



4

Ottobre 2025

Beyond the analogue-digital dichotomy for a situated teaching of play
Oltre la dicotomia analogico-digitale per una didattica situata del gioco

Alessandro Barca
Link Campus University

a.barca@unilink.it

Doi: <https://doi.org/>

ABSTRACT

In the field of 0-6 education, play is the epistemological cornerstone of learning, understood not only as an experience of discovery, but as a symbolic, physical and relational practice. The emergence of hybrid educational environments, in which digital and material intertwine, challenges pedagogy and teaching to rethink categories, spaces and educational approaches. This paper, rooted in a critical-interpretative theoretical framework, documents a workshop experience in a preschool section, in which unstructured materials and apps were integrated into a playful-narrative path. The results showed an increase in peer cooperation, narrative awareness and child agency. In this perspective, the educator takes on a reflective role, capable of designing multimodal environments in which play mediates between physicality, language and digital culture.

Keywords: hybrid game, education 0-6, playful learning, multimodal environments, infant agency.

RIASSUNTO

Nel campo dell'educazione 0-6, il gioco si configura quale architrave epistemologica dell'apprendimento, inteso non solo come esperienza di scoperta, ma come pratica simbolica, corporea e relazionale. L'emergere di ambienti educativi ibridi, nei quali il digitale si intreccia con il materiale, interpella la pedagogia e la didattica a ripensare categorie, spazi e posture formative. Il presente contributo, radicato in un impianto teorico critico-interpretativo, documenta un'esperienza laboratoriale in una sezione prescolare, in cui materiali destrutturati e app sono stati integrati in un percorso ludico-narrativo. I risultati hanno evidenziato un incremento della cooperazione tra pari, della consapevolezza narrativa e dell'agency infantile. L'educatore, in tale prospettiva, assume un ruolo di regia riflessiva, capace di progettare ambienti multimodali nei quali il gioco si fa mediatore tra corporeità, linguaggio e cultura digitale.

Parole chiave: gioco ibrido, educazione 0-6, apprendimento ludico, ambienti multimodali, agency infantile.

1. INTRODUZIONE

Nel vasto e complesso orizzonte dell'educazione della prima infanzia, il gioco si erge quale pilastro epistemologico fondante l'apprendimento. Non si tratta meramente di un'attività ricreativa, bensì di un'esperienza densa di significati, che coniuga scoperta, simbolizzazione, corporeità e relazionalità, configurandosi come pratica insostituibile per la formazione integrale del bambino in età 0-6 anni (Ginsburg, 2007). Di fronte all'emergere di ambienti educativi sempre più ibridi, in cui il digitale si intreccia con il materiale tattile e non solo, si impone la necessità di ripensare con rigore e creatività le categorie concettuali, gli spazi e la postura formativa, cercando un equilibrio dinamico tra tradizione e innovazione didattica (Plowman *et al.*, 2010; Benigno, 2021). Il presente contributo, radicato in un'impostazione teorico-critica e interpretativa, si propone di analizzare il gioco come dispositivo epistemologico nell'educazione 0-6 e di documentare un'esperienza laboratoriale in cui materiali destrutturati e applicazioni digitali sono stati integrati in un percorso ludico-narrativo. Vengono discussi i riferimenti teorici, la metodologia adottata, i risultati emersi e le implicazioni pedagogiche per la progettazione educativa contemporanea.

2. IL GIOCO NELL'EDUCAZIONE E NELLA FORMAZIONE 0-6: UNA PRATICA EPISTEMOLOGICA COMPLESSA

Il gioco, nel contesto dell'educazione della prima infanzia, non può essere compreso unicamente come un'attività di intrattenimento, bensì come una vera e propria pratica epistemologica in cui si intrecciano dimensioni cognitive, corporee, affettive e culturali. La tradizione vygotskiana (2021) ha **349**

posto le fondamenta interpretando il gioco come attività semiotica mediata, all'interno della quale il bambino costruisce scenari simbolici che ampliano la sua zona di sviluppo prossimale. Piaget (1962), parallelamente, lo ha analizzato quale strumento privilegiato di assimilazione e accomodamento, in cui l'intelligenza si forma attraverso processi di esplorazione e riorganizzazione costante.

