione al digitale non può essere un processo da intraprendere in autonomia: necessita, al contrario, di un lavoro di équipe che sia efficacemente monitorato, coordinato e interpretato pedagogicamente.

Secondo passo – Abbi cura della relazione con le famiglie

Un pilastro sul quale l'educazione al digitale dovrebbe basarsi è l'alleanza educativa tra servizi educativi 0-6 e famiglie. L'immagine del triangolo educativo, che vede il bambino al vertice e la famiglia e i servizi educativi alla base, è rappresentativa per tutte le attività educative dei nidi e delle scuole dell'infanzia, in quanto tanto maggiore sarà il dialogo e l'alleanza tra gli adulti di riferimento tanto più equilibrato e armonico potrà essere il contesto nel quale l'infanzia cresce e si sviluppa. Anche in relazione al digitale, risulta di fondamentale importanza garantire solidità al dialogo tra famiglia e servizi educativi, in quanto tale confronto può diventare il motore per l'acquisizione di consapevolezze, per la condivisione di buone pratiche, per l'avvio di un atteggiamento riflessivo che nutra l'educazione dei figli. Ciò significa anzitutto la scelta di condividere con le famiglie le proprie scelte, ma anche la ricerca di una reciproca fiducia che porti a un continuo arricchimento formativo.

– *Non assumere un atteggiamento giudicante*

Tra personale dei servizi educativi 0-6 e famiglie, in relazione al digitale, può essere ricorrente la costruzione di dinamiche contrassegnate dal "noi-loro": talvolta, questa distanza potrebbe essere generata da un atteggiamento giudicante delle educatrici, degli educatori e degli insegnanti che, forti delle loro consapevolezze sulle potenziali conseguenze negative degli strumenti, potrebbero colpevolizzare le famiglie per alcune loro scelte che portano a esporre eccessivamente i figli ai dispositivi digitali. Il personale educativo dovrebbe però evitare generalizzazioni e colpevolizzazioni: anche qualora si dovesse rilevare una minore attenzione delle famiglie ai bisogni dei bambini e una crescente tendenza a ricorrere in modo eccessivo ai dispositivi digitali, sarebbe comunque auspicabile, attraverso l'ascolto e il dialogo, cercare di rilevare e di comprendere il punto di vista delle famiglie. Le trasformazioni sociali, culturali e professionali in atto hanno spesso causato forme di disorientamento ai genitori, che, sempre meno assistiti da reti parentali, vedono nella tecnologia un alleato. Piuttosto che giudicare il genitore o le altre figure adulte che fanno ricorso ai dispositivi in modo eccessivo, sarebbe opportuno cercare di comprenderne le motivazioni, adope-

randosi per testimoniare l'esistenza di alternative e per incoraggiare il genitore a essere protagonista, senza delegare allo strumento funzioni che dovrebbero essere prioritariamente umane.

– *Aiuta il genitore a comprendere i bisogni dell'infanzia e il ruolo dei servizi educativi 0-6*

La citata alleanza educativa può essere coltivata abbinando all'ascolto delle famiglie anche la condivisione di informazioni che diventino veicolo di maggiore consapevolezza tra i genitori. È pertanto auspicabile che nei vari incontri, tanto individuali quanto collettivi, il personale dei servizi educativi 0-6 si adoperi per far comprendere al genitore quali sono i bisogni autentici del bambino, rilevando come all'interno di nidi e scuole dell'infanzia vengano proposte esperienze che rispondono proprio a queste esigenze. Anziché soffermarsi soltanto sulle conseguenze negative che l'utilizzo dei dispositivi digitali può prevedere, è auspicabile aiutare il genitore a comprendere quali sono le specificità dell'infanzia e come le proprie azioni possono rispondere concretamente ai suoi bisogni. Questo compito può passare dall'invito a partecipare ad alcune attività (dal pranzo, ad altre routine) al nido o nella scuola dell'infanzia; dal promuovere laboratori in cui le famiglie vivano le stesse esperienze dei figli; dalla diffusione di documentazioni che raccontino le attività e che ne evidenzino le potenzialità educative. Il nido e la scuola dell'infanzia, in questo senso, pur nella loro specificità, possono farsi modello educativo per le famiglie: da un lato offrendo suggerimenti per favorire alternative ludiche al ricorso alle tecnologie digitali, dall'altro mostrando come una adeguata progettualità possa rendere il ricorso al dispositivo digitale uno stimolo ludico e non un distrattore. Pur non essendo un compito limitato all'educazione al digitale, i servizi educativi 0-6 dovrebbero far percepire al genitore l'esigenza di esser-ci (di essere autenticamente presenti con i propri figli) e di trovare con loro un tempo "lento".

