



UNIMORE

UNIVERSITÀ DEGLI STUDI DI
MODENA E REGGIO EMILIA

Dipartimento di Educazione e Scienze Umane

**Corso di Laurea Magistrale in
Teorie e Metodologie del Digital Learning (LM-93)**

*L'impatto delle tecnologie nel mondo
educativo, nei processi di insegnamento e
apprendimento*

Relatore: Lorenzo Manera

Laureanda: Veronica Ferretti

Anno Accademico 202/2026

Sommario

Introduzione	6
CAPITOLO 1 - Tecnologie digitali e servizi educativi 0-6 anni.....	8
1.1 Il sistema integrato 0-6 anni nel quadro della società digitale contemporanea	8
1.2 L'ecologia del digitale: quadri teorici e paradigmi per l'infanzia	8
1.2.1 Dal digitale come strumento al digitale come ambiente: una prospettiva ecologica	9
1.2.2 Multimedialità e processi di costruzione della conoscenza.....	9
1.2.3 La fusione dell'esperienza: il continuum tra reale e digitale.....	10
1.3 Infanzia e tecnologie digitali: fenomenologia e trasformazioni dell'esperienza	10
1.3.1 L'esposizione precoce: tra familiarità operativa e competenza critica.....	10
1.3.2 L'ibridazione dell'esperienza e il continuum corpo-digitale	11
1.3.3 Corpo, esperienza e rischi evolutivi.....	11
1.4 L'integrazione delle tecnologie digitali nei servizi educativi 0-6 anni: prospettive ecologiche e nodi pedagogici	12
1.4.1 Il superamento del determinismo tecnologico: oltre la diade «apocalittici-integrati»	12
1.4.2 La fenomenologia del rischio: alienazione, passività e deprivazione sensoriale	13
1.4.3 Le affordance digitali: multimodalità, <i>co-costruzione</i> narrativa e partecipazione attiva.....	13
1.4.4 Sintesi prospettica: la tecnologia come artefatto culturale e progetto pedagogico.....	14
1.5 La mediazione pedagogica come dispositivo di orientamento nei contesti 0-6 anni	14
1.5.1 L'integrazione critica e il superamento del dualismo «digital-free».....	14
1.5.2 La funzione docente: verso una competenza digitale riflessiva.....	15
1.6 Narrazione, documentazione e mediazione: il digitale come atelier della memoria e della relazione.....	15
1.6.1 Narrazione digitale e documentazione: rendere visibile l'apprendimento.....	15
1.6.2 L'evoluzione della professionalità docente: l'educatore come regista critico.....	16
1.6.3 Processi di scaffolding e <i>co-costruzione</i> di significati	16
1.7 Verso un ecosistema educativo: la corresponsabilità con le famiglie	16
Conclusione del Capitolo 1.....	17
CAPITOLO 2 - La Media Education nel sistema integrato 0-6 anni: modelli teorici, dimensioni della competenza e strategie di mediazione.....	18
2.1 Genesi, evoluzione e statuto epistemologico della Media Education nella società digitale	18
2.1.1 Dal paradigma protezionistico all'approccio critico-riflessivo.....	18
2.1.2 La Media Education come dimensione strutturale nell'infanzia 0-6 anni	18
2.1.3 Verso una cittadinanza digitale consapevole	19
2.2 Evoluzione dei modelli e specificità della Media Education nella prima infanzia	19
2.2.1 Genesi storica: dal paradigma protezionistico alla svolta critica	19
2.2.2 L'era digitale e l'approccio partecipativo-ecologico.....	20
2.2.3 La sfida pedagogica nel segmento 0-6 anni: alfabetizzazione implicita e soggettività attiva	20
2.3 La Media Education nella prima infanzia: paradigmi teorici e specificità pedagogiche	21
2.3.1 Evoluzione dei modelli teorici: dal protezionismo alla partecipazione critica	21
2.3.2 L'apprendimento infantile come esperienza incorporata e situata.....	22
2.3.3 Dimensioni della competenza mediale: soggettività e interpretazione	22

2.4 Modelli teorici e sviluppo delle competenze medialità nella prima infanzia.....	23
2.4.1 L'evoluzione dei paradigmi: dal modello protettivo alla partecipazione attiva	23
2.4.2 La Media Education implicita e l'alfabetizzazione mediale.....	24
2.4.3 Dimensioni della competenza mediale nello sviluppo 0-6 anni.....	24
2.4.4 Verso un modello ecologico integrato	25
2.5 Dimensioni della competenza, ludicità e mediazione educativa	25
2.5.1 La natura multidimensionale della competenza mediale nello 0-6 anni.....	25
2.5.2 Il gioco e la creatività come dispositivi metodologici.....	26
2.5.3 L'educatore come mediatore culturale e il processo di scaffolding	26
2.5.4 Evoluzione della professionalità e competenze degli educatori	26
2.6 La centralità della mediazione adulta: l'educatore come facilitatore culturale.....	27
2.6.1 Scaffolding e zona di sviluppo prossimale nell'esperienza mediale	27
2.6.2 La ridefinizione della professionalità educativa	27
2.7 Pratiche di Media Education nei servizi 0-6 anni: narrazione, produzione e documentazione ..	27
2.8 Corresponsabilità educativa: l'alleanza tra servizio e famiglia	28
2.9 Media Education e cittadinanza digitale: prospettive ecologiche.....	28
Conclusione del Capitolo 2.....	28
<i>CAPITOLO 3 - Tecnologie digitali, sviluppo e benessere nei bambini 0-6 anni.....</i>	30
3.1 Tecnologie digitali e sviluppo infantile nella prima infanzia	30
3.1.1 Diffusione precoce delle tecnologie digitali.....	30
3.1.2 Caratteristiche evolutive della fascia 0-6 anni	31
3.1.3 Tempo di esposizione e contesto d'uso	31
3.2 Tecnologie digitali e sviluppo cognitivo	32
3.2.1 Esplorazione, apprendimento e costruzione delle conoscenze	32
3.2.2 Uso passivo e uso interattivo delle tecnologie.....	33
3.2.3 Opportunità e criticità per lo sviluppo cognitivo.....	34
3.3 Tecnologie digitali e sviluppo linguistico	34
3.3.1 Interazione verbale e acquisizione del linguaggio.....	35
3.3.2 Media digitali e riduzione delle interazioni comunicative	35
3.3.3 Narrazione digitale e sviluppo del lessico.....	36
3.4 Attenzione, memoria e interazione nei contesti digitali	37
3.4.1 Sviluppo dell'attenzione nei primi anni di vita.....	37
3.4.2 Media digitali e sviluppo della memoria	38
3.4.3 Attenzione condivisa e interazione sociale	38
3.5 La qualità delle esperienze digitali e il benessere infantile.....	39
3.5.1 Qualità dei contenuti digitali	40
3.5.2 Mediazione adulta e uso condiviso delle tecnologie.....	40
3.5.3 Equilibrio tra esperienze digitali e non digitali.....	41
Conclusione del Capitolo 3.....	42
<i>CAPITOLO 4 – Tecnologie e processi di apprendimento nella fascia 0-6 anni</i>	43
4.1 Tecnologie digitali e apprendimento mediato dagli strumenti	43
4.1.1 Apprendimento come processo mediato	43

4.1.2 Il ruolo degli strumenti nei processi di apprendimento	44
4.1.3 Tecnologie digitali come ambienti di apprendimento	44
4.2 Tecnologie digitali come mediatori culturali.....	45
4.2.1 Strumenti culturali e costruzione della conoscenza	45
4.2.2 Tecnologie digitali e sviluppo di competenze simboliche	46
4.2.3 Cultura digitale e partecipazione attiva	46
4.3 Apprendimento attivo, esplorazione e gioco	47
4.3.1 Il ruolo del gioco nei processi di apprendimento	47
4.3.2 Tecnologie digitali e apprendimento esplorativo	48
4.3.3 Ambienti digitali e creatività infantile.....	48
4.4 Progettazione educativa e integrazione delle tecnologie digitali	49
4.4.1 Intenzionalità pedagogica e uso delle tecnologie	49
4.4.2 Criteri per la progettazione didattica con tecnologie digitali	50
4.4.3 Il ruolo dell'educatore nei contesti digitali	51
Conclusione del Capitolo 4.....	51
<i>CAPITOLO 5 - Pratiche didattiche digitali al nido e alla scuola dell'infanzia.....</i>	53
Introduzione al capitolo.....	53
5.1 Uso di tablet, app e strumenti digitali nei servizi educativi.....	53
5.1.1 Il tablet come strumento educativo.....	54
5.1.2 Tipologie di app educative	54
5.1.3 Criteri per la scelta delle app	55
5.2 Documentazione digitale nei servizi educativi.....	55
5.2.1 Il valore pedagogico della documentazione	56
5.2.2 Strumenti digitali per la documentazione	56
5.2.3 Documentazione digitale e partecipazione dei bambini	57
5.3 Gioco digitale e robotica educativa	57
5.3.1 Il gioco digitale nei servizi educativi	58
5.3.2 Robotica educativa nella fascia 0–6 anni.....	58
5.3.3 Robotica educativa e sviluppo delle competenze sociali.....	59
5.4 Inclusione e bisogni educativi speciali	59
5.4.1 Tecnologie digitali e inclusione nei servizi educativi	60
5.4.2 Robotica educativa e bambini con disabilità	60
5.4.3 Tecnologie digitali come strumenti compensativi	61
Conclusione del Capitolo 5.....	61
<i>CAPITOLO 6 - Opportunità, rischi ed equilibrio educativo.....</i>	63
6.1 Le potenzialità educative delle tecnologie digitali nella prima infanzia	63
6.1.1 Oltre la contrapposizione tra entusiasmo e allarmismo.....	63
6.1.2 Tecnologie digitali e nuove opportunità di apprendimento	64
6.1.3 Creatività, partecipazione e costruzione di competenze	66
6.2 I rischi dell'esposizione precoce alle tecnologie digitali	66
6.2.1 L'esposizione precoce agli schermi e le criticità per lo sviluppo infantile.....	67
6.2.2 Attenzione, relazioni e qualità delle esperienze digitali	68
6.2.3 Il rischio della delega educativa alle tecnologie	69

6.3 Il ruolo della famiglia e della scuola nell'educazione digitale	70
6.3.1 La famiglia come primo contesto di educazione digitale	71
6.3.2 La scuola dell'infanzia e i servizi educativi come contesti di mediazione	72
6.3.3 L'alleanza educativa tra famiglia e scuola.....	72
6.4 La responsabilità educativa nell'ecosistema digitale	73
6.4.1 Il paradigma dell'ecologia del digitale	74
6.4.2 La responsabilità educativa degli adulti	75
6.4.3 Verso un equilibrio tra innovazione tecnologica e bisogni evolutivi	76
Conclusione del Capitolo 6.....	76
<i>CAPITOLO 7 - Il ruolo dell'educatore nei contesti digitali 0-6 anni.....</i>	78
Introduzione	78
7.1 Le competenze professionali dell'educatore nei contesti digitali.....	78
7.1.1 La trasformazione della professionalità educativa	80
7.1.2 Competenze pedagogiche e competenze digitali.....	82
7.1.3 Formazione continua e sviluppo professionale	84
7.2 La progettazione educativa intenzionale	86
7.2.1 Il principio dell'intenzionalità pedagogica	87
7.2.2 La selezione critica di strumenti e contenuti digitali	88
7.2.3 Progettare esperienze integrate tra digitale e non digitale	88
7.3 Osservazione, accompagnamento e mediazione educativa nei contesti digitali.....	89
7.3.1 L'osservazione dei processi di apprendimento digitali.....	90
7.3.2 L'accompagnamento educativo nelle esperienze digitali.....	91
7.3.3 La mediazione educativa come costruzione di significati	91
Conclusione del paragrafo 7.3	92
7.4 La costruzione di ambienti di apprendimento nei contesti digitali 0-6 anni	92
7.4.1 Gli ambienti di apprendimento come contesti di esperienza	93
7.4.2 L'integrazione tra spazi fisici e spazi digitali.....	94
7.4.3 Ambienti inclusivi, partecipativi e collaborativi	94
Conclusione del Capitolo 7.....	95
<i>Conclusioni</i>	97
<i>Bibliografia</i>	99

Introduzione

La progressiva digitalizzazione della società contemporanea ha determinato una trasformazione strutturale dei processi comunicativi, culturali e conoscitivi, ridefinendo profondamente le modalità attraverso cui gli individui costruiscono esperienze, apprendimenti e relazioni. Le tecnologie digitali non costituiscono più semplici strumenti funzionali all'accesso all'informazione, ma configurano un vero e proprio ambiente culturale entro il quale si sviluppano pratiche sociali, linguaggi, forme di partecipazione e processi di costruzione del sapere. In tale scenario, anche il sistema educativo è chiamato a confrontarsi con una realtà in continua evoluzione, ripensando i propri paradigmi pedagogici e le proprie pratiche formative alla luce delle trasformazioni indotte dalla cultura digitale. La riflessione assume una rilevanza ancora maggiore nel segmento educativo 0-6 anni, fase cruciale dello sviluppo umano in cui si pongono le basi dei processi cognitivi, affettivi, relazionali e identitari. I bambini di oggi crescono immersi in un ecosistema mediale caratterizzato dalla costante presenza di dispositivi digitali, i quali entrano precocemente a far parte della quotidianità familiare e sociale, contribuendo a ridefinire le modalità di esplorazione dell'ambiente, di costruzione dei significati e di interazione con il mondo circostante. Tale condizione impone alla riflessione pedagogica di superare le tradizionali contrapposizioni tra posizioni tecnofobiche e approcci tecnocentrici, orientandosi verso prospettive interpretative capaci di cogliere la complessità del fenomeno.

In questa prospettiva, il presente elaborato si propone di analizzare criticamente il rapporto tra tecnologie digitali, educazione e processi di insegnamento e apprendimento nel sistema integrato di educazione e istruzione 0-6 anni, con l'obiettivo di evidenziare le potenzialità formative, le criticità e le implicazioni pedagogiche derivanti dall'integrazione dei media digitali nei contesti educativi. L'analisi si fonda sui contributi della pedagogia dei media, della Media Education e delle più recenti riflessioni sull'ecologia del digitale, assumendo come presupposto teorico l'idea che il digitale debba essere interpretato non come un semplice artefatto tecnologico, bensì come un ambiente culturale da abitare criticamente attraverso una mediazione educativa intenzionale.

Il percorso di ricerca si articola in sette capitoli, organizzati secondo una progressione che conduce dall'inquadramento teorico del fenomeno all'analisi delle implicazioni pedagogiche e delle prospettive operative connesse all'integrazione delle tecnologie digitali nei servizi educativi per l'infanzia. Il *primo capitolo* delinea il quadro teorico di riferimento, approfondendo il rapporto tra tecnologie digitali e sistema integrato 0-6 anni attraverso il paradigma dell'ecologia del digitale. In tale prospettiva vengono analizzate le trasformazioni dell'esperienza infantile nella società digitale, il superamento del determinismo tecnologico, il ruolo della mediazione pedagogica, della documentazione educativa e della corresponsabilità tra servizi educativi e famiglie nella costruzione di un ecosistema formativo integrato. Il *secondo capitolo* approfondisce i fondamenti teorici della

Media Education, ricostruendone l'evoluzione epistemologica, i principali paradigmi interpretativi e le dimensioni della competenza mediale nella prima infanzia, evidenziando il ruolo della mediazione educativa, dello scaffolding e dell'alleanza educativa nella promozione di una cittadinanza digitale consapevole. Il *terzo capitolo* esamina il rapporto tra tecnologie digitali, sviluppo e benessere nei bambini da 0-6 anni, analizzando le evidenze della letteratura relative agli effetti delle esperienze digitali sullo sviluppo cognitivo, linguistico, attentivo, relazionale ed emotivo e mettendo in luce l'importanza della qualità dei contenuti e della mediazione adulta. Il *quarto capitolo* analizza il contributo delle tecnologie digitali ai processi di apprendimento nella prima infanzia, interpretandole come strumenti di mediazione culturale e ambienti capaci di sostenere l'apprendimento attivo, il gioco, l'esplorazione, la creatività e la costruzione condivisa della conoscenza, nel quadro di una progettazione educativa intenzionale. Il *quinto capitolo* presenta alcune delle principali pratiche didattiche digitali sviluppate nei servizi educativi 0-6 anni, soffermandosi sull'utilizzo di tablet e applicazioni educative, sulla documentazione digitale, sul gioco digitale, sulla robotica educativa e sul contributo delle tecnologie ai processi di inclusione dei bambini con bisogni educativi speciali. Il *sesto capitolo* propone una riflessione critica sul rapporto tra opportunità e rischi derivanti dall'impiego delle tecnologie nella prima infanzia, approfondendo il ruolo della famiglia, dei servizi educativi e della responsabilità educativa nella costruzione di un equilibrio tra innovazione tecnologica e bisogni evolutivi del bambino. Infine, il *settimo capitolo* approfondisce il ruolo dell'educatore nei contesti digitali, mettendo in evidenza le competenze professionali richieste, l'importanza della progettazione educativa intenzionale, della mediazione pedagogica e della costruzione di ambienti di apprendimento inclusivi, partecipativi e capaci di integrare in modo significativo esperienze digitali e non digitali.

L'intero elaborato si colloca all'interno di una prospettiva pedagogica che riconosce la centralità della relazione educativa, della progettazione intenzionale e della mediazione professionale degli educatori. Ne consegue che il valore formativo delle tecnologie non può essere ricondotto alle caratteristiche intrinseche degli strumenti, bensì alla qualità dei contesti educativi nei quali esse vengono integrate. Solo una progettazione fondata su solide basi pedagogiche, sostenuta da competenze professionali adeguate e da un'efficace corresponsabilità educativa con le famiglie, può infatti consentire alle tecnologie digitali di configurarsi come autentiche risorse per la promozione dello sviluppo armonico del bambino e per la costruzione di una cittadinanza digitale critica, consapevole e responsabile.

CAPITOLO 1 - Tecnologie digitali e servizi educativi 0-6 anni

1.1 Il sistema integrato 0-6 anni nel quadro della società digitale contemporanea

L'istituzione del sistema integrato di educazione e istruzione, dalla nascita fino ai sei anni, rappresenta una delle innovazioni più rilevanti nel panorama pedagogico e normativo italiano contemporaneo. Tale riforma non si configura semplicemente come un dispositivo volto a coordinare i servizi educativi e scolastici per l'infanzia, ma promuove una ridefinizione del concetto di infanzia. In questa prospettiva, il bambino è riconosciuto come soggetto competente, attivo e portatore di diritti inalienabili, inserito in un contesto relazionale e culturale che ne condiziona profondamente lo sviluppo globale, l'identità e le competenze cognitive.

Questa trasformazione avviene tuttavia all'interno di una cornice storica segnata dalla pervasività delle tecnologie digitali. La cosiddetta "società digitale" si caratterizza per una diffusione capillare dei media e per una connessione costante che hanno modificato radicalmente i processi comunicativi, le modalità di accesso al sapere e le forme della socialità. In tale scenario, i servizi educativi per la prima infanzia non possono più essere concepiti come luoghi di pura cura o assistenza, né come spazi isolati dalla realtà sociale; essi devono essere interpretati come ambienti di mediazione culturale in cui la cultura digitale viene filtrata, rielaborata e significata.

Come evidenziato dai contributi di Di Bari sul sistema 0-6 anni, l'educazione contemporanea è chiamata a un profondo ripensamento delle pratiche alla luce delle trasformazioni tecnologiche in atto. Poiché i bambini crescono immersi in un ambiente mediale complesso, dove il digitale non è più un elemento accessorio ma una componente strutturale dell'esperienza quotidiana, ignorare questa dimensione significherebbe misconoscere un tratto fondamentale della contemporaneità.

In questo scenario, il ruolo delle istituzioni educative diviene strategico: l'obiettivo pedagogico non risiede nella sterile protezione del bambino dal mondo digitale, bensì nell'accompagnamento attivo verso una sua comprensione critica. I servizi 0-6 anni hanno il compito di orientare l'esperienza dei bambini, favorendo uno sviluppo equilibrato e consapevole che permetta loro di abitare la complessità del proprio tempo con autonomia e senso critico.

1.2 L'ecologia del digitale: quadri teorici e paradigmi per l'infanzia

La comprensione del ruolo delle tecnologie nei servizi educativi per la prima infanzia richiede uno spostamento di prospettiva: dal considerare il mezzo tecnologico come un'entità isolata al concepirlo

come parte integrante del tessuto esperienziale del bambino. In questo scenario, l'analisi non può prescindere da una cornice teorica che sappia interpretare la complessità dei nuovi linguaggi multimediali.

1.2.1 Dal digitale come strumento al digitale come ambiente: una prospettiva ecologica

Per analizzare il ruolo delle tecnologie nei servizi educativi 0-6 anni, è imprescindibile adottare una lente teorica che superi le concezioni puramente strumentali o riduzioniste. In questo scenario, il paradigma dell'ecologia del digitale, elaborato da Di Bari, si configura come una chiave interpretativa di particolare efficacia. Secondo tale approccio, il digitale non deve essere considerato un mero insieme di artefatti tecnici da aggiungere o sottrarre all'esperienza educativa, bensì un ambiente culturale complesso e un ecosistema all'interno del quale si strutturano pratiche sociali, relazioni e processi cognitivi.

Questa prospettiva impone una ridefinizione del rapporto tra educazione e tecnologia: l'agire educativo non può limitarsi all'integrazione di dispositivi nelle pratiche didattiche, ma deve interrogarsi sul significato antropologico e sociale dei media. I media digitali, infatti, non sono neutri; essi influenzano le modalità di percezione, comunicazione e costruzione della conoscenza, agendo come contesti che contribuiscono a strutturare l'esperienza umana nella sua interezza. L'obiettivo dei servizi educativi, dunque, non è l'introduzione delle tecnologie in quanto tali, ma il loro utilizzo strategico per costruire esperienze di apprendimento significative, fondate su rigorosi criteri pedagogici anziché su logiche puramente prestazionali o tecniche.

1.2.2 Multimedialità e processi di costruzione della conoscenza

Un pilastro fondamentale dell'ecologia del digitale è rappresentato dalla multimedialità, intesa come compresenza e integrazione sinergica di diversi linguaggi espressivi: immagini, suoni, testi, animazioni e interazioni. Nella prima infanzia, questa caratteristica assume una rilevanza cruciale, poiché il bambino sviluppa competenze cognitive attraverso un'esplorazione che è intrinsecamente radicata nella dimensione sensoriale e corporea.

L'ambiente digitale, grazie all'attivazione simultanea di diversi canali percettivi, si mostra in sintonia con le modalità di apprendimento multimodale tipiche della prima infanzia. La multimedialità, infatti, permette di valorizzare le forme di conoscenza proprie dei bambini, promuovendo un'integrazione significativa tra dimensione sensoriale e simbolica. Questa potenzialità, però, non risiede automaticamente nello strumento, ma dipende da una progettazione educativa intenzionale e consapevole. In assenza di un'adeguata mediazione pedagogica, si corre il rischio di ridurre

l'esperienza digitale a una fruizione passiva e frammentaria, privandola della sua capacità di stimolare esplorazione e scoperta.

1.2.3 La fusione dell'esperienza: il continuum tra reale e digitale

Uno degli aspetti fenomenologici più rilevanti dell'epoca contemporanea è la progressiva fusione tra la sfera analogica e quella digitale.

Per i soggetti in età evolutiva, la distinzione tra "reale" e "virtuale" tende a sfumare in un unico ambiente esperienziale, un *continuum* in cui le due dimensioni si intrecciano e si alimentano reciprocamente. I bambini non percepiscono questi domini come sfere separate, ma li vivono come parti integranti di un'unica realtà vissuta.

Questa condizione di ibridazione richiede un profondo ripensamento delle pratiche educative, che devono rifuggire da contrapposizioni rigide o nostalgiche. La sfida per i servizi 0-6 anni consiste nel progettare contesti capaci di integrare armonicamente le diverse dimensioni dell'esperienza, garantendo che il digitale funga da estensione e arricchimento dell'esplorazione del mondo, senza mai sostituirsi alla fondamentale ricchezza delle relazioni interpersonali e del contatto diretto con la materia.

1.3 Infanzia e tecnologie digitali: fenomenologia e trasformazioni dell'esperienza

L'analisi del rapporto tra infanzia e tecnologie non può esaurirsi in una mera ricognizione statistica dei consumi, ma deve penetrare la dimensione fenomenologica di un'esperienza che ha subito mutamenti strutturali. L'infanzia contemporanea abita uno spazio in cui la tecnica non è più un oggetto discreto, ma una condizione esistenziale che ridefinisce i processi di crescita.

1.3.1 L'esposizione precoce: tra familiarità operativa e competenza critica

Uno dei tratti distintivi della condizione infantile contemporanea è rintracciabile nella precocità dell'esposizione ai media digitali. Smartphone, tablet e interfacce interattive sono ormai componenti strutturali dell'ambiente domestico, integrati in dinamiche d'uso informali che godono di una diffusa normalizzazione sociale. Questa frequentazione assidua fin dai primi mesi di vita determina lo sviluppo di una spiccata familiarità operativa, ovvero una destrezza procedurale nell'interazione con le interfacce *touch* che ha spesso alimentato la controversa definizione di "nativi digitali".

Tuttavia, la letteratura pedagogica più recente invita a una decostruzione critica di tale etichetta, evidenziando come essa rischi di semplificare eccessivamente la complessità del rapporto tra infanzia e media. Risulta fondamentale, infatti, operare una distinzione epistemologica tra:

- *Abilità tecnica (o capacità d'uso)*: attinente alla padronanza strumentale e alla facilità di navigazione tra le funzioni base del dispositivo;
- *Competenza critica*: intesa come capacità di interpretare, valutare i contenuti e comprendere le logiche comunicative, simboliche ed economiche che regolano i processi mediali.

Come emerge dai contributi analizzati, la capacità del bambino di attivare autonomamente un contenuto multimediale non implica una reale consapevolezza delle intenzioni comunicative o dei messaggi fruiti. Senza una mediazione adulta intenzionale, l'esperienza digitale rimane confinata a un piano puramente esecutivo, privo di spessore critico.

1.3.2 L'ibridazione dell'esperienza e il continuum corpo-digitale

La diffusione pervasiva delle tecnologie ha prodotto una metamorfosi delle modalità esperienziali, che si configurano oggi come intrinsecamente ibride. Le attività quotidiane dei bambini non si articolano più in sfere separate, ma si dispiegano in un *continuum* esperienziale dove la dimensione fisica e quella digitale si integrano in modo fluido. Questa ibridazione determina una ridefinizione dei confini tra reale e virtuale, tra esperienza diretta e mediata.

Per il bambino in età prescolare, queste dimensioni non sono avvertite come distinte o contrapposte, ma vengono esperite come parti integrate di un'unica realtà.

In questa prospettiva, come rilevato da Di Bari, il digitale agisce come un catalizzatore di nuove forme di relazionalità e di costruzione del sapere, riconfigurando le coordinate attraverso cui il soggetto esplora l'ambiente e rappresenta il mondo.

1.3.3 Corpo, esperienza e rischi evolutivi

Nella prima infanzia, l'apprendimento è strutturalmente radicato nell'esperienza corporea e nella manipolazione diretta della realtà circostante. Il rischio di un utilizzo improprio o non regolato delle tecnologie risiede nella potenziale contrazione dello spazio sensoriale e relazionale, elementi insostituibili per uno sviluppo psicofisico armonico. Una fruizione eccessiva e decontestualizzata può infatti sottrarre tempo prezioso all'esplorazione fisica e all'interazione *vis-à-vis*.

Tuttavia, l'approccio pedagogico non deve tradursi in una chiusura pregiudiziale: se integrate in modo consapevole e progettuale, le tecnologie possono agire come espansioni dell'esperienza, offrendo linguaggi inediti per l'esplorazione simbolica e nuove possibilità di rappresentazione della conoscenza. La sfida risiede nel presidiare l'equilibrio tra le diverse dimensioni dell'agire infantile,

garantendo che l'innovazione tecnologica non avvenga a discapito della ricchezza sensoriale e motoria che caratterizza questa fase della vita.

Nonostante le opportunità di conoscenza offerte dai nuovi media, la letteratura scientifica mette in guardia contro i rischi derivanti da un uso non regolato. La criticità non risiede esclusivamente nel dato quantitativo (il "tempo schermo"), quanto piuttosto nella qualità dell'esperienza e nel potenziale sacrificio delle interazioni sociali e della corporeità. Le esperienze senso-motorie e il contatto interpersonale diretto rimangono pilastri insostituibili dello sviluppo neuro-psicologico nei primi anni di vita. Pertanto, la sfida educativa risiede nel presidiare l'equilibrio tra le diverse dimensioni dell'esperienza, garantendo che l'espansione digitale non avvenga a discapito della ricchezza sensoriale e relazionale che caratterizza l'infanzia.

1.4 L'integrazione delle tecnologie digitali nei servizi educativi 0-6 anni: prospettive ecologiche e nodi pedagogici

L'introduzione dei dispositivi digitali nei contesti educativi per la prima infanzia non può essere risolta attraverso semplici prescrizioni tecniche, ma richiede un'analisi dei "nodi" pedagogici che scaturiscono dall'incontro tra lo sviluppo infantile e i nuovi media. Adottare una prospettiva ecologica significa mappare analiticamente le vulnerabilità e le *affordance* (potenzialità d'uso) della tecnologia, sussumendole all'interno di una cornice educativa intenzionale.

1.4.1 Il superamento del determinismo tecnologico: oltre la diade «apocalittici-integrati»

Il dibattito scientifico sull'introduzione dei dispositivi digitali nei servizi per la prima infanzia si è storicamente configurato come polarizzato tra orientamenti tecnofobici e tendenze tecnofile.

Come evidenziato da David Buckingham, tale dicotomia interpretativa si rivela euristicamente sterile, poiché riduce la complessità del fenomeno a un giudizio morale precostituito. Per superare questa impasse teorica, la ricerca pedagogica contemporanea suggerisce di abbandonare le visioni deterministiche a favore di un approccio ecologico, capace di mappare analiticamente sia le vulnerabilità sia le *affordance* dei media digitali nello sviluppo infantile.

In questo scenario, le istituzioni educative si trovano dinanzi a un dilemma istituzionale e metodologico che oscilla tra due polarità ugualmente problematiche:

- *la postura dell'esclusione totale*: spesso sostenuta dalla legittima esigenza di tutelare l'ecologia dello sviluppo infantile (privilegiando l'esperienza corporea, senso-motoria e la manipolazione diretta della materia) rischia tuttavia di produrre una frattura epistemologica

tra il contesto educativo e l'ambiente esistenziale del bambino, ormai strutturalmente permeato dal digitale.

- *la postura dell'assimilazione acritica*: un'introduzione meramente strumentale e priva di riflessività dei dispositivi tecnologici può ridurre l'azione educativa a un consumo passivo di contenuti multimediali, svuotando lo strumento del suo potenziale euristico.

In questa prospettiva, la riflessione avviata da Di Bari ridefinisce il focus epistemologico: la questione pedagogica centrale non riguarda tanto l'opportunità essenziale di introdurre o meno la tecnologia (se), quanto piuttosto le modalità metodologiche della sua integrazione (come).