Tuttavia, la ricerca successiva ha evidenziato che il gioco non si limita alla dimensione cognitiva ma costituisce un'esperienza globale in cui corpo, emozioni e relazioni assumono un ruolo imprescindibile (Corsaro, 2015; Perfetti, 2023; Rossini, 2023). Gardner (1983) ha mostrato come le intelligenze multiple trovino nel gioco uno spazio di espressione sinergica, mentre Stern (1985) ha posto in risalto la qualità intersoggettiva e affettiva delle interazioni ludiche precoci. Più di recente, le ricerche neuro-psicopedagogiche hanno confermato che le esperienze ludiche incidono direttamente sulla plasticità cerebrale, favorendo lo sviluppo delle funzioni esecutive, della memoria di lavoro e della regolazione emotiva (Garon, Bryson, & Smith, 2008; Whitebread, 2012).

Bruner (1996) aveva già individuato nella dimensione narrativa del gioco una chiave fondamentale per la costruzione di significati e per l'elaborazione culturale dell'esperienza. Tale prospettiva è stata ulteriormente sviluppata da Bateson (2005) che ha messo in luce il carattere meta-comunicativo del gioco, inteso come cornice che consente al bambino di distinguere tra finzione e realtà, ampliando così le competenze metacognitive.

Parallelamente, studi socio-antropologici (Göncü & Gaskins, 2011; Corsaro, 2015) hanno rivelato come il gioco costituisca un vero e proprio laboratorio di cultura infantile, nel quale i bambini non solo riproducono ma trasformano le pratiche sociali, negoziando ruoli e regole condivise. Lungi dall'essere un'attività marginale, esso si configura come una pratica sociale situata, capace di alimentare agency e partecipazione attiva.

La dimensione contemporanea del gioco, inoltre, è segnata dall'intreccio con le tecnologie digitali. Marsh (2010) ha evidenziato come il gioco mediale promuova nuove forme di creatività partecipativa, mentre Edwards *et al.* (2019) hanno mostrato come le esperienze ludiche multimodali uniscano dimensioni corporee, simboliche e digitali, generando contesti di apprendimento ibridi. In questa direzione, gli studi di Kumpulainen e Gillen (2017) hanno evidenziato il valore del gioco collaborativo online come spazio di costruzione di significati intersoggettivi e di sviluppo della literacy digitale.

Infine, un filone di ricerca emergente (Danby, Evaldsson, & Aarsand, 2020; Fleer, 2021) interpreta il gioco come pratica epistemologica complessa che attraversa i confini tra reale e virtuale, tra corporeità e immaginazione, tra linguaggi tradizionali e nuovi codici culturali. In tal senso, il gioco nell'educazione 0-6 non è riducibile a mera attività spontanea, ma rappresenta una struttura fondante della conoscenza e della socializzazione, capace di plasmare identità, competenze e appartenenze culturali sin dalle prime fasi dello sviluppo.

3. AMBIENTI EDUCATIVI IBRIDI: DIGITALE E MATERIALE NELL'APPRENDIMENTO LUDICO-NARRATIVO

L'attuale scenario educativo è attraversato da una crescente interconnessione tra dimensioni materiali e digitali, dando origine ad ambienti ibridi che riconfigurano radicalmente le categorie tradizionali della didattica nella prima infanzia. La diffusione di applicazioni educative, robotica tangibile e **350**

materiali destrutturati manipolabili dal bambino non introduce soltanto nuove opportunità esperienziali (Benigno *et al.*, 2021), ma solleva questioni epistemologiche e pedagogiche circa il significato e le modalità dell'integrazione (Fisher *et al.*, 2011; Nacher *et al.*, 2019).

In tale prospettiva, l'ibridazione non può essere interpretata come un semplice "innesto tecnologico" su pratiche consolidate, bensì come un mutamento paradigmatico che ridisegna le modalità di narrazione, esplorazione e costruzione del sapere. In linea con la pedagogia critica (Freire, 1970), l'introduzione del digitale deve essere intesa come pratica emancipativa, capace di ampliare le forme di agency infantile e di democratizzare l'accesso a linguaggi plurimi (Selwyn, 2016). Tale approccio valorizza l'esperienza corporea e sensoriale come fondamento irrinunciabile, riconoscendo che il digitale non sostituisce ma potenzia e reinterpreta la materialità, dando vita a esperienze sinestesiche e multimodali (Dalli & White, 2015; Marsh *et al.*, 2017).