– *Spiega cos'è l'educazione al digitale*

Frequentemente le famiglie, dopo essersi informate rispetto alle potenziali conseguenze negative dei dispositivi digitali, manifestano una netta resistenza all'opportunità di consentire ai figli di fare ricorso a questi strumenti all'interno dei servizi educativi 0-6. Una

mancata comprensione del significato di "educazione al digitale" o di "Media Education" può lasciare intendere alle famiglie che quei servizi che adottano questo approccio prevedano di incoraggiare un ricorso passivo ai dispositivi all'interno del servizio, esponendo così i bambini a una serie di conseguenze negative. Questi fraintendimenti evidenziano una chiara necessità della quale il personale dei servizi educativi 0-6 deve farsi carico: risulta perciò fondamentale adoperarsi per informare (fin dai primi colloqui e delle prime riunioni) le famiglie rispetto alle proprie scelte di educare al digitale, spiegare che non si tratta di un'acritica introduzione dei dispositivi, ma, al contrario, della scelta di esplorare attivamente l'utilizzo degli strumenti per comprenderne limiti e potenzialità. Risulta così fondamentale dichiarare l'intenzione di sostenere il genitore a sentirsi parte di un compito condiviso per la costruzione della competenza digitale dei figli.

– *Crea occasioni con le famiglie per affrontare il rapporto dei figli col digitale*

Il personale di nidi e scuole dell'infanzia può aiutare i genitori a farsi domande rispetto al rapporto che i figli hanno con gli strumenti digitali, senza che questi assumano abitudini legate a tempi di fruizione eccessivi rispetto alle linee pediatriche o rispetto a contenuti inadeguati. Queste azioni informative possono essere pensate sia in modalità "riparative", nei momenti in cui si comprende che, fuori dal servizio (durante il tragitto per arrivare al nido o nella scuola dell'infanzia o per lunghi tempi in ambito domestico), viene fatto ricorso al dispositivo, ma anche in modalità preventive. Sono proprio queste modalità ad essere preferibili, affinché le indicazioni non vengano interpretate come rimproveri personali giudicanti, ma come suggerimenti che vanno nella direzione di garantire all'infanzia una migliore tutela e una cura del benessere: fin dai primi colloqui e fin dalle prime riunioni, per esempio, tra le varie informazioni che preparano le famiglie all'ambientamento può risultare utile aiutare a prendere consapevolezza di quali possano essere atteggiamenti preziosi per il bambino e di come sia necessario, a prescindere dagli schermi, mostrare fin dal mattino i propri segnali di cura e di attenzione all'infanzia.

– *Aiuta il genitore a trovare limiti, spaziali e temporali, nell'uso dei dispositivi digitali*

Il personale dei servizi educativi 0-6, nei citati incontri con le famiglie, può accompagnare i genitori e gli altri adulti che si occupano dell'infanzia alla scoperta delle indicazioni pediatriche rispetto al rapporto tra infanzia e schermi, sottolineando la raccomandazione di evitare l'esposizione prima dei due anni. Se questa azione è già promossa in molti casi dai pediatri, si può notare come educatrici, educatori e insegnanti possano interpretare un ruolo specifico, meno prescrittivo e più orientato all'ascolto, al dialogo e alla condivisione di buone pratiche. In particolare, grazie al suo costante e quotidiano incontro con le famiglie, il personale può incoraggiare il genitore a trovare dei limiti che siano spaziali e temporali rispetto all'uso dei dispositivi digitali da parte dei bambini. Oltre a sconsigliare l'esposizione prima dei due anni, si può sottolineare l'utilità di trovare spazi e tempi privi degli schermi; a non mangiare col dispositivo acceso, anche a partire dalla testimonianza di come all'interno del servizio viene gestito il pranzo educativo; a non addormentare, né a calmare col dispositivo. Si possono anche riportare esempi di utilizzo relazionale, con tempi e modalità che incoraggiano l'interazione e la verbalizzazione del/della figli*.