1.4.2 La fenomenologia del rischio: alienazione, passività e deprivazione sensoriale

L'analisi dei rischi associati all'esposizione tecnologica nella prima infanzia impone di decostruire l'idea che il danno sia insito nell'oggetto tecnico stesso; al contrario, la letteratura evidenzia come la criticità risieda nelle variabili situazionali e nelle modalità d'uso. Tra le principali minacce sul piano evolutivo si riscontrano:

- *La polarizzazione dell'attenzione e la passività cognitiva*: fruizioni decontestualizzate e prive di interattività intelligente possono indurre stati di ipnosi percettiva.
- *Il deficit relazionale e l'isolamento*: l'assenza di un *adulto scaffolding* (impalcatura di sostegno) durante l'uso del mezzo riduce drasticamente le occasioni di *co-regolazione* emotiva e di interazione verbale *vis-à-vis*.
- *L'impoverimento percettivo e la restrizione della motricità*: un utilizzo ipertrofico dello schermo rischia di sottrarre tempo prezioso all'esplorazione tridimensionale e multisensoriale dell'ambiente naturale, fondamentali per la propriocezione e la lateralizzazione sinaptica.

Tali evidenze non giustificano un divieto censorio, ma richiamano la necessità di una solida intenzionalità educativa, in grado di prevenire sia la saturazione cognitiva sia il rischio di derive solipsistiche.

1.4.3 Le affordance digitali: multimodalità, co-costruzione narrativa e partecipazione attiva

Parallelamente all'esame delle criticità, la riflessione accademica riconosce nel *medium* digitale un potente catalizzatore di processi cognitivi e creativi, qualora inserito in una progettazione didattica rigorosa. Se opportunamente mediata, la tecnologia schiude traiettorie di sviluppo di grande rilievo:

- *L'apprendimento multimodale*: la convergenza di codici linguistici eterogenei (iconici, testuali, sonori) sollecita stili cognitivi differenti, supportando i processi di astrazione e di simbolizzazione del bambino.

- *La creatività estetica e la produzione culturale*: documentazioni ed esperienze sul campo dimostrano come i dispositivi *touch* e i software di *digital storytelling* possano trasformarsi in "atelier digitali", dove i bambini non si limitano a consumare stimoli, ma divengono produttori attivi di significati, micro-narrazioni e artefatti multimediali.
- *La dimensione cooperativa del fare*: utilizzato all'interno del gruppo dei pari, il dispositivo digitale funge da catalizzatore sociale e oggetto transizionale di discussione, stimolando il *peer-tutoring*, la negoziazione di significati e la risoluzione congiunta di problemi (*joint problem-solving*).

1.4.4 Sintesi prospettica: la tecnologia come artefatto culturale e progetto pedagogico

In conclusione, l'orizzonte di senso verso cui i servizi 0-6 anni devono tendere è la configurazione della tecnologia non come protesi surrogata dell'esperienza reale, bensì come artefatto culturale. In quanto tale, essa deve essere sussunta all'interno di un macro-progetto pedagogico che ne definisca a priori le finalità finalistiche, i tempi di esposizione, le architetture d'uso e i significati simbolici. L'obiettivo ultimo della scuola dell'infanzia e dei nidi non è alfabetizzare precocemente il bambino all'uso tecnico della macchina, ma abilitarlo precocemente all'uso critico, estetico e sociale del linguaggio digitale, preservando contestualmente l'insostituibile primato della corporeità e della relazione interumana.

1.5 La mediazione pedagogica come dispositivo di orientamento nei contesti 0-6 anni

La configurazione dei servizi educativi per l'infanzia nell'era della biosfera digitale richiede una ridefinizione delle strategie di mediazione. Non si tratta soltanto di accogliere nuovi strumenti, ma di strutturare un dispositivo pedagogico capace di orientare lo sviluppo infantile all'interno di una realtà sempre più complessa e tecnologicamente densa.

1.5.1 L'integrazione critica e il superamento del dualismo «digital-free»

All'interno dei servizi educativi per l'infanzia, il dibattito sull'opportunità di configurare contesti *digital-free* o, al contrario, digitalmente integrati, trova una sintesi nell'approccio dell'integrazione critica. Come suggerito da Di Bari, la mera esclusione delle tecnologie rischierebbe di produrre un'artificiosa frattura tra l'istituzione educativa e la realtà fenomenologica del bambino; d'altro canto, un'accoglienza acritica dei dispositivi potrebbe degenerare in un uso superficiale e deumanizzante.

L'integrazione critica postula che il digitale non debba agire come sostituto delle dimensioni corporee, relazionali e simboliche, bensì come loro potenziamento. In questa prospettiva, la tecnologia viene sussunta all'interno di un progetto pedagogico intenzionale: essa cessa di essere un oggetto di consumo passivo per trasformarsi in uno strumento di esplorazione, capace di sollecitare il pensiero divergente e la creatività multimodale. L'obiettivo è dunque quello di abitare il digitale senza smarrire il primato dell'esperienza diretta e della manipolazione materiale.

1.5.2 La funzione docente: verso una competenza digitale riflessiva

In questo scenario, la mediazione dell'educatore emerge come la variabile strategica fondamentale. Nei contesti 0-6 anni, l'esperienza infantile non è mai diretta, ma risulta costantemente mediata dall'adulto, che assume il ruolo di regista dei contesti di apprendimento. Nel caso dei media digitali, tale funzione si declina in un'attività di selezione, interpretazione e significazione delle esperienze. Lo sviluppo di competenze professionali specifiche non può dunque limitarsi alla sola dimensione tecnica (l'*operatività* del dispositivo), ma deve estendersi a una competenza pedagogico-riflessiva. L'educatore è chiamato a superare la visione strumentale del digitale per abbracciare un approccio centrato sulla costruzione di contesti di senso, capaci di sostenere i bambini nella rielaborazione critica delle loro esperienze mediali.

1.6 Narrazione, documentazione e mediazione: il digitale come atelier della memoria e della relazione

L'integrazione delle tecnologie nei servizi 0-6 anni trova una delle sue espressioni più alte nella capacità di supportare i processi narrativi e documentativi. In questa cornice, il digitale non agisce come un elemento estraneo, ma come un "atelier" tecnologico che potenzia la memoria educativa e richiede una ridefinizione della professionalità docente.

1.6.1 Narrazione digitale e documentazione: rendere visibile l'apprendimento

Un ambito di applicazione elettivo per le tecnologie risiede nelle pratiche di documentazione educativa. Gli strumenti digitali offrono possibilità inedite per rendere visibili i processi di apprendimento, consentendo di raccogliere, organizzare e restituire la complessità dell'agire infantile in forme multimodali.

Attraverso l'uso di software di *digital storytelling*, riprese video e montaggi audio, i servizi educativi possono costruire percorsi narrativi che valorizzano la partecipazione attiva dei bambini. Tali pratiche non si limitano a una funzione archivistica, ma evolvono in veri e propri strumenti di meta-

cognizione per il bambino e di dialogo trasparente con la comunità educante e le famiglie. La documentazione digitale trasforma così l'esperienza episodica in memoria collettiva, permettendo una rielaborazione profonda dei significati costruiti nel contesto educativo.

1.6.2 L'evoluzione della professionalità docente: l'educatore come regista critico

L'introduzione di tali strumenti richiede un'evoluzione sostanziale della figura dell'educatore, che assume il ruolo di mediatore dell'esperienza digitale, agendo come filtro critico e regista dei contesti di apprendimento. Questa funzione complessa necessita di una professionalità integrata, articolata su tre dimensioni fondamentali:

- *Competenza tecnica*: relativa alla padronanza strumentale e operativa dei dispositivi;
- *Competenza pedagogica*: necessaria per iscrivere il *medium* entro traiettorie di apprendimento intenzionali e significative;
- *Competenza critica*: indispensabile per valutare la qualità assiologica dei contenuti e le implicazioni etiche e sociali dei media.

1.6.3 Processi di scaffolding e co-costruzione di significati

La mediazione educativa si realizza concretamente attraverso pratiche di *scaffolding* (impalcatura di sostegno). In questa prospettiva, l'adulto accompagna il bambino nella transizione da una semplice interazione operativa, spesso superficiale e meccanica, alla costruzione di significati complessi e strutturati. Attraverso il supporto costante, il rilancio delle intuizioni infantili e la problematizzazione dei contenuti, l'educatore permette ai bambini di rielaborare attivamente le proprie esperienze mediali. Questo processo di *co-costruzione* trasforma l'uso della tecnologia da esperienza individuale e autoreferenziale a opportunità di esplorazione e riflessione condivisa, assicurando che l'innovazione digitale resti orientata allo sviluppo globale e relazionale del bambino.

1.7 Verso un ecosistema educativo: la corresponsabilità con le famiglie

Poiché la maggior parte delle esperienze mediali dei bambini avviene nel contesto domestico, l'educazione digitale non può esaurirsi entro il perimetro scolastico. Risulta pertanto indispensabile promuovere una sinergia tra servizi educativi e famiglie per la costruzione di un ecosistema educativo coerente. La collaborazione tra educatori e genitori deve configurarsi come un dialogo costante finalizzato alla condivisione di valori e orientamenti. Attraverso percorsi di sensibilizzazione, laboratori condivisi e momenti di confronto, è possibile sostenere le famiglie nella transizione verso una genitorialità digitale consapevole, mitigando i rischi di un uso non mediato dei dispositivi a casa e promuovendo una responsabilità condivisa nel guidare i bambini verso un'autonomia critica.

Conclusione del Capitolo 1

In sintesi, l'analisi condotta nel presente capitolo evidenzia come le tecnologie digitali si configurino oggi come una componente strutturale e ineludibile dell'ecosistema infantile contemporaneo. La pervasività dei media solleva sfide pedagogiche inedite che interpellano direttamente l'intenzionalità dei servizi 0-6 anni, richiedendo il superamento delle storiche polarizzazioni tra logiche di esclusione tecnofobica e atteggiamenti di accettazione acritica. Il passaggio da una visione puramente strumentale a una prospettiva ecologica e riflessiva consente di interpretare il digitale non come una semplice addizione tecnica, ma come un ambiente culturale complesso che incide sulle traiettorie di sviluppo cognitivo, relazionale e simbolico. In questo scenario, le istituzioni educative sono investite di un ruolo cruciale di mediazione culturale: esse hanno il compito di trasformare il dispositivo tecnologico da potenziale fattore di isolamento o passività in una risorsa strategica per la partecipazione, la creatività e l'apprendimento multimodale. Affinché tale transizione si realizzi, emerge come condizione necessaria la presenza di una progettualità pedagogica rigorosa, supportata da una formazione continua del personale educativo e da una solida alleanza di corresponsabilità con le famiglie. Solo attraverso questo equilibrio sarà possibile garantire ai bambini gli strumenti necessari per abitare consapevolmente la cultura del proprio tempo, promuovendo lo sviluppo di competenze critiche e creative senza mai rinunciare al primato insostituibile della relazione umana, della corporeità e dell'esplorazione sensoriale del mondo. Tale orizzonte di senso pone le basi per l'approfondimento dei modelli teorici e delle pratiche di Media Education che verranno trattati nel capitolo successivo.

CAPITOLO 2 - La Media Education nel sistema integrato 0-6 anni: modelli teorici, dimensioni della competenza e strategie di mediazione

2.1 Genesi, evoluzione e statuto epistemologico della Media Education nella società digitale

La Media Education si delinea come un ambito di ricerca e di intervento pedagogico di natura multidisciplinare, sviluppatosi progressivamente nel corso del Novecento in risposta al ruolo sempre più pervasivo dei mezzi di comunicazione nella vita quotidiana. Se inizialmente la disciplina focalizzava la propria indagine sull'analisi critica dei mass media tradizionali, l'avvento della rivoluzione digitale ha imposto un ampliamento degli orizzonti teorici, includendo i nuovi ambienti mediali e le tecnologie interattive come componenti integrali della realtà sociale.

2.1.1 Dal paradigma protezionistico all'approccio critico-riflessivo

Storicamente, le origini della Media Education sono rintracciabili in una prospettiva di stampo "protezionistico" o "vaccinale", orientata primariamente a salvaguardare i soggetti in età evolutiva dai potenziali effetti distorsivi o manipolatori dei messaggi mediali. Tuttavia, tale approccio è stato progressivamente superato a favore di una visione più complessa e articolata. Come evidenziato da David Buckingham (2020), i media non possono essere ridotti a semplici strumenti esterni da cui difendersi, bensì devono essere interpretati come veri e propri ambienti culturali in cui si negoziano significati, si strutturano le identità individuali e si codificano le relazioni sociali.

In questa prospettiva, la Media Education evolve da un'educazione "ai media" (intesa in senso puramente restrittivo e strumentale) verso un'educazione *nei e attraverso* i media. Tale mutamento riflette una concezione olistica del processo formativo, inteso come costruzione di competenze culturali trasversali che integrano l'analisi critica dei contenuti, la decodifica dei linguaggi mediali e la partecipazione attiva alla produzione creativa (il cosiddetto *prosuming*). Il fine ultimo è lo sviluppo di un pensiero riflessivo che consenta al soggetto di orientarsi con consapevolezza all'interno di ecosistemi comunicativi opachi e complessi.

2.1.2 La Media Education come dimensione strutturale nell'infanzia 0-6 anni

Nel contesto della società digitale avanzata, la Media Education assume il ruolo di dimensione strutturale e imprescindibile dell'educazione contemporanea, con una rilevanza peculiare per il

segmento della prima infanzia. La diffusione capillare delle tecnologie *touch* e l'integrazione dei dispositivi nelle pratiche domestiche hanno profondamente riconfigurato le modalità attraverso cui i bambini accedono all'informazione e costruiscono la propria conoscenza del mondo.

Come sottolineato da Cosimo Di Bari (2019; 2021), l'ambiente digitale non costituisce più un elemento accessorio, ma una componente fondamentale dell'esperienza infantile, influenzando precocemente i processi percettivi, interattivi ed espressivi. Ne consegue che l'intervento educativo non può limitarsi a una mera regolazione tecnica dei tempi di accesso o a una postura censorio-moralistica. Al contrario, è necessario promuovere un approccio di integrazione critica che accompagni il bambino nella costruzione di significati all'interno di un ecosistema mediale che egli vive come un *continuum* tra dimensione fisica e digitale.

2.1.3 Verso una cittadinanza digitale consapevole

In conclusione, la Media Education si pone come risposta pedagogica alla complessità della cultura contemporanea, mirando a sviluppare nei soggetti le competenze necessarie per una partecipazione attiva e responsabile. Nella prima infanzia, tale processo deve essere avviato precocemente, adottando metodologie adeguate alle caratteristiche evolutive del bambino, affinché il digitale possa trasformarsi da mero strumento di intrattenimento in una risorsa per la creatività, l'esplorazione e la documentazione del proprio agire nel mondo. L'obiettivo ultimo è la formazione di un cittadino capace non solo di utilizzare le tecnologie, ma di interpretarne criticamente i linguaggi e le logiche sottese.

2.2 Evoluzione dei modelli e specificità della Media Education nella prima infanzia

L'assetto teorico della Media Education si è delineato attraverso una complessa stratificazione di modelli pedagogici, riflettendo l'evoluzione del ruolo dei media nella struttura sociale. Comprendere tale traiettoria è indispensabile per declinare correttamente l'intervento educativo nel segmento 0-6 anni, dove le categorie tradizionali della disciplina richiedono un adattamento fenomenologico e metodologico

2.2.1 Genesi storica: dal paradigma protezionistico alla svolta critica

L'intelaiatura teorica della Media Education si è strutturata mediante una stratificazione progressiva di paradigmi pedagogici, riflettendo i mutamenti storici e il peso crescente dei media all'interno del tessuto sociale.

In una fase iniziale, coincidente con la diffusione dei mass media nel corso del Novecento, è prevalso un orientamento protezionistico (o "vaccinale"). Tale approccio, fondato su una visione lineare e deterministica della comunicazione, concepiva il destinatario, in particolare il minore, come un soggetto passivo, vulnerabile e facilmente influenzabile. L'azione educativa era dunque configurata come un insieme di strategie difensive volte a limitare l'esposizione e a neutralizzare i presunti effetti deleteri dei contenuti mediali sulla morale e sui comportamenti.

Tuttavia, a partire dagli anni Settanta, si è assistito a una radicale "svolta critica" che ha messo in discussione la concezione del destinatario come *tabula rasa*. I media sono stati progressivamente reinterpretati come sistemi simbolici e costrutti sociali complessi, dotati di propri linguaggi, logiche produttive e implicazioni ideologiche. Come argomentato da David Buckingham, l'obiettivo della Media Education è transitato dalla protezione alla comprensione: non si tratta più di difendere i soggetti dai media, ma di metterli in condizione di analizzare i codici, riconoscere le strategie comunicative e comprendere le interconnessioni tra industria culturale, potere e rappresentazione della realtà.

2.2.2 L'era digitale e l'approccio partecipativo-ecologico

L'avvento delle tecnologie digitali ha ulteriormente trasformato il panorama epistemologico della disciplina. Il passaggio da una fruizione unidirezionale a ecosistemi interattivi ha favorito la transizione verso modelli partecipativi e produttivi. In questo scenario, il soggetto assume il ruolo di *prosumer* (produttore e consumatore), rendendo la dimensione creativa e collaborativa un elemento cardine dell'esperienza mediale. La produzione attiva di contenuti non rappresenta solo un esercizio tecnico, ma un valore educativo fondamentale che consente di sperimentare direttamente i meccanismi di costruzione del messaggio, acquisendo una consapevolezza metacognitiva sui linguaggi utilizzati.

In continuità con questo sviluppo, si è affermato un approccio ecologico alla Media Education. Come sottolineato da Cosimo Di Bari, il digitale deve essere inteso come un ambiente culturale pervasivo; di conseguenza, l'azione educativa deve configurarsi come un processo di accompagnamento all'interno di questo ecosistema, volto a superare visioni riduttive per considerare le interazioni sistemiche tra media, soggetti e contesti di vita quotidiana.

2.2.3 La sfida pedagogica nel segmento 0-6 anni: alfabetizzazione implicita e soggettività attiva

L'applicazione dei principi della Media Education alla prima infanzia rappresenta una sfida metodologica di particolare rilievo. Sebbene i bambini nella fascia 0-6 anni non posseggano ancora

le strutture cognitive necessarie per un'analisi critica astratta ed esplicita, la precocità dell'esposizione ai dispositivi rende l'intervento educativo indifferibile.

In questo contesto, la Media Education assume una forma indiretta e implicita, radicandosi nell'esperienza sensoriale, nel gioco e nella relazione. Il presupposto teorico fondamentale risiede nel riconoscimento del bambino come soggetto attivo e competente, capace di costruire significati e di interagire intenzionalmente con le interfacce digitali. Tale prospettiva, coerente con le matrici socio-costruttiviste, suggerisce che l'educazione ai media nei servizi 0-6 anni debba focalizzarsi su:

- *L'integrazione nelle pratiche quotidiane*: superando l'idea di un insegnamento teorico a favore di un'esplorazione guidata degli strumenti.
- *Lo sviluppo di competenze basali*: lavorando su quei prerequisiti dell'alfabetizzazione mediale (percezione, simbolizzazione, narrazione) che costituiscono il fondamento della futura comprensione critica.
- *La mediazione educativa*: intesa come il superamento della semplice "familiarità tecnica" dei bambini verso forme di utilizzo consapevole supportate dall'adulto.

In definitiva, la Media Education nella prima infanzia non si pone come un'aggiunta curricolare, ma come una dimensione trasversale del progetto pedagogico, finalizzata a sostenere il bambino nella transizione da una fruizione spontanea a una capacità di rielaborazione creativa e consapevole della propria esperienza digitale.

2.3 La Media Education nella prima infanzia: paradigmi teorici e specificità pedagogiche

L'estensione dei principi della Media Education alla fascia d'età 0-6 anni richiede una curvatura epistemologica capace di armonizzare le finalità critiche della disciplina con le peculiari strutture cognitive e psicosomatiche del bambino in età prescolare. In questo scenario, l'agire educativo non può configurarsi come una mera semplificazione di contenuti adulti, ma come una progettualità *ad hoc* che riconosce nel bambino un soggetto attivo, competente e precocemente immerso in un ecosistema mediale complesso.

2.3.1 Evoluzione dei modelli teorici: dal protezionismo alla partecipazione critica

La letteratura scientifica ha evidenziato una progressiva transizione tra differenti modelli interpretativi, ciascuno portatore di una specifica visione dell'infanzia e del medium:

- *Il modello protettivo-vaccinale*: storicamente prevalente, questo approccio considera i media come fattori di influenza diretta e potenzialmente dannosa. La finalità educativa è qui di natura difensiva, volta a preservare la presunta "purezza" e vulnerabilità del minore attraverso la

limitazione dell'accesso. Sebbene conservi una validità sul piano della tutela della salute (esposizione ai tempi e qualità dei contenuti), tale modello appare oggi limitato poiché nega l'autonomia interpretativa del soggetto, riducendolo a destinatario passivo.

- *Il modello critico-analitico*: Affermatosi a partire dagli anni Settanta, sposta l'accento sulla comprensione delle logiche sottese alla produzione mediale. Seguendo le riflessioni di Buckingham (2020), la Media Education mira a svelare le opacità dei media in quanto costruzioni sociali, politiche ed economiche. Per la prima infanzia, tale critica non avviene in forma astratta, ma attraverso la decodifica dei linguaggi iconici e simbolici.
- *Il modello partecipativo-produttivo*: Rappresenta l'approccio più coerente con le istanze pedagogiche contemporanee. Valorizzando la dimensione del *fare*, questo modello incentiva i bambini a farsi produttori di contenuti. Attraverso la sperimentazione creativa e il gioco simbolico mediato dalle tecnologie, il bambino comprende i meccanismi della comunicazione non per via teorica, ma esperienziale, transitando da una fruizione ingenua a una manipolazione consapevole dei codici.

2.3.2 L'apprendimento infantile come esperienza incorporata e situata

La specificità della Media Education nel segmento 0-6 anni risiede nel radicamento dei processi di apprendimento all'interno della dimensione corporea e relazionale. In questa fase dello sviluppo, il pensiero è prevalentemente concreto e l'acquisizione di conoscenze avviene in modo situato e incorporato (*embodied learning*).

Ne consegue che l'educazione ai media non può assumere la forma di una trasmissione frontale o formale, ma deve tradursi in un'esperienza integrata nelle routine e nelle pratiche quotidiane dei servizi educativi. Come sottolinea Di Bari (2021), risulta fondamentale favorire una continuità esperienziale tra attività “analogiche” e “digitali”, evitando contrapposizioni artificiose.

La manipolazione di un tablet o l'ascolto di un'esplorazione sonora digitale devono intrecciarsi con il gioco motorio e l'esplorazione sensoriale della realtà fisica, permettendo al bambino di costruire significati in modo globale e non frammentato.

2.3.3 Dimensioni della competenza mediale: soggettività e interpretazione

La competenza mediale nell'infanzia non si esaurisce nell'abilità tecnica di interazione con l'interfaccia, ma si articola in diverse dimensioni evolutive:

- *Accesso e fruizione consapevole*: intesi come capacità di abitare lo spazio digitale con tempi e modi regolati dalla mediazione adulta.

- *Comprensione e analisi dei linguaggi*: che si sviluppa precocemente attraverso la lettura di immagini, il riconoscimento di schemi narrativi e la distinzione tra realtà e rappresentazione, processo quest'ultimo ancora fluido e in divenire nei primi anni di vita.
- *Produzione e creatività*: intese come capacità di utilizzare il medium per "raccontare" e autorappresentarsi. Il disegno digitale, la narrazione registrata o la fotografia diventano strumenti per potenziare l'espressione del sé.

In linea con il paradigma socio-costruttivista, il bambino è dunque un interlocutore competente (Buckingham, 2020), in grado di attribuire significati soggettivi ai messaggi mediali. La sfida della Media Education nello 0-6 anni consiste nel presidiare questo processo interpretativo, fornendo l'impalcatura (*scaffolding*) necessaria affinché l'immersione nel digitale si traduca in un'occasione di crescita cognitiva e critica, anziché ridursi a una semplice sovrastimolazione sensoriale.

2.4 Modelli teorici e sviluppo delle competenze mediali nella prima infanzia

L'architettura concettuale della Media Education si è strutturata, nel corso del tempo, attraverso paradigmi differenziati che riflettono diverse concezioni dell'infanzia e del medium. Nel contesto dei servizi educativi 0-6 anni, tali modelli non devono essere intesi come compartimenti stagni, ma come prospettive integrabili all'interno di un approccio ecologico e multidimensionale.

2.4.1 L'evoluzione dei paradigmi: dal modello protettivo alla partecipazione attiva

La traiettoria storica della disciplina evidenzia il superamento di approcci unidirezionali a favore di visioni più articolate:

- *Il modello protettivo e i suoi limiti contemporanei*: storicamente concepito come una strategia "vaccinale", questo approccio si fonda sull'idea di una vulnerabilità intrinseca del minore di fronte all'influenza deterministica dei media. Sebbene la tutela della salute psicofisica rimanga un obiettivo imprescindibile, l'approccio puramente restrittivo appare oggi pedagogicamente insufficiente. Come evidenziato da Buckingham (2020), una protezione basata esclusivamente sulla limitazione dell'accesso ignora l'*agency* del bambino e la pervasività del digitale nei contesti informali (famiglia e società). Il rischio non risiede nello strumento in sé, ma nell'assenza di una mediazione adulta capace di trasformare l'esposizione in esperienza dotata di senso.
- *Il modello critico: verso una consapevolezza situata*: il passaggio alla prospettiva critica sposta il focus dalla difesa alla comprensione dei media come sistemi simbolici. Per la prima infanzia, la "critica" non si configura come analisi astratta o metacognitiva, obiettivi preclusi

dalle strutture dello sviluppo precoce, bensì come capacità guidata di interrogarsi sui contenuti, distinguere tra piano reale e finzionale e riconoscere le sollecitazioni emotive prodotte dagli schermi.

- *Il modello partecipativo e produttivo*: questo paradigma valorizza il bambino come soggetto creativo e "prosumer". Attraverso il gioco e la sperimentazione con i linguaggi digitali (fotografia, registrazione sonora, narrazione multimediale), i bambini non subiscono i media, ma li abitano attivamente. Tale approccio promuove il senso di autoefficacia e favorisce dinamiche collaborative, integrando la dimensione corporea con quella tecnologica.

2.4.2 La Media Education implicita e l'alfabetizzazione mediale

Un elemento centrale della pedagogia 0-6 anni riguarda la cosiddetta Media Education implicita.

Molte pratiche tradizionali consolidate, quali la lettura dell'albo illustrato, il racconto orale o il gioco simbolico, costituiscono i prerequisiti fondamentali delle competenze medialità. Riconoscere questa dimensione consente, come suggerito da Di Bari (2021), di valorizzare l'esistente senza ridurre l'educazione ai media alla mera introduzione di dispositivi hardware. L'alfabetizzazione mediale in questa fascia d'età deve essere dunque intesa come un processo graduale di familiarizzazione con i codici e le strutture narrative, mediato da un intervento adulto che sostenga il bambino nella transizione dalla "familiarità operativa" alla "competenza di significato".

2.4.3 Dimensioni della competenza mediale nello sviluppo 0-6 anni

L'intervento educativo mira a sollecitare una pluralità di competenze trasversali (cognitive, sociali ed emotive) che possono essere così declinate:

- *Competenza tecnica ed esplorativa*: riguarda la capacità di interagire con le interfacce attraverso l'esplorazione sensoriale e motoria guidata.
- *Competenza critico-riflessiva*: si manifesta nel dialogo e nel debriefing post-esperienza, dove il bambino è stimolato a verbalizzare e rielaborare quanto fruito o prodotto.
- *Competenza espressiva e creativa*: rappresenta il cuore del modello partecipativo; l'uso dei media come "atelier" permette di potenziare i cento linguaggi dei bambini, favorendo la creatività multimodale.
- *Competenza etica e sociale*: l'uso dei media in contesti di gruppo favorisce lo sviluppo di comportamenti responsabili, il rispetto dei turni e la condivisione di significati all'interno della comunità infantile.

2.4.4 Verso un modello ecologico integrato

In definitiva, la sintesi più avanzata della ricerca pedagogica attuale risiede nel modello ecologico integrato. In questa prospettiva, la Media Education non è un'attività isolata o un'aggiunta curricolare, ma una dimensione trasversale che attraversa l'intero progetto educativo. Essa richiede la costruzione di ambienti di apprendimento ricchi ed equilibrati, dove la mediazione dell'educatore funge da collante tra le diverse dimensioni dell'esperienza fisica, simbolica e digitale, garantendo una crescita armoniosa e critica del bambino all'interno della cultura contemporanea.

2.5 Dimensioni della competenza, ludicità e mediazione educativa

La Media Education nella prima infanzia si configura come un progetto pedagogico multidimensionale che mira a trasformare l'interazione spontanea con il digitale in un'esperienza di apprendimento strutturata. Tale processo si fonda sull'intersezione tra lo sviluppo di competenze specifiche, la centralità del gioco e l'intenzionalità dell'agire educativo.

2.5.1 La natura multidimensionale della competenza mediale nello 0-6 anni

La competenza mediale non può essere ridotta alla mera *literacy* tecnica, ovvero alla capacità procedurale di interagire con le interfacce. Essa si presenta come un costrutto complesso che integra diverse direttrici evolutive:

- *Dimensione tecnica ed esplorativa*: riguarda l'appropriazione degli strumenti e la comprensione dei nessi causa-effetto nell'interazione con i dispositivi. Sebbene precoce, questa dimensione è solo propedeutica a utilizzi più evoluti.
- *Dimensione cognitiva e narrativa*: attiene alla capacità di attribuire significati ai contenuti mediali. Si sviluppa attraverso la rielaborazione simbolica, il racconto e la capacità di seguire sequenze logico-temporali all'interno di un flusso comunicativo.
- *Dimensione critico-emozionale*: pur essendo ancora in fase embrionale, si manifesta nella capacità guidata di distinguere tra i piani della realtà e della finzione e nel riconoscimento delle sollecitazioni emotive prodotte dalle immagini e dai suoni.
- *Dimensione creativa ed espressiva*: costituisce il fulcro dell'approccio partecipativo. I media diventano "cento linguaggi" aggiuntivi attraverso i quali il bambino può autorappresentarsi e costruire artefatti originali.
- *Dimensione etico-sociale*: introduce i primi rudimenti di cittadinanza digitale, promuovendo il rispetto dei tempi altrui, la condivisione dei dispositivi e la consapevolezza della presenza dell'altro nella comunicazione.

2.5.2 Il gioco e la creatività come dispositivi metodologici

Il gioco rappresenta il contesto elettivo dell'apprendimento infantile e, coerentemente, la cornice metodologica privilegiata della Media Education. Attraverso l'attività ludica, il bambino esplora, sperimenta e interiorizza le regole del mondo, inclusi i linguaggi dei media.

L'integrazione delle tecnologie digitali nelle attività ludiche non deve avere una funzione sostitutiva, ma espansiva: l'obiettivo non è l'addestramento tecnico, ma l'abilitazione di nuove forme di narrazione e costruzione di senso. Il digitale, inserito in una progettazione intenzionale, potenzia la capacità del bambino di "farsi autore", permettendo una manipolazione dei simboli che arricchisce il gioco euristico e simbolico tradizionale.