Le ricerche più recenti hanno mostrato come gli ambienti ibridi favoriscano lo sviluppo congiunto di competenze narrative, collaborative e creative. Edwards (2013) ha evidenziato che le tecnologie digitali, se integrate con materiali concreti, ampliano le opportunità di apprendimento esplorativo e simbolico, generando spazi di '*playful learning*' nei quali i bambini sviluppano capacità di problem solving e di storytelling condiviso. A loro volta, Bird e Edwards (2015) hanno sottolineato il valore dei cosiddetti '*digital-material play assemblages*', nei quali il bambino agisce come co-costruttore di significati, negoziando con i pari l'uso simultaneo di oggetti tangibili e strumenti digitali.

Ulteriori evidenze derivano dagli studi sul *makerspace pedagogy*, che pongono l'accento sull'importanza di contesti ibridi in cui la manualità, l'esplorazione sensoriale e la cultura digitale convergono per stimolare creatività e pensiero progettuale (Peppler, Halverson, & Kafai, 2016). In questi ambienti, il gioco narrativo-mediato dal digitale assume un carattere trasformativo, poiché consente ai bambini di passare dalla dimensione esperienziale immediata alla costruzione di rappresentazioni simboliche complesse (Zini *et al.*, 2018).

All'interno di tale cornice, il docente emerge come figura cruciale di 'regista riflessivo' (Crotti, 2017; Mortari, 2017; Polito, 2022), chiamato a orchestrare ambienti multimodali che tengano insieme corporeità, linguaggio e cultura digitale. Non si tratta soltanto di selezionare strumenti o materiali, ma di configurare scenari di apprendimento nei quali i bambini possano esercitare autonomia, cooperazione e competenze metariflessive. In questo senso, il docente si pone come facilitatore di un ecosistema formativo capace di valorizzare il gioco come dispositivo epistemico, nel quale la narrazione e la scoperta si alimentano reciprocamente e si proiettano verso una cultura dell'apprendimento condiviso e plurale.

4. METODOLOGIA DELLA RICERCA E DESCRIZIONE DELLE ATTIVITÀ SVOLTE E DEI PROGRESSI OSSERVATI

L'esperienza laboratoriale è stata condotta, durante il periodo che va da Aprile a Giugno 2025, in una sezione della Scuola dell'Infanzia di un Istituto Comprensivo della provincia Jonica, composta da bambini di 5 anni (N = 22), con l'obiettivo di esplorare l'intreccio tra gioco, narrazione e strumenti digitali all'interno di ambienti educativi ibridi. Il percorso, della durata complessiva di sei settimane, ha previsto un ciclo di attività ludico-narrative basate sull'uso di materiali destrutturati — tessuti, legno, elementi naturali — integrati con applicazioni digitali calibrate sull'età dei partecipanti come

ad esempio Book Creator, per la costruzione di storie digitali interattive in cui confluiscono non solo testi ma anche immagini, audio, video, giochi didattici e Toca Builders, quest'ultimo un gioco di costruzione creativo basato su blocchi per bambini più piccoli, (simile a Minecraft) dove sono presenti sei costruttori Toca distinti, ognuno con la propria capacità specializzata di costruire, dipingere, impilare e demolire blocchi, consentendo ai bambini di costruire ed esplorare mondi fantasiosi.

In particolare, l'intervento laboratoriale è stato strutturato in sei settimane, ciascuna caratterizzata da specifici focus metodologici e da una progressiva integrazione di materiali analogici e strumenti digitali. La sequenzialità ha permesso di osservare con maggiore precisione le dinamiche evolutive dei bambini, documentando in modo sistematico il potenziamento delle tre dimensioni chiave: cooperazione tra pari, consapevolezza narrativa e agency infantile (Fig.1).

Settimana 1 – Esplorazione libera e osservazione iniziale

Ai bambini è stato proposto un setting con materiali destrutturati (tessuti, legno, elementi naturali e di riciclo). L'attività ha avuto una funzione esplorativa, permettendo di osservare le modalità spontanee di interazione. Le prime osservazioni hanno mostrato un approccio prevalentemente individuale con scarsi tentativi di coordinamento. La consapevolezza narrativa risultava frammentaria, spesso ridotta alla denominazione di oggetti. L'agency si è espressa in iniziative individuali senza ricadute sul gruppo.