Terzo passo – Assumi una postura educativa sul digitale

Oltre al lavoro da compiere con le famiglie, il personale dei servizi educativi 0-6 può favorire una graduale esplorazione dei dispositivi digitali, cercando di favorire utilizzi più attivi, consapevoli e creativi rispetto a quelli abituali. Pur nella consapevolezza che i nidi e le scuole dell'infanzia non hanno bisogno del digitale per raggiungere i propri obiettivi educativi, la prospettiva che possono considerare educatrici, educatori e insegnanti è che sia il digitale stesso a potersi arricchire se portato all'interno dei servizi educativi. Per questa finalità, a partire dai citati percorsi formativi, il personale dei servizi educativi può assumere una postura educativa rispetto al digitale, riflettendo su limiti e opportunità. A partire da queste riflessioni può diventare possibile progettare usi consapevoli che incoraggino l'infanzia ad assumere un ruolo attivo – anche servendosi degli

strumenti digitali – nell'esplorazione della realtà; e, al tempo stesso, accompagnare a sperimentare le caratteristiche di tali dispositivi affinché si acquisisca consapevolezza di farne usi più attivi e creativi e affinché, attraverso un'attiva presenza degli adulti, si promuovano forme di autoregolazione.

– *Assicurati che non si privi l'infanzia delle esperienze di cui ha bisogno e a cui ha diritto*

Un'eventuale introduzione degli strumenti digitali all'interno del nido o della scuola dell'infanzia non dovrebbe prevedere una sostituzione di esperienze analogiche tradizionali: la logica da adottare è piuttosto integrativa e dovrebbe prevedere, laddove si ritenga utile e pertinente, il dialogo tra analogico e digitale, chiedendosi quanto e come gli strumenti possano rappresentare un arricchimento dell'esperienza dell'infanzia. Per esempio, l'allestimento di stanze immersive non è, di per sé, un'attività che promuove l'educazione al digitale, né che incoraggia l'acquisizione di competenze digitali: anzi, se queste proposte sono pensate per sostituire attività che possono essere svolte direttamente negli ambienti, si rischia di impoverire le esperienze dei bambini. Può diventare invece interessante e significativo cercare di mettere in relazione le esperienze materiche, nelle quali l'infanzia incontra la realtà direttamente con la propria corporeità, con altre in cui si progetta un ricorso attivo agli strumenti digitali.

– *Rifletti sempre sulle motivazioni dell'utilizzo dei dispositivi*

La decisione di fare ricorso al digitale all'interno dei contesti educativi 0-6 dovrebbe essere l'esito di attente riflessioni e di un'intenzionalità pedagogica: questa dovrebbe portare alla definizione di obiettivi e prevedere un'attenta progettualità che porta a chiedersi il perché e il come di tali utilizzi. Gli strumenti digitali non dovrebbero essere utilizzati perché ritenuti "più motivanti" o "più inclusivi": la loro ricchezza non sta nel mero utilizzo, ma nella capacità di stimolare attivamente la curiosità del bambino e nella capacità di esplorare la realtà anche attraverso nuovi sguardi e nuove possibilità. Al tempo stesso, è da evitare l'utilizzo dello schermo come "anestetizzante" per calmare i bambini quando sono ritenuti troppo agitati, oppure per rilassare nelle ore pomeridiane: questi usi, frequenti in ambito domestico, devono essere necessariamente evitati nei servizi educativi

0-6, perché si legano a utilizzi che, secondo le raccomandazioni pediatriche, possono provocare conseguenze negative. Il personale dei servizi educativi 0-6 ha il compito di identificare gli obiettivi della propria progettualità, a prescindere dal ricorso al digitale, chiedendosi però poi quanto lo strumento possa diventare utile per contribuire al loro raggiungimento; accanto a questi obiettivi tradizionali, si può poi cercare di identificare obiettivi che siano specificatamente legati all'acquisizione di maggiore consapevolezza (e di maggiore competenza) nella relazione con gli schermi.