2.5.3 L'educatore come mediatore culturale e il processo di scaffolding

Poiché il bambino non possiede autonomamente le categorie per una decodifica critica dei media, la figura dell'adulto assume una centralità strategica. L'educatore non è un semplice fornitore di hardware, ma un mediatore culturale che progetta contesti in cui l'esperienza mediale diventi significativa. Questa funzione si esplica attraverso il concetto di *scaffolding* (impalcatura di sostegno): l'adulto fornisce il supporto necessario (cognitivo, emotivo e organizzativo) affinché il bambino possa compiere passi avanti nella propria zona di sviluppo prossimale. La mediazione educativa si realizza nel dialogo costante, nella problematizzazione dei contenuti fruiti e nell'accompagnamento durante i processi di produzione creativa.

2.5.4 Evoluzione della professionalità e competenze degli educatori

L'introduzione della Media Education nei servizi 0-6 anni richiede una profonda evoluzione delle competenze professionali del personale educativo. Come evidenziato da Di Bari (2021), non è sufficiente una generica alfabetizzazione informatica; è necessario investire in una formazione che integri:

- *Conoscenza critica dei media*: per valutarne la qualità pedagogica e i linguaggi.
- *Capacità progettuale*: per inserire il digitale in percorsi didattici coerenti e non episodici.
- *Competenze riflessive*: per monitorare l'impatto delle tecnologie sulle dinamiche relazionali e sullo sviluppo dei bambini.

In sintesi, la professionalità docente deve sapersi rimodulare in relazione alle trasformazioni della cultura digitale, garantendo che i servizi educativi si pongano come laboratori di cittadinanza in cui il digitale è abitato con consapevolezza, creatività e responsabilità.

2.6 La centralità della mediazione adulta: l'educatore come facilitatore culturale

Nel contesto dei servizi educativi 0-6 anni, la Media Education non può prescindere dalla presenza intenzionale dell'adulto, la cui funzione trascende la semplice supervisione tecnica per configurarsi come una vera e propria mediazione culturale. Tale processo implica la costruzione di contesti di significato in cui l'esperienza mediale dei bambini possa essere decodificata, interpretata e rielaborata in chiave pedagogica.

2.6.1 Scaffolding e zona di sviluppo prossimale nell'esperienza mediale

Il ruolo dell'educatore può essere efficacemente interpretato attraverso il costrutto di *scaffolding*. Fornendo un'impalcatura di sostegno cognitiva ed emotiva, l'adulto accompagna il bambino verso l'acquisizione di competenze che non sarebbe in grado di maturare autonomamente. Questo supporto si colloca all'interno della zona di sviluppo prossimale, dove il dialogo e la *co-costruzione* del significato permettono di trasformare la fruizione passiva in un'attività riflessiva. Come evidenziato da Buckingham (2020), l'educazione ai media non deve ridursi a un mero sistema di prescrizioni o divieti, ma deve promuovere una comprensione attiva e partecipativa attraverso l'interazione costante.

2.6.2 La ridefinizione della professionalità educativa

L'integrazione delle tecnologie digitali richiede una profonda evoluzione della professionalità docente. Gli educatori sono chiamati a sviluppare competenze che armonizzino la dimensione pedagogica con quella tecnologica, evitando tanto le tendenze tecnicistiche quanto gli atteggiamenti di rifiuto pregiudiziale. Come suggerito da Di Bari (2021), la formazione continua diventa il presupposto indispensabile per sostenere gli educatori nella progettazione di pratiche consapevoli, capaci di selezionare criticamente i contenuti e di orientare l'agire didattico verso obiettivi di senso.

2.7 Pratiche di Media Education nei servizi 0-6 anni: narrazione, produzione e documentazione

Le pratiche di Media Education si articolano attraverso metodologie attive che valorizzano il bambino come produttore di cultura e non come semplice consumatore di messaggi:

- *Narrazione digitale e storytelling*: il racconto rappresenta il dispositivo privilegiato per l'organizzazione dell'esperienza infantile. L'uso di strumenti digitali permette di arricchire la narrazione integrando linguaggi diversi (immagini, suoni, voce), favorendo lo sviluppo di competenze linguistiche e simboliche.

- *Produzione mediale e agency*: attraverso la creazione di fotografie, brevi video o registrazioni audio, i bambini esercitano la propria *agency*, esprimendo la propria identità e partecipando attivamente ai processi comunicativi del gruppo.
- *Documentazione educativa e riflessività*: l'uso professionale delle tecnologie per documentare le attività rende visibili i processi di apprendimento. La documentazione digitale non è solo una memoria storica del servizio, ma uno strumento di riflessione per gli educatori e di condivisione con le famiglie, offrendo una finestra trasparente sulle evoluzioni dei bambini.
- *Uso guidato e analisi critica*: attraverso attività mirate, l'educatore stimola i primi processi di analisi critica, guidando i bambini nell'interpretazione delle immagini e nella distinzione tra i piani della realtà e della finzione narrativa.

2.8 Corresponsabilità educativa: l'alleanza tra servizio e famiglia

Poiché la famiglia costituisce il primo contesto di socializzazione mediale, la Media Education deve necessariamente configurarsi come un impegno condiviso. Il rapporto dei bambini con le tecnologie è profondamente influenzato dalle abitudini domestiche; pertanto, è fondamentale costruire un'alleanza educativa tra nidi, scuole dell'infanzia e genitori. Promuovere una corresponsabilità educativa significa attivare percorsi di dialogo volti a costruire una cultura comune dell'uso dei media, che superi la delega tecnologica a favore di un accompagnamento consapevole. Solo attraverso la coerenza tra i diversi contesti di vita è possibile prevenire i rischi e valorizzare appieno le opportunità della cultura digitale.

2.9 Media Education e cittadinanza digitale: prospettive ecologiche

In un'ottica ecologica, la Media Education si pone come fondamento della cittadinanza digitale. Anche nella prima infanzia, l'uso dei media in contesti educativi promuove valori quali la collaborazione, il rispetto dell'altro e la responsabilità sociale. Considerare il digitale come parte di un ecosistema più ampio (Di Bari, 2022) significa riconoscere che l'educazione ai media contribuisce allo sviluppo integrale della persona, preparando i bambini ad abitare la società contemporanea con consapevolezza critica.

Conclusione del Capitolo 2

La Media Education si riconferma come il fulcro della riflessione pedagogica contemporanea, configurandosi come una pratica trasformativa capace di ridefinire il rapporto tra infanzia e cultura

digitale. Nel segmento 0-6 anni, essa non rappresenta un'aggiunta curricolare, ma una dimensione trasversale che richiede un approccio integrato e sensibile alle tappe dello sviluppo.

Nonostante le criticità legate alle resistenze culturali e alla necessità di una formazione più capillare del personale, la Media Education rimane la strategia d'elezione per superare visioni riduttive dell'infanzia digitale. Attraverso la mediazione consapevole dell'adulto, la progettazione di contesti ludici e creativi e la sinergia con le famiglie, i servizi educativi possono trasformare i media in autentiche risorse per l'apprendimento, ponendo le basi per la formazione di cittadini critici, creativi e partecipi del proprio tempo.

CAPITOLO 3 - Tecnologie digitali, sviluppo e benessere nei bambini 0–6 anni

3.1 Tecnologie digitali e sviluppo infantile nella prima infanzia

Il rapporto tra infanzia e tecnologie digitali rappresenta oggi una delle sfide pedagogiche e cliniche più rilevanti della società contemporanea. Negli ultimi anni, si è assistito a una transizione fondamentale: i media digitali non sono più strumenti esterni o occasionali, ma sono diventati parti integranti dell'ecosistema di crescita dei bambini. Questa sezione analizza come l'esposizione precoce ai dispositivi elettronici interagisca con le traiettorie di sviluppo tipiche della fascia d'età 0-6 anni. L'analisi si articola su tre direttrici principali: la pervasività della diffusione tecnologica nelle famiglie, la compatibilità degli stimoli digitali con le tappe neuroevolutive del bambino e l'importanza determinante della mediazione adulta per mitigare i rischi e potenziare le opportunità di apprendimento.

3.1.1 Diffusione precoce delle tecnologie digitali

Negli ultimi decenni, la diffusione delle tecnologie digitali ha modificato profondamente i contesti di vita quotidiana, determinando una crescente esposizione dei bambini a dispositivi elettronici sin dai primi anni di vita. Smartphone, tablet, televisori e altri strumenti digitali costituiscono oggi elementi familiari negli ambienti domestici, influenzando le modalità attraverso cui i bambini trascorrono il tempo libero, apprendono e interagiscono con l'ambiente circostante. Numerosi studi evidenziano come l'accesso precoce ai media digitali sia ormai una realtà diffusa anche tra i bambini molto piccoli. Le ricerche riportate da Cubelli e Vicari mostrano come una percentuale significativa di bambini entri in contatto con dispositivi digitali già nel primo anno di vita, spesso attraverso la visione di contenuti audiovisivi o l'utilizzo di applicazioni interattive. Tale fenomeno è frequentemente legato alle esigenze organizzative delle famiglie e alla crescente disponibilità di dispositivi tecnologici nelle abitazioni. Tuttavia, la diffusione precoce delle tecnologie digitali solleva interrogativi rilevanti rispetto alle possibili implicazioni sullo sviluppo infantile. In particolare, l'utilizzo frequente dei dispositivi può ridurre il tempo dedicato ad attività fondamentali per la crescita, come il gioco simbolico, l'esplorazione dell'ambiente fisico e l'interazione verbale con gli adulti. Queste esperienze rappresentano infatti elementi essenziali per la costruzione delle competenze cognitive, linguistiche e sociali nei primi anni di vita, rendendo necessario un utilizzo consapevole e bilanciato delle tecnologie digitali.

3.1.2 Caratteristiche evolutive della fascia 0–6 anni

Per comprendere l'impatto delle tecnologie digitali sullo sviluppo infantile, è necessario considerare le caratteristiche evolutive specifiche della fascia di età 0–6 anni. In questo periodo della vita, il bambino attraversa una fase di rapido sviluppo cognitivo, linguistico ed emotivo, caratterizzata da una forte dipendenza dall'esperienza diretta e dall'interazione con l'ambiente.

Le evidenze scientifiche raccolte nell'Handbook of Children and Screens, curato da Christakis, sottolineano come nei primi anni di vita l'apprendimento sia strettamente legato alla dimensione sensoriale e motoria. Il bambino costruisce le proprie conoscenze attraverso l'esplorazione concreta degli oggetti, la manipolazione e l'interazione con figure adulte significative. In questa prospettiva, le esperienze digitali che limitano il coinvolgimento corporeo e relazionale possono risultare meno efficaci rispetto alle attività che favoriscono l'esplorazione attiva dell'ambiente. Un ulteriore elemento da considerare riguarda la maturazione delle funzioni cognitive di base. Nei primi anni di vita, l'attenzione, la memoria e le funzioni esecutive sono ancora in fase di sviluppo, risultando particolarmente sensibili agli stimoli ambientali. L'esposizione a contenuti digitali caratterizzati da elevata stimolazione visiva e sonora può influenzare tali processi, rendendo necessario un uso attento e calibrato dei dispositivi digitali.

3.1.3 Tempo di esposizione e contesto d'uso

Un aspetto centrale nella valutazione dell'impatto delle tecnologie digitali riguarda il tempo di esposizione agli schermi e il contesto in cui avviene l'utilizzo dei dispositivi. La ricerca scientifica evidenzia come non sia soltanto la presenza delle tecnologie a determinare eventuali effetti sullo sviluppo, ma piuttosto la durata dell'esposizione e le modalità di utilizzo.

Christakis evidenzia come nei bambini al di sotto dei due anni sia opportuno limitare significativamente l'esposizione agli schermi, privilegiando esperienze relazionali e attività di gioco libero. L'uso dei dispositivi digitali, quando presente, dovrebbe essere breve, supervisionato e accompagnato dalla mediazione dell'adulto, evitando forme di esposizione prolungata e non controllata. Inoltre, il contesto d'uso rappresenta una variabile determinante. L'utilizzo solitario dei dispositivi tende a ridurre le opportunità di interazione sociale e comunicativa, mentre l'uso condiviso con l'adulto può favorire momenti di dialogo, spiegazione e attenzione congiunta. In questa prospettiva, la qualità dell'esperienza digitale dipende non solo dal contenuto proposto, ma anche dalla presenza di un contesto relazionale significativo.

Tabella riassuntiva:

Fasce d'età	Raccomandazioni d'uso	Focus principale
0-2 anni	Evitare l'uso (salvo videochiamate)	Interazione sensoriale e motoria
2-5 anni	Massimo 1 ora al giorno (co-visione)	Qualità dei contenuti e dialogo
6 anni e oltre	Limiti coerenti e bilanciamento	Sviluppo di abitudini digitali sane

3.2 Tecnologie digitali e sviluppo cognitivo

Il rapporto tra tecnologie digitali e sviluppo cognitivo nella prima infanzia si configura come un campo di indagine estremamente dinamico, in cui le potenzialità di apprendimento si intrecciano con i rischi di un'iperstimolazione precoce. Se da un lato i dispositivi touchscreen offrono interfacce intuitive che sembrano assecondare le naturali inclinazioni esplorative dei bambini, dall'altro la letteratura scientifica invita a una riflessione profonda su come la mediazione dello schermo modifichi l'architettura dei processi conoscitivi. In questa sezione, l'attenzione si sposta sui meccanismi attraverso i quali il bambino costruisce il proprio sapere in un ambiente ibrido. Verrà analizzato il delicato equilibrio tra l'esplorazione fisica e quella virtuale, distinguendo tra modalità di fruizione che favoriscono l'attivazione cognitiva e quelle che, al contrario, inducono una passività attentiva. Comprendere queste dinamiche è fondamentale per delineare un modello educativo in cui il digitale non si sostituisca all'esperienza sensoriale, ma diventi uno strumento funzionale all'espansione delle capacità logiche e di risoluzione dei problemi.

3.2.1 Esplorazione, apprendimento e costruzione delle conoscenze

Lo sviluppo cognitivo nei primi anni di vita si fonda su processi di esplorazione attiva dell'ambiente, di manipolazione degli oggetti e di interazione con persone significative. Nei bambini tra 0 e 6 anni, l'apprendimento avviene prevalentemente attraverso l'esperienza diretta e sensoriale, che consente la costruzione progressiva di rappresentazioni mentali e schemi cognitivi sempre più complessi. Le evidenze scientifiche raccolte nella letteratura internazionale sottolineano come l'introduzione precoce delle tecnologie digitali possa influenzare tali processi, soprattutto quando le esperienze digitali sostituiscono attività fondamentali per lo sviluppo cognitivo. In particolare, l'esplorazione fisica dell'ambiente e il gioco simbolico rappresentano elementi centrali per la costruzione delle competenze cognitive di base, quali la capacità di categorizzare oggetti, riconoscere relazioni causali e sviluppare abilità di problem solving.

Le ricerche analizzate da Cubelli e Vicari evidenziano come nei primi anni di vita il bambino costruisca le proprie conoscenze attraverso esperienze ripetute e significative, che richiedono il coinvolgimento attivo del corpo e dei sensi. L'utilizzo eccessivo di dispositivi digitali può ridurre il

tempo dedicato a tali attività, limitando le opportunità di apprendimento basato sull'esperienza concreta. In particolare, quando l'esposizione ai media digitali avviene in modo passivo e prolungato, il bambino può sviluppare modalità di apprendimento meno attive, caratterizzate da una ridotta esplorazione autonoma dell'ambiente. Allo stesso tempo, la ricerca scientifica evidenzia come alcune tecnologie digitali possano offrire opportunità di stimolazione cognitiva, soprattutto quando vengono utilizzate in modo intenzionale e progettate per favorire l'interazione attiva. Applicazioni educative e giochi digitali che richiedono la risoluzione di problemi o la costruzione di sequenze logiche possono sostenere lo sviluppo di specifiche abilità cognitive, a condizione che tali esperienze non sostituiscano ma integrino le attività concrete e relazionali.

3.2.2 Uso passivo e uso interattivo delle tecnologie

Un elemento centrale nella valutazione dell'impatto delle tecnologie digitali sullo sviluppo cognitivo riguarda la distinzione tra uso passivo e uso interattivo dei media. Tale distinzione risulta particolarmente rilevante nella prima infanzia, periodo in cui la qualità delle esperienze riveste un ruolo determinante per la costruzione delle competenze cognitive. L'uso passivo dei media digitali si riferisce principalmente alla fruizione di contenuti audiovisivi senza una partecipazione attiva del bambino. La visione prolungata di programmi televisivi o video caratterizzati da sequenze rapide e stimoli visivi intensi può influenzare negativamente la capacità di mantenere l'attenzione e di elaborare informazioni complesse. Cubelli e Vicari evidenziano come alcuni contenuti destinati ai bambini presentino cambiamenti rapidi di scena e stimoli visivi altamente dinamici, che possono ridurre la capacità del bambino di concentrarsi su attività più lente e riflessive. Al contrario, l'uso interattivo dei dispositivi digitali prevede la partecipazione attiva del bambino, attraverso attività che richiedono scelte, manipolazione simbolica e risoluzione di compiti. Secondo quanto riportato nella letteratura raccolta da Christakis, le tecnologie interattive possono favorire l'apprendimento quando coinvolgono il bambino in attività significative e quando sono accompagnate dalla mediazione dell'adulto. L'interazione consente infatti di attivare processi cognitivi più complessi rispetto alla semplice osservazione passiva, favorendo la costruzione di connessioni tra informazioni e l'elaborazione di strategie di problem solving. Un ulteriore elemento da considerare riguarda la presenza dell'adulto durante l'esperienza digitale. La mediazione adulta consente di orientare l'attenzione del bambino, fornire spiegazioni e stimolare riflessioni, trasformando l'esperienza digitale in un'opportunità di apprendimento condiviso. In assenza di tale mediazione, anche le attività interattive possono risultare meno efficaci dal punto di vista cognitivo.

3.2.3 Opportunità e criticità per lo sviluppo cognitivo

L'analisi delle relazioni tra tecnologie digitali e sviluppo cognitivo evidenzia la presenza di opportunità e criticità che devono essere considerate in modo equilibrato. La letteratura scientifica invita infatti a superare visioni polarizzate che interpretano le tecnologie esclusivamente come strumenti dannosi o, al contrario, come soluzioni educative universali. Tra le opportunità individuate dalla ricerca vi è la possibilità di utilizzare strumenti digitali per sostenere specifiche abilità cognitive, come la capacità di riconoscere pattern visivi, organizzare sequenze temporali e risolvere semplici problemi logici. Alcuni studi riportati da Cubelli e Vicari evidenziano, ad esempio, miglioramenti nelle competenze di problem solving in bambini in età prescolare che utilizzano applicazioni educative progettate in modo adeguato all'età. Parallelamente, emergono alcune criticità legate all'uso eccessivo o non controllato dei dispositivi digitali. L'esposizione prolungata agli schermi può ridurre il tempo dedicato ad attività fondamentali per lo sviluppo cognitivo, come il gioco libero e l'esplorazione dell'ambiente fisico. Inoltre, la presenza costante di stimoli digitali altamente gratificanti può rendere più difficile per il bambino mantenere l'attenzione su attività che richiedono tempi più lunghi e processi cognitivi più complessi. Morelli sottolinea come il ruolo dell'adulto sia determinante nel garantire un utilizzo equilibrato delle tecnologie digitali. La selezione di contenuti adeguati all'età, la definizione di tempi di utilizzo e la promozione di attività alternative rappresentano strategie fondamentali per favorire uno sviluppo cognitivo armonico. In questa prospettiva, le tecnologie digitali possono costituire una risorsa educativa solo quando vengono integrate in un contesto ricco di stimoli sensoriali, relazionali e cognitivi.

Sintesi visiva delle tipologie di uso

Tipo di Uso	Caratteristiche	Impatto Cognitivo
Passivo	Visione di video, cartoni rapidi, scrolling.	Rischio di frammentazione attentiva; ridotta elaborazione profonda.
Interattivo	App educative, problem solving, creazione digitale.	Stimolo della logica e della coordinazione oculo-manuale (se mediato).
Mediato	Co-visione e dialogo con l'adulto.	Massimo beneficio: trasformazione dello stimolo in competenza linguistica e sociale.

3.3 Tecnologie digitali e sviluppo linguistico

Se lo sviluppo cognitivo riguarda la strutturazione del pensiero, lo sviluppo linguistico rappresenta il ponte fondamentale tra il sé e l'altro. Nella fascia d'età 0-6 anni, il linguaggio non è solo un sistema di simboli da apprendere, ma il risultato di un'immersione costante in un bagno sonoro e relazionale. L'avvento delle tecnologie digitali ha introdotto una variabile inedita in questo processo: la

sostituzione, talvolta massiccia, della voce umana con flussi audio-video digitalizzati. In questa sezione esploreremo come la natura del linguaggio, intrinsecamente interattiva e sociale, reagisca all'esposizione agli schermi. Analizzeremo il delicato equilibrio tra l'input linguistico passivo (la televisione o i video) e quello interattivo, evidenziando come la qualità della "risposta contingente" dell'adulto rimanga l'elemento più affidabile per il successo comunicativo del bambino. Infine, vedremo come, se opportunamente mediate, le narrazioni digitali possano trasformarsi da potenziali ostacoli a strumenti di arricchimento lessicale.

3.3.1 Interazione verbale e acquisizione del linguaggio

Lo sviluppo linguistico nei primi anni di vita rappresenta un processo fortemente dipendente dalla qualità delle interazioni sociali e comunicative che il bambino sperimenta nel proprio ambiente quotidiano. Nei primi anni, l'acquisizione del linguaggio avviene attraverso l'ascolto, l'imitazione e lo scambio comunicativo con figure adulte significative, che offrono modelli linguistici e sostengono progressivamente la costruzione delle competenze comunicative. Numerose ricerche evidenziano come il linguaggio si sviluppi principalmente attraverso esperienze dialogiche caratterizzate da reciprocità, attenzione condivisa e risposta contingente da parte dell'adulto. In questo senso, la presenza dell'adulto non rappresenta soltanto un elemento di supporto, ma costituisce una condizione fondamentale per l'acquisizione del lessico e per la comprensione delle strutture narrative.

Gli studi riportati da Andrea Cubelli e Stefano Vicari sottolineano come le interazioni verbali quotidiane, come la lettura ad alta voce, il dialogo spontaneo e la narrazione di eventi, rappresentino esperienze centrali per lo sviluppo linguistico nei bambini piccoli. Tali attività consentono al bambino di ampliare il vocabolario, comprendere relazioni causali e sviluppare competenze narrative fondamentali per l'apprendimento successivo.

Parallelamente, le ricerche raccolte da Dimitri Christakis evidenziano come la qualità delle interazioni linguistiche risulti più determinante rispetto alla quantità di esposizione a contenuti audiovisivi. La semplice esposizione a parole e suoni attraverso dispositivi digitali non è sufficiente a sostenere lo sviluppo linguistico, poiché manca l'elemento interattivo che caratterizza la comunicazione umana.

3.3.2 Media digitali e riduzione delle interazioni comunicative

Uno degli aspetti più critici evidenziati dalla letteratura riguarda la possibile riduzione delle interazioni verbali tra adulti e bambini in presenza di un uso frequente dei media digitali. L'utilizzo prolungato di dispositivi elettronici può infatti sostituire momenti di dialogo e di condivisione, riducendo le opportunità di apprendimento linguistico.

Gli studi analizzati da Andrea Cubelli e Stefano Vicari evidenziano come la presenza costante della televisione, anche quando non direttamente osservata dal bambino, possa interferire con la qualità delle interazioni familiari. La televisione accesa in sottofondo riduce infatti la frequenza degli scambi comunicativi tra adulto e bambino e diminuisce il tempo dedicato alla conversazione spontanea.

Ulteriori ricerche indicano che un'esposizione prolungata ai media digitali può essere associata a ritardi nello sviluppo linguistico, soprattutto nei bambini al di sotto dei tre anni. Tali ritardi risultano particolarmente evidenti quando l'esperienza digitale sostituisce attività comunicative fondamentali, come la lettura condivisa e il gioco simbolico. Un ulteriore elemento critico riguarda la struttura di molti contenuti audiovisivi destinati ai bambini. Sequenze rapide, cambi frequenti di immagine e contenuti narrativi poco coerenti possono rendere difficile la comprensione delle relazioni linguistiche e narrative. In tali condizioni, il bambino può essere esposto a una grande quantità di stimoli visivi e sonori senza sviluppare adeguate competenze comunicative.

3.3.3 Narrazione digitale e sviluppo del lessico

Accanto alle possibili criticità, la letteratura evidenzia anche alcune opportunità legate all'utilizzo consapevole delle tecnologie digitali nello sviluppo linguistico. In particolare, le esperienze digitali che prevedono una partecipazione attiva e condivisa possono favorire l'acquisizione di nuove parole e la comprensione delle strutture narrative. Secondo quanto riportato dagli studi raccolti da Dimitri Christakis, la lettura di storie digitali accompagnata dalla presenza dell'adulto può sostenere lo sviluppo del lessico e la comprensione narrativa. In questi contesti, l'adulto svolge un ruolo fondamentale nel guidare l'attenzione del bambino, spiegare il significato delle parole e stimolare la partecipazione attiva attraverso domande e commenti. Le riflessioni di Alberto Morelli evidenziano inoltre come la narrazione digitale possa rappresentare uno strumento educativo significativo quando viene integrata con attività dialogiche e creative. La possibilità di creare storie digitali, di registrare la propria voce o di manipolare immagini e suoni può favorire l'espressione linguistica e stimolare la produzione verbale. In questa prospettiva, il valore educativo delle tecnologie digitali dipende dalla capacità di trasformare l'esperienza mediale in un contesto relazionale e comunicativo. La presenza dell'adulto, la selezione di contenuti adeguati e la promozione di attività narrative condivise rappresentano condizioni fondamentali per sostenere lo sviluppo linguistico nei bambini della fascia 0–6 anni.

Sintesi dei fattori di influenza

Fattori	Effetto sul Linguaggio	Ruolo della Tecnologia
Contingenza	Risposta immediata ai segnali del bambino.	Spesso assente nei video; parziale nelle App interattive.
Attenzione condivisa	Guardare insieme lo stesso oggetto e parlarne.	Favorita dalla co-visione; ostacolata dall'uso solitario
Input lessicale	Quantità e varietà di parole ascoltate.	Alta nei media, ma meno efficace se priva di contesto reale.

3.4 Attenzione, memoria e interazione nei contesti digitali

Se il linguaggio e la cognizione generale costituiscono i "mattoni" dello sviluppo, l'attenzione e la memoria ne rappresentano i processi di gestione e conservazione. Nella prima infanzia, queste funzioni non sono ancora entità biologiche mature, ma capacità in divenire che si modellano in risposta agli stimoli ambientali. L'introduzione massiccia di dispositivi digitali solleva una questione cruciale: come si adatta un sistema cognitivo programmato per tempi lenti e interazioni fisiche a un ambiente digitale caratterizzato da velocità, frammentazione e gratificazione istantanea? In questa sezione esploreremo la vulnerabilità delle funzioni esecutive infantili di fronte a flussi informativi ad alta intensità. Analizzeremo come la memoria, per consolidarsi, necessiti di quella ripetizione significativa che il digitale spesso offre, ma anche di quella profondità di elaborazione che solo l'interazione umana può garantire. Infine, vedremo come il concetto di attenzione condivisa rappresenti la vera discriminante tra un'esperienza digitale alienante e una potenzialmente costruttiva, ponendo la relazione al centro del processo di apprendimento.

3.4.1 Sviluppo dell'attenzione nei primi anni di vita

Lo sviluppo dell'attenzione rappresenta uno dei processi cognitivi fondamentali nella prima infanzia, poiché consente al bambino di selezionare gli stimoli rilevanti, mantenere la concentrazione su un'attività e organizzare progressivamente le informazioni provenienti dall'ambiente. Nei primi anni di vita, l'attenzione è ancora instabile e fortemente dipendente dalle caratteristiche degli stimoli esterni, risultando particolarmente sensibile alla qualità delle esperienze offerte. Le ricerche scientifiche evidenziano come l'esposizione precoce ai media digitali possa influenzare lo sviluppo delle capacità attentive, soprattutto quando i contenuti audiovisivi sono caratterizzati da sequenze rapide e cambi frequenti di immagini. Gli studi riportati da Cubelli e Vicari indicano che molti programmi destinati ai bambini presentano un'elevata velocità di presentazione degli stimoli visivi, che può rendere più difficile per il bambino adattarsi a contesti che richiedono tempi di attenzione più lunghi e modalità di elaborazione più lente.

Parallelamente, le evidenze raccolte da Dimitri Christakis sottolineano come un'esposizione prolungata ai media digitali possa essere associata a difficoltà nel mantenere l'attenzione su attività non digitali, come il gioco simbolico o l'ascolto di una storia. In particolare, l'abitudine a stimoli rapidi e altamente gratificanti può ridurre la tolleranza alla frustrazione e la capacità di attendere, elementi fondamentali per lo sviluppo dell'autoregolazione. È tuttavia importante sottolineare che gli effetti delle tecnologie digitali sull'attenzione non dipendono esclusivamente dalla presenza del dispositivo, ma soprattutto dalla durata dell'esposizione e dalla qualità dei contenuti. Attività digitali brevi, guidate e integrate in contesti educativi possono risultare compatibili con uno sviluppo attentivo equilibrato, mentre l'uso prolungato e non mediato può rappresentare un fattore di rischio.

3.4.2 Media digitali e sviluppo della memoria

La memoria rappresenta un'altra funzione cognitiva centrale nei primi anni di vita, poiché consente al bambino di conservare e rielaborare le esperienze, favorendo la costruzione progressiva delle conoscenze. Nei bambini piccoli, la memoria è strettamente legata alla ripetizione delle esperienze e alla comprensione del loro significato, risultando fortemente influenzata dal contesto relazionale e dalle modalità di interazione.

Gli studi riportati da Cubelli e Vicari evidenziano come la memorizzazione delle informazioni risulti più efficace quando l'esperienza coinvolge attivamente il bambino. Le attività digitali che prevedono una partecipazione attiva, come la risoluzione di piccoli problemi o la manipolazione simbolica di elementi grafici, possono sostenere la memorizzazione di sequenze e informazioni. Al contrario, la fruizione passiva di contenuti audiovisivi tende a produrre un apprendimento superficiale e meno duraturo. La semplice esposizione a immagini e suoni non garantisce infatti la costruzione di rappresentazioni mentali stabili, soprattutto quando l'esperienza non è accompagnata da spiegazioni o interazioni significative. Un ulteriore elemento da considerare riguarda la necessità di ripetizione nelle prime fasi dello sviluppo. I bambini piccoli tendono a rivedere più volte gli stessi contenuti digitali, poiché la ripetizione facilita la memorizzazione e la comprensione delle informazioni. Tuttavia, affinché tale processo sia realmente efficace, è necessario che l'esperienza sia accompagnata da momenti di dialogo e riflessione condivisa con l'adulto.