Settimana 2 – Prime forme di costruzione collettiva

Attraverso la consegna di un compito comune ("creare uno scenario con i materiali a disposizione"), i bambini hanno iniziato a cooperare, distribuendo spontaneamente ruoli (chi disponeva i tessuti, chi costruiva con il legno, chi decorava con elementi naturali e di riciclo). Le narrazioni hanno iniziato a strutturarsi attorno a brevi trame condivise, seppur ancora incoerenti. Si sono rilevati i primi segnali di agency collettiva: alcuni bambini proponevano idee che venivano accolte dal gruppo.

Settimana 3 – Introduzione del supporto digitale

Sono state introdotte sulla Dashboard applicazioni per la creazione di storie digitali interattive, favorendo l'integrazione tra narrazione analogica e digitale. L'attenzione, la partecipazione e la cooperazione si sono intensificate notevolmente: i bambini hanno iniziato a pianificare collettivamente le sequenze, mostrando le prime capacità di negoziazione. La consapevolezza narrativa ha registrato un progresso evidente: le storie hanno acquisito personaggi definiti e sequenze temporali lineari. L'agency si è espressa nell'assunzione di responsabilità specifiche (es. gestione della Dashboard, costruzione di personaggi con materiali vari, disegno dei personaggi).

Settimana 4 – Consolidamento narrativo e ruoli emergenti

Le attività si sono focalizzate sulla creazione di microstorie digitali e cartacee da condividere con il gruppo. È emerso un incremento più marcato della cooperazione, con ruoli sempre più stabili (narratore, costruttore, disegnatore, regista digitale). La consapevolezza narrativa ha raggiunto livelli un po' più complessi: i bambini hanno iniziato a utilizzare connessioni causali e logiche. L'agency si è rafforzata con l'autonomia nella gestione dei compiti e talvolta con la capacità di influenzare le scelte collettive.

Settimana 5 – Interconnessione tra corporeità, gioco e digitale

Sono stati integrati elementi di drammatizzazione corporea: i bambini hanno rappresentato fisicamente le storie create, successivamente digitalizzate tramite registrazioni audio-visive. Questa integrazione multimodale ha intensificato la cooperazione, che ha assunto un carattere più empatico e relazionale. La consapevolezza narrativa ha incluso elementi di dialogo e di espressione emotiva.

L'agency si è espressa nella capacità di trasformare i propri contributi corporei in narrazioni collettive significative.

Settimana 6 – Restituzione e riflessione metacognitiva

Nell'ultima fase, i bambini hanno rivisto insieme le produzioni digitali e cartacee, riflettendo sulle scelte compiute. Tale momento ha favorito un innalzamento del livello metacognitivo: alcuni bambini hanno mostrato consapevolezza del processo narrativo non sempre riconoscendo coscientemente il valore delle scelte condivise. La cooperazione ha raggiunto un buon livello di stabilità e reciprocità; la consapevolezza narrativa ha mostrato coerenza e capacità di collegare più episodi; l'agency infantile si è manifestata attraverso prime vere forme di autodeterminazione e negoziazione.

La metodologia di ricerca, vista l'età dei soggetti coinvolti, ha adottato un impianto qualitativo di tipo etnografico, seguendo un approccio naturalistico volto a cogliere i processi emergenti in situazione (Creswell & Poth, 2018). Sono state utilizzate osservazioni partecipanti, registrazioni audio-visive (la scuola aveva tutte le delibere da parte dei genitori degli alunni) e la raccolta di elaborati grafico-pittorici e narrativi digitali prodotti. A ciò si è affiancata la costruzione di diari riflessivi da parte dei docenti, per triangolare le fonti e aumentare l'attendibilità dei dati (Lincoln & Guba, 1985).

L'analisi dei dati è stata condotta secondo il metodo della codifica tematica (Braun & Clarke, 2006), articolato in sei fasi: familiarizzazione con i dati, generazione di codici iniziali, ricerca dei temi, revisione dei temi, definizione e denominazione, produzione del report.