– *Favorisci una gradualità delle esperienze*

La prospettiva 0-6 con la quale sono proposte queste linee guida può essere rilevante per la continuità educativa che dovrebbe essere contemplata e valorizzata tra nidi e scuole dell'infanzia: gli strumenti digitali possono diventare utili per ampliare le esperienze di comunicazione tra servizi, favorendo usi attivi e stimolando la costruzione di un dialogo dinamico che anticipi le visite e che offra, anche dopo il loro svolgimento, la possibilità di rimanere in contatto, attraverso la condivisione di materiale multimediale prodotto da bambine e bambini. Accanto a una continuità di esperienze, è utile pensare a una progettualità che tenga conto in modo adeguato delle varie fasi di sviluppo e delle specificità di ciascuna età. Progettare l'educazione al digitale in funzione delle età del bambino può diventare rilevante per favorire una gradualità nell'esplorazione delle potenzialità e dei limiti degli strumenti, affinché le capacità di comprensione e di rappresentazione della realtà delle bambine e dei bambini siano stimolate in modo adeguato anche dall'interazione con gli schermi, valorizzando le opportunità di attivare l'intelligenza intuitiva (l'apprendimento per prova ed errore) e quella ipotetico-deduttiva (affine a un atteggiamento scientifico).

– *Incoraggia e sostieni, senza eccedere con le indicazioni*

Gli studi interdisciplinari sul rapporto tra infanzia e dispositivi digitali evidenziano l'importanza di un accompagnamento da parte dell'adulto, che può contenere le potenziali conseguenze negative e stimolare l'arricchimento. Questa presenza, se è assolutamente rilevante in ambito domestico, dovrebbe essere promossa anche all'interno di nidi e scuole dell'infanzia, dove si può tradurre con forme di accompagnamento che vedono l'educatrice, l'educatore o

l'insegnante al fianco del bambino durante l'utilizzo con una postura educativa. Quello che in ambito domestico dovrebbe essere un co-utilizzo, nei servizi educativi può essere, in linea con molte esperienze legate all'analogico, una forma di incoraggiamento che, senza risultare invadente, offra il sostegno finché necessario, ma lasci anche lo spazio per l'acquisizione di autonomia da parte dell'infanzia. Risulta inoltre interessante incoraggiare forme di collaborazione tra pari, affinché le bambine e i bambini, formulando ipotesi, collaborino insieme, arrivando a confrontarsi per individuare le strategie da adottare per raggiungere uno o più obiettivi.

– *Favorisci un atteggiamento esplorativo, il movimento, l'interazione*

Le statistiche che indagano le modalità di utilizzo dei dispositivi digitali in ambito familiare testimoniano come le fruizioni avvengano prevalentemente secondo modalità passive, guardando lo schermo in autonomia, senza muoversi. Il ruolo "omeostatico" dei servizi educativi 0-6 può riguardare anche il compito di favorire interazioni con gli strumenti digitali che incoraggino il movimento, che stimolino un atteggiamento esplorativo e che prevedano necessariamente forme di interazione con i dispositivi, stimolando attivamente il pensiero. L'atteggiamento esplorativo può essere incoraggiato, per esempio, attraverso l'utilizzo della fotocamera, che consente di focalizzare lo sguardo in modo prolungato su dettagli e di catturare istanti che altrimenti transiterebbero, rimanendo soltanto nel ricordo. Queste esperienze diventano molto interessanti se promosse negli spazi esterni, dove il ricorso al digitale, in funzione dell'età, può avvenire per incoraggiare un atteggiamento esplorativo e scientifico dell'infanzia. Al tempo stesso, collegando i dispositivi digitali a un videoproiettore può diventare significativo favorire il movimento dei bambini nello spazio, incoraggiando anche la scoperta di sé, del proprio corpo e delle proprie emozioni. Anche il ricorso al microscopio digitale o ad altri strumenti che offrono opportunità in più di osservare la realtà possono risultare particolarmente significativi nella citata ottica di educazione al digitale.

– *Aiuta a tracciare confini tra analogico e digitale*

L'educazione al digitale può cercare di perseguire precocemente uno dei compiti che, fin dagli anni '80, è stato centrale nell'ap-

proccio della Media Education: far prendere consapevolezza che i media non offrono in modo neutrale la realtà, ma hanno una certa "opacità", con rappresentazioni contrassegnate da "filtri", ora intenzionali, ora involontari, che necessitano di essere scoperti. Queste consapevolezze, gradualmente con l'età, possono essere promosse da esperienze all'interno del nido e della scuola dell'infanzia: anche se un proiettore non fa necessariamente ricorso al digitale, i giochi di ombre possono aiutare a comprendere come la propria posizione nello spazio possa diventare generatrice di forme sulla parete e come queste forme possano variare in grandezza in base alla distanza dall'origine della luce. Al tempo stesso, si possono incoraggiare esperienze nelle quali l'infanzia sperimenta la differenza tra essere fisicamente e direttamente coinvolta in un contesto oppure in cui scopre quel contesto attraverso una rappresentazione di uno schermo; tali attività possono risultare via via più complesse in funzione dell'età, per arrivare fino alla scuola dell'infanzia, dove l'analisi può riguardare le forme narrative del cartoon o della pubblicità.