3.4.3 Attenzione condivisa e interazione sociale

Uno degli aspetti più rilevanti nello studio dell'impatto delle tecnologie digitali riguarda la qualità delle interazioni sociali che accompagnano l'esperienza mediale. Nei primi anni di vita, lo sviluppo cognitivo e linguistico è strettamente legato alla capacità di condividere l'attenzione con l'adulto, attraverso gesti, sguardi e scambi comunicativi. La letteratura scientifica evidenzia come l'utilizzo

solitario dei dispositivi digitali possa ridurre le opportunità di interazione sociale, limitando le occasioni di attenzione condivisa. Gli studi analizzati da Andrea Cubelli e Stefano Vicari mostrano come la presenza costante della televisione in sottofondo possa interferire con le interazioni familiari, riducendo la qualità del dialogo tra adulto e bambino. Al contrario, l'utilizzo condiviso dei dispositivi digitali può favorire esperienze di attenzione congiunta, durante le quali adulto e bambino osservano lo stesso contenuto e interagiscono attraverso commenti e spiegazioni. Questo tipo di esperienza consente di trasformare il dispositivo digitale in uno strumento relazionale, capace di sostenere lo sviluppo cognitivo e linguistico.

Le riflessioni di Morelli sottolineano inoltre come il benessere infantile dipenda dalla qualità delle relazioni che accompagnano l'uso delle tecnologie. L'esperienza digitale assume valore educativo quando diventa occasione di dialogo, condivisione e costruzione di significati condivisi.

Sintesi dei Processi Cognitivi e Digitali

Funzione	Dinamica digitale	Rischio	Opportunità
Attenzione	Velocità dei frame e stimoli rapidi.	Riduzione della tolleranza alla frustrazione e "iper-reattività".	Allenamento della selezione visiva (con contenuti lenti).
Memoria	Ripetizione di contenuti preferiti (loop).	Apprendimento superficiale senza comprensione logica	Consolidamento di schemi narrativi se discussi con l'adulto.
interazione	Fruizione solitaria vs co-visione.	Perdita di segnali sociali e di attenzione congiunta.	Uso del dispositivo come "terzo elemento" di dialogo

3.5 La qualità delle esperienze digitali e il benessere infantile

Se l'analisi condotta finora ha permesso di isolare gli effetti delle tecnologie sulle singole funzioni evolutive, è nella dimensione del benessere complessivo che si gioca la vera sfida educativa. Il benessere infantile nella prima infanzia non è l'assenza di schermi, ma la presenza di un equilibrio ecologico tra stimoli virtuali e bisogni biologici. In questo scenario, la variabile determinante smette di essere il "se" si utilizzi la tecnologia, spostandosi prepotentemente sul "come" e sul "con chi". In questa sezione finale del capitolo, esamineremo i criteri che definiscono una fruizione digitale di alta qualità, distinguendo i contenuti strutturati per il supporto allo sviluppo da quelli puramente passivi. Analizzeremo il ruolo dell'adulto non più come semplice controllore del tempo, ma come "mediatore di significato", capace di trasformare un'attività potenzialmente isolante in un'esperienza relazionale. Infine, delineeremo l'importanza di un'integrazione armonica che preservi il primato dell'esperienza corporea e sensoriale, garantendo al bambino una crescita equilibrata in un mondo sempre più digitalizzato.

3.5.1 Qualità dei contenuti digitali

Uno degli aspetti più rilevanti emersi dalla letteratura scientifica riguarda il ruolo della qualità dei contenuti digitali nel determinare gli effetti delle tecnologie sullo sviluppo infantile. La ricerca contemporanea sottolinea infatti come non sia la semplice esposizione ai dispositivi a produrre conseguenze sul benessere del bambino, ma piuttosto la natura delle esperienze digitali proposte. Nei primi anni di vita, i bambini sono particolarmente sensibili alle caratteristiche degli stimoli visivi e sonori, che influenzano il modo in cui elaborano le informazioni. Gli studi analizzati da Cubelli e Vicari evidenziano come molti contenuti audiovisivi destinati ai bambini siano caratterizzati da sequenze rapide, cambi frequenti di scena e stimoli altamente dinamici. Tali caratteristiche possono rendere difficile la comprensione narrativa e limitare le opportunità di apprendimento significativo. Al contrario, contenuti progettati in modo adeguato all'età del bambino possono favorire processi cognitivi e linguistici più complessi. Programmi caratterizzati da una struttura narrativa coerente, da tempi di presentazione adeguati e da un linguaggio comprensibile risultano più efficaci nel sostenere la comprensione e la memorizzazione delle informazioni. In questo senso, la selezione dei contenuti digitali rappresenta una responsabilità fondamentale per gli adulti che accompagnano il bambino nell'esperienza mediale. Le ricerche raccolte da Dimitri Christakis sottolineano inoltre come la qualità dei contenuti debba essere valutata anche in relazione agli obiettivi educativi e alle caratteristiche individuali del bambino. Contenuti eccessivamente complessi o non adeguati all'età possono generare confusione e frustrazione, mentre esperienze calibrate sulle capacità del bambino possono sostenere la curiosità e l'apprendimento.

3.5.2 Mediazione adulta e uso condiviso delle tecnologie

Un ulteriore elemento determinante per la qualità delle esperienze digitali riguarda il ruolo della mediazione adulta. Nei primi anni di vita, l'adulto rappresenta la principale guida nell'esplorazione del mondo, e tale funzione si estende anche all'utilizzo delle tecnologie digitali. Le evidenze scientifiche mostrano come la presenza dell'adulto durante l'utilizzo dei dispositivi digitali favorisca lo sviluppo di competenze cognitive e linguistiche più complesse. L'adulto può infatti orientare l'attenzione del bambino, fornire spiegazioni, porre domande e stimolare la riflessione, trasformando l'esperienza digitale in un'occasione di apprendimento condiviso.

Secondo quanto evidenziato da Andrea Cubelli e Stefano Vicari, l'uso condiviso dei media digitali consente di mantenere attive le interazioni comunicative, evitando che l'esperienza tecnologica sostituisca il dialogo tra adulto e bambino. La partecipazione dell'adulto permette inoltre di regolare i tempi di utilizzo e di selezionare contenuti adeguati, riducendo i rischi associati a un'esposizione eccessiva o non controllata.

Le riflessioni di Morelli sottolineano come la mediazione educativa rappresenti una condizione imprescindibile per promuovere un uso consapevole delle tecnologie. L'adulto non svolge soltanto una funzione di controllo, ma anche il ruolo di facilitatore dell'esperienza, contribuendo alla costruzione di significati condivisi e alla regolazione delle emozioni.

In questa prospettiva, la qualità dell'esperienza digitale dipende in larga misura dalla capacità dell'adulto di accompagnare il bambino nell'utilizzo dei dispositivi, trasformando il digitale in uno strumento relazionale e non in un semplice mezzo di intrattenimento.

3.5.3 Equilibrio tra esperienze digitali e non digitali

Il benessere infantile dipende dall'equilibrio tra diverse tipologie di esperienze, tra cui attività motorie, gioco simbolico, interazioni sociali ed esperienze digitali. Nei primi anni di vita, il bambino necessita di un ambiente ricco di stimoli sensoriali e relazionali, che favorisca lo sviluppo armonico delle competenze cognitive, linguistiche ed emotive. La letteratura scientifica evidenzia come un uso eccessivo delle tecnologie digitali possa ridurre il tempo dedicato ad attività fondamentali per lo sviluppo, come il gioco libero e l'esplorazione dell'ambiente fisico. Gli studi riportati da Dimitri Christakis sottolineano l'importanza di limitare il tempo di esposizione agli schermi nei bambini molto piccoli, promuovendo esperienze alternative che favoriscano il movimento, la socializzazione e la creatività. Parallelamente, le riflessioni di Alberto Morelli evidenziano come le tecnologie digitali possano essere integrate in modo positivo all'interno delle routine quotidiane, purché non sostituiscano attività fondamentali per lo sviluppo. La presenza di momenti dedicati al gioco tradizionale, alla lettura condivisa e alle attività all'aperto rappresenta una condizione essenziale per garantire un equilibrio tra esperienze digitali e non digitali. In questa prospettiva, il benessere infantile non dipende dall'esclusione delle tecnologie digitali, ma dalla capacità di integrarle in modo consapevole all'interno di un ambiente educativo equilibrato e ricco di opportunità di apprendimento.

Sintesi dei pilastri del benessere digitale

Dimensione	Esperienza a Basso Valore	Esperienza ad Alto Valore
Contenuto	Ritmo frenetico, luci stroboscopiche, assenza di trama.	Ritmo lento, narrazione coerente, linguaggio adeguato.
Relazione	Uso come "babysitter" (bambino lasciato solo con lo schermo).	Co-visione (adulto e bambino commentano insieme).
Integrazione	Sostituzione del gioco fisico o del sonno.	Integrazione e stimolo per attività offline (es. "disegniamo quello che abbiamo visto").

Conclusione del Capitolo 3

L'analisi delle relazioni tra tecnologie digitali, sviluppo e benessere nei bambini della fascia 0–6 anni evidenzia la complessità del rapporto tra esperienza digitale e crescita infantile. Le ricerche scientifiche analizzate mostrano come l'impatto delle tecnologie non possa essere interpretato in termini semplicistici, ma debba essere considerato alla luce di molteplici variabili, tra cui il tempo di esposizione, la qualità dei contenuti e la presenza di una mediazione adulta significativa. I risultati della letteratura indicano chiaramente come lo sviluppo cognitivo, linguistico e attentivo nei primi anni di vita sia strettamente legato alla qualità delle esperienze vissute dal bambino. L'esplorazione dell'ambiente, il gioco simbolico, le interazioni verbali e le relazioni sociali rappresentano elementi fondamentali per la costruzione delle competenze di base, che non possono essere sostituiti dalle tecnologie digitali. Allo stesso tempo, emerge la possibilità di utilizzare le tecnologie digitali come strumenti educativi, a condizione che vengano integrate in contesti relazionali e progettuali adeguati. La presenza dell'adulto, la selezione consapevole dei contenuti e la definizione di tempi di utilizzo equilibrati rappresentano condizioni essenziali per promuovere un utilizzo positivo delle tecnologie. Alla luce di tali considerazioni, appare evidente come l'attenzione non debba concentrarsi esclusivamente sui rischi associati all'uso delle tecnologie digitali, ma anche sulle opportunità che esse possono offrire quando vengono integrate in modo consapevole nei contesti educativi. Questa prospettiva apre la strada alla riflessione sul ruolo delle tecnologie digitali nei processi di apprendimento, tema che verrà approfondito nel capitolo successivo, dedicato all'analisi delle relazioni tra tecnologie digitali e apprendimento nei servizi educativi per l'infanzia.

CAPITOLO 4 – Tecnologie e processi di apprendimento nella fascia 0-6 anni

4.1 Tecnologie digitali e apprendimento mediato dagli strumenti

Il concetto di mediazione rappresenta il cardine attorno al quale ruota l'intera riflessione pedagogica sull'apprendimento infantile. Nella fascia d'età 0-6 anni, l'incontro tra il bambino e la realtà non è mai neutro, ma è costantemente filtrato da strumenti che ne modellano la percezione e l'azione. Se storicamente tali strumenti erano identificati con i materiali ludici tradizionali o i sussidi didattici analogici, l'avvento delle tecnologie digitali ha introdotto una variabile di discontinuità che richiede una nuova analisi epistemologica. In questa sezione si esaminerà come le tecnologie dell'informazione e della comunicazione (ICT) agiscano non come semplici supporti tecnici, ma come veri e propri dispositivi di mediazione cognitiva. L'attenzione si sposterà dalla "presenza" del dispositivo alla "qualità" dell'interazione che esso abilita, analizzando il modo in cui lo strumento si interpone tra il bambino e l'oggetto di conoscenza. In linea con le riflessioni di Stefania Pinnelli, si cercherà di delineare una visione in cui la tecnologia digitale, lungi dal sostituire l'esperienza diretta, si configura come un potenziatore delle traiettorie esplorative e un facilitatore di processi interattivi e collaborativi.

4.1.1 Apprendimento come processo mediato

L'apprendimento nei contesti educativi contemporanei si configura come un processo complesso, influenzato da molteplici fattori, tra cui strumenti, ambienti e relazioni. Le tecnologie digitali rappresentano oggi una componente sempre più rilevante nei contesti di vita quotidiana, incidendo non solo sulle modalità di comunicazione, ma anche sui processi cognitivi e formativi.

Come evidenziato negli studi di Stefania Pinnelli, le tecnologie digitali, identificate con il termine ICT (Information and Communication Technologies), condizionano ormai gran parte dell'esperienza umana, influenzando le modalità di apprendimento in tutte le fasi della vita. Tali tecnologie non possono essere considerate semplicemente strumenti tecnici, ma devono essere interpretate come elementi che incidono sui processi cognitivi, relazionali e di autonomia degli individui, in relazione alla qualità e alla quantità del loro utilizzo. L'apprendimento mediato dagli strumenti digitali richiede pertanto una riflessione pedagogica attenta, che tenga conto delle modalità con cui le tecnologie vengono integrate nei contesti educativi. Le ricerche evidenziano come l'efficacia delle tecnologie nei processi di apprendimento non dipenda dalla loro semplice presenza, ma dalle strategie didattiche adottate e dalla competenza degli educatori che ne guidano l'utilizzo. In tal senso, la qualità della mediazione educativa rappresenta una variabile determinante per il successo formativo. In questa

prospettiva, l'apprendimento può essere interpretato come un processo mediato, nel quale le tecnologie digitali contribuiscono a costruire nuovi ambienti di interazione e conoscenza. Tuttavia, tale mediazione non deve essere intesa come sostitutiva delle relazioni educative tradizionali, ma come un'opportunità per ampliare le possibilità di esperienza e di costruzione del sapere.

4.1.2 Il ruolo degli strumenti nei processi di apprendimento

Nel corso della storia dell'educazione, gli strumenti hanno sempre svolto un ruolo fondamentale nel sostenere i processi di apprendimento. Dalle prime forme di insegnamento strutturato fino allo sviluppo delle tecnologie digitali contemporanee, l'evoluzione degli strumenti educativi è avvenuta parallelamente allo sviluppo dei modelli pedagogici e delle teorie dell'apprendimento.

Secondo quanto evidenziato da Pinnelli, l'introduzione delle tecnologie digitali nei contesti educativi ha determinato una trasformazione significativa degli ambienti di apprendimento, passando da modelli lineari e rigidamente strutturati a contesti più flessibili e interattivi. Nel tempo, infatti, si è assistito al passaggio da approcci di tipo comportamentista, basati su istruzioni sequenziali e strutturate, a modelli cognitivisti e costruttivisti che valorizzano l'attività del soggetto e la costruzione autonoma della conoscenza. Le tecnologie digitali, in questo contesto, possono essere considerate strumenti cognitivi che supportano la costruzione delle conoscenze attraverso modalità interattive e collaborative. Tuttavia, è importante sottolineare come l'utilizzo degli strumenti digitali non garantisca automaticamente risultati positivi. La letteratura evidenzia infatti che l'efficacia degli strumenti tecnologici dipende dalla loro integrazione all'interno di un progetto educativo coerente e intenzionale. Un ulteriore aspetto rilevante riguarda la funzione delle tecnologie come strumenti di collaborazione. Le ricerche evidenziano come le tecnologie possano favorire la costruzione condivisa del significato attraverso attività di comunicazione, progettazione e rappresentazione, promuovendo forme di apprendimento sociale e cooperativo.

4.1.3 Tecnologie digitali come ambienti di apprendimento

Le tecnologie digitali non rappresentano soltanto strumenti isolati, ma costituiscono veri e propri ambienti di apprendimento, all'interno dei quali si sviluppano nuove modalità di interazione tra soggetti, contenuti e contesti educativi.

Come evidenziato negli studi della Pinnelli, l'evoluzione tecnologica ha trasformato gli ambienti digitali da sistemi chiusi e rigidamente strutturati a contesti aperti e collaborativi, caratterizzati dalla possibilità di condivisione e costruzione collettiva della conoscenza. Le tecnologie si configurano oggi come piattaforme dinamiche, in grado di favorire la comunicazione, la cooperazione e la partecipazione attiva dei soggetti coinvolti nei processi di apprendimento. Tuttavia, la presenza di

ambienti digitali non garantisce automaticamente la qualità dell'apprendimento. La letteratura sottolinea infatti l'importanza di mantenere un equilibrio tra esperienze digitali e contesti educativi concreti, evidenziando come la dimensione fisica e relazionale continui a rappresentare un elemento essenziale per il radicamento degli apprendimenti nella memoria personale e sociale. In questa prospettiva, le tecnologie digitali possono essere considerate ambienti di apprendimento efficaci solo quando vengono integrate all'interno di contesti educativi significativi, capaci di valorizzare l'interazione sociale, la riflessione e la partecipazione attiva.

4.2 Tecnologie digitali come mediatori culturali

Inquadrare le tecnologie digitali come mediatori culturali significa riconoscerne il ruolo di "ponti" tra il bambino e l'universo simbolico in cui è immerso. Se la mediazione strumentale riguarda l'interazione con l'oggetto, la mediazione culturale attiene alla dimensione del senso e dell'appartenenza sociale. Nella fascia 0-6 anni, il digitale non è solo un mezzo per agire, ma un sistema di segni e linguaggi che modella il modo in cui il bambino interpreta la realtà e comunica con l'altro. In questa sezione esploreremo come le tecnologie, secondo le prospettive di Cosimo Di Bari e Stefania Pinnelli, agiscano come catalizzatori di partecipazione culturale. Analizzeremo il passaggio dalla semplice fruizione alla produzione di significati, mettendo in luce come l'esposizione a linguaggi multimodali (visivi, sonori, interattivi) possa potenziare le competenze simboliche infantili. Il focus sarà posto sulla necessità di una *Media Education* precoce, intesa non come addestramento tecnico, ma come percorso di cittadinanza attiva che permetta al bambino di abitare il digitale in modo critico, creativo e consapevole.

4.2.1 Strumenti culturali e costruzione della conoscenza

Nel contesto educativo contemporaneo, le tecnologie digitali possono essere interpretate come strumenti culturali che contribuiscono alla costruzione della conoscenza e alla partecipazione attiva dei soggetti ai processi sociali e comunicativi. La loro diffusione ha trasformato profondamente le modalità attraverso cui le persone accedono alle informazioni, comunicano e producono contenuti, determinando nuove forme di interazione con la cultura.

Secondo le riflessioni di Di Bari, le tecnologie digitali non devono essere considerate semplicemente strumenti tecnici, ma veri e propri mediatori culturali, in grado di influenzare i modi di pensare, di apprendere e di partecipare alla vita sociale. In questa prospettiva, l'educazione ai media assume un ruolo centrale, poiché consente ai bambini di sviluppare competenze utili per comprendere e interpretare i linguaggi digitali che caratterizzano la società contemporanea. La costruzione della conoscenza, in questa prospettiva, non avviene esclusivamente attraverso l'esposizione a contenuti,

ma attraverso processi di interazione e rielaborazione delle esperienze. I media digitali, se utilizzati in modo consapevole, possono favorire la costruzione di significati condivisi e sostenere lo sviluppo di competenze cognitive, comunicative e sociali. Le riflessioni di Pinnelli evidenziano come l'integrazione delle tecnologie nei contesti educativi contribuisca alla costruzione di ambienti di apprendimento più dinamici e partecipativi, nei quali il bambino assume un ruolo attivo nella costruzione delle proprie conoscenze.

4.2.2 Tecnologie digitali e sviluppo di competenze simboliche

Uno degli aspetti più rilevanti nell'interpretazione delle tecnologie digitali come mediatori culturali riguarda il loro contributo allo sviluppo delle competenze simboliche. Nei primi anni di vita, i bambini sviluppano progressivamente la capacità di utilizzare simboli per rappresentare oggetti, eventi e relazioni, costruendo le basi per il linguaggio, il pensiero narrativo e la comprensione del mondo.

Secondo quanto evidenziato da Di Bari, i media digitali offrono ai bambini opportunità di interazione con diversi linguaggi simbolici, tra cui immagini, suoni e animazioni. Tali linguaggi, se integrati in contesti educativi adeguati, possono sostenere lo sviluppo di competenze narrative e rappresentative, favorendo la comprensione di relazioni temporali e causali. L'utilizzo di strumenti digitali consente inoltre di sperimentare nuove modalità di rappresentazione dell'esperienza. Attraverso attività come la creazione di immagini, la registrazione di suoni o la produzione di semplici contenuti digitali, i bambini possono esprimere idee e vissuti personali, sviluppando competenze comunicative e creative. Le riflessioni di Pinnelli sottolineano come l'integrazione di linguaggi digitali nei contesti educativi contribuisca alla costruzione di percorsi di apprendimento multimodali, nei quali il bambino utilizza diversi canali espressivi per costruire e rielaborare conoscenze.

4.2.3 Cultura digitale e partecipazione attiva

Un ulteriore aspetto centrale riguarda la relazione tra tecnologie digitali e partecipazione attiva alla cultura. La diffusione dei media digitali ha trasformato i soggetti da semplici fruitori di contenuti a partecipanti attivi nei processi di produzione e condivisione delle informazioni.

Secondo Di Bari, l'educazione ai media deve promuovere una partecipazione consapevole e critica, favorendo lo sviluppo di competenze che consentano ai bambini di comprendere i linguaggi digitali e di utilizzarli in modo creativo e responsabile. In questa prospettiva, le tecnologie digitali non rappresentano soltanto strumenti di accesso alle informazioni, ma opportunità per costruire conoscenze attraverso esperienze di collaborazione e condivisione. Nei servizi educativi per l'infanzia, la partecipazione attiva può essere promossa attraverso attività che coinvolgono i bambini nella produzione di contenuti digitali, come la documentazione di esperienze, la realizzazione di

semplici narrazioni multimediali o la condivisione di attività con il gruppo dei pari. Tali esperienze consentono di sviluppare competenze sociali e comunicative, rafforzando il senso di appartenenza al gruppo e la capacità di cooperare.

Le riflessioni di Pinnelli evidenziano inoltre come la partecipazione attiva ai contesti digitali favorisca lo sviluppo di competenze trasversali, quali la capacità di comunicare, collaborare e risolvere problemi in modo creativo. In questo senso, la cultura digitale rappresenta un contesto educativo che può sostenere la crescita personale e sociale dei bambini, se accompagnato da una progettazione educativa consapevole.

4.3 Apprendimento attivo, esplorazione e gioco

Il binomio gioco-apprendimento costituisce il baricentro dell'esperienza educativa nella fascia 0-6 anni. In questo periodo, l'azione del bambino nel mondo non è mai fine a sé stessa, ma si configura come una forma di apprendimento attivo in cui il corpo, il movimento e l'immaginazione collaborano alla costruzione del sapere. L'inserimento delle tecnologie digitali in questa dinamica non deve essere inteso come un'alternativa alle attività tradizionali, bensì come un'espansione del campo d'azione del bambino, capace di offrire nuove traiettorie di scoperta e di rielaborazione simbolica. In questa sezione analizzeremo come il gioco e l'esplorazione, mediati dagli strumenti digitali, possano favorire una partecipazione più profonda e consapevole. Partendo dalle riflessioni di Cosimo Di Bari e Stefania Pinnelli, vedremo come il digitale possa arricchire il gioco simbolico, sostenere la curiosità epistemica attraverso l'indagine attiva e offrire ambienti flessibili per l'espressione della creatività infantile. L'obiettivo è delineare una pedagogia in cui lo strumento tecnologico diventi un alleato del "fare", permettendo ai bambini di documentare, trasformare e condividere le proprie scoperte in un processo continuo di costruzione di significati.

4.3.1 Il ruolo del gioco nei processi di apprendimento

Il gioco rappresenta una delle principali modalità attraverso cui i bambini costruiscono conoscenze e sviluppano competenze cognitive, sociali ed emotive. Nei primi anni di vita, l'apprendimento avviene prevalentemente attraverso esperienze ludiche che coinvolgono il corpo, la mente e le relazioni sociali, consentendo al bambino di esplorare l'ambiente e di attribuire significati alle esperienze vissute. Nel contesto dei servizi educativi per l'infanzia, il gioco assume una funzione fondamentale nella promozione dell'apprendimento attivo. Attraverso il gioco simbolico, il bambino sperimenta ruoli sociali, costruisce narrazioni e sviluppa competenze linguistiche e relazionali. In questa prospettiva, il gioco non rappresenta un'attività accessoria, ma una dimensione centrale del processo educativo.

Secondo le riflessioni di Di Bari, l'integrazione delle tecnologie digitali nei contesti educativi non deve sostituire il gioco tradizionale, ma arricchirlo attraverso nuove possibilità di esplorazione e rappresentazione. Le tecnologie possono essere utilizzate come strumenti per documentare, narrare e rielaborare esperienze ludiche, favorendo una maggiore consapevolezza dei processi di apprendimento.

Parallelamente, gli studi di Pinnelli evidenziano come l'apprendimento attraverso il gioco consenta di sviluppare competenze trasversali, quali la capacità di risolvere problemi, cooperare con i pari e utilizzare diversi linguaggi espressivi. L'introduzione delle tecnologie digitali in contesti ludici può ampliare tali opportunità, favorendo forme di apprendimento dinamico e partecipativo.

4.3.2 Tecnologie digitali e apprendimento esplorativo

L'apprendimento esplorativo rappresenta una modalità educativa che valorizza la curiosità naturale del bambino e promuove la scoperta autonoma dell'ambiente. Nei primi anni di vita, l'esplorazione costituisce una condizione essenziale per lo sviluppo cognitivo, poiché consente di sperimentare relazioni tra oggetti, eventi e azioni. Le tecnologie digitali possono sostenere l'apprendimento esplorativo quando vengono utilizzate come strumenti di ricerca, osservazione e sperimentazione. Secondo Di Bari, l'utilizzo consapevole delle tecnologie consente ai bambini di interagire con contenuti digitali in modo attivo, stimolando la curiosità e favorendo la costruzione autonoma della conoscenza. Ad esempio, l'utilizzo di strumenti digitali per osservare immagini, registrare suoni o documentare esperienze consente ai bambini di rielaborare le informazioni e di costruire nuove rappresentazioni della realtà. Tali attività favoriscono lo sviluppo di competenze cognitive e comunicative, contribuendo alla costruzione di apprendimenti significativi.

Le riflessioni di Pinnelli sottolineano inoltre come l'apprendimento esplorativo mediato dalle tecnologie debba essere accompagnato da una progettazione educativa intenzionale. L'educatore svolge un ruolo fondamentale nell'organizzare contesti di apprendimento che stimolino la curiosità e favoriscano l'autonomia del bambino.

4.3.3 Ambienti digitali e creatività infantile

La creatività rappresenta una dimensione essenziale dello sviluppo infantile e costituisce un elemento centrale nei processi di apprendimento. Nei contesti educativi per l'infanzia, la creatività si sviluppa attraverso attività che permettono ai bambini di esprimere idee, emozioni e vissuti personali attraverso diversi linguaggi. Le tecnologie digitali offrono nuove opportunità per sostenere la creatività infantile, grazie alla possibilità di utilizzare linguaggi multimediali che integrano immagini, suoni e animazioni. Secondo Di Bari, l'utilizzo creativo delle tecnologie consente ai bambini di produrre

contenuti digitali e di partecipare attivamente ai processi comunicativi, sviluppando competenze espressive e narrative. Ad esempio, attività come la creazione di semplici storie digitali, la registrazione di suoni o la produzione di immagini rappresentano occasioni per stimolare l'immaginazione e favorire l'espressione personale. Tali esperienze consentono ai bambini di rielaborare le proprie esperienze e di costruire significati condivisi con i pari e con gli adulti.

Le riflessioni di Pinnelli evidenziano come gli ambienti digitali possano sostenere la creatività quando vengono utilizzati in modo flessibile e aperto, favorendo l'esplorazione e la sperimentazione. Tuttavia, è fondamentale che tali esperienze siano integrate con attività manuali e corporee, al fine di garantire uno sviluppo equilibrato delle competenze espressive.

4.4 Progettazione educativa e integrazione delle tecnologie digitali

Il passaggio dalle potenzialità teoriche degli strumenti digitali alla loro reale efficacia formativa avviene esclusivamente attraverso la mediazione della progettazione educativa. Nei servizi per l'infanzia, l'integrazione delle tecnologie non può rispondere a logiche estemporanee o di semplice intrattenimento; essa richiede, al contrario, un rigore metodologico che sappia armonizzare l'innovazione tecnica con i principi della pedagogia classica. Progettare con il digitale significa predisporre contesti in cui lo strumento diventi invisibile rispetto all'obiettivo pedagogico, agendo come un volano per la scoperta e la relazione. In questa sezione finale del capitolo, analizzeremo i pilastri che sorreggono una corretta pratica didattica digitale nella fascia 0-6 anni. Partendo dal concetto cardine di intenzionalità pedagogica espresso da Stefania Pinnelli, esploreremo i criteri di qualità necessari per selezionare contenuti e modalità d'uso che siano rispettosi dei tempi evolutivi del bambino. Infine, ci focalizzeremo sulla figura dell'educatore: non più inteso come mero esecutore o tecnico, ma come progettista di ambienti e mediatore culturale, capace di integrare i media digitali in un progetto di crescita armonico, critico e partecipativo.

4.4.1 Intenzionalità pedagogica e uso delle tecnologie

L'integrazione delle tecnologie digitali nei contesti educativi per l'infanzia richiede un'attenta riflessione pedagogica e una progettazione consapevole. L'uso delle tecnologie non può essere improvvisato o casuale, ma deve essere guidato da obiettivi educativi chiari e coerenti con i bisogni evolutivi dei bambini.

Secondo le riflessioni di Pinnelli, la presenza delle tecnologie nei contesti educativi assume valore formativo solo quando è accompagnata da una progettazione intenzionale, capace di integrare gli strumenti digitali all'interno di percorsi didattici significativi. In questa prospettiva, l'efficacia delle tecnologie non dipende dalla loro innovatività tecnica, ma dalla capacità degli educatori di utilizzarle

in modo consapevole e coerente con gli obiettivi educativi. L'intenzionalità pedagogica implica la definizione preventiva delle finalità dell'attività, la scelta degli strumenti più adeguati e la valutazione delle modalità di utilizzo delle tecnologie. Tali elementi consentono di trasformare l'esperienza digitale in un'occasione di apprendimento strutturato e significativo.

Le riflessioni di Di Bari evidenziano inoltre come l'educazione ai media debba promuovere un utilizzo critico e creativo delle tecnologie, evitando sia un uso eccessivo sia un atteggiamento di rifiuto totale. L'obiettivo educativo consiste nel favorire una relazione equilibrata con i media, basata sulla consapevolezza e sulla responsabilità. In questa prospettiva, l'intenzionalità pedagogica rappresenta una condizione essenziale per garantire un utilizzo educativo delle tecnologie digitali nei servizi educativi per l'infanzia.