5. RISULTATI

Dall'analisi dei dati sono emerse tre linee evolutive principali, le quali testimoniano il potenziale trasformativo del gioco narrativo multimodale nei contesti 0-6:

1. Incremento della cooperazione tra pari. I bambini hanno progressivamente affinato la capacità di coordinarsi, negoziare ruoli e collaborare alla costruzione di scenari simbolici condivisi. Tale risultato è in linea con studi precedenti che evidenziano come il gioco cooperativo favorisca lo sviluppo delle competenze socio-relazionali e della peer culture (Kutnick & Kington, 2005; Corsaro, 2015).
2. Sviluppo della consapevolezza narrativa. Attraverso la narrazione collettiva — sia analogica (uso di materiali naturali e teatrali) sia digitale (creazione di storie interattive con app) — i bambini hanno potenziato la capacità di costruire trame coerenti, introdurre personaggi e ordinare sequenze temporali. Tali esiti confermano la letteratura che riconosce la narrazione come strumento fondante di alfabetizzazione culturale e cognitiva in età prescolare (Bruner, 1996; Nicolopoulou, 2019; Barca & Tripaldi, 2024; Barca, Carruba & Mazzini, 2025; Barca, Mazzini, 2025).
3. Potenziamento dell'agency infantile. I partecipanti hanno assunto un ruolo attivo nelle scelte ludiche e narrative, mostrando autonomia e capacità di orientare le dinamiche di gruppo. Questo risultato riflette il concetto di children's agency elaborato da James e Prout (2015), secondo cui i bambini sono attori sociali competenti, in grado di influenzare i contesti di apprendimento.

Per rendere visibili le evidenze emerse, la tabella 1 sintetizza le principali categorie individuate, con esempi tratti dalle osservazioni:

Categoria emergente	Indicatori osservati	Evidenze documentate
Cooperazione tra pari	Coordinamento nei giochi simbolici; distribuzione di ruoli	Costruzione collettiva di un “villaggio di legno”
Consapevolezza narrativa	Sequenze temporali coerenti; arricchimento lessicale	Elaborati grafico-narrativi
Agency infantile	Scelte autonome di strumenti e materiali; leadership	Dialoghi documentati durante attività con app digitali

Tab. 1: Categorie emergenti

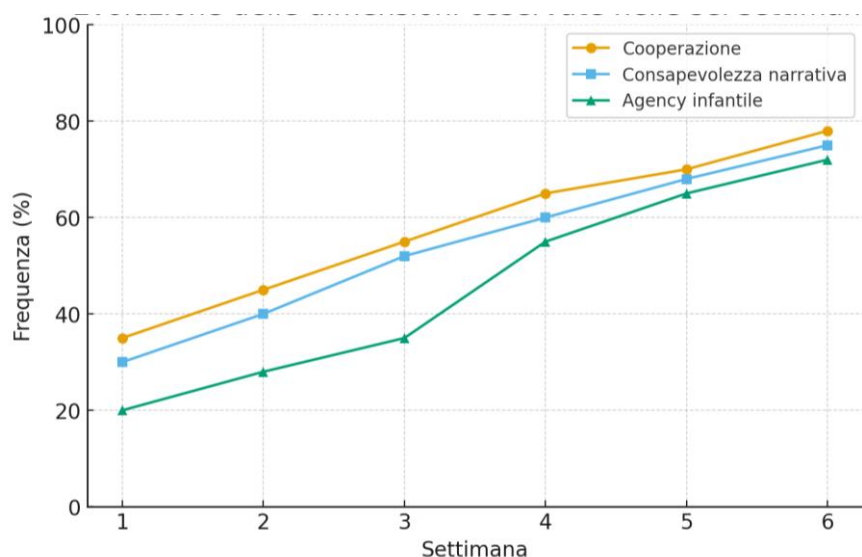


Fig. 1: Evoluzione delle dimensioni osservate nelle sei settimane

6. IMPLICAZIONI PEDAGOGICHE E DIDATTICHE

Le ricadute educative di questa esperienza risultano particolarmente significative.

Progettazione multimodale: l'integrazione di materiali corporei, narrativi e digitali mostra l'importanza di pensare ambienti educativi complessi, capaci di stimolare creatività, collaborazione e riflessione critica (Bertolini *et al.*, 2018; Palmieri, 2021).

Valorizzazione della cooperazione: attività come giochi di ruolo, laboratori narrativi e digital storytelling incoraggiano dinamiche di aiuto reciproco e responsabilità condivisa (Lamberti, 2013; Barca & Mazzini, 2025).

Centralità dell'agency infantile: l'educatore è chiamato a riconoscere e sostenere l'autonomia del bambino, favorendo scelte libere e l'autorappresentazione, piuttosto che proporre percorsi rigidamente strutturati (James & Prout, 2015).