Quarto passo – Rendi il digitale una risorsa e favorisci maggiore padronanza

Accanto ad attività che portino a prendere consapevolezza e, gradualmente, criticità, l'educazione al digitale dovrebbe incentrarsi anche a valorizzare il potenziale di interattività che le tecnologie possiedono. In questo, l'ambizione può essere quella di accompagnare i bambini a diventare fruitori attivi e creativi, affinché possano aumentare le loro conoscenze sulla realtà e allargare i loro orizzonti proprio grazie al digitale, che può diventare un altro dei linguaggi a disposizione. Si può infatti ricercare una connessione tra consapevolezza e creatività: si può diventare tanto più creativi quanto maggiore è la consapevolezza che contrassegna l'utilizzo e, dal dialogo tra questi due approcci, si può aspirare a promuovere utilizzi che diventino via via con l'età sempre più responsabili e critici.

– *Rendi i bambini anch'essi documentatori*

Le tecnologie digitali offrono significativi spunti per implementare la documentazione e per renderla, grazie all'immediatezza e

all'ampia disponibilità, sempre più ricca e densa di significati da interpretare. Una strada significativa per educare agli schermi sta nel rendere anche le bambine e i bambini capaci di documentare la realtà, tanto negli spazi interni quanto in quelli esterni. La fotocamera può diventare un linguaggio in più a disposizione del bambino, per consentirgli di esprimere il suo punto di vista e la sua prospettiva sulla realtà: già a partire dai due anni, quando le verbalizzazioni ancora non sono frequenti, può diventare utile soffermarsi su dove e su come si concentra, attraverso l'obiettivo della fotocamera, lo sguardo dell'infanzia. Affiancando il dispositivo digitale ad altri strumenti analogici, si può anche incoraggiare bambine e bambini a diventare esploratori del mondo, raccogliendo tracce che successivamente possono essere osservate e interpretate. Al tempo stesso, una documentazione restituita attraverso il videoproiettore al gruppo di bambine e bambini può diventare l'occasione per rileggere l'esperienza vissuta e cercare nuovi significati a quanto vissuto precedentemente. Qualora la documentazione si soffermi su tracce materiali e non su azioni, allo stesso modo è possibile indugiare sulle immagini, cercare dettagli non rilevati prima, mettere in relazione tra loro fotografie diverse e avviare invenzioni narrative a partire dalle stesse fotografie.

– *Consenti all'infanzia di valorizzare le potenzialità della multimedialità*

Per quanto i dispositivi digitali siano spesso identificati come strumenti che si basano principalmente su stimoli visivi, in realtà la loro multimedialità prevede l'abbinamento tra immagini e suoni ed è proprio la capacità di sollecitare l'udito a rendere particolarmente efficace tali stimoli, anche nell'infanzia. All'interno del nido e della scuola dell'infanzia, se si decide di fare ricorso ai dispositivi digitali, sarebbe auspicabile non limitarsi alle possibilità offerte dalle immagini, ma cercare di valorizzare questa multimedialità, attraverso la combinazione di stimoli visivi a stimoli uditivi, possibilmente incoraggiando anche gli altri sensi. In alcune progettualità, le educatrici, gli educatori e gli insegnanti, oltre a promuovere la raccolta di documentazioni fotografiche ai bambini, possono invitare attraverso i dispositivi a raccogliere materiale sonoro, per poi intrecciarlo con le immagini; anche mettere in dialogo tracce musicali, suoni naturali e voci di bambine e bambini può diventare un esercizio interessante che può accompagna-

re l'infanzia a padroneggiare la relazione con gli schermi, non solo in modo intuitivo, ma anche attivando il ragionamento.