4.4.2 Criteri per la progettazione didattica con tecnologie digitali

La progettazione didattica che prevede l'integrazione delle tecnologie digitali richiede l'individuazione di criteri specifici, che consentano di garantire la qualità delle esperienze educative proposte ai bambini. Tali criteri riguardano la scelta dei contenuti, la definizione delle modalità di utilizzo e l'organizzazione degli ambienti di apprendimento. Secondo quanto evidenziato da Pinnelli, uno dei principali criteri riguarda la coerenza tra obiettivi educativi e strumenti utilizzati. Le tecnologie devono essere selezionate in funzione delle competenze che si intendono sviluppare, evitando un utilizzo generico o privo di finalità didattiche. Un ulteriore criterio riguarda l'adeguatezza dei contenuti all'età dei bambini. Nei servizi educativi per l'infanzia, è fondamentale scegliere materiali digitali che rispettino le caratteristiche evolutive dei bambini, privilegiando contenuti semplici, comprensibili e coerenti con le loro capacità cognitive e linguistiche. Le riflessioni di Di Bari sottolineano inoltre l'importanza di promuovere attività che favoriscano la partecipazione attiva dei bambini. Le tecnologie devono essere utilizzate come strumenti per creare, esplorare e comunicare, evitando modalità di fruizione passiva che limitano il coinvolgimento cognitivo. Un ulteriore elemento riguarda la gestione dei tempi di utilizzo. La progettazione educativa deve prevedere momenti di utilizzo equilibrati, alternando attività digitali e non digitali, al fine di garantire uno sviluppo armonico delle competenze. Infine, la progettazione didattica deve prevedere momenti di osservazione e valutazione, che consentano agli educatori di monitorare l'efficacia delle attività proposte e di apportare eventuali modifiche ai percorsi educativi.

4.4.3 Il ruolo dell'educatore nei contesti digitali

Il ruolo dell'educatore assume una particolare rilevanza nei contesti educativi che prevedono l'integrazione delle tecnologie digitali. L'educatore non è soltanto un facilitatore tecnico, ma una figura di riferimento che guida, orienta e sostiene i processi di apprendimento dei bambini.

Secondo le riflessioni di Di Bari, l'educatore svolge una funzione di mediazione culturale, aiutando i bambini a comprendere i linguaggi digitali e a utilizzarli in modo creativo e consapevole. Tale funzione implica la capacità di selezionare contenuti adeguati, organizzare attività significative e promuovere la riflessione sulle esperienze vissute. Le riflessioni di Pinnelli evidenziano inoltre come l'educatore debba possedere competenze specifiche nell'utilizzo delle tecnologie, non solo dal punto di vista tecnico, ma soprattutto pedagogico. La formazione continua rappresenta un elemento essenziale per garantire un utilizzo efficace e responsabile degli strumenti digitali nei contesti educativi. Un ulteriore aspetto riguarda la capacità dell'educatore di promuovere la collaborazione tra bambini. Le tecnologie digitali possono essere utilizzate per favorire attività cooperative, durante le quali i bambini condividono idee, costruiscono prodotti comuni e sviluppano competenze sociali.

In questa prospettiva, l'educatore assume il ruolo di progettista dell'ambiente di apprendimento, organizzando esperienze che integrano strumenti digitali e attività tradizionali in modo equilibrato e coerente con gli obiettivi educativi.

Conclusione del Capitolo 4

L'analisi delle relazioni tra tecnologie digitali e processi di apprendimento nella fascia 0–6 anni evidenzia come l'integrazione degli strumenti digitali nei contesti educativi richieda un approccio consapevole e progettuale. Le tecnologie digitali possono essere considerate strumenti e ambienti di apprendimento capaci di sostenere la costruzione della conoscenza, favorire l'esplorazione e promuovere forme di partecipazione attiva. Le riflessioni teoriche analizzate sottolineano come l'apprendimento mediato dalle tecnologie non dipenda esclusivamente dalla presenza degli strumenti, ma dalla qualità delle esperienze educative progettate dagli adulti. Il ruolo dell'educatore emerge come centrale nella selezione dei contenuti, nella definizione degli obiettivi e nella costruzione di ambienti di apprendimento che favoriscano la creatività, la collaborazione e la riflessione. Parallelamente, l'importanza del gioco, dell'esplorazione e della partecipazione attiva evidenzia la necessità di integrare le tecnologie digitali all'interno di contesti educativi ricchi di stimoli e opportunità di esperienza. L'equilibrio tra attività digitali e non digitali rappresenta una condizione essenziale per garantire uno sviluppo armonico e sostenere processi di apprendimento significativi. Alla luce di tali considerazioni, appare evidente come la progettazione educativa costituisca l'elemento centrale per l'integrazione efficace delle tecnologie digitali nei servizi educativi per

l'infanzia. Questa prospettiva apre la strada alla riflessione sulle modalità operative attraverso cui le tecnologie possono essere utilizzate nella pratica educativa, tema che potrà essere approfondito nel capitolo successivo, dedicato alla progettazione di esperienze educative con tecnologie digitali.

CAPITOLO 5 - Pratiche didattiche digitali al nido e alla scuola dell'infanzia

Introduzione al capitolo

L'integrazione delle tecnologie digitali nei servizi educativi per la prima infanzia rappresenta oggi una realtà sempre più diffusa, che richiede un approccio consapevole e una progettazione accurata. Dopo aver analizzato nei capitoli precedenti il ruolo delle tecnologie nei processi di sviluppo e apprendimento, risulta necessario approfondire le modalità concrete attraverso cui tali strumenti possono essere utilizzati nella pratica educativa quotidiana. Secondo le riflessioni di Di Bari, i servizi educativi per l'infanzia si trovano di fronte a una scelta pedagogica significativa: evitare completamente l'introduzione delle tecnologie oppure prevederne un uso graduale e consapevole all'interno dei contesti educativi. L'autore sottolinea come non sia necessario introdurre tecnologie per migliorare il funzionamento dei servizi, ma piuttosto imparare a utilizzarle in modo consapevole, prevenendo i rischi e valorizzandone le opportunità educative. In questa prospettiva, le pratiche didattiche digitali devono essere progettate come esperienze significative e coerenti con gli obiettivi educativi dei servizi 0–6 anni. Le tecnologie digitali possono infatti sostenere lo sviluppo dell'identità, dell'autonomia e delle competenze, contribuendo alla costruzione di una cittadinanza attiva fin dalla prima infanzia. Il presente capitolo si propone di analizzare alcune delle principali pratiche didattiche digitali adottate nei servizi educativi per l'infanzia, con particolare riferimento all'uso di tablet e applicazioni digitali, alla documentazione digitale, al gioco digitale e alla robotica educativa, nonché alle opportunità offerte dalle tecnologie per l'inclusione dei bambini con bisogni educativi speciali.

5.1 Uso di tablet, app e strumenti digitali nei servizi educativi

Se la progettazione pedagogica costituisce la "mente" dell'integrazione tecnologica, i dispositivi mobili e le applicazioni rappresentano il braccio operativo attraverso cui il bambino interagisce con i nuovi ambienti di senso. L'ingresso dei tablet e degli strumenti touchscreen nei nidi e nelle scuole dell'infanzia ha segnato un punto di svolta radicale: per la prima volta, la tecnologia si è adattata alla gestualità naturale del bambino, eliminando le barriere astratte rappresentate da mouse e tastiere. In questa sezione esploreremo la dimensione pragmatica dell'educazione digitale, analizzando come il tablet possa trasformarsi da oggetto domestico a dispositivo di indagine educativa. Attraverso le riflessioni di Silvia Dini, esamineremo le diverse tipologie di software (app) che possono popolare i contesti scolastici, distinguendo tra strumenti puramente addestrativi e risorse capaci di stimolare la creatività e il pensiero divergente. L'obiettivo è definire un quadro di riferimento che guidi l'educatore

non solo nell'uso tecnico del mezzo, ma soprattutto nella scelta critica e consapevole dei contenuti, affinché lo schermo diventi un supporto all'esperienza e non un suo sostituto.

5.1.1 Il tablet come strumento educativo

Negli ultimi anni, l'introduzione dei dispositivi touchscreen, in particolare tablet e smartphone, ha modificato profondamente le modalità di interazione dei bambini con gli strumenti digitali. I bambini in età prescolare mostrano una naturale predisposizione all'utilizzo di dispositivi touchscreen, grazie alla loro modalità di funzionamento basata sull'interazione diretta e immediata.

Secondo gli studi di Dini, i bambini appartenenti alle nuove generazioni sviluppano una familiarità precoce con i dispositivi digitali, che diventano strumenti attraverso cui esplorare, manipolare e apprendere. L'interazione diretta con lo schermo consente infatti di sperimentare modalità di apprendimento basate sull'azione, favorendo processi di scoperta e di rielaborazione delle informazioni. Le applicazioni digitali (app) rappresentano uno degli strumenti più diffusi nei contesti educativi contemporanei. Dal punto di vista tecnologico, una app può essere definita come un software progettato per dispositivi mobili, capace di estendere le funzionalità di base del dispositivo e di offrire attività specifiche per l'utente. Tali applicazioni possono essere utilizzate per svolgere attività educative, ludiche e creative, favorendo l'apprendimento attraverso il gioco e l'esplorazione. Tuttavia, l'utilizzo dei tablet nei servizi educativi richiede una progettazione attenta, che tenga conto delle caratteristiche dei bambini e degli obiettivi educativi. Le tecnologie non devono essere utilizzate come strumenti di intrattenimento passivo, ma come opportunità per promuovere l'interazione, la creatività e la partecipazione attiva.

5.1.2 Tipologie di app educative

Le applicazioni educative disponibili per l'infanzia presentano caratteristiche molto diverse tra loro e possono essere classificate in base agli obiettivi educativi che intendono promuovere. Secondo quanto evidenziato dagli studi di Silvia Dini, è possibile individuare tre principali categorie di app educative:

- *App per lo sviluppo delle abilità di base*: comprende le app finalizzate al potenziamento della percezione visiva, dell'attenzione, della memoria e del riconoscimento di forme e colori. Tali applicazioni propongono attività ludiche che stimolano il ragionamento e favoriscono l'acquisizione dei prerequisiti cognitivi necessari per l'apprendimento successivo.
- *App creative*: consentono ai bambini di sviluppare competenze espressive attraverso attività di disegno, musica e narrazione. Queste applicazioni permettono ai bambini di rielaborare esperienze vissute e di esprimere idee ed emozioni attraverso linguaggi digitali.

- *App propedeutiche agli apprendimenti scolastici*: dedicate all'introduzione della letto-scrittura e del calcolo. Tali strumenti possono essere utilizzati per introdurre gradualmente alcuni contenuti educativi, favorendo un approccio ludico all'apprendimento.

La scelta delle app deve essere guidata da criteri pedagogici precisi, che tengano conto dell'età dei bambini, della qualità dei contenuti e delle modalità di interazione proposte.

5.1.3 Criteri per la scelta delle app

La selezione delle applicazioni digitali rappresenta una fase fondamentale nella progettazione educativa. Non tutte le app disponibili sul mercato presentano caratteristiche adeguate all'utilizzo nei contesti educativi per l'infanzia. Secondo gli studi di Dini, la qualità delle app educative dipende da diversi fattori, tra cui l'interattività, la chiarezza delle istruzioni e la possibilità di coinvolgere attivamente il bambino nelle attività proposte. Le app più efficaci sono quelle che consentono al bambino di agire direttamente sugli oggetti digitali, stimolando il pensiero attraverso l'azione e favorendo l'apprendimento esperienziale. Un ulteriore criterio riguarda la presenza di elementi ludici e motivanti, capaci di sostenere l'interesse e la partecipazione del bambino. Le applicazioni che integrano narrazione, immagini e suoni risultano particolarmente efficaci nel coinvolgere i bambini e nel sostenere i processi di apprendimento.

5.2 Documentazione digitale nei servizi educativi

La documentazione rappresenta, nella pedagogia per l'infanzia, molto più di una semplice archiviazione di dati: è l'atto di "rendere visibile l'apprendimento". Se storicamente questa pratica si è avvalsa di pannelli cartacei, diari di bordo e album fotografici analogici, l'avvento del digitale ha trasformato radicalmente la natura e la portata di questa attività. La documentazione digitale non si limita a velocizzare la raccolta di materiali, ma introduce nuove forme narrative che permettono di cogliere la dinamicità e la multimodalità dei processi infantili. In questa sezione analizzeremo come gli strumenti tecnologici possano supportare l'educatore nella costruzione di una "memoria viva" del servizio. Attraverso il contributo di Cosimo Di Bari, vedremo come la fotografia, il video e il portfolio digitale non servano solo a informare le famiglie, ma diventino strumenti di riflessione per l'educatore e di protagonismo per il bambino. L'obiettivo è dimostrare come la tecnologia, se usata con intenzionalità, possa rafforzare l'identità del servizio educativo, rendendo comunicabile e condivisibile il valore profondo dell'agire quotidiano.

5.2.1 Il valore pedagogico della documentazione

La documentazione rappresenta una pratica educativa fondamentale nei servizi per l'infanzia, in quanto consente di rendere visibili i processi di apprendimento e di valorizzare le esperienze vissute dai bambini. Attraverso la documentazione, educatori e bambini possono osservare, rielaborare e condividere le attività svolte, favorendo una maggiore consapevolezza dei percorsi educativi. Nei servizi educativi 0–6 anni, la documentazione non si limita alla raccolta di prodotti o materiali, ma costituisce un vero e proprio processo di riflessione pedagogica. Essa permette agli educatori di osservare i comportamenti dei bambini, analizzare le modalità di interazione e valutare l'efficacia delle attività proposte.

Secondo le riflessioni di Di Bari, la documentazione assume un ruolo centrale nella costruzione di una cultura educativa condivisa, poiché consente di comunicare alle famiglie e alla comunità il valore delle esperienze realizzate nei servizi educativi. Documentare significa rendere visibile il percorso educativo, dando significato alle azioni e ai processi che caratterizzano l'apprendimento dei bambini. L'utilizzo delle tecnologie digitali ha ampliato le possibilità offerte dalla documentazione educativa, consentendo di raccogliere e organizzare materiali in modo più efficace e dinamico. Fotografie, video e registrazioni audio permettono di cogliere aspetti significativi delle esperienze dei bambini, rendendo possibile una narrazione più ricca e dettagliata dei percorsi educativi.

5.2.2 Strumenti digitali per la documentazione

Le tecnologie digitali offrono una vasta gamma di strumenti che possono essere utilizzati per documentare le attività educative nei servizi per l'infanzia. Tablet, fotocamere digitali e software di archiviazione consentono di raccogliere materiali in modo semplice e immediato, facilitando la costruzione di documentazioni strutturate e accessibili.

Secondo quanto evidenziato da Cosimo Di Bari, l'utilizzo di strumenti digitali per la documentazione consente di valorizzare diversi linguaggi espressivi, tra cui immagini, suoni e testi. La documentazione digitale può assumere diverse forme, tra cui:

- *Raccolte fotografiche*: per immortalare sequenze d'azione e dettagli dei processi creativi;
- *Brevi video*: essenziali per analizzare le dinamiche relazionali e lo sviluppo del linguaggio;
- *Registrazioni audio*: utili per catturare le conversazioni e le prime ipotesi linguistiche dei bambini;
- *Portfolio digitali individuali*: per seguire l'evoluzione del singolo bambino nel tempo in modo multimediale;
- *Narrazioni multimediali*: storie create integrando diversi media per raccontare un progetto educativo;

Questi strumenti permettono di costruire una memoria condivisa delle esperienze educative, favorendo la continuità tra i diversi momenti della giornata e sostenendo la riflessione pedagogica. Un ulteriore vantaggio della documentazione digitale riguarda la possibilità di condividere facilmente i materiali con le famiglie. Attraverso piattaforme digitali o strumenti di comunicazione online, gli educatori possono mostrare ai genitori le attività svolte dai bambini, rafforzando il rapporto tra famiglia e servizio educativo.

5.2.3 Documentazione digitale e partecipazione dei bambini

Uno degli aspetti più significativi della documentazione digitale riguarda il coinvolgimento attivo dei bambini nel processo di costruzione della documentazione stessa. Nei contesti educativi contemporanei, i bambini non sono soltanto destinatari della documentazione, ma possono diventare protagonisti nella produzione dei materiali.

Secondo le riflessioni di Cosimo Di Bari, l'utilizzo di strumenti digitali consente ai bambini di partecipare attivamente alla documentazione delle proprie esperienze. Ad esempio, i bambini possono scattare fotografie, registrare suoni o selezionare immagini da inserire in un racconto multimediale.

Questo coinvolgimento favorisce lo sviluppo di competenze comunicative e narrative, permettendo ai bambini di raccontare le proprie esperienze e di attribuire significato alle attività svolte.

La documentazione diventa così un'occasione di apprendimento riflessivo: rivedersi e riascoltarsi aiuta il bambino a consolidare la propria identità e a sviluppare la capacità di narrare sé stesso nel mondo. In questo senso, la tecnologia agisce come uno "specchio cognitivo" che valorizza il punto di vista del bambino e ne legittima la voce all'interno del contesto educativo. Attraverso la revisione delle immagini e dei video, i bambini possono riflettere su quanto hanno fatto, ricordare le esperienze vissute e sviluppare capacità di narrazione e di riflessione.

5.3 Gioco digitale e robotica educativa

Se il tablet e le applicazioni rappresentano la porta d'accesso a mondi virtuali e simbolici, la robotica educativa e le nuove forme di gioco digitale riportano l'esperienza tecnologica all'interno dello spazio fisico e relazionale. In questa sezione si approfondirà come l'interazione con oggetti "intelligenti" e programmabili possa trasformare l'apprendimento in un'avventura concreta, capace di coniugare il rigore del pensiero logico con la libertà dell'esplorazione ludica. La tecnologia diventa un compagno di giochi che risponde alle azioni dei bambini e sollecita la risoluzione di problemi in contesti reali. Partendo dalle ricerche di Valentina Pennazio, esamineremo come il gioco digitale attivo e la robotica non siano semplici esercizi di tecnica, ma potenti mediatori per lo sviluppo del pensiero computazionale e delle competenze sociali. Vedremo come la programmazione di piccoli automi

possa favorire la collaborazione nel gruppo dei pari, incentivare il linguaggio descrittivo e, soprattutto, permettere ai bambini di "toccare con mano" concetti complessi come la causalità, la spazialità e la pianificazione sequenziale.

5.3.1 Il gioco digitale nei servizi educativi

Il gioco rappresenta una modalità privilegiata di apprendimento nei primi anni di vita e costituisce uno strumento fondamentale per lo sviluppo cognitivo, sociale ed emotivo dei bambini. Nei contesti educativi contemporanei, il gioco può essere arricchito dall'utilizzo di strumenti digitali che consentono di ampliare le possibilità di esplorazione e di interazione. Il gioco digitale, se progettato in modo consapevole, può favorire forme di apprendimento attivo, stimolando la curiosità e la partecipazione dei bambini. A differenza delle attività digitali passive, il gioco digitale educativo prevede il coinvolgimento diretto del bambino, che diventa protagonista dell'esperienza e costruisce conoscenze attraverso l'azione.

Secondo le riflessioni di Pennazio, l'utilizzo di strumenti digitali nei contesti educativi può sostenere lo sviluppo di competenze cognitive e sociali, favorendo la collaborazione tra pari e la costruzione condivisa di significati. Il gioco digitale consente infatti di creare contesti interattivi nei quali i bambini possono sperimentare relazioni tra azioni e risultati, sviluppando capacità di problem solving e di riflessione.

Nei servizi educativi per l'infanzia, il gioco digitale può assumere diverse forme, tra cui attività interattive su tablet, giochi educativi digitali e ambienti digitali progettati per stimolare la creatività. Tuttavia, è fondamentale che tali esperienze siano integrate con attività manuali e corporee, al fine di garantire uno sviluppo equilibrato delle competenze.

5.3.2 Robotica educativa nella fascia 0–6 anni

Negli ultimi anni, la robotica educativa ha assunto un ruolo sempre più rilevante nei contesti educativi per l'infanzia, configurandosi come uno strumento capace di sostenere l'apprendimento attraverso il gioco e la sperimentazione. I robot educativi, progettati per essere utilizzati dai bambini, consentono di svolgere attività basate sulla programmazione semplice e sull'esplorazione attiva dell'ambiente.

Secondo gli studi di Pennazio, la robotica educativa favorisce lo sviluppo di competenze cognitive, come il pensiero logico e la capacità di pianificazione, oltre a competenze sociali legate alla collaborazione tra pari. L'utilizzo dei robot nei contesti educativi consente ai bambini di comprendere relazioni di causa-effetto, sviluppando capacità di previsione e di problem solving.

Le attività prevedono generalmente l'utilizzo di comandi fisici o simbolici che permettono ai bambini di controllare i movimenti del robot nello spazio. Tali esperienze favoriscono lo sviluppo del pensiero

computazionale, inteso come la capacità di scomporre un problema complesso in piccole sequenze di azioni. Un aspetto particolarmente significativo della robotica riguarda la possibilità di integrare attività digitali e attività corporee: i bambini possono muoversi nello spazio insieme al robot, costruire percorsi con blocchi o disegni e trasformare il digitale in un'attività dinamica e multisensoriale.

5.3.3 Robotica educativa e sviluppo delle competenze sociali

Oltre agli aspetti cognitivi, la robotica educativa contribuisce allo sviluppo delle competenze sociali e relazionali. Poiché l'utilizzo del robot è quasi sempre un'attività di gruppo, esso funge da catalizzatore per l'interazione sociale.

Secondo Pennazio, il lavoro collettivo richiesto dalla robotica permette ai bambini di esercitare capacità di negoziazione, ascolto e cooperazione. Per far sì che il robot raggiunga una meta, i bambini devono confrontarsi, proporre soluzioni diverse e prendere decisioni condivise, imparando a gestire l'eventuale conflitto o il fallimento del tentativo.

Queste attività favoriscono inoltre lo sviluppo del linguaggio: i bambini sono stimolati a verbalizzare le proprie strategie ("Prima vai dritto, poi gira"), a formulare ipotesi sui comportamenti del robot e a spiegare le proprie scelte ai compagni. Infine, la dimensione motivazionale gioca un ruolo chiave; l'aspetto ludico e quasi "animato" del robot suscita un interesse naturale che sostiene tempi di attenzione e concentrazione prolungati, rendendo l'apprendimento un'esperienza profondamente coinvolgente.

5.4 Inclusione e bisogni educativi speciali

Il sistema integrato 0-6 anni si fonda sul principio della piena accoglienza e della valorizzazione delle diversità di ogni bambino. In questo scenario, le tecnologie digitali smettono di essere semplici strumenti didattici per diventare veri e propri facilitatori di inclusione. L'approccio inclusivo mediato dal digitale non mira a "normalizzare" il bambino con bisogni educativi speciali (BES), ma a modificare l'ambiente e le modalità di interazione affinché ognuno possa esprimere il proprio potenziale. La tecnologia, grazie alla sua flessibilità e alla capacità di offrire canali comunicativi alternativi, permette di costruire ponti dove le difficoltà fisiche, cognitive o linguistiche rischierebbero di creare isolamento. In questa sezione analizzeremo come l'integrazione ragionata di ICT e robotica educativa possa supportare la partecipazione attiva di tutti i bambini. Attraverso le prospettive di Cosimo Di Bari e Valentina Pennazio, vedremo come il digitale agisca da mediatore nelle relazioni sociali e come possa essere utilizzato in chiave compensativa per sostenere l'autonomia. L'obiettivo è delineare un modello educativo in cui la tecnologia sia al servizio di una

progettazione personalizzata, capace di trasformare le differenze individuali in risorse per l'intero gruppo dei pari.

5.4.1 Tecnologie digitali e inclusione nei servizi educativi

L'inclusione rappresenta uno dei principi fondamentali dei servizi educativi per l'infanzia e si configura come un processo volto a garantire a tutti i bambini pari opportunità di partecipazione e apprendimento. In questo contesto, le tecnologie digitali possono assumere un ruolo significativo nel sostenere la partecipazione attiva dei bambini con bisogni educativi speciali, offrendo strumenti che facilitano la comunicazione, l'interazione e l'accesso alle attività educative.

Secondo le riflessioni di Di Bari, le tecnologie digitali, se utilizzate in modo consapevole, possono contribuire a ridurre alcune barriere che ostacolano la partecipazione dei bambini con difficoltà, favorendo un ambiente educativo più accessibile e inclusivo. L'utilizzo di strumenti digitali consente infatti di adattare le attività educative alle esigenze individuali dei bambini, promuovendo forme di apprendimento personalizzato.

Nei contesti educativi per l'infanzia, l'integrazione delle tecnologie digitali può favorire l'inclusione attraverso l'utilizzo di immagini, suoni e animazioni che rendono i contenuti più comprensibili e accessibili. Tali strumenti consentono di supportare i bambini che presentano difficoltà linguistiche, cognitive o comunicative, facilitando la comprensione delle attività e la partecipazione al gruppo.

In questa prospettiva, le tecnologie digitali non rappresentano una soluzione automatica alle difficoltà educative, ma uno strumento che deve essere integrato all'interno di una progettazione educativa attenta e personalizzata.

5.4.2 Robotica educativa e bambini con disabilità

La robotica educativa rappresenta una delle innovazioni più significative nel campo dell'educazione inclusiva, in quanto offre nuove possibilità di coinvolgimento per i bambini con disabilità. Le attività di robotica educativa possono essere progettate in modo flessibile, consentendo di adattare le esperienze alle caratteristiche e ai bisogni dei singoli bambini.

Secondo gli studi di Pennazio, l'utilizzo di robot educativi nei contesti educativi inclusivi può favorire la partecipazione dei bambini con disabilità, stimolando l'interazione con i pari e sostenendo lo sviluppo delle competenze sociali. I robot possono infatti diventare strumenti mediatori che facilitano la comunicazione e la cooperazione all'interno del gruppo: spesso il robot diventa un "centro di interesse comune" che spinge i bambini a interagire tra loro per decidere il percorso dell'automa.

Le attività di robotica educativa permettono ai bambini di sperimentare situazioni di problem solving e di collaborazione, contribuendo allo sviluppo di competenze cognitive e relazionali. Nei contesti

inclusivi, tali attività possono essere progettate in modo da favorire la partecipazione attiva di tutti i bambini, indipendentemente dalle loro capacità individuali. Un aspetto particolarmente rilevante riguarda la dimensione motivazionale: l'interazione con i robot suscita generalmente un forte interesse, contribuendo a ridurre eventuali difficoltà legate alla partecipazione e favorendo un coinvolgimento gioioso che spesso mette in secondo piano il limite funzionale del bambino.

5.4.3 Tecnologie digitali come strumenti compensativi

Le tecnologie digitali possono essere utilizzate anche come strumenti compensativi, capaci di sostenere l'autonomia e l'apprendimento dei bambini con bisogni educativi speciali. Nei servizi educativi per l'infanzia, tali strumenti possono facilitare l'accesso alle attività e sostenere lo sviluppo delle competenze comunicative e cognitive.

Secondo le riflessioni di Di Bari, l'utilizzo di tecnologie digitali nei contesti inclusivi consente di adattare le attività educative alle esigenze dei bambini, favorendo la personalizzazione dei percorsi di apprendimento. Ad esempio, l'utilizzo di immagini digitali, registrazioni audio e applicazioni interattive può sostenere i bambini che presentano difficoltà nella comprensione linguistica o nella comunicazione verbale (attraverso l'uso di simboli o sintesi vocali semplificate).

Le tecnologie digitali possono inoltre favorire lo sviluppo dell'autonomia personale, consentendo ai bambini di svolgere attività con maggiore autonomia e di sperimentare nuove modalità di apprendimento. Tali strumenti possono essere utilizzati per supportare la comprensione delle routine quotidiane, facilitare l'organizzazione delle attività e sostenere la partecipazione al gruppo. In questa prospettiva, l'utilizzo delle tecnologie come strumenti compensativi richiede una progettazione educativa attenta, che non isoli il bambino con lo strumento, ma lo metta in condizione di interagire con i compagni e con l'ambiente in modo più efficace e gratificante.

Conclusione del Capitolo 5

L'analisi delle pratiche didattiche digitali nei servizi educativi per l'infanzia evidenzia come l'integrazione delle tecnologie digitali rappresenti una risorsa significativa per sostenere i processi di apprendimento e di sviluppo dei bambini nella fascia 0–6 anni. L'utilizzo di tablet, applicazioni digitali e strumenti tecnologici consente di ampliare le opportunità educative, favorendo forme di apprendimento attivo e partecipativo. Parallelamente, la documentazione digitale emerge come uno strumento fondamentale per valorizzare le esperienze educative e rendere visibili i processi di apprendimento, favorendo la riflessione pedagogica e la comunicazione con le famiglie. Le tecnologie digitali permettono infatti di costruire narrazioni multimediali che documentano il percorso educativo dei bambini, contribuendo alla costruzione di una memoria condivisa delle

esperienze educative. Le attività di gioco digitale e robotica educativa rappresentano inoltre un'opportunità innovativa per promuovere lo sviluppo del pensiero logico, delle competenze sociali e della creatività. Tali esperienze favoriscono la collaborazione tra pari e stimolano la curiosità, contribuendo alla costruzione di apprendimenti significativi. Infine, l'utilizzo delle tecnologie digitali nei contesti inclusivi evidenzia il loro potenziale nel sostenere la partecipazione dei bambini con bisogni educativi speciali. Se integrate all'interno di una progettazione educativa consapevole, le tecnologie possono contribuire a creare ambienti di apprendimento accessibili e inclusivi, capaci di valorizzare le differenze individuali e promuovere il benessere di tutti i bambini. Alla luce di tali considerazioni, appare evidente come l'efficacia delle pratiche didattiche digitali dipenda dalla capacità degli educatori di progettare esperienze educative significative e coerenti con i bisogni dei bambini. Questa prospettiva apre la riflessione conclusiva della tesi, che potrà essere dedicata alla sintesi dei risultati emersi e alle prospettive future dell'integrazione delle tecnologie digitali nei servizi educativi per l'infanzia.

CAPITOLO 6 - Opportunità, rischi ed equilibrio educativo

6.1 Le potenzialità educative delle tecnologie digitali nella prima infanzia

L'ingresso delle tecnologie digitali nei contesti di vita della prima infanzia costituisce una delle sfide pedagogiche e didattiche più stimolanti e complesse del XXI secolo. Lungi dall'essere semplici strumenti di svago o dispositivi confinati all'universo adulto, i media digitali ridefiniscono oggi i paesaggi quotidiani in cui i bambini crescono, scoprono il mondo e strutturano le prime forme di conoscenza. In questa prospettiva, i servizi educativi per la fascia 0-6 anni e la scuola dell'infanzia sono chiamati a interrogarsi non più sulla legittimità della presenza digitale, ma sulla natura e sulla qualità dell'integrazione di tali strumenti all'interno delle proprie coordinate progettuali.

Il presente paragrafo intende esplorare le potenzialità educative insite nell'uso consapevole dei media digitali nei contesti della prima infanzia, muovendosi lungo tre direttrici fondamentali:

- *Il superamento delle polarizzazioni teoriche*: un'analisi critica tesa a superare la sterile contrapposizione tra l'entusiasmo incondizionato e l'allarmismo diffidente, attingendo alla riflessione di Mario Morcellini e alle più recenti evidenze della ricerca scientifica.
- *La riconfigurazione degli ambienti di apprendimento*: l'esame di come l'interattività, la multimodalità e la personalizzazione dei percorsi possano tradursi in nuove e significative opportunità cognitive e inclusive per i bambini.
- *La promozione di creatività e cittadinanza*: la valorizzazione del digitale come canale espressivo, narrativo e relazionale, capace di stimolare la partecipazione attiva, il lavoro cooperativo e l'espressione di sé fin dai primi anni di vita.

Assumere uno sguardo pedagogico sul digitale significa, in ultima analisi, restituire centralità al bambino e alla mediazione dell'adulto. Come si vedrà nel corso della trattazione, l'efficacia formativa di un dispositivo non risiede nelle sue specifiche tecniche, bensì nell'intenzionalità educativa che ne guida l'utilizzo, trasformando lo schermo da potenziale elemento di isolamento a catalizzatore di esperienze relazionali, riflessive e creative.