Ruolo docente: l'insegnante si configura come “regista riflessivo”, capace di creare contesti generativi, negoziando continuamente tra tradizione pedagogica e innovazione digitale (Crotti, 2017; Mortari, 2017; Bondioli & Savio, 2022; Polito, 2022; Barca, Carruba & Mazzini, 2025).

Tali implicazioni sono fortemente allineate con le indicazioni internazionali per un'educazione della prima infanzia inclusiva, creativa e culturalmente situata (Fleer, 2021). Tuttavia, le politiche educative internazionali spesso pongono un accento più marcato sulla formazione continua degli educatori e dei docenti in chiave tecnologica e pedagogica (UNESCO, 2021), una dimensione che

nel contesto italiano appare ancora in fase di consolidamento. Inoltre, l'inclusione delle famiglie nella costruzione degli ambienti ibridi, ampiamente studiata in alcune nazioni (Dalli *et al.*, 2016), è meno approfondita nel nostro Paese, che potrebbe arricchirsi in futuro integrando più compiutamente la prospettiva comunitaria.

Certamente queste evidenze orientano la progettazione verso modelli più inclusivi, attenti alla complessità e alla pluralità dei linguaggi e delle esperienze infantili e ad un ripensamento del fare scuola attento alle attitudini e ai bisogni di tutti e ciascuno ma, al contempo, consapevole della complessità e della repentinità dei cambiamenti della società odierna.

7. CONCLUSIONI

Il gioco si configura nel campo educativo 0-6 come architrave epistemologica poliedrica, imprescindibile per una formazione che abbraccia gli aspetti simbolici, corporei e relazionali dell'apprendimento infantile. Numerose ricerche neuro-psicopedagogiche hanno infatti documentato come le esperienze ludiche stimolino plasticità cerebrale, funzioni esecutive, memoria di lavoro e regolazione emotiva, promuovendo un apprendimento profondo e multisensoriale (Garon, Bryson & Smith, 2008; Kuhl, 2010; Whitebread & Basilio, 2012). In particolare, l'ibridazione materiale-digitale, più che una sfida, rispecchia i principi fondanti della pedagogia multimodale. Tali ambienti stimolano forme di apprendimento esplorativo e narrativo in cui la dimensione corporea e quella digitale si intrecciano sinesteticamente, amplificando le competenze comunicative e collaborative dei bambini (Bird & Edwards, 2015), rappresentando un'opportunità di arricchimento e di ripensamento delle pratiche pedagogiche, offrendo spunti innovativi per una didattica consapevole, creativa e critica.

Ulteriori evidenze sperimentali indicano che il gioco cooperativo virtuale e analogico contribuisce a sviluppare competenze sociali, inclusione e autonomia, con benefici per il benessere socio-emotivo (Kutnick & Kington, 2005; Corsaro, 2015; Klette *et al.*, 2018; Mantovani, 2022; Milani, 2023). Nell'esperienza documentata, il potenziamento dell'agency infantile emerge come fenomeno chiave: il bambino non è solo fruitore ma protagonista attivo e autore del proprio percorso di apprendimento, confermando teorie consolidate di children's agency (James & Prout, 2015).

Dal punto di vista del ruolo educativo, la figura del docente come "regista riflessivo" rappresenta un avanzamento pedagogico cruciale. Il docente è chiamato a progettare ambienti di apprendimento generativi ed equilibrati, capaci di negoziare tradizione e innovazione tecnologica, promuovendo processi metacognitivi e partecipativi (Mortari, 2017; Polito, 2022). Ricerche internazionali sottolineano inoltre l'importanza di una formazione docente continua che integri competenze tecniche e pedagogiche per gestire efficacemente la multidimensionalità degli ambienti ibridi. La pratica ludica nell'educazione 0-6 si mostra, inoltre, elemento fondante per una didattica inclusiva, sensibile alle differenze individuali e capace di stimolare creatività e pensiero critico. I risultati della ricerca laboratoriale, corroborati da evidenze scientifiche sia italiane sia internazionali, confermano il valore formativo di un approccio integrato e multimodale, che promuove una cultura dell'apprendimento aperta, cooperativa e culturalmente situata (Dalli & White, 2015; Fleeer, 2021; Palmieri, 2021).

La ricerca ha dimostrato come la pratica ludico-narrativa risieda un potenziale trasformativo per la formazione infantile, aprendo prospettive innovative nel disegno degli ambienti educativi per la scuola dell'infanzia e contribuendo a immaginare una pedagogia del futuro inclusiva, creativa e

radicalmente umana e che se ben progettata, possa favorire cooperazione, consapevolezza narrativa e agency infantile, delineando la prospettiva di una scuola dell'infanzia culturalmente situata.