– *Stimola il pensiero scientifico, anche attraverso i dispositivi digitali*

La curiosità dell'infanzia può essere incoraggiata e non soltanto inibita dal ricorso ai dispositivi digitali. In una prospettiva STEAM, gli strumenti digitali possono diventare canali attraverso i quali incoraggiare le bambine e i bambini a porsi domande, a formulare ipotesi osservando la realtà e a cercare di verificarle, attraverso un atteggiamento investigativo e scientifico. Strumenti quali il microscopio digitale possono consentire al bambino di indirizzare la propria curiosità non solo verso ciò che egli riesce a percepire direttamente: il dispositivo può diventare così un'estensione corporea che, in un contesto relazionale, incoraggia quei compiti che le Linee guida ministeriali riconoscono allo STEM: la predisposizione di ambienti stimolanti e incoraggianti, la valorizzazione dell'innato interesse per il mondo circostante; l'organizzazione di attività che portino ad esplorare il funzionamento delle cose, il coinvolgimento di diversi canali sensoriali; la possibilità di affinare i propri gesti, interrogandosi sul funzionamento di macchine e strumenti tecnologici. Progettare attraverso il digitale può anche consentire di coltivare questi obiettivi e aspirare a valorizzare l'infanzia come ricercatrice.

– *Progetta attività in cui lo schermo diventi un pre-testo per svolgere altre attività*

Come in ambito familiare, anche in quello dei servizi educativi 0-6 il digitale non dovrebbe essere considerato l'obiettivo, ma un pre-testo che consenta poi di collegarsi ad altre esperienze. La lettura ampliata attraverso il digitale, per esempio, può essere un ricorso ai dispositivi digitali che allarga le possibilità tradizionali. Per questo, può risultare utile non tanto pensare in un'ottica sostitutiva (di letture tradizionali), ma integrativa, favorendo una relazione tra analogico e digitale. In particolare, valorizzando le potenzialità che questi strumenti possiedono, è possibile favorire la proiezione su parete per incoraggiare una fruizione condivisa o un'osservazione; è possibile pensare a interazioni con le storie, trasformando attivamente alcune pagine con le attività delle bambine e i bambini; è possibile anche favorire ambienti

immersivi per incoraggiare la lettura o abbinare stimoli multimediali. In generale, risulta dunque determinante che il ricorso al dispositivo digitale non venga ritenuto l'obiettivo finale, ma l'occasione per confrontarsi con altri temi, per perseguire obiettivi specifici o anche semplicemente per incrementare le competenze digitali, quindi la consapevolezza sul funzionamento dello strumento, sulle scelte da fare attraverso di esso e sulla responsabilità che comporta il suo utilizzo.

– *Esplora le potenzialità creative del digitale*

Per quanto spesso gli strumenti digitali vengano associati a utilizzi passivi, che portano a fruire di narrazioni create da altri, senza prevedere l'interazione diretta con altri esseri umani, in realtà una buona progettualità può cercare di valorizzare proprio le possibilità che gli strumenti hanno di incoraggiare la creatività e la fantasia. Adottando una postura educativa e quindi valorizzando il potenziale interattivo che gli strumenti possiedono, educatrici, educatori e insegnanti possono adoperarsi per fare degli strumenti digitali degli stimoli che incoraggino le bambine e i bambini a inventare collettivamente nuove storie, a combinare linguaggi, a sperimentare forme espressive che tocchino dimensioni estetiche e che ricerchino la bellezza. Inoltre, prevedere un utilizzo attivo degli strumenti digitali nei servizi 0-6 può favorire situazioni in cui attraverso la relazione tra pari si favorisca l'invenzione creativa, ma anche si comprendano insieme le caratteristiche degli strumenti, per usarli con maggiore consapevolezza e padronanza. Secondo questa prospettiva, oltre al già citato pensiero scientifico, l'educazione al digitale dovrebbe incoraggiare anche il pensiero narrativo, quello critico e quello divergente. Tutti aspetti che, passando da un utilizzo progettuale, condiviso (con l'adulto, ma anche tra pari) e riflessivo degli strumenti, possono essere vettori per la formazione del cittadino.

Categoria	Suggerimenti emersi
Consapevolezza di sé, professionale e della propria formazione	Pensiero consapevole e critico. Fuoriuscire da un punto di vista adultocentrico. Divenire consapevoli delle proprie risorse, così come dei punti professionali che meritano accrescimento e sviluppo. Disporsi in una dimensione di accoglienza nei confronti di nuove proposte.
Dieta mediale adulta e competenze digitali	Accrescere la propria consapevolezza sugli utilizzi degli strumenti fuori e dentro le attività educative. Così come gli utilizzi degli strumenti all'interno del contesto nido/scuola per fini non inerenti le attività educative. Acquisire maggiori conoscenze e competenze sugli strumenti da utilizzare e le esperienze da proporre prima di arrivare alla fruizione da parte di bambini e bambine.
Relazione educativa nel/e digitale	Facilitare empatia, sostegno emotivo, rilassatezza, accoglienza e apertura. Disponibili alla e disporsi nella relazione. Non correzione, non giudizio, non indirizzamento. Conoscenza del gruppo.