6.1.1 Oltre la contrapposizione tra entusiasmo e allarmismo

Il rapporto tra bambini e tecnologie digitali rappresenta uno dei temi più dibattuti all'interno della riflessione pedagogica contemporanea. La crescente diffusione di smartphone, tablet e dispositivi connessi ha infatti determinato profonde trasformazioni nelle modalità attraverso cui i bambini entrano in contatto con il mondo, apprendono, comunicano e costruiscono relazioni. Tale fenomeno ha generato posizioni spesso divergenti: da una parte si collocano coloro che vedono nelle tecnologie

una risorsa innovativa capace di ampliare le opportunità educative; dall'altra, chi evidenzia soprattutto i rischi associati a un'esposizione precoce ai media digitali.

Secondo Mario Morcellini, questo dibattito rischia tuttavia di assumere toni eccessivamente polarizzati, producendo una contrapposizione tra atteggiamenti di entusiasmo incondizionato e posizioni di forte diffidenza. L'autore sottolinea come il digitale rappresenti ormai una dimensione strutturale della società contemporanea e come sia quindi necessario superare letture semplicistiche che interpretano le tecnologie esclusivamente come strumenti benefici o dannosi. La questione centrale non riguarda infatti la presenza o l'assenza delle tecnologie nella vita dei bambini, quanto piuttosto le modalità attraverso cui esse vengono utilizzate e integrate nei contesti educativi.

Morcellini osserva come le nuove generazioni crescano all'interno di ambienti fortemente caratterizzati dalla presenza dei media digitali. I bambini di oggi entrano in contatto con schermi interattivi fin dai primi anni di vita e sviluppano forme di familiarità con i linguaggi digitali che risultano profondamente diverse rispetto a quelle delle generazioni precedenti. In questo scenario, ignorare la dimensione digitale significherebbe trascurare una componente ormai centrale dell'esperienza infantile.

Anche Ripamonti evidenzia come il dibattito scientifico più recente abbia progressivamente abbandonato interpretazioni deterministiche, secondo cui le tecnologie produrrebbero automaticamente effetti positivi o negativi sullo sviluppo. Le ricerche contemporanee mostrano invece che gli effetti dei media dipendono da numerose variabili, tra cui il contesto di utilizzo, la qualità dei contenuti, la presenza degli adulti e le caratteristiche individuali del bambino. Da questa prospettiva emerge la necessità di considerare il digitale come un elemento inserito all'interno di un sistema complesso di relazioni educative e sociali.

L'approccio pedagogico più attuale invita pertanto a spostare l'attenzione dal dispositivo tecnologico alle esperienze che esso rende possibili. Tablet, smartphone e applicazioni non possiedono infatti un valore educativo intrinseco; essi possono diventare strumenti di crescita oppure elementi problematici a seconda delle modalità con cui vengono utilizzati. Tale prospettiva consente di superare la logica della contrapposizione tra favorevoli e contrari alle tecnologie, aprendo la strada a una riflessione più articolata sulle opportunità offerte dal digitale nella prima infanzia.

6.1.2 Tecnologie digitali e nuove opportunità di apprendimento

All'interno di una prospettiva pedagogica equilibrata, le tecnologie digitali possono essere considerate strumenti in grado di ampliare le opportunità di apprendimento e di partecipazione dei bambini. La loro rilevanza educativa non deriva esclusivamente dall'innovazione tecnologica che le caratterizza,

ma dalla possibilità di favorire modalità di apprendimento più interattive, personalizzate e coinvolgenti.

Morcellini evidenzia come il digitale abbia introdotto nuove forme di accesso alla conoscenza, modificando profondamente le modalità attraverso cui le informazioni vengono prodotte, condivise e utilizzate. I media digitali permettono infatti di integrare linguaggi differenti – verbali, visivi, sonori e interattivi – creando ambienti di apprendimento caratterizzati da una forte dimensione multimodale. Nei primi anni di vita, questa pluralità di linguaggi può favorire il coinvolgimento dei bambini e sostenere processi di esplorazione e scoperta.

Le tecnologie consentono inoltre di proporre attività che valorizzano la partecipazione attiva del bambino. A differenza dei media tradizionali, caratterizzati prevalentemente da una fruizione passiva dei contenuti, molti strumenti digitali permettono ai bambini di interagire direttamente con gli oggetti di apprendimento, modificando situazioni, sperimentando soluzioni e osservando gli effetti delle proprie azioni. Tale dimensione interattiva risulta particolarmente significativa nella fascia 0-6 anni, poiché risponde al bisogno di apprendere attraverso l'azione e l'esperienza concreta.

Un ulteriore elemento riguarda la possibilità di personalizzare i percorsi educativi. Le tecnologie digitali possono adattarsi ai ritmi e alle caratteristiche individuali dei bambini, offrendo attività differenziate e favorendo percorsi di apprendimento più inclusivi. Questa flessibilità consente agli educatori di progettare esperienze che tengano conto delle diverse esigenze presenti nei gruppi educativi, valorizzando le potenzialità di ciascun bambino.

Ripamonti sottolinea come le opportunità offerte dal digitale emergano soprattutto quando le tecnologie vengono integrate all'interno di contesti educativi significativi. Le ricerche mostrano infatti che i benefici maggiori si osservano nelle situazioni in cui gli strumenti digitali vengono utilizzati per sostenere attività collaborative, processi di ricerca e percorsi di costruzione condivisa della conoscenza. In tali contesti, il digitale non sostituisce le relazioni educative, ma contribuisce ad arricchirle.

Le tecnologie possono inoltre favorire lo sviluppo di competenze trasversali particolarmente importanti nella società contemporanea, come la capacità di comunicare, collaborare e risolvere problemi. Attraverso attività adeguatamente progettate, i bambini possono imparare a utilizzare differenti linguaggi espressivi, a condividere idee con i pari e a partecipare attivamente alla costruzione di prodotti comuni. In questo senso, il digitale può contribuire non soltanto allo sviluppo cognitivo, ma anche alla crescita sociale e relazionale.

6.1.3 Creatività, partecipazione e costruzione di competenze

Tra le principali potenzialità educative delle tecnologie digitali emerge la loro capacità di sostenere processi creativi e forme di partecipazione attiva. Se utilizzati in modo consapevole, gli strumenti digitali possono offrire ai bambini occasioni per esprimersi, raccontare esperienze e costruire significati attraverso molteplici linguaggi.

Morcellini evidenzia come il digitale abbia progressivamente trasformato gli utenti da semplici fruitori di contenuti a soggetti attivi nella produzione e nella condivisione delle informazioni. Anche nei contesti educativi per l'infanzia, le tecnologie possono essere utilizzate per favorire attività di narrazione, documentazione e produzione creativa, permettendo ai bambini di assumere un ruolo più partecipativo all'interno dei processi di apprendimento.

La possibilità di creare fotografie, registrare suoni, costruire semplici storie digitali o partecipare alla realizzazione di documentazioni multimediali consente ai bambini di sviluppare competenze comunicative e narrative. Attraverso queste attività essi imparano a organizzare le proprie idee, a rappresentare esperienze vissute e a condividere significati con gli altri.

Ripamonti sottolinea inoltre come il valore educativo delle tecnologie emerga quando esse vengono utilizzate per promuovere esperienze collaborative e relazionali. La partecipazione a progetti digitali condivisi favorisce infatti la comunicazione tra pari, il confronto di punti di vista differenti e la costruzione di apprendimenti socialmente mediati. In questo modo il digitale può diventare uno strumento capace di rafforzare le relazioni e non di sostituirle.

Le tecnologie digitali possono infine contribuire allo sviluppo di una prima forma di cittadinanza digitale, intesa come capacità di utilizzare i media in modo responsabile e consapevole. Sebbene nella fascia 0-6 anni tale concetto assuma caratteristiche ancora iniziali, le esperienze educative proposte nei servizi per l'infanzia possono già favorire atteggiamenti di collaborazione, rispetto reciproco e partecipazione attiva, ponendo le basi per un futuro utilizzo critico delle tecnologie.

Alla luce di queste considerazioni, le potenzialità educative del digitale non possono essere ricondotte esclusivamente agli strumenti tecnologici, ma devono essere interpretate alla luce della qualità delle esperienze progettate dagli adulti. È infatti la mediazione educativa a trasformare la tecnologia in una reale opportunità di apprendimento e di crescita, tema che conduce direttamente alla riflessione sui possibili rischi associati a un utilizzo precoce e non adeguatamente accompagnato delle tecnologie digitali, che sarà affrontata nel paragrafo successivo.

6.2 I rischi dell'esposizione precoce alle tecnologie digitali

Se l'esplorazione delle potenzialità mette in luce i vantaggi didattici ed espressivi dei media digitali, un'analisi pedagogica rigorosa non può prescindere dall'esame attento e critico dei rischi connessi a

un uso precoce, non regolato e non accompagnato. La pervasività degli schermi interattivi all'interno delle mura domestiche e l'abbassamento costante dell'età del primo contatto con i dispositivi sollevano interrogativi urgenti circa la sostenibilità biologica, psicologica e relazionale di tali abitudini di fruizione. Non si tratta di demonizzare lo strumento tecnologico in sé, quanto piuttosto di comprendere come una sua presenza incontrollata possa interferire con le tappe fondamentali della crescita nello 0-6 anni.

Questo secondo blocco d'analisi si propone di mappare i principali nodi problematici emersi dalla letteratura scientifica e dalle riflessioni di autori come Morelli e Ripamonti, articolandosi intorno a tre nuclei tematici essenziali:

- *Le criticità per lo sviluppo globale del bambino*: la disamina di come una precoce e massiccia esposizione agli schermi rischi di sottrarre tempo prezioso all'esperienza corporea, motoria e sensoriale, cardine insostituibile dell'apprendimento infantile.
- *L'alterazione dei tempi attentivi e dei canali relazionali*: la riflessione sui pericoli legati a stimolazioni visivo-uditive troppo rapide, all'isolamento nella fruizione e al potenziale impoverimento del dialogo emotivo e della reciprocità con l'adulto e con i pari.
- *La dinamica della delega educativa*: l'approfondimento del rischio sociopedagogico di utilizzare i dispositivi come sostituti della presenza adulta (per placare, intrattenere o distrarre), snaturando la funzione autentica della relazione e della mediazione educativa.

Inquadrare il concetto di rischio in chiave pedagogica significa riconoscerne la natura dinamica. Il pericolo non risiede nell'interazione saltuaria con l'interfaccia digitale, ma nello squilibrio sistemico che un uso improprio può generare, alterando l'ecologia dello sviluppo infantile e minando la qualità complessiva delle prime esperienze di vita del bambino.

6.2.1 L'esposizione precoce agli schermi e le criticità per lo sviluppo infantile

Se da un lato le tecnologie digitali possono offrire interessanti opportunità educative, dall'altro la letteratura scientifica invita a considerare con attenzione i possibili rischi associati a un utilizzo precoce e non adeguatamente regolato dei dispositivi digitali. Negli ultimi anni, infatti, la crescente diffusione di smartphone, tablet e schermi interattivi nelle famiglie ha determinato un progressivo abbassamento dell'età di accesso alle tecnologie, portando molti bambini a entrare in contatto con i media digitali già nei primi anni di vita.

In questo scenario, la riflessione pedagogica e psicologica si è interrogata sugli effetti che una frequente esposizione agli schermi può produrre sui processi di sviluppo infantile. Come sottolinea Morelli, nei primi anni di vita il bambino costruisce le proprie competenze attraverso l'esperienza diretta del mondo, il movimento, l'esplorazione sensoriale e la relazione con gli adulti. Lo sviluppo

cognitivo, linguistico e socio-emotivo si fonda infatti sulla possibilità di interagire concretamente con l'ambiente circostante, sperimentando situazioni reali e costruendo progressivamente significati condivisi.

Quando il tempo trascorso davanti agli schermi diventa eccessivo, esiste il rischio che alcune di queste esperienze vengano ridotte o sostituite. Le attività digitali possono infatti occupare spazi temporali che potrebbero essere dedicati al gioco libero, all'interazione con i pari, alle attività motorie o alle esperienze di scoperta dell'ambiente. Ciò non significa che la tecnologia sia necessariamente dannosa, ma evidenzia come la qualità e la quantità dell'esposizione costituiscano elementi centrali nella valutazione dei suoi effetti.

Morelli evidenzia inoltre che il bambino piccolo apprende principalmente attraverso il corpo e la relazione. Le esperienze sensoriali, il contatto fisico, il dialogo e la reciprocità emotiva rappresentano elementi essenziali per la costruzione dell'identità e delle competenze relazionali. In questa prospettiva, nessuna tecnologia può sostituire il valore educativo dell'interazione diretta con gli adulti significativi.

Anche Ripamonti sottolinea come il rischio principale non risieda nella presenza della tecnologia in sé, ma nella possibilità che essa venga utilizzata in modo improprio, senza una progettazione educativa o senza il necessario accompagnamento adulto. La ricerca contemporanea mostra, infatti, che gli effetti delle tecnologie dipendono da una pluralità di fattori, tra cui la durata dell'esposizione, il tipo di contenuti fruiti e il contesto relazionale nel quale avviene l'esperienza digitale.

In tale prospettiva, il concetto di rischio deve essere interpretato in modo dinamico e contestuale. Non è la semplice presenza dello schermo a determinare conseguenze negative, ma l'eventuale squilibrio tra le attività digitali e le altre esperienze necessarie alla crescita del bambino.

6.2.2 Attenzione, relazioni e qualità delle esperienze digitali

Uno degli aspetti maggiormente analizzati dalla letteratura riguarda la relazione tra utilizzo delle tecnologie digitali e sviluppo delle capacità attentive. L'ambiente digitale contemporaneo è caratterizzato da una notevole quantità di stimoli visivi e sonori che possono catturare rapidamente l'attenzione del bambino. Sebbene questa caratteristica renda molti contenuti particolarmente coinvolgenti, alcuni studiosi evidenziano la necessità di riflettere sugli effetti di una continua esposizione a stimolazioni rapide e altamente attrattive.

Morelli osserva come il bambino piccolo abbia bisogno di ritmi lenti e flessibili per esplorare, osservare e costruire apprendimenti significativi. Le attività educative richiedono infatti processi graduali di attenzione, concentrazione e riflessione che non sempre trovano spazio in contesti caratterizzati da una continua successione di stimoli. Quando il digitale viene utilizzato

prevalentemente come forma di intrattenimento passivo, il rischio è che il bambino sviluppi una minore tolleranza nei confronti di attività che richiedono attese, concentrazione e coinvolgimento prolungato.

Parallelamente, numerosi studi richiamati da Ripamonti evidenziano l'importanza della qualità dell'interazione che accompagna l'utilizzo delle tecnologie. Le esperienze digitali possono assumere significati molto diversi a seconda che vengano vissute in solitudine oppure condivise con adulti e pari. In presenza di una mediazione educativa attiva, il dispositivo può diventare occasione di dialogo, confronto e apprendimento; al contrario, quando il bambino utilizza lo schermo in modo isolato, si riducono le opportunità di costruzione condivisa del significato.

Particolare attenzione viene inoltre riservata alla dimensione relazionale. I primi anni di vita rappresentano una fase cruciale per la costruzione del legame affettivo e per lo sviluppo delle competenze sociali. Attraverso il contatto con gli adulti, il bambino impara a riconoscere emozioni, interpretare espressioni facciali, comprendere regole comunicative e costruire relazioni significative. Un utilizzo non equilibrato delle tecnologie potrebbe limitare alcune di queste occasioni di interazione, soprattutto quando il dispositivo assume una funzione sostitutiva della relazione educativa.

La letteratura evidenzia pertanto come il tema centrale non sia il tempo trascorso davanti allo schermo considerato isolatamente, ma la qualità complessiva dell'esperienza vissuta. Un'attività digitale condivisa, dialogata e inserita all'interno di un percorso educativo presenta caratteristiche profondamente diverse rispetto a un'esposizione passiva e prolungata.

6.2.3 Il rischio della delega educativa alle tecnologie

Tra le criticità maggiormente evidenziate dagli studiosi emerge il rischio che le tecnologie vengano progressivamente investite di funzioni educative che dovrebbero appartenere agli adulti. Nella vita quotidiana, smartphone e tablet vengono talvolta utilizzati come strumenti per calmare il bambino, gestire momenti di attesa o occupare il tempo libero. Sebbene tali pratiche possano apparire occasionalmente utili, la loro frequente ripetizione rischia di attribuire al dispositivo un ruolo che eccede le sue reali funzioni.

Morelli sottolinea come l'educazione si fondi innanzitutto sulla relazione. La crescita del bambino avviene attraverso il confronto con figure adulte significative che offrono contenimento emotivo, guida, sostegno e modelli comportamentali. Quando la tecnologia viene utilizzata come sostituto della presenza adulta, si corre il rischio di impoverire le occasioni di dialogo e di condivisione che costituiscono il nucleo fondamentale dell'esperienza educativa.

Anche Ripamonti richiama l'attenzione sul fatto che nessun dispositivo può svolgere autonomamente una funzione educativa. Le tecnologie possono certamente rappresentare risorse utili, ma il loro valore dipende dalla capacità degli adulti di orientarne l'utilizzo e di inserirle all'interno di contesti ricchi di significato. In assenza di tale mediazione, il rischio è che il digitale venga percepito come una soluzione automatica a bisogni che richiedono invece ascolto, relazione e accompagnamento.

In questa prospettiva, il vero problema non consiste nell'uso delle tecnologie, bensì nella rinuncia alla responsabilità educativa da parte degli adulti. Le tecnologie possono supportare i processi educativi, ma non possono sostituire il ruolo insostituibile della famiglia, degli educatori e degli insegnanti.

6.3 Il ruolo della famiglia e della scuola nell'educazione digitale

La mappatura delle opportunità cognitive e dei rischi evolutivi connessi all'uso delle tecnologie delinea uno scenario in cui il baricentro dell'efficacia formativa si sposta inevitabilmente dall'oggetto tecnologico al soggetto adulto. All'interno dell'ecosistema mediale contemporaneo, l'educazione digitale nella prima infanzia non può configurarsi come un processo spontaneo o delegato all'autodidattismo del bambino; essa richiede, al contrario, una presa di responsabilità intenzionale, sinergica e coordinata da parte delle principali agenzie educative che intersecano la vita dello 0-6 anni: la famiglia e la scuola.

Questo terzo snodo riflessivo intende esaminare le modalità attraverso cui gli adulti di riferimento possono strutturare un accompagnamento consapevole ed efficace, articolandosi lungo tre vettori d'indagine speculari:

- *La famiglia come primo contesto di socializzazione*: l'analisi del contesto domestico quale primo luogo di contatto con i media, in cui l'adulto non è chiamato a un'azione meramente restrittiva, bensì a farsi modello di comportamento e mediatore di significati attraverso pratiche di co-visione e condivisione.
- *I servizi educativi e la scuola dell'infanzia come spazi di alfabetizzazione critica*: l'esame della funzione insostituibile della scuola che, attingendo a riflessioni teoriche come quelle di Cosimo Di Bari, trasforma l'uso dei dispositivi da passivo intrattenimento a risorsa per l'espressione creativa, l'inclusione e l'apprendimento collaborativo.
- *La costruzione di un'alleanza corresponsabile*: l'approfondimento della necessaria convergenza pedagogica tra genitori e educatori, orientata a superare frammentazioni o messaggi educativi contrastanti, per edificare una comunità educante coerente e capace di sostenere il benessere del bambino.

Affrontare il tema della mediazione adulta significa ridefinire il concetto stesso di protezione nel XXI secolo: un'azione che non si realizza nell'utopia dell'isolamento o della rimozione tecnologica, ma

nella promozione attiva di una postura critica, riflessiva ed equilibrata, capace di trasformare i media in reali strumenti di cittadinanza ed espressione di sé.

6.3.1 La famiglia come primo contesto di educazione digitale

La famiglia rappresenta il primo ambiente all'interno del quale il bambino entra in contatto con le tecnologie digitali e sviluppa le proprie abitudini di utilizzo dei media. Prima ancora dell'ingresso nei servizi educativi o nella scuola dell'infanzia, i bambini osservano il comportamento degli adulti, imitano le loro pratiche quotidiane e costruiscono progressivamente una propria rappresentazione del rapporto con gli strumenti tecnologici.

Nella società contemporanea, smartphone, tablet e dispositivi digitali fanno parte della vita quotidiana delle famiglie e sono spesso presenti nelle attività domestiche, nei momenti di comunicazione e nelle pratiche di intrattenimento. Questa diffusione capillare rende inevitabile il contatto precoce dei bambini con il digitale e attribuisce ai genitori una responsabilità educativa particolarmente significativa.

Secondo Morelli, l'educazione digitale non può essere ridotta a un insieme di regole riguardanti il tempo di utilizzo degli schermi. Essa richiede piuttosto una presenza educativa costante, capace di accompagnare il bambino nella scoperta del mondo digitale e di favorire una comprensione progressiva delle sue opportunità e dei suoi limiti. L'autore sottolinea come i bambini apprendano principalmente attraverso l'osservazione e l'imitazione degli adulti di riferimento. Per questo motivo, il comportamento dei genitori nei confronti delle tecnologie costituisce uno dei principali fattori che influenzano le future abitudini digitali dei figli.

L'adulto assume dunque il ruolo di modello. Un utilizzo equilibrato e consapevole delle tecnologie da parte dei genitori contribuisce a promuovere nei bambini atteggiamenti analogamente equilibrati. Al contrario, pratiche caratterizzate da una costante connessione o da una forte dipendenza dai dispositivi rischiano di essere interiorizzate e replicate anche dai più piccoli.

La letteratura evidenzia inoltre come la semplice limitazione dell'accesso alle tecnologie non sia sufficiente a garantire un uso educativo dei media. Risulta invece fondamentale sviluppare pratiche di accompagnamento che prevedano momenti di utilizzo condiviso, dialogo e riflessione sulle esperienze vissute. In questo modo il digitale diventa occasione di relazione e non semplice consumo individuale di contenuti.

Da questa prospettiva, il compito della famiglia non consiste nel proteggere il bambino dal digitale, ma nell'accompagnarlo gradualmente alla sua comprensione, promuovendo competenze che gli consentano di utilizzarlo in modo responsabile e consapevole.

6.3.2 La scuola dell'infanzia e i servizi educativi come contesti di mediazione

Accanto alla famiglia, anche i servizi educativi per l'infanzia e la scuola dell'infanzia svolgono un ruolo fondamentale nella costruzione di una cultura digitale equilibrata. La crescente presenza delle tecnologie nella società contemporanea rende infatti necessario che i contesti educativi assumano una funzione attiva nell'accompagnare i bambini alla scoperta dei linguaggi digitali.

Secondo Cosimo Di Bari, i servizi educativi non possono limitarsi a introdurre strumenti tecnologici nelle attività quotidiane, ma devono promuovere percorsi di educazione ai media capaci di sviluppare nei bambini atteggiamenti critici, creativi e partecipativi. L'obiettivo non consiste nell'acquisizione di competenze tecniche, bensì nella costruzione di una relazione consapevole con i media.

In questa prospettiva, la scuola assume una funzione di mediazione culturale. Gli educatori e gli insegnanti sono chiamati a progettare esperienze che consentano ai bambini di comprendere il significato degli strumenti digitali e di utilizzarli come risorse per apprendere, comunicare ed esprimersi.

Ripamonti evidenzia come il valore educativo delle tecnologie emerga soprattutto quando esse vengono integrate all'interno di attività collaborative e partecipative. I contesti educativi possono infatti offrire occasioni di utilizzo condiviso degli strumenti digitali, favorendo il confronto tra pari, la costruzione collettiva della conoscenza e lo sviluppo di competenze sociali.

Un aspetto particolarmente importante riguarda la capacità della scuola di contrastare forme di utilizzo passivo delle tecnologie. Attraverso una progettazione pedagogica intenzionale, gli strumenti digitali possono diventare occasioni per documentare esperienze, raccontare storie, esplorare fenomeni e sviluppare percorsi creativi. In questo modo il bambino assume un ruolo attivo nella costruzione del proprio apprendimento.

I servizi educativi assumono pertanto una funzione complementare rispetto a quella della famiglia. Se quest'ultima rappresenta il primo contesto di socializzazione digitale, la scuola contribuisce a trasformare tali esperienze in occasioni di crescita culturale e di sviluppo delle competenze.

6.3.3 L'alleanza educativa tra famiglia e scuola

L'efficacia dell'educazione digitale dipende in larga misura dalla capacità di costruire una collaborazione stabile tra famiglia e istituzioni educative. La complessità delle sfide poste dalla cultura digitale rende infatti insufficiente l'azione isolata dei singoli soggetti educativi.

Numerosi studi sottolineano come la coerenza tra pratiche familiari e pratiche scolastiche rappresenti una condizione essenziale per favorire un rapporto equilibrato con le tecnologie. Quando i bambini ricevono messaggi educativi contrastanti nei diversi contesti di vita, possono emergere difficoltà nella costruzione di atteggiamenti coerenti e consapevoli nei confronti del digitale.

Secondo Di Bari, l'educazione ai media deve essere interpretata come una responsabilità condivisa tra tutti gli attori coinvolti nella crescita del bambino. Famiglia, educatori e insegnanti sono chiamati a collaborare nella definizione di obiettivi comuni e nella costruzione di percorsi educativi coerenti. L'alleanza educativa si concretizza attraverso diverse modalità operative. Tra queste assumono particolare rilevanza gli incontri con le famiglie, le attività di sensibilizzazione sui temi dell'educazione digitale e la condivisione di criteri comuni riguardanti l'utilizzo delle tecnologie. Tali iniziative consentono di promuovere una maggiore consapevolezza rispetto alle opportunità e ai rischi del digitale, favorendo la costruzione di pratiche educative condivise.

Anche Morelli evidenzia come il dialogo tra scuola e famiglia rappresenti una risorsa fondamentale per sostenere il benessere dei bambini. L'adulto, indipendentemente dal contesto nel quale opera, deve infatti assumere un ruolo di guida e accompagnamento, aiutando il bambino a sviluppare competenze relazionali, comunicative e critiche che gli consentano di abitare consapevolmente l'ambiente digitale. L'educazione digitale non può quindi essere delegata né esclusivamente alla famiglia né esclusivamente alla scuola. Essa richiede una corresponsabilità educativa fondata sul dialogo, sulla collaborazione e sulla condivisione di valori e obiettivi comuni.

6.4 La responsabilità educativa nell'ecosistema digitale

L'approfondimento delle opportunità didattiche, la mappatura dei rischi evolutivi e la disamina dei compiti che spettano alle famiglie e alle istituzioni educative convergono in una sintesi pedagogica necessaria: la necessità di ridefinire la responsabilità dell'adulto non più in termini di singoli interventi isolati, ma all'interno di una visione sistemica e globale. Abitare la complessità della società contemporanea impone il passaggio da una logica dell'emergenza o della semplice regolamentazione a una postura progettuale ed etica, capace di considerare il panorama tecnologico come un vero e proprio ambiente di vita. In questa cornice, l'azione educativa si qualifica come un'opera di costante bilanciamento, orientata a garantire che l'innovazione non entri in attrito con le tappe imprescindibili della crescita naturale del bambino.

Questo quarto e ultimo nucleo di riflessione si propone di delineare i fondamenti di una pedagogia dei media matura e integrata, articolandosi intorno a tre direttrici concettuali cardine:

- *Il paradigma dell'ecologia del digitale*: l'assunzione del modello teorico proposto da Cosimo Di Bari, che invita a interpretare i media non come variabili indipendenti o corpi estranei, ma come elementi di una rete complessa di relazioni, contesti ed esperienze che avvolgono l'infanzia nella fascia 0-6 anni.
- *L'esercizio della responsabilità adulta come guida*: la declinazione del ruolo di genitori e educatori in termini di testimonianza critica e accompagnamento attivo, superando la

tentazione della passività o del mero controllo normativo per farsi autentici mediatori culturali e modelli di riferimento.

- *La ricerca della sintesi tra innovazione e bisogni evolutivi*: l'individuazione di un punto di equilibrio dinamico e flessibile in cui la multimodalità digitale non sostituisca, ma si integri armoniosamente con l'indispensabile esplorazione corporea, la manipolazione concreta, il gioco all'aperto e le relazioni interpersonali distese.

In ultima analisi, riflettere sulla responsabilità nell'ecosistema mediale significa riaffermare il primato della pedagogia sulla tecnica. Come emergerà dall'analisi dei successivi sotto-paragrafi, la sfida non risiede nel regolare le caratteristiche tecniche dei dispositivi, ma nel rafforzare l'intenzionalità dell'adulto: l'unico elemento capace di orientare l'innovazione verso il benessere, l'inclusione e il pieno sviluppo del bambino.

6.4.1 Il paradigma dell'ecologia del digitale

La crescente diffusione delle tecnologie digitali nella vita quotidiana dei bambini rende necessario sviluppare modelli interpretativi capaci di superare sia l'entusiasmo tecnologico sia le posizioni di rifiuto radicale. In questa prospettiva, uno dei contributi più significativi offerti dalla riflessione pedagogica contemporanea è rappresentato dal concetto di ecologia del digitale, elaborato da Cosimo Di Bari.

L'approccio ecologico considera il digitale non come un elemento isolato, ma come una componente inserita all'interno di un sistema complesso di relazioni, esperienze e contesti educativi. Le tecnologie non vengono interpretate come fattori autonomi in grado di determinare automaticamente effetti positivi o negativi sullo sviluppo infantile, bensì come strumenti il cui significato dipende dalle modalità con cui vengono utilizzati e integrati nella vita quotidiana.

Secondo Di Bari, l'educazione contemporanea è chiamata a interrogarsi non tanto sulla presenza delle tecnologie, quanto sulle condizioni che permettono di costruire un rapporto equilibrato con esse. L'ecologia del digitale propone infatti una visione che riconosce il valore delle innovazioni tecnologiche senza trascurare l'importanza delle relazioni umane, dell'esperienza corporea e della partecipazione sociale.

Tale prospettiva assume particolare rilevanza nella fascia 0-6 anni, periodo nel quale il bambino costruisce le basi della propria identità, sviluppa competenze cognitive e relazionali fondamentali e sperimenta le prime forme di partecipazione alla vita sociale. In questa fase dello sviluppo, l'utilizzo delle tecnologie deve essere inserito all'interno di un ecosistema educativo capace di valorizzare simultaneamente il gioco, l'esplorazione, il movimento, la comunicazione e la relazione con gli altri.

L'approccio ecologico invita quindi a considerare il digitale come una dimensione integrata dell'esperienza infantile e non come una realtà separata o contrapposta al mondo reale. La sfida educativa consiste nel costruire condizioni che consentano ai bambini di vivere esperienze digitali significative senza rinunciare alle opportunità offerte dalle attività concrete e dalle relazioni interpersonali.

6.4.2 La responsabilità educativa degli adulti

All'interno di questa prospettiva, la responsabilità educativa degli adulti assume un ruolo centrale. Le tecnologie digitali non possiedono infatti un valore educativo intrinseco: sono gli adulti a determinare, attraverso le loro scelte e le loro pratiche, le condizioni entro cui esse possono diventare strumenti di crescita e apprendimento.