RIFERIMENTI BIBLIOGRAFICI

- Barca, A., Carruba, M.C., Mazzini, A., (2025). Narrazione, Tools digitali e Digital Storytelling: sfide e opportunità per la formazione in itinere dei docenti. *Nuova Secondaria*, n.10, anno XLII pp.224-234Ed. Studium ISSN 1828-4582.
- Barca, A., Mazzini, A. (2025). Storytelling ad a tool for Teacher Training. Self- Awareness and Dinamic Learning. *Giornale Italiano di Educazione alla Salute, Sport e Didattica Inclusiva*, 9(2), 1-14.
- Barca, A., Tripaldi, M. (2024). The Value of Gamification as a tool for capturing student attention: a mixed method study. *EPSIR- European Public & Social Innovation Review*, 9, 1–16. ISSN: 2529-9824 <https://doi.org/10.31637/epsir-2024-1523>
- Bateson, G. (2005). *Steps to an ecology of mind*. Chicago: University of Chicago Press.
- Benigno, V., Fante, C., Caruso, G., & Ravicchio, F. (2021). Approcci, azioni e tecnologie a supporto della classe ibrida inclusiva. *Italian Journal of Educational Technology*, 29(1), 5-25. doi: 10.17471/2499-4324/1146
- Bertolini, A., & Contini, M. (2018). Il digital storytelling nell'educazione dell'infanzia. *Italian Journal of Educational Technology*, 18(1), 67–81.
- Bird, J., & Edwards, S. (2015). Children learning to use technologies through play: A digital play framework. *British Journal of Educational Technology*, 46(6), 1149–1160.
- Bondioli, A., & Savio, D. (2022). *La professionalità riflessiva dell'educatore nei servizi 0-6*. Milano: Junior.
- Braun, V., & Clarke, V. (2006). *Using thematic analysis in psychology*. *Qualitative Research in Psychology*, 3(2), 77–101. <https://doi.org/10.1191/1478088706qp063oa>
- Bruner, J. (1996). *The culture of education*. Harvard: Harvard University Press.
- Corsaro, W. A. (2015). *The sociology of childhood* (4th ed.). Thousand Oaks, CA: Sage.
- Creswell, J. W., & Poth, C. N. (2018). *Qualitative inquiry and research design: Choosing among five approaches* (4th ed.). SAGE.
- Dalli, K., & White, E. J. (2015). Digital technologies and early childhood education. In L. Therese & M. Fler (Eds.). *Early childhood education* (pp. 135–152). Springer.
- Danby, S., Evaldsson, A.-C., & Aarsand, P. (2020). *Situated play in a digital world: Sociocultural perspectives*. Singapore: Springer.
- Edwards, S. (2013). Digital play in the early years: A contextual response to the problem of integrating technologies and play-based pedagogies. *European Early Childhood Education Research Journal*, 21(2), 199–212.
- Edwards, S., Blaise, M., & Hammer, M. (2019). Reconceptualising play-based learning in the digital age. *Australasian Journal of Early Childhood*, 44(2), 97–106. <https://doi.org/10.1177/1836939119844417>
- Edwards, S., Cutter-Mackenzie, A., Moore, D., & Boyd, W. (2019). Digital play in early childhood: What's new?. *European Early Childhood Education Research Journal*, 27(2), 207–221.
- Fisher, K. R., Hirsh-Pasek, K., Golinkoff, R. M., Singer, D. G., & Berk, L. E. (2011). *Playing around*