Ruolo e postura adulta	L'adulto si immerge nelle esperienze, liberi dalle ansie e mettendosi in gioco, disponendosi nella sperimentazione. Porsi nelle esperienze con serenità, garantendo la serenità. Garantire/Aprire la libertà nella fruizione delle esperienze, proponendole in modo che suscitino curiosità e sorpresa. Non assumere ruoli didascalici e non eccedere con le indicazioni. Dare piccole regole, che dimostrino cura e attenzione. Proporre tempistiche chiare. Fondamentale è l'osservazione (osservazione partecipante) da parte dell'adulto durante le esperienze, fare un focus sulle risposte da parte di bambini/e, sulla loro partecipazione, sui loro interessi e sulla loro comprensione dell'esperienza. Non fossilizzare la propria attenzione al raggiungimento degli obiettivi, ma sul vivere le esperienze e divertirsi. Accompagnare, senza essere troppo intrusivi. Aiutare solo quando è esplicitamente richiesto. Fare domande ed aiutare la riflessività. Accogliere i feedback. Non dare niente di scontato.
Alleanze e reti educative (costruire reti di sostegno-accompagnamento-condivisione)	Lavorare nella consapevolezza della partecipazione della comunità educante. Coinvolgere e cercare il coinvolgimento delle famiglie. Garantire la documentazione, permettere lo scambio e il confronto sul tema. Considerare la possibilità di ripresentare le esperienze fuori dal contesto nido/scuola dell'infanzia.
Confine tra ciò che è uso e ciò che è abuso: confini, spazi e tempi (regole); qualità delle fruizioni (gioco, libertà, fluidità, divertimento); qualità dei contenuti (conoscere i contenuti)	Rispetto dei ritmi. Fluidità di movimento. Libera interpretazione dello strumento. Scoperta.

Progettazione	Progettazione in equipe, quindi condivisione con il gruppo di lavoro, per raggiungere un'integrazione tra le esperienze/conoscenze dell'intero gruppo di lavoro. La progettazione va effettuata prendendo in considerazione il gruppo dei bambini e bambine che parteciperanno alle esperienze. Considerando piccoli gruppi di bambini/e. Chiarezza su obiettivi. Condivisione degli obiettivi. Progettare, ma con l'apertura al cambiamento. Non assumere obiettivi rigidi, ma aprirsi al possibile. Nella progettazione è utile tener di conto che prima di proporre un'esperienza, gli adulti in gioco devono conoscere gli strumenti che saranno proposti/utilizzati. Progettare integrando varie esperienze e vari linguaggi.
Risorse e strumenti	Fare una chiara analisi degli strumenti e degli spazi, tenendo in considerazione le risorse personali e quelle del gruppo, le risorse materiale e gli spazi dove verranno effettuate le esperienze.
Modalità di proposta	Chiarezza su differenza tra educare con il digitale e educazione al digitale. Preparazione del setting ad altezza di bambino. Luogo libero da impedimenti. Strumenti ad accesso libero e non condizionato dagli adulti. Utilizzare strumenti adeguati. Gradualità nelle proposte. Ripetere più volte la stessa esperienza. Aprendosi a piccoli cambiamenti in itinere e aggiungendo, di volta in volta, piccoli componenti. Considerare una proposta per gradi, che possa evolversi e aggiungere varie componenti/tappe ad ogni ripetizione. Nel proporre le esperienze è fondamentale uscire da una logica di riuscita delle esperienze. Così come da una logica di compartimentazione tra le varie esperienze.
Documentazione e condivisione	Garantire la partecipazione di persone esterne all'esperienza attraverso foto e/o video (la persona incaricata di fare foto e video possibilmente è esterna all'esperienza). Condivisione di foto e/o video con i bambini e le bambine per garantire la rielaborazione delle esperienze e proporre nuovi rilanci. Condivisione nel gruppo di bambini e bambine (cosa avete provato?)

Finito di stampare
nel mese di gennaio 2026
per i tipi dell'Editoriale Anicia S.r.l.