Le riflessioni di Morelli sottolineano come i bambini costruiscano il proprio rapporto con il digitale osservando il comportamento delle figure adulte di riferimento. Genitori, educatori e insegnanti rappresentano modelli attraverso i quali i più piccoli apprendono modalità di utilizzo, atteggiamenti e significati associati alle tecnologie. Per questo motivo l'educazione digitale non può limitarsi alla trasmissione di regole o prescrizioni, ma richiede una coerente testimonianza educativa da parte degli adulti.

Anche Morcellini evidenzia come il rapido sviluppo delle tecnologie abbia modificato profondamente gli scenari comunicativi e culturali contemporanei. Di fronte a tali trasformazioni, gli adulti non possono assumere un atteggiamento passivo o rinunciatario. Al contrario, essi sono chiamati a sviluppare nuove competenze educative che consentano di accompagnare i bambini nella comprensione critica dei media e dei linguaggi digitali.

La responsabilità educativa implica innanzitutto la capacità di selezionare contenuti adeguati all'età dei bambini, di regolare i tempi di esposizione e di favorire modalità di utilizzo che privilegino la partecipazione attiva rispetto alla fruizione passiva. Tuttavia, essa comprende anche una dimensione più ampia, che riguarda la costruzione di ambienti relazionali significativi nei quali il digitale possa essere inserito senza compromettere altre esperienze fondamentali per lo sviluppo.

In questo senso, la responsabilità educativa non coincide con il semplice controllo, ma con l'accompagnamento. Educare al digitale significa creare occasioni di dialogo, favorire la riflessione sulle esperienze vissute e aiutare il bambino a sviluppare progressivamente capacità di scelta e di autoregolazione.

6.4.3 Verso un equilibrio tra innovazione tecnologica e bisogni evolutivi

Uno degli aspetti più rilevanti emersi dalla letteratura analizzata riguarda la necessità di costruire un equilibrio tra le opportunità offerte dall'innovazione tecnologica e i bisogni evolutivi propri della prima infanzia. Tale equilibrio rappresenta oggi una delle principali sfide educative per famiglie, scuole e servizi per l'infanzia.

Le tecnologie digitali offrono possibilità significative in termini di apprendimento, creatività, comunicazione e inclusione. Tuttavia, come evidenziato da Ripamonti, tali opportunità possono produrre effetti realmente positivi solo quando vengono integrate all'interno di percorsi educativi coerenti e intenzionali. La qualità delle esperienze risulta infatti più importante della semplice presenza dei dispositivi.

La prospettiva ecologica proposta da Di Bari invita a superare la logica dell'alternativa tra digitale e non digitale. L'obiettivo non consiste nello scegliere tra tecnologia e tradizione, ma nel costruire una relazione armonica tra differenti forme di esperienza. I bambini hanno bisogno di giocare all'aperto, manipolare materiali, esplorare l'ambiente, dialogare con gli adulti e, allo stesso tempo, possono beneficiare di esperienze digitali significative quando queste vengono progettate e accompagnate in modo adeguato.

In questa prospettiva, il concetto di equilibrio assume un valore pedagogico fondamentale. Un ecosistema educativo equilibrato è quello che riconosce la pluralità dei bisogni infantili e offre opportunità diversificate di apprendimento e crescita. Le tecnologie diventano così una delle molteplici risorse disponibili e non il centro esclusivo dell'esperienza educativa.

L'equilibrio non può essere definito attraverso regole rigide e universali, ma richiede una continua capacità di osservazione, riflessione e adattamento da parte degli adulti. Ogni bambino, infatti, presenta caratteristiche, bisogni e modalità di apprendimento differenti che devono essere considerate nella progettazione delle esperienze educative.

Conclusione del Capitolo 6

L'analisi delle opportunità e dei rischi associati all'impiego delle tecnologie digitali nella prima infanzia evidenzia la necessità di adottare una prospettiva pedagogica equilibrata, critica e non deterministica. Le evidenze scientifiche mostrano infatti che i benefici e le criticità del digitale non dipendono dalle tecnologie in quanto tali, ma dalle modalità con cui esse vengono integrate nei contesti di vita e di apprendimento dei bambini. Se, da un lato, gli strumenti digitali possono favorire esperienze di apprendimento, comunicazione, creatività e partecipazione, dall'altro un'esposizione precoce, eccessiva o priva di adeguata mediazione educativa può incidere negativamente sullo

sviluppo cognitivo, relazionale ed emotivo, riducendo le occasioni di gioco corporeo, di esplorazione diretta e di interazione sociale.

In questa prospettiva, le riflessioni di Morcellini, Morelli, Di Bari e Ripamonti convergono nel sottolineare che il vero elemento discriminante non è la presenza o l'assenza delle tecnologie, bensì la qualità della mediazione educativa esercitata dagli adulti. La famiglia rappresenta il primo contesto nel quale il bambino costruisce il proprio rapporto con il digitale, mentre i servizi educativi e la scuola dell'infanzia sono chiamati a trasformare tali esperienze in occasioni di apprendimento significativo, promuovendo un uso consapevole, critico e intenzionale delle tecnologie. Ne consegue che il principale fattore di protezione non consiste nell'esclusione del digitale dalla quotidianità infantile, ma nella presenza di adulti competenti, capaci di accompagnare il bambino nella costruzione di un rapporto equilibrato con gli strumenti tecnologici.

Particolarmente significativa risulta, infine, la prospettiva dell'ecologia del digitale, che interpreta le tecnologie come una componente di un ecosistema educativo più ampio, nel quale convivono esperienze corporee, gioco, movimento, relazioni, linguaggi espressivi e strumenti digitali. In tale ottica, l'obiettivo dell'educazione non è contrapporre il mondo digitale a quello reale, bensì favorire un'integrazione armonica delle diverse dimensioni dell'esperienza, preservando la centralità della relazione educativa e dello sviluppo globale del bambino.

Alla luce delle riflessioni sviluppate nel presente capitolo e nei precedenti, emerge dunque la necessità di promuovere una cultura educativa capace di accompagnare i bambini nella complessità della società digitale contemporanea, valorizzandone le potenzialità senza sottovalutarne le criticità. La responsabilità condivisa tra famiglia, scuola e comunità educante costituisce la condizione essenziale per sostenere il benessere e lo sviluppo armonico dei bambini all'interno dell'ecosistema digitale del XXI secolo e per promuovere una cittadinanza digitale fondata sulla consapevolezza, sul senso critico e sulla partecipazione responsabile.

CAPITOLO 7 - Il ruolo dell'educatore nei contesti digitali 0-6 anni

Introduzione

La crescente diffusione delle tecnologie digitali nella vita quotidiana dei bambini ha trasformato profondamente il panorama educativo contemporaneo, ponendo nuove sfide ai professionisti dell'educazione. Nei servizi educativi per l'infanzia e nella scuola dell'infanzia, l'integrazione di strumenti digitali non può essere considerata una semplice innovazione tecnica, ma richiede una riflessione pedagogica capace di orientare l'utilizzo delle tecnologie verso finalità educative coerenti con i bisogni evolutivi dei bambini.

Come emerso nei capitoli precedenti, il valore educativo delle tecnologie non dipende dalla loro presenza all'interno degli ambienti di apprendimento, bensì dalle modalità con cui esse vengono progettate, mediate e integrate nelle esperienze formative. In questa prospettiva, l'educatore assume un ruolo centrale, poiché è chiamato a trasformare gli strumenti digitali in occasioni di apprendimento, relazione e partecipazione.

Le riflessioni di Cosimo Di Bari, David Buckingham e Stefania Pinnelli convergono nel sottolineare come l'educatore contemporaneo debba possedere competenze pedagogiche, relazionali e digitali che gli consentano di accompagnare i bambini all'interno della cultura mediale contemporanea. L'obiettivo non consiste nell'insegnare un uso tecnico delle tecnologie, ma nel promuovere esperienze significative che favoriscano lo sviluppo di competenze cognitive, sociali e culturali.

Alla luce di tali considerazioni, il presente capitolo analizza il ruolo dell'educatore nei contesti digitali 0-6 anni, approfondendo le competenze professionali richieste, l'importanza della progettazione intenzionale, le funzioni di osservazione e mediazione educativa e la costruzione di ambienti di apprendimento capaci di integrare in modo equilibrato le tecnologie digitali.

7.1 Le competenze professionali dell'educatore nei contesti digitali

L'integrazione delle tecnologie digitali nei servizi educativi per l'infanzia ha determinato una progressiva trasformazione del ruolo professionale dell'educatore. Se in passato la competenza educativa era prevalentemente associata alla gestione delle relazioni, alla progettazione delle attività e all'osservazione dello sviluppo infantile, oggi essa si confronta con nuove esigenze derivanti dalla presenza sempre più diffusa dei media digitali nella vita quotidiana dei bambini. La crescente digitalizzazione della società contemporanea rende infatti necessario che gli educatori sviluppino competenze specifiche che consentano loro di comprendere, utilizzare e integrare criticamente le

tecnologie all'interno dei processi educativi. Tale esigenza appare particolarmente rilevante nella fascia d'età 0-6 anni, nella quale l'esperienza educativa assume una funzione fondamentale per la costruzione delle basi cognitive, relazionali e culturali del bambino.

Come evidenzia Stefania Pinnelli, le tecnologie digitali non possono essere considerate semplici strumenti tecnici da introdurre nei contesti educativi, ma veri e propri mediatori dei processi di apprendimento. La loro presenza richiede pertanto una professionalità educativa capace di progettare, osservare e valutare esperienze significative, evitando sia forme di entusiasmo tecnologico acritico sia atteggiamenti di rifiuto pregiudiziale nei confronti dell'innovazione.

Anche Cosimo Di Bari sottolinea come l'educatore contemporaneo sia chiamato a svolgere una funzione di mediazione culturale, accompagnando i bambini nella scoperta dei linguaggi digitali e favorendo una relazione consapevole con i media. Tale compito non si limita alla gestione degli strumenti, ma implica la capacità di interpretare il significato educativo delle esperienze digitali e di inserirle all'interno di percorsi formativi coerenti con i bisogni evolutivi dei bambini.

In questa prospettiva, la professionalità educativa si configura come una competenza complessa e multidimensionale, che integra conoscenze pedagogiche, capacità progettuali, competenze relazionali e consapevolezza critica rispetto ai processi comunicativi contemporanei. L'educatore non è chiamato a diventare un tecnico informatico di tecnologia in senso tecnico, ma un professionista capace di orientare l'utilizzo degli strumenti digitali verso finalità educative significative.

Le riflessioni di David Buckingham ampliano ulteriormente questa prospettiva. Secondo l'autore, l'educazione ai media non può essere ridotta all'acquisizione di abilità operative, ma deve promuovere la comprensione dei linguaggi, delle rappresentazioni e dei significati culturali veicolati dai media. Anche nei contesti della prima infanzia, l'educatore assume quindi il compito di favorire un approccio attivo e riflessivo nei confronti delle tecnologie, ponendo le basi per lo sviluppo di future competenze di cittadinanza digitale.

La presenza delle tecnologie nei servizi educativi richiede inoltre una costante attività di aggiornamento professionale. L'evoluzione rapida degli strumenti digitali e dei contesti comunicativi rende infatti necessaria una formazione continua che permetta agli educatori di acquisire nuove conoscenze e di riflettere criticamente sulle trasformazioni in atto. In tale prospettiva, la competenza professionale non è una condizione acquisita una volta per tutte, ma un processo dinamico di crescita e sviluppo che accompagna l'intera carriera educativa.

Da questa prospettiva, emerge come la qualità delle esperienze digitali proposte nei contesti 0-6 anni dipenda in larga misura dalle competenze professionali degli educatori. Sono infatti gli adulti a selezionare gli strumenti, definire gli obiettivi educativi, organizzare gli ambienti di apprendimento e accompagnare i bambini nei processi di scoperta e costruzione della conoscenza. Per questo motivo,

la riflessione sulle competenze professionali rappresenta un passaggio imprescindibile per comprendere il ruolo dell'educatore nella società digitale contemporanea.

7.1.1 La trasformazione della professionalità educativa

L'introduzione delle tecnologie digitali nei contesti educativi ha determinato profonde trasformazioni nei modi di insegnare, apprendere e comunicare, incidendo inevitabilmente anche sulla figura professionale dell'educatore. La diffusione di strumenti digitali nella vita quotidiana dei bambini ha infatti modificato il panorama culturale e sociale nel quale si sviluppano i processi educativi, rendendo necessario un ripensamento delle competenze e delle responsabilità professionali degli operatori dell'infanzia. Nei servizi educativi 0-6 anni, l'educatore è tradizionalmente considerato una figura di riferimento capace di promuovere lo sviluppo globale del bambino attraverso la progettazione di esperienze significative, la cura delle relazioni e l'organizzazione dell'ambiente educativo. Tuttavia, la crescente presenza delle tecnologie digitali ha ampliato tale funzione, introducendo nuove esigenze formative e professionali. Oggi l'educatore non è chiamato soltanto a sostenere i processi di crescita e apprendimento, ma anche ad accompagnare i bambini nella comprensione e nell'utilizzo dei linguaggi digitali che caratterizzano la società contemporanea.

Secondo Stefania Pinnelli, le tecnologie digitali hanno contribuito a ridefinire gli ambienti di apprendimento, trasformandoli in contesti sempre più dinamici, interattivi e connessi. Questa evoluzione richiede agli educatori la capacità di comprendere le potenzialità offerte dagli strumenti digitali e di integrarle all'interno di percorsi educativi coerenti con i bisogni dei bambini. La professionalità educativa non può quindi limitarsi alla conoscenza delle metodologie tradizionali, ma deve includere competenze che consentano di operare efficacemente anche nei nuovi scenari tecnologici. Tale trasformazione non implica una sostituzione delle competenze educative tradizionali, ma piuttosto un loro ampliamento. Le capacità di osservazione, ascolto, progettazione e mediazione continuano a rappresentare il nucleo fondamentale della professione educativa. Ciò che cambia è il contesto nel quale tali competenze vengono esercitate. Le tecnologie digitali introducono infatti nuove forme di comunicazione, nuovi linguaggi e nuove modalità di accesso alle informazioni che richiedono una rielaborazione delle pratiche educative.

Anche Cosimo Di Bari evidenzia come la diffusione dei media digitali abbia modificato profondamente il rapporto tra educazione e cultura. I bambini crescono oggi all'interno di ambienti medialità caratterizzati dalla presenza costante di immagini, video, contenuti interattivi e dispositivi connessi. In questo scenario, l'educatore assume una funzione sempre più importante di mediazione culturale, aiutando i bambini a orientarsi all'interno della complessità comunicativa contemporanea. La sua azione non consiste nel limitare o proibire l'accesso alle tecnologie, ma nel favorire esperienze

che permettano ai bambini di utilizzare i media in modo significativo e consapevole. La trasformazione della professionalità educativa riguarda inoltre il rapporto tra innovazione e tradizione. La presenza delle tecnologie non elimina il valore delle attività corporee, manipolative e relazionali che caratterizzano l'educazione nella prima infanzia. Al contrario, richiede la capacità di integrare differenti modalità di esperienza all'interno di un progetto educativo unitario. L'educatore è quindi chiamato a costruire un equilibrio tra attività digitali e non digitali, valorizzando la complementarità tra strumenti tecnologici, gioco, esplorazione e interazione sociale.

Le riflessioni di David Buckingham contribuiscono ad approfondire ulteriormente questo cambiamento professionale. Secondo l'autore, la società contemporanea richiede educatori capaci di promuovere un'educazione ai media, finalizzata non soltanto all'acquisizione di abilità tecniche, ma anche allo sviluppo di capacità critiche e interpretative. In questa prospettiva, l'educatore non si limita a trasmettere conoscenze, ma diventa un facilitatore di processi di comprensione e costruzione del significato. Anche nei contesti 0-6 anni, tale funzione assume una particolare rilevanza, poiché consente di porre le basi per una futura cittadinanza digitale consapevole.

Un ulteriore elemento di trasformazione riguarda la crescente complessità dei contesti educativi. L'educatore opera oggi all'interno di una rete di relazioni che coinvolge famiglie, istituzioni educative e comunità territoriali. Le tecnologie digitali influenzano tutti questi ambiti, rendendo necessaria una collaborazione sempre più stretta tra i diversi soggetti coinvolti nell'educazione dei bambini. La professionalità educativa include quindi anche competenze comunicative e collaborative che consentano di costruire alleanze educative efficaci e condividere pratiche orientate al benessere infantile.

In questo scenario, emerge chiaramente come la professionalità educativa non possa essere considerata una realtà statica. Al contrario, essa si configura come un processo dinamico di adattamento e crescita, attraverso il quale gli educatori rispondono alle trasformazioni sociali, culturali e tecnologiche che caratterizzano il mondo contemporaneo. La capacità di interpretare tali cambiamenti e di trasformarli in opportunità educative rappresenta oggi una delle principali sfide della professione.

Alla luce di queste considerazioni, la trasformazione della professionalità educativa appare strettamente connessa alla necessità di integrare competenze pedagogiche e competenze digitali all'interno di una visione educativa unitaria. L'obiettivo non consiste nell'attribuire centralità alle tecnologie, ma nel garantire che il loro utilizzo sia sempre orientato alla promozione dello sviluppo, dell'apprendimento e del benessere dei bambini. In tale prospettiva, la figura dell'educatore emerge come elemento imprescindibile per costruire esperienze digitali realmente significative e coerenti con le finalità dell'educazione nella prima infanzia.

7.1.2 Competenze pedagogiche e competenze digitali

La crescente presenza delle tecnologie digitali nei contesti educativi per l'infanzia rende necessario ripensare il concetto stesso di competenza professionale dell'educatore. Se in passato l'efficacia dell'intervento educativo dipendeva principalmente dalla capacità di gestire relazioni, progettare attività e osservare i processi di sviluppo dei bambini, oggi tali competenze devono integrarsi con una conoscenza consapevole delle tecnologie e delle loro implicazioni pedagogiche. La letteratura pedagogica contemporanea evidenzia come la semplice familiarità con gli strumenti digitali non sia sufficiente a garantire un utilizzo educativo efficace. L'educatore non è chiamato a diventare un tecnico informatico, ma un professionista capace di comprendere il valore pedagogico delle tecnologie e di utilizzarle in modo coerente con gli obiettivi educativi. In questa prospettiva, le competenze digitali assumono significato solo quando vengono integrate all'interno di una più ampia competenza pedagogica.

Secondo Stefania Pinnelli, l'efficacia delle tecnologie nei processi di apprendimento dipende principalmente dalla qualità della progettazione educativa che ne orienta l'utilizzo. Gli strumenti digitali possono favorire la partecipazione attiva, la collaborazione e la costruzione della conoscenza, ma tali potenzialità si realizzano soltanto quando l'educatore è in grado di selezionare attività adeguate e di accompagnare i bambini nei percorsi di apprendimento. Di conseguenza, la competenza digitale non può essere separata dalla capacità di progettare, osservare e valutare le esperienze educative.

Tra le competenze pedagogiche fondamentali assume particolare rilevanza la capacità di comprendere i bisogni evolutivi dei bambini. Nei servizi educativi 0-6 anni, ogni scelta metodologica deve infatti tenere conto delle caratteristiche cognitive, linguistiche, emotive e relazionali proprie delle diverse fasi dello sviluppo. L'educatore deve quindi essere in grado di valutare se uno strumento digitale sia realmente adeguato all'età dei bambini e se contribuisca in modo significativo al raggiungimento degli obiettivi formativi prefissati.

Un'altra competenza essenziale riguarda la capacità di progettare percorsi educativi centrati sull'apprendimento attivo. Le tecnologie digitali offrono numerose opportunità di esplorazione, documentazione, narrazione e rappresentazione della realtà, ma il loro utilizzo deve essere inserito all'interno di attività che valorizzino il protagonismo del bambino. In questa prospettiva, l'educatore è chiamato a creare situazioni nelle quali il digitale non sostituisca l'esperienza concreta, bensì la arricchisca e la renda maggiormente significativa.

Accanto alle competenze pedagogiche emergono le competenze digitali propriamente dette. Esse comprendono innanzitutto la conoscenza degli strumenti e delle risorse disponibili, ma non si esauriscono in essa. L'educatore deve essere in grado di selezionare applicazioni, software e dispositivi che presentino caratteristiche coerenti con le finalità educative e con i bisogni dei bambini.

Tale capacità richiede un atteggiamento critico nei confronti dell'offerta tecnologica, evitando di considerare ogni innovazione come automaticamente positiva.

Le riflessioni di Cosimo Di Bari evidenziano come una delle principali sfide educative contemporanee consista proprio nello sviluppo di una consapevolezza critica rispetto ai media. Gli educatori devono saper distinguere tra strumenti che favoriscono l'esplorazione, la creatività e la partecipazione attiva e strumenti che promuovono forme di fruizione passiva dei contenuti. In questo senso, la competenza digitale implica una costante attività di analisi e valutazione delle risorse disponibili.

Particolarmente importante risulta inoltre la capacità di interpretare le tecnologie come fenomeni culturali e non semplicemente come strumenti tecnici. Secondo Di Bari, i media digitali influenzano il modo in cui le persone comunicano, apprendono e costruiscono significati. L'educatore deve quindi possedere una comprensione dei linguaggi digitali e delle loro implicazioni culturali, al fine di accompagnare i bambini nella costruzione di una relazione consapevole con il mondo mediale.

Le riflessioni di David Buckingham consentono di approfondire ulteriormente questo aspetto. L'autore sostiene che l'educazione ai media deve promuovere non soltanto competenze operative, ma anche capacità di interpretazione critica. Sebbene nella fascia 0-6 anni non sia ancora possibile parlare di pensiero critico nel senso pieno del termine, è comunque possibile avviare percorsi educativi che favoriscano la curiosità, l'osservazione e la riflessione sui contenuti mediali. In tale processo, l'educatore svolge una funzione fondamentale di accompagnamento e mediazione.

Le competenze professionali richieste nei contesti digitali assumono dunque una natura integrata. Non esistono, da un lato, competenze pedagogiche e, dall'altro, competenze digitali completamente separate. Al contrario, la qualità dell'intervento educativo deriva dalla capacità di coniugare entrambe le dimensioni all'interno di una visione unitaria della pratica professionale. L'educatore deve essere in grado di comprendere le tecnologie alla luce dei principi pedagogici e, allo stesso tempo, di reinterpretare le pratiche educative alla luce delle trasformazioni culturali introdotte dal digitale.

Questa integrazione appare particolarmente importante nei servizi educativi per l'infanzia, dove le tecnologie non possono essere considerate un fine in sé, ma devono sempre essere poste al servizio dello sviluppo e del benessere del bambino. Le competenze professionali dell'educatore si configurano pertanto come un insieme articolato di conoscenze, abilità e atteggiamenti che consentono di utilizzare il digitale come strumento di crescita, apprendimento e partecipazione.

Alla luce di tali considerazioni, emerge come la costruzione di competenze pedagogiche e digitali rappresenti una delle principali condizioni per garantire la qualità delle esperienze educative nei contesti contemporanei. Tale processo richiede un costante investimento nella formazione e

nell'aggiornamento professionale, tema che sarà approfondito nel paragrafo successivo dedicato alla formazione continua e allo sviluppo professionale dell'educatore.

7.1.3 Formazione continua e sviluppo professionale

La crescente diffusione delle tecnologie digitali nei contesti educativi rende la formazione continua una componente essenziale della professionalità dell'educatore. Le rapide trasformazioni che caratterizzano la società contemporanea modificano costantemente gli strumenti, i linguaggi e le modalità di comunicazione, imponendo ai professionisti dell'educazione la necessità di aggiornare continuamente le proprie conoscenze e competenze. In tale scenario, la formazione non può essere considerata un momento circoscritto al percorso universitario iniziale, ma deve configurarsi come un processo permanente che accompagna l'intera carriera professionale. Nel settore dell'educazione della prima infanzia questa esigenza assume una particolare rilevanza. I bambini che frequentano oggi i servizi educativi 0-6 anni crescono in un contesto profondamente diverso rispetto a quello delle generazioni precedenti, caratterizzato da una presenza costante di dispositivi digitali, contenuti multimediali e ambienti comunicativi interattivi. Gli educatori sono pertanto chiamati a comprendere tali trasformazioni e a sviluppare strumenti interpretativi che consentano di rispondere in modo adeguato alle nuove esigenze educative.

Secondo Stefania Pinnelli, la formazione continua rappresenta una condizione indispensabile per garantire un utilizzo consapevole delle tecnologie nei processi di apprendimento. Le competenze richieste agli educatori non riguardano esclusivamente la conoscenza tecnica degli strumenti, ma comprendono la capacità di progettare attività significative, valutare le risorse disponibili e riflettere criticamente sulle implicazioni educative delle innovazioni tecnologiche. In questa prospettiva, la formazione professionale assume una funzione strategica nel sostenere la qualità degli interventi educativi.

La necessità di un aggiornamento costante deriva anche dalla rapidità con cui evolvono le tecnologie digitali. Applicazioni, piattaforme e dispositivi vengono continuamente modificati o sostituiti, generando nuove opportunità ma anche nuove sfide educative. Di fronte a questa evoluzione, l'educatore deve sviluppare la capacità di adattarsi ai cambiamenti, evitando sia atteggiamenti di rifiuto nei confronti dell'innovazione sia forme di adesione acritica alle novità tecnologiche.

Le riflessioni di Cosimo Di Bari evidenziano come la formazione professionale debba favorire una comprensione critica della cultura digitale contemporanea. Educare nell'era dei media digitali significa infatti confrontarsi con fenomeni complessi che riguardano non soltanto gli strumenti tecnologici, ma anche i processi comunicativi, le modalità di accesso alle informazioni e le trasformazioni delle relazioni sociali. Per questo motivo, la formazione degli educatori deve

promuovere una visione ampia e interdisciplinare, capace di collegare gli aspetti pedagogici, culturali e sociali del digitale.

In tale prospettiva, la formazione continua non coincide con la semplice acquisizione di competenze tecniche. Essa implica piuttosto la costruzione di una professionalità riflessiva, capace di interrogarsi criticamente sulle proprie pratiche educative e di adattarle ai bisogni emergenti dei bambini. L'educatore è chiamato a sviluppare un atteggiamento di ricerca permanente, orientato all'osservazione, alla sperimentazione e alla valutazione delle proprie azioni professionali.

Anche David Buckingham sottolinea l'importanza di una preparazione adeguata degli educatori nell'ambito della Media Education. Secondo l'autore, la diffusione dei media nella vita quotidiana rende necessario che i professionisti dell'educazione acquisiscano strumenti teorici e metodologici per comprendere il ruolo dei media nella costruzione delle conoscenze e delle identità culturali. La formazione assume quindi una funzione fondamentale nel sostenere la capacità degli educatori di accompagnare i bambini nella comprensione dei linguaggi mediali e nella costruzione di un rapporto consapevole con le tecnologie.

Un aspetto particolarmente significativo riguarda la dimensione collaborativa della formazione professionale. Lo sviluppo delle competenze non avviene esclusivamente attraverso percorsi formali di aggiornamento, ma anche mediante il confronto con colleghi, la partecipazione a comunità professionali e la condivisione di esperienze educative. La collaborazione tra professionisti favorisce infatti la diffusione di buone pratiche e la costruzione di conoscenze condivise, contribuendo al miglioramento della qualità dei servizi educativi.

La formazione continua assume inoltre un ruolo centrale nella promozione dell'innovazione educativa. Le tecnologie digitali offrono infatti nuove possibilità di documentazione, comunicazione e progettazione che possono arricchire le pratiche educative tradizionali. Tuttavia, tali opportunità possono essere valorizzate solo da professionisti capaci di interpretarle criticamente e di integrarle all'interno di percorsi coerenti con le finalità educative. L'aggiornamento professionale diventa quindi uno strumento essenziale per sostenere processi di innovazione consapevole e pedagogicamente fondata.

Un altro aspetto rilevante è la capacità di affrontare le sfide educative emergenti. Temi come l'equilibrio tra esperienze digitali e non digitali, la qualità dei contenuti mediali, la cittadinanza digitale e la relazione tra tecnologie e benessere infantile richiedono competenze sempre più specifiche. La formazione continua consente agli educatori di approfondire tali tematiche e di sviluppare strategie adeguate per affrontarle all'interno dei contesti educativi.

Alla luce di queste considerazioni, appare evidente come la formazione continua rappresenti una componente strutturale della professionalità educativa contemporanea. La qualità delle esperienze

digitali proposte nei servizi educativi dipende infatti dalla capacità degli educatori di aggiornare costantemente le proprie competenze e di riflettere criticamente sulle trasformazioni della società digitale. In questa prospettiva, la formazione non costituisce un elemento accessorio, ma una condizione imprescindibile per garantire interventi educativi efficaci e coerenti con i bisogni dei bambini.

Le competenze professionali, la loro evoluzione e la necessità di una formazione permanente costituiscono dunque il fondamento sul quale si costruisce l'azione educativa nei contesti digitali. Tuttavia, la competenza professionale trova la sua concreta espressione nella capacità di progettare esperienze significative e intenzionalmente orientate allo sviluppo del bambino. Per questo motivo, dopo aver analizzato il tema delle competenze professionali, risulta necessario approfondire il ruolo della *progettazione educativa intenzionale*, che rappresenta il cuore dell'azione pedagogica nei contesti digitali contemporanei.

7.2 La progettazione educativa intenzionale

L'integrazione delle tecnologie digitali nei servizi educativi per l'infanzia richiede una progettazione pedagogica consapevole e intenzionale. La semplice disponibilità di strumenti tecnologici non garantisce infatti la qualità degli apprendimenti né il raggiungimento di obiettivi educativi significativi. Come evidenziato nei capitoli precedenti, il valore formativo delle tecnologie dipende principalmente dalle modalità con cui esse vengono inserite all'interno delle esperienze educative e dal ruolo svolto dagli adulti nella loro mediazione. Nei contesti 0-6 anni, la progettazione educativa assume una funzione particolarmente rilevante poiché i bambini si trovano in una fase dello sviluppo caratterizzata da profondi cambiamenti cognitivi, linguistici, emotivi e relazionali. Ogni attività proposta deve pertanto essere costruita tenendo conto dei bisogni evolutivi specifici dell'età e delle finalità educative che si intendono perseguire. Le tecnologie digitali possono rappresentare risorse preziose per sostenere tali processi, ma soltanto quando vengono integrate all'interno di percorsi progettati con attenzione e coerenza pedagogica.

Secondo Stefania Pinnelli, l'efficacia delle tecnologie nei processi di apprendimento non dipende dalla loro innovatività tecnica, bensì dalla capacità dell'educatore di utilizzarle come strumenti funzionali alla costruzione della conoscenza. In questa prospettiva, la progettazione educativa costituisce il punto di incontro tra le potenzialità offerte dagli strumenti digitali e gli obiettivi formativi propri dei servizi educativi per l'infanzia.

Anche Cosimo Di Bari sottolinea come l'introduzione delle tecnologie nei contesti educativi debba essere guidata da precise finalità pedagogiche. L'utilizzo del digitale non può essere lasciato all'improvvisazione o alla semplice disponibilità degli strumenti, ma deve inserirsi all'interno di una

riflessione educativa che attribuisca significato alle esperienze proposte ai bambini. In tal senso, progettare significa costruire contesti nei quali le tecnologie diventino occasioni di esplorazione, comunicazione, creatività e partecipazione.