- in school: Implications for learning and educational policy. In A. D. Pellegrini (Ed.). *The Oxford handbook of the development of play* (pp. 341–360). New York: Oxford University Press.
- Fisher, K., Hirsh-Pasek, K., Golinkoff, R. M., Singer, D. G., & Berk, L. (2011). Playing around in school: Implications for learning and educational policy. In K. McCartney & D. Phillips (Eds.), *Handbook of early childhood development* (pp. 214–235). Wiley-Blackwell.
- Fleer, M. (2021). *Play in the early years*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Fleer, M., & Pramling, N. (2015). *A cultural-historical study of children learning science: Foregrounding affective imagination in play-based settings*. Dordrecht: Springer.
- Freire, P. (1970). *Pedagogy of the oppressed*. New York: Continuum.
- Gardner, H. (1983). *Frames of mind: The theory of multiple intelligences*. New York: Basic Books.
- Garon, N., Bryson, S. E., & Smith, I. M. (2008). Executive function in preschoolers: A review using an integrative framework. *Psychological Bulletin*, 134(1), 31–60.
- Ginsburg, K. R. (2007). The importance of play in promoting healthy child development and maintaining strong parent-child bonds. *Pediatrics*, 119(1), 182–191. <https://doi.org/10.1542/peds.2006-2697>
- Göncü, A., & Gaskins, S. (Eds.). (2011). *Play and development: Evolutionary, sociocultural, and functional perspectives*. New York: Psychology Press.
- Kress, G. (2010). *Multimodality: A social semiotic approach to contemporary communication*. Routledge.
- Kumpulainen, K., & Gillen, J. (2017). *Young children's digital literacy practices in the home: A review of the literature*. COST Action IS1410 DigiLitEY.
- Mantovani, S. (2022). *Educare al digitale nei servizi per l'infanzia*. Milano: FrancoAngeli.
- Marsh, J. (2010). Young children's play in online virtual worlds. *Journal of Early Childhood Research*, 8(1), 23–39.
- Lamberti, F. (2013). *Apprendimento cooperativo nella scuola dell'infanzia. Percorsi e attività di educazione interculturale*. Trento: Erickson
- Marsh, J., Plowman, L., Yamada-Rice, D., Bishop, J. C., & Scott, F. (2017). Digital play: A new classification. *Early Years*, 37(3), 242–253.
- Milani, A. (2023). *Corpi digitali. Educazione e tecnologie nei primi anni di vita*. Pisa: ETS.
- Mortari, L. (2017). *Educazione e ricerca riflessiva*. Carocci.
- Mortari, L. (2017). *La sapienza del cuore: Pensare le emozioni, sentire i pensieri*. Milano: Raffaello Cortina.
- Nicolopoulou, A. (2019). The imaginative construction of self in narrative and play. In C. Trevarthen, J. Delafield-Butt & A.-W. Dunlop (Eds.). *The child's curriculum: Working with the natural voices of young children* (pp. 197–214). Oxford: Oxford University Press.
- Peppler, K., Halverson, E., & Kafai, Y. (2016). *Makeology: Makerspaces as learning environments* (Vol. 1). New York: Routledge.
- Piaget, J. (1962). *Play, dreams and imitation in childhood*. New York: Norton.
- Plowman, L., McPake, J., & Stephen, C. (2010). The role of technology in early childhood education: Results from a UK study. *Computers & Education*, 55(1), 106–115. <https://doi.org/10.1016/j.compedu.2009.12.022>
- Polito, M. (2022). *Il docente riflessivo*. Trento: Erickson
- Rossini, V. (2023). Spazi educativi e progettualità pedagogiche nella prima infanzia. *Cultura* 357

- pedagogica e scenari educativi*, 1(1), 147-154 <https://doi.org/10.7347/spgs-01-2023-22>.
- Selwyn, N. (2016). *Education and technology: Key issues and debates* (2nd ed.). London: Bloomsbury.
- Stern, D. N. (1985). *The interpersonal world of the infant*. New York: Basic Books.
- UNESCO (2021). <https://gem-report-2021.unesco.org/>
- Vygotskij, L. S. (2021). *Il gioco e la sua funzione nello sviluppo psichico del bambino*. Firenze: Giunti.
- Whitebread, D. (2012). *The importance of play: A report on the value of children's play with a series of policy recommendations*. Brussels: Toy Industries of Europe.
- Zini, A., Bertolini, C., Manera, L., & Contini, A. (2018). Il digital storytelling nell'educazione dell'infanzia: la formazione degli insegnanti nel progetto STORIES. *Italian Journal of Educational Technology*, 26(2), 77-84. doi: 10.17471/2499-4324/963

Copyright (©) Alessandro Barca



This work is licensed under a Creative Commons Attribution NonCommercial-NoDerivatives 4.0 International License.

How to cite this paper: Barca, A. (2025). Oltre la dicotomia analogico-digitale per una didattica situata del gioco [Beyond the analogue-digital dichotomy for a situated teaching of play]. *QTimes webmagazine*, anno XVII, n. 4,
Doi: <https://doi.org/>