Le riflessioni di David Buckingham contribuiscono ulteriormente a chiarire l'importanza della progettazione intenzionale. Secondo l'autore, i media devono essere considerati oggetti culturali che richiedono processi di interpretazione e mediazione. Anche nella prima infanzia, l'educazione ai media non può limitarsi all'utilizzo degli strumenti, ma deve favorire la costruzione di esperienze significative che consentano ai bambini di attribuire senso ai contenuti e ai linguaggi con cui entrano in contatto.

In questa prospettiva, la progettazione educativa intenzionale rappresenta il presupposto fondamentale per un utilizzo pedagogicamente efficace delle tecnologie digitali. Essa consente di superare una visione dell'innovazione educativa incentrata sullo strumento di mantenere al centro il bambino, i suoi bisogni e i suoi processi di apprendimento.

7.2.1 Il principio dell'intenzionalità pedagogica

Uno dei concetti fondamentali che guidano l'azione educativa nei contesti digitali è quello di intenzionalità pedagogica. Tale principio si riferisce alla capacità dell'educatore di attribuire un significato educativo alle attività proposte, definendo obiettivi chiari e coerenti con i bisogni dei bambini. Nei servizi educativi per l'infanzia, ogni scelta didattica dovrebbe essere orientata da una precisa finalità formativa. Ciò vale anche per l'utilizzo delle tecnologie digitali, che non devono essere introdotte semplicemente perché disponibili o innovative, ma perché funzionali al raggiungimento di specifici obiettivi educativi.

Secondo Pinnelli, una delle principali criticità nell'integrazione delle tecnologie riguarda il rischio di attribuire agli strumenti un valore educativo automatico. In realtà, nessuna tecnologia possiede una funzione formativa intrinseca. È la progettazione dell'educatore a trasformare uno strumento in una risorsa per l'apprendimento.

L'intenzionalità pedagogica richiede quindi una riflessione preventiva che coinvolga diversi aspetti: la definizione degli obiettivi, la scelta delle metodologie, la selezione degli strumenti e la valutazione degli esiti. Attraverso questo processo, il digitale viene inserito all'interno di un percorso educativo coerente e significativo. Particolarmente importante risulta la capacità di collegare le attività digitali alle esperienze concrete dei bambini. Nella fascia 0-6 anni, infatti, l'apprendimento si costruisce principalmente attraverso l'azione, l'esplorazione e la relazione. Le tecnologie devono quindi essere utilizzate per ampliare e arricchire tali esperienze, evitando di sostituirle.

In questa prospettiva, l'intenzionalità pedagogica rappresenta il principale criterio che distingue un utilizzo educativo delle tecnologie da un semplice uso strumentale o ricreativo.

7.2.2 La selezione critica di strumenti e contenuti digitali

L'efficacia della progettazione educativa dipende anche dalla capacità dell'educatore di selezionare in modo critico strumenti e contenuti digitali. La crescente disponibilità di applicazioni, software e risorse online rende infatti necessario un attento processo di valutazione che tenga conto della qualità pedagogica delle proposte.

Secondo Di Bari, la scelta degli strumenti non può essere guidata esclusivamente da criteri tecnologici o commerciali. Al contrario, essa deve fondarsi su considerazioni educative che riguardano l'età dei bambini, gli obiettivi dell'attività e il contesto nel quale l'esperienza viene realizzata.

L'educatore è chiamato a interrogarsi sulla qualità dei contenuti, sulla loro adeguatezza rispetto ai bisogni evolutivi dei bambini e sulle modalità di interazione che essi promuovono. Alcuni strumenti favoriscono infatti l'esplorazione, la creatività e la collaborazione, mentre altri incoraggiano una fruizione prevalentemente passiva dei contenuti.

Anche Buckingham sottolinea l'importanza di sviluppare uno sguardo critico nei confronti dei media. Sebbene il suo approccio sia principalmente rivolto all'educazione ai media, le sue riflessioni risultano particolarmente utili anche nella prima infanzia. L'educatore deve infatti essere in grado di comprendere quali messaggi e quali rappresentazioni culturali siano veicolati dai contenuti digitali proposti ai bambini.

La selezione critica riguarda inoltre la scelta delle modalità di utilizzo delle tecnologie. Non è sufficiente individuare strumenti di qualità; è necessario progettare attività che ne valorizzino le potenzialità educative attraverso il dialogo, la collaborazione e la partecipazione attiva.

In questo senso, la competenza professionale dell'educatore si manifesta nella capacità di operare scelte consapevoli che pongano sempre al centro il benessere e lo sviluppo del bambino.

7.2.3 Progettare esperienze integrate tra digitale e non digitale

Uno degli aspetti più significativi della progettazione educativa nei contesti digitali riguarda la capacità di integrare attività tecnologiche ed esperienze tradizionali all'interno di un percorso unitario. La letteratura pedagogica contemporanea evidenzia infatti come l'apprendimento infantile si sviluppi attraverso la combinazione di molteplici forme di esperienza che coinvolgono il corpo, la mente, le emozioni e le relazioni.

Secondo Pinnelli, le tecnologie digitali risultano maggiormente efficaci quando vengono utilizzate come strumenti complementari ad altre attività educative e non come elementi separati o sostitutivi

dell'esperienza concreta. In questa prospettiva, il digitale può ampliare le opportunità di esplorazione e rappresentazione della realtà, ma deve sempre mantenere un collegamento con le attività vissute direttamente dai bambini.

Nei servizi educativi per l'infanzia, ad esempio, un'attività di osservazione della natura può essere accompagnata dalla documentazione fotografica realizzata con strumenti digitali; un'esperienza di narrazione può essere arricchita dalla registrazione di suoni o immagini; un percorso creativo può culminare nella realizzazione di semplici prodotti multimediali. In tutti questi casi, la tecnologia non sostituisce l'esperienza, ma contribuisce a valorizzarla e a renderla maggiormente significativa.

Di Bari evidenzia come tale integrazione favorisca una concezione equilibrata del rapporto tra bambino e tecnologie. Il digitale non viene percepito come una realtà separata dal mondo quotidiano, ma come una delle molteplici risorse che possono sostenere i processi di apprendimento e di espressione.

La progettazione di esperienze integrate consente inoltre di preservare la centralità del gioco, dell'esplorazione e della relazione, elementi che rappresentano i fondamenti pedagogici dell'educazione nella prima infanzia. Le tecnologie diventano così strumenti al servizio della crescita e non finalità autonome dell'intervento educativo. Alla luce di queste considerazioni, emerge chiaramente come la progettazione intenzionale rappresenti il cuore dell'azione educativa nei contesti digitali. Tuttavia, affinché le attività progettate possano realmente sostenere lo sviluppo e l'apprendimento dei bambini, è necessario che l'educatore svolga una costante funzione di osservazione, accompagnamento e mediazione. Tali aspetti saranno approfonditi nel paragrafo successivo dedicato al ruolo dell'educatore come osservatore e mediatore dei processi educativi digitali.

7.3 Osservazione, accompagnamento e mediazione educativa nei contesti digitali

L'integrazione delle tecnologie digitali nei servizi educativi per l'infanzia non modifica soltanto gli strumenti utilizzati, ma ridefinisce profondamente il ruolo dell'educatore all'interno dei processi di apprendimento. Nei contesti 0-6 anni, infatti, il bambino non possiede ancora le competenze cognitive, emotive e sociali necessarie per utilizzare in modo autonomo e consapevole le tecnologie. Per questo motivo, la presenza dell'adulto assume una funzione fondamentale di osservazione, accompagnamento e mediazione. La letteratura pedagogica evidenzia come l'efficacia educativa delle tecnologie dipenda in larga misura dalla qualità della relazione che si costruisce attorno ad esse. Gli strumenti digitali non incidono autonomamente sullo sviluppo infantile; al contrario, il loro valore educativo emerge all'interno di contesti relazionali nei quali l'educatore guida, sostiene e orienta

l'esperienza del bambino. In questa prospettiva, la centralità della relazione educativa rimane invariata anche negli ambienti digitali, confermando uno dei principi fondamentali della pedagogia dell'infanzia.

Secondo Cosimo Di Bari, il compito dell'educatore consiste nel costruire occasioni di incontro tra bambino e tecnologie che siano caratterizzate da intenzionalità educativa e partecipazione attiva. L'adulto non deve limitarsi a controllare l'utilizzo degli strumenti, ma deve accompagnare il bambino nella scoperta dei linguaggi digitali, aiutandolo a interpretare le esperienze e a costruire significati. Anche Stefania Pinnelli sottolinea come la mediazione educativa rappresenti l'elemento che consente di trasformare una semplice esperienza tecnologica in un'occasione di apprendimento significativo. L'educatore diventa quindi il principale facilitatore dei processi cognitivi e relazionali che si sviluppano attraverso l'interazione con gli strumenti digitali.

7.3.1 L'osservazione dei processi di apprendimento digitali

L'osservazione costituisce una delle competenze fondamentali della professionalità educativa e assume una particolare rilevanza nei contesti caratterizzati dall'utilizzo delle tecnologie digitali. Attraverso l'osservazione sistematica, l'educatore può comprendere come i bambini interagiscono con gli strumenti, quali strategie utilizzano, quali difficoltà incontrano e quali apprendimenti emergono durante le attività. Nei servizi educativi per l'infanzia, osservare significa andare oltre la semplice registrazione dei comportamenti. L'obiettivo è comprendere i processi che sostengono l'apprendimento, individuando gli interessi, le modalità di esplorazione e le forme di partecipazione dei bambini. Le attività digitali offrono numerose occasioni di osservazione, poiché consentono di analizzare il modo in cui i bambini affrontano problemi, collaborano con i pari e costruiscono nuove conoscenze.

Secondo Pinnelli, l'osservazione permette all'educatore di valutare l'efficacia delle esperienze proposte e di adattare la progettazione educativa alle esigenze emergenti del gruppo. Attraverso l'analisi delle interazioni digitali, è possibile individuare punti di forza, bisogni specifici e opportunità di sviluppo che possono orientare la successiva azione educativa.

L'osservazione assume inoltre una funzione preventiva rispetto ai possibili rischi associati all'utilizzo delle tecnologie. Attraverso una presenza attenta e costante, l'educatore può monitorare il livello di coinvolgimento dei bambini, verificare l'adeguatezza delle attività e intervenire tempestivamente qualora emergano situazioni di disagio o difficoltà.

In questa prospettiva, l'osservazione rappresenta uno strumento indispensabile per garantire che l'utilizzo delle tecnologie sia realmente coerente con i bisogni evolutivi dei bambini e con gli obiettivi educativi del servizio.

7.3.2 L'accompagnamento educativo nelle esperienze digitali

Accanto all'osservazione, un ruolo centrale è svolto dall'accompagnamento educativo. Tale funzione consiste nel sostenere i bambini durante le esperienze digitali, offrendo supporto, stimoli e occasioni di riflessione che favoriscano la costruzione della conoscenza. Nella fascia 0-6 anni, l'apprendimento si realizza principalmente attraverso l'interazione con adulti competenti che guidano il bambino nella scoperta del mondo. Questo principio mantiene la propria validità anche quando le esperienze coinvolgono strumenti digitali. L'educatore accompagna il bambino non solo nell'utilizzo dello strumento, ma soprattutto nella comprensione dell'esperienza vissuta.

Secondo Di Bari, il valore educativo delle tecnologie emerge quando esse diventano occasioni di dialogo e condivisione. L'accompagnamento dell'adulto consente infatti di trasformare l'interazione con il dispositivo in un'esperienza relazionale nella quale il bambino può esprimere idee, formulare domande e costruire significati insieme agli altri.

L'accompagnamento educativo assume particolare importanza nelle attività di esplorazione digitale. Durante tali esperienze, l'educatore incoraggia la curiosità, sostiene la ricerca di soluzioni e favorisce la riflessione sulle scoperte effettuate. Attraverso domande, suggerimenti e stimoli appropriati, l'adulto contribuisce a rendere più profondo e significativo il processo di apprendimento.

Questa funzione appare fondamentale anche per evitare forme di utilizzo passivo delle tecnologie. La presenza dell'educatore permette infatti di mantenere elevato il livello di partecipazione attiva, favorendo un rapporto con il digitale basato sulla scoperta, sulla creatività e sulla costruzione condivisa della conoscenza.

7.3.3 La mediazione educativa come costruzione di significati

La mediazione educativa rappresenta probabilmente la funzione più significativa dell'educatore nei contesti digitali. Essa consiste nella capacità di aiutare i bambini ad attribuire significato alle esperienze vissute, collegando le attività digitali ai loro vissuti personali, alle relazioni sociali e ai processi di apprendimento.

Secondo le riflessioni di Buckingham, i media non sono strumenti neutri, ma ambienti culturali che trasmettono significati, valori e rappresentazioni della realtà. Per questo motivo, l'educazione ai media richiede la presenza di adulti capaci di accompagnare i bambini nella comprensione dei linguaggi e dei contenuti con cui entrano in contatto.

Nella prima infanzia, tale mediazione non assume ancora la forma di un'analisi critica strutturata, ma si realizza attraverso il dialogo, la narrazione e la condivisione delle esperienze. L'educatore aiuta i bambini a verbalizzare ciò che osservano, a collegare le attività digitali alle esperienze concrete e a riflettere sulle emozioni suscitate dalle diverse situazioni.

Anche Pinnelli evidenzia come la mediazione educativa favorisca la costruzione di apprendimenti significativi. Le tecnologie diventano realmente educative quando vengono inserite all'interno di processi di riflessione e rielaborazione che permettono ai bambini di attribuire senso alle esperienze vissute.

La mediazione riguarda inoltre le relazioni tra pari. Le attività digitali possono diventare occasioni di collaborazione, confronto e negoziazione di significati. L'educatore svolge il compito di facilitare tali dinamiche, promuovendo la partecipazione di tutti i bambini e sostenendo la costruzione di esperienze condivise. In questa prospettiva, la mediazione educativa rappresenta il ponte che collega le potenzialità delle tecnologie ai processi di crescita e apprendimento. Attraverso la sua azione, l'educatore trasforma gli strumenti digitali in occasioni di sviluppo cognitivo, relazionale e culturale.

Conclusione del paragrafo 7.3

L'osservazione, l'accompagnamento e la mediazione costituiscono dimensioni inseparabili dell'agire educativo nei contesti digitali. Attraverso tali funzioni, l'educatore garantisce che le tecnologie siano utilizzate come strumenti al servizio dello sviluppo e del benessere dei bambini, evitando il rischio di un utilizzo passivo o privo di significato pedagogico. La centralità della relazione educativa si conferma così un pilastro imprescindibile anche nell'era digitale, l'unico in grado di orientare l'esperienza dei bambini verso un senso autentico. Dopo aver approfondito il ruolo dell'educatore come osservatore e mediatore dei processi di apprendimento, risulta necessario analizzare il modo in cui tale professionalità si concretizza nella progettazione e nell'organizzazione degli spazi educativi. Per questo motivo, il prossimo paragrafo sarà dedicato alla costruzione di ambienti di apprendimento nei contesti digitali 0-6 anni

7.4 La costruzione di ambienti di apprendimento nei contesti digitali 0-6 anni

La qualità delle esperienze educative non dipende esclusivamente dalle competenze dell'educatore o dagli strumenti utilizzati, ma anche dalle caratteristiche dell'ambiente all'interno del quale si sviluppano i processi di apprendimento. Nei servizi educativi per l'infanzia, l'ambiente rappresenta una dimensione fondamentale dell'azione pedagogica, poiché influenza le modalità di esplorazione, interazione e costruzione della conoscenza da parte dei bambini. L'introduzione delle tecnologie digitali richiede una riflessione specifica sulla progettazione degli ambienti educativi. Gli strumenti digitali non possono essere considerati elementi isolati o aggiunti occasionalmente alle attività quotidiane, ma devono essere inseriti all'interno di contesti coerenti, organizzati e significativi. La costruzione di ambienti di apprendimento digitalmente arricchiti implica pertanto una progettazione

intenzionale che tenga conto delle esigenze evolutive dei bambini e delle finalità educative del servizio.

Secondo Stefania Pinnelli, le tecnologie digitali possono contribuire alla creazione di ambienti di apprendimento più dinamici, collaborativi e partecipativi. Tuttavia, tali potenzialità emergono soltanto quando gli strumenti vengono integrati all'interno di contesti educativi capaci di valorizzare l'esplorazione, la creatività e la relazione. L'ambiente, quindi, non coincide con la semplice presenza di dispositivi tecnologici, ma con l'insieme delle condizioni che rendono possibile un apprendimento significativo.

Anche Cosimo Di Bari sottolinea l'importanza di una progettazione educativa che consideri il digitale come parte integrante dell'ecosistema formativo del bambino. In questa prospettiva, gli ambienti educativi devono favorire l'incontro equilibrato tra esperienze analogiche e digitali, evitando sia la marginalizzazione delle tecnologie sia la loro centralità assoluta.

7.4.1 Gli ambienti di apprendimento come contesti di esperienza

Nella pedagogia dell'infanzia, l'ambiente viene tradizionalmente considerato un elemento educativo a tutti gli effetti. Gli spazi, i materiali, le relazioni e le opportunità di esperienza contribuiscono infatti alla costruzione dei processi di apprendimento tanto quanto l'intervento diretto dell'educatore.

Nei servizi educativi 0-6 anni, l'ambiente deve essere progettato in modo da favorire l'autonomia, la curiosità e l'esplorazione. I bambini apprendono attraverso l'azione e la sperimentazione; per questo motivo, gli spazi educativi devono offrire occasioni di scoperta, manipolazione e interazione con il mondo circostante. L'introduzione delle tecnologie digitali amplia ulteriormente le possibilità offerte dall'ambiente educativo. Tablet, fotocamere digitali, strumenti di documentazione e semplici dispositivi interattivi possono diventare risorse che arricchiscono le esperienze di apprendimento, purché vengano utilizzati all'interno di percorsi coerenti e significativi.

Secondo Pinnelli, gli ambienti digitalmente arricchiti favoriscono la costruzione di apprendimenti collaborativi e partecipativi. Le tecnologie consentono infatti di documentare esperienze, condividere conoscenze e creare nuove forme di rappresentazione della realtà. Tuttavia, tali opportunità diventano realmente educative soltanto quando vengono integrate all'interno di contesti che mantengono centrale la relazione tra bambini, educatori e ambiente.

In questa prospettiva, l'ambiente di apprendimento non è definito dagli strumenti presenti, ma dalla qualità delle esperienze che esso rende possibili.

7.4.2 L'integrazione tra spazi fisici e spazi digitali

Uno degli aspetti più significativi dell'educazione contemporanea riguarda la crescente interazione tra dimensione fisica e dimensione digitale. Nei servizi educativi per l'infanzia, questa integrazione deve essere progettata con particolare attenzione, poiché lo sviluppo dei bambini richiede esperienze concrete, corporee e relazionali che non possono essere sostituite dagli strumenti tecnologici.

Le riflessioni di Di Bari evidenziano come il digitale debba essere concepito come una risorsa complementare rispetto alle esperienze tradizionali. Gli strumenti tecnologici possono ampliare le possibilità di osservazione, documentazione e rappresentazione, ma devono sempre mantenere un collegamento con la realtà concreta vissuta dai bambini.

Ad esempio, un'attività di esplorazione del giardino può essere arricchita dalla realizzazione di fotografie o registrazioni audio; una ricerca sugli animali può essere documentata attraverso strumenti digitali; un percorso narrativo può culminare nella creazione di semplici prodotti multimediali. In tutti questi casi, l'esperienza educativa nasce dall'interazione con il mondo reale e viene successivamente ampliata attraverso il digitale.

Secondo Buckingham, i media assumono significato educativo quando vengono inseriti all'interno di pratiche sociali e culturali condivise. Questo principio appare particolarmente importante nella prima infanzia, dove l'apprendimento si sviluppa principalmente attraverso la relazione con gli altri e con l'ambiente.

L'integrazione tra spazi fisici e digitali permette dunque di costruire ambienti di apprendimento ricchi e diversificati, nei quali il bambino può utilizzare differenti linguaggi per esplorare, comprendere e rappresentare la realtà.

7.4.3 Ambienti inclusivi, partecipativi e collaborativi

La costruzione di ambienti di apprendimento nei contesti digitali deve inoltre perseguire obiettivi di inclusione, partecipazione e collaborazione. Le tecnologie digitali offrono infatti opportunità significative per valorizzare le differenze individuali e favorire il coinvolgimento attivo di tutti i bambini.

Secondo Di Bari, uno degli aspetti più interessanti delle tecnologie educative riguarda la loro capacità di ampliare le possibilità di accesso alle esperienze formative. Attraverso linguaggi diversificati e modalità di interazione flessibili, gli strumenti digitali possono sostenere la partecipazione di bambini con differenti caratteristiche, interessi e bisogni educativi.

La costruzione di ambienti inclusivi richiede tuttavia una progettazione attenta e consapevole. Le tecnologie non producono automaticamente inclusione; al contrario, è necessario che l'educatore

organizzi attività che promuovano la collaborazione, il confronto e la partecipazione di tutti i membri del gruppo.

Le riflessioni di Pinnelli evidenziano come gli ambienti collaborativi favoriscano lo sviluppo di competenze cognitive e sociali. Le attività digitali possono diventare occasioni per condividere idee, risolvere problemi e costruire conoscenze in modo cooperativo. In tali situazioni, l'apprendimento assume una dimensione collettiva che valorizza il contributo di ciascun bambino.

Anche Buckingham sottolinea l'importanza della partecipazione attiva nei processi educativi legati ai media. L'obiettivo non consiste nel trasformare i bambini in semplici consumatori di contenuti, ma nel promuovere esperienze che li rendano protagonisti della costruzione di significati e della produzione culturale.

In questa prospettiva, gli ambienti di apprendimento digitalmente arricchiti diventano spazi nei quali i bambini possono sperimentare forme di cittadinanza, collaborazione e partecipazione adeguate alla loro età, sviluppando competenze che saranno fondamentali per il loro futuro percorso di crescita.

Conclusione del Capitolo 7

L'analisi del ruolo dell'educatore nei contesti digitali 0-6 anni ha evidenziato come la qualità delle esperienze educative dipenda principalmente dalla competenza professionale degli adulti che accompagnano i bambini nei processi di apprendimento. Le tecnologie digitali, infatti, non possiedono un valore educativo intrinseco, ma assumono significato pedagogico attraverso la progettazione, l'osservazione, la mediazione e l'organizzazione degli ambienti di apprendimento.

Le riflessioni di Pinnelli, Di Bari e Buckingham convergono nel riconoscere all'educatore una funzione centrale di guida e orientamento. Egli non è semplicemente un utilizzatore di strumenti tecnologici, ma un professionista capace di attribuire significato alle esperienze digitali, favorendo processi di apprendimento, partecipazione e crescita personale.

La professionalità educativa contemporanea richiede pertanto l'integrazione di competenze pedagogiche, competenze digitali e capacità riflessive che consentano di affrontare le sfide poste dalla società digitale. Attraverso una progettazione intenzionale e una costante attività di osservazione e mediazione, l'educatore contribuisce a costruire ambienti inclusivi, collaborativi e significativi, nei quali il digitale diventa una risorsa al servizio dello sviluppo infantile.

Alla luce delle analisi sviluppate nell'intero elaborato, emerge come il rapporto tra bambini e tecnologie digitali non possa essere interpretato in termini esclusivamente positivi o negativi. Ciò che appare determinante è la qualità delle esperienze proposte e la presenza di adulti competenti capaci di guidare l'incontro tra infanzia e cultura digitale. In questa prospettiva, l'educazione si conferma il

principale strumento per trasformare le opportunità offerte dalle tecnologie in occasioni autentiche di crescita, apprendimento e benessere.

Conclusioni

Il percorso di analisi sviluppato nel presente elaborato ha consentito di evidenziare come la presenza sempre più pervasiva delle tecnologie digitali rappresenti una delle principali sfide educative della contemporaneità, imponendo una profonda riconsiderazione delle categorie interpretative attraverso cui leggere i processi di crescita e di apprendimento nella prima infanzia. La diffusione capillare dei media digitali non costituisce infatti un fenomeno contingente o meramente tecnologico, ma una trasformazione culturale che investe l'intero ecosistema educativo, modificando le modalità di accesso alla conoscenza, di costruzione delle relazioni e di partecipazione alla vita sociale.

L'analisi della letteratura pedagogica e delle più recenti evidenze scientifiche consente di rilevare come il dibattito relativo all'impiego delle tecnologie nei servizi educativi per la prima infanzia non possa essere interpretato attraverso una contrapposizione tra posizioni orientate alla limitazione dell'uso delle tecnologie e prospettive che ne enfatizzano in modo incondizionato il valore. Una simile polarizzazione, infatti, rischia di ridurre la complessità di un fenomeno che coinvolge dimensioni educative, relazionali, culturali ed etiche strettamente interconnesse. Alla luce di tali considerazioni, la prospettiva ecologica e la Media Education si configurano come riferimenti teorici particolarmente efficaci per comprendere il ruolo del digitale nei contesti educativi contemporanei. Esse consentono, da un lato, di riconoscere le tecnologie digitali come elementi ormai costitutivi dell'ecosistema di vita e di crescita del bambino e, dall'altro, di attribuire centralità alla mediazione educativa, intesa come processo intenzionale volto a promuovere un rapporto critico, consapevole e progressivamente autonomo con i media.

Le riflessioni sviluppate nel corso dell'elaborato evidenziano come le tecnologie digitali possano costituire significative opportunità di apprendimento, di espressione creativa, di documentazione educativa, di inclusione e di partecipazione attiva, purché il loro impiego sia sostenuto da un'attenta progettazione pedagogica. Parallelamente, emergono con altrettanta chiarezza i rischi connessi a un utilizzo precoce, eccessivo o privo di mediazione adulta, che può incidere negativamente sullo sviluppo delle competenze linguistiche, relazionali, senso-motorie ed emotive, soprattutto durante una fase evolutiva nella quale la corporeità, il gioco, l'esperienza diretta e la relazione costituiscono dimensioni imprescindibili della crescita.

In tale prospettiva, assume un ruolo strategico la professionalità educativa. Gli educatori sono chiamati a sviluppare competenze sempre più articolate che integrino dimensioni tecnologiche, pedagogiche, metodologiche ed etico-riflessive, affinché le tecnologie possano essere inserite all'interno di contesti di apprendimento intenzionalmente progettati e coerenti con i bisogni evolutivi dei bambini. Contestualmente, la costruzione di un'autentica alleanza educativa con le famiglie

rappresenta una condizione imprescindibile per garantire continuità, coerenza e corresponsabilità nella formazione delle competenze digitali sin dalla prima infanzia.

L'educazione ai media, pertanto, non può essere interpretata come un obiettivo aggiuntivo rispetto ai tradizionali compiti educativi, bensì come una dimensione trasversale della progettazione pedagogica contemporanea. Educare al digitale significa accompagnare i bambini nella costruzione di una relazione equilibrata, critica e responsabile con i media, valorizzandone le potenzialità senza rinunciare alla centralità dell'esperienza concreta, della relazione interpersonale e della partecipazione attiva.

Alla luce delle riflessioni sviluppate, appare evidente come la sfida educativa posta dalla trasformazione digitale non consista nello stabilire se le tecnologie debbano o meno trovare spazio nei servizi educativi per l'infanzia, bensì nel definire le condizioni pedagogiche che ne rendano possibile un'integrazione consapevole, equilibrata e coerente con i bisogni evolutivi dei bambini. In questa prospettiva, il futuro dell'educazione non dipenderà dalla disponibilità di strumenti tecnologici sempre più avanzati, ma dalla capacità della comunità educante di attribuire loro un significato autenticamente formativo, preservando la centralità della relazione educativa quale fondamento imprescindibile di ogni processo di crescita.

In conclusione, le tecnologie digitali non rappresentano un fine dell'azione educativa, ma uno dei molteplici strumenti attraverso cui promuovere lo sviluppo integrale della persona. Solo una pedagogia capace di coniugare innovazione, riflessività critica e intenzionalità educativa potrà trasformare il digitale da semplice risorsa tecnica ad autentico mediatore culturale, contribuendo alla formazione di cittadini consapevoli, responsabili e capaci di partecipare attivamente alla complessità della società contemporanea.

Bibliografia

- Buckingham, D.** (2020). *Un manifesto per la Media Education*. (Trad. e cura di G. Cappello). Milano: Mondadori Università. (Opera originale pubblicata nel 2019).
- Bruner, J. S.** (1981). *Il gioco. Ruolo e sviluppo del comportamento ludico negli animali e nell'uomo*. Armando Editore.
- Christakis, D. A.** (2025). *Handbook of children and screens: Digital media, development, and well-being from birth through adolescence*. Springer.
- Cubelli, R., & Vicari, S.** (2016). *Video, tablet e smartphone nei bambini molto piccoli: Un ostacolo o una risorsa per lo sviluppo cognitivo e linguistico? Una discussione per condividere raccomandazioni e interventi*. Il Mulino, Rivisteweb.
- Di Bari, C.** (a cura di). (2021). *Media education e tecnologie digitali al nido e alla scuola dell'infanzia*. Bergamo: Edizioni Junior-Bambini srl.
- Di Bari, C.** (2019). *Le tecnologie digitali nei servizi educativi 0-6 anni: il ruolo della Media Education tra critica e creatività*. Paper ZeroSei, Focus 3/2019. Percorsi di secondo welfare.
- Di Bari, C.** (2022). *Ecologia del digitale*. In "L'approfondimento", rivista pedagogica (febbraio 2022).
- Dini, S., & Ferlino, L.** (2016). *La conoscenza tra le dita dei bambini. Imparare a giocare a tempo di app*. TD Tecnologie Didattiche, 24(3), 147-155.
- Edwards, C., Gandini, L., Forman, G.** (2014). *I cento linguaggi dei bambini*. L'approccio di Reggio Emilia all'educazione dell'infanzia. Edizioni Junior.
- Jenkins, H.** (2007). *Cultura convergente*. Apogeo.
- Morcellini, M.** (2023). *Il digitale fa bene ai bambini*. Meltemi Editore
- Morelli, I.** (2019). *Il bambino e la tecnologia: Computer, smartphone e TV*. Gioca e impara con il metodo Montessori.
- Pennazio, V.** (2015). *Disabilità, gioco e robotica nella scuola dell'infanzia*. TD Tecnologie Didattiche, 23(3), 155-163.
- Pinnelli, S.** (2021). *Tecnologie digitali e processi di apprendimento. L'eterna ghirlanda dorata*. In L. Cottini (a cura di), *Pedagogia speciale e didattica speciale / 2* (pp. 161-175). Erickson
- Postman, N.** (2019). *Ecologia dei media. La scuola come contropotere*. Armando Editore.
- Ripamonti, D.** (2016). *Bambini e tecnologie digitali: opportunità, rischi e prospettive di ricerca*. Media Education – Studi, ricerche, buone pratiche. Vol. 7, n. 2, anno 2016, pp. 143-157. Edizioni Centro Studi Erickson S.p.a.
- Vygotskij, L. S.** (2009). *Storia dello sviluppo delle funzioni psichiche superiori*. Giunti Editore.

D.Lgs. 13 aprile 2017, n. 65. *Istituzione del sistema integrato di educazione e di istruzione dalla nascita sino a sei anni.* Gazzetta Ufficiale della Repubblica Italiana.