



4

Ottobre 2025

**Educational design for playing between analogue and digital technology in 0-6.
Research on building digital competence in childhood**

**La progettazione educativa per giocare in equilibrio tra analogico e digitale nello
0-6. Una ricerca per la costruzione della competenza digitale nell'infanzia**

Cosimo Di Bari, Claudio D'Antonio
Università degli Studi di Firenze

cosimo.dibari@unifi.it
claudio.dantonio@unifi.it

Doi: https://doi.org/10.14668/QTimes_17419

ABSTRACT

The article, based on the findings of PRIN Di.Co.Each (Digital Competence in Early Childhood), seeks to promote reflection on the tasks of educational services for children aged 0-6, in order to create educational contexts that can foster a balance between analogue and digital environments for children. In particular, the results of the PRIN qualitative surveys have outlined a significant practical-theoretical framework, aimed at educational design processes in early childhood, which proposes analogue and digital play experiences. These results led to the educational design and implementation of an Action Research project, within the same PRIN, which involved 0-6 educational

QTimes webmagazine - Anno XVII - n. 4, 2025

Anicia Editore

www.qtimes.it

ISSN 2038-3282

service staff, allowing them to reflect on how designing educational scenarios means bringing attention and awareness to adult posture and relationships, as well as to three key aspects: playfulness, fluidity and freedom.

Keywords: digital competences, playfulness, fluidity, freedom, early childhood.

RIASSUNTO

L'articolo, partendo da quanto emerso dal PRIN Di.Co.Each (Digital Competence in Early Childhood), intende promuovere riflessioni sui compiti dei servizi educativi 0-6 per la costruzione di contesti educativi che riescano a favorire un equilibrio per l'infanzia tra i contesti analogici e digitali. In particolare, dai risultati emersi dalle indagini qualitative del PRIN, si è delineato un significativo quadro pratico-teorico, rivolto ai processi della progettazione educativa nella prima infanzia, che proponga esperienze ludiche in dialogo tra l'analogico e il digitale. Questi risultati hanno condotto alla progettazione educativa e alla realizzazione di una Ricerca-Azione, nell'ambito dello stesso PRIN, che ha coinvolto il personale dei Servizi educativi 0-6, consentendo di riflettere su come progettare scenari educativi significativi portare attenzione e consapevolezza alla postura adulta e alla relazione, così come a tre aspetti chiave: giocosità, fluidità e libertà.

Parole chiave: competenze digitali, giocosità, fluidità, libertà, prima infanzia.

1. INTRODUZIONE

La rivoluzione digitale durante gli ultimi due decenni ha subito una forte accelerazione per effetto della diffusione delle tecnologie touchscreen. Tra le conseguenze più rilevanti dal punto di vista pedagogico intorno a questo tema vi è una crescente esposizione dell'infanzia agli schermi touchscreen, spesso con tempi di utilizzo ben superiori a quanto suggerito dalle raccomandazioni pediatriche (Common Sense Media, 2025). Questa presenza "ingombrante" è spesso al centro del dibattito pubblico e scientifico per cercare di comprendere se la diffusione degli strumenti digitali rischia di privare bambine e bambini di esperienze più appropriate allo sviluppo nella fascia di età prescolare.

Il tema si collega strettamente anche al gioco e in particolare al modo col quale l'infanzia del XXI secolo gioca: le trasformazioni non sono prodotte soltanto dai dispositivi digitali, ma sono anche la conseguenza dell'inserimento del giocattolo in logiche industriali e di una crescente diffusione di varie distorsioni del gioco. All'interno di questa cornice, questo contributo, a partire dai risultati emersi durante le fasi del PRIN Di.Co.Each. (Digital Competence in Early Childhood), riflette sulle

trasformazioni in atto. Il team interdisciplinare delle tre unità di ricerca (Università di Firenze, Università di Bologna, Università La Sapienza di Roma), composto da pedagogisti, psicologi, sociologi e pediatri, si è prefissato l'obiettivo di promuovere un precoce sviluppo della competenza digitale: un compito che spetta primariamente alle famiglie e poi ai servizi educativi, ma rispetto al quale proprio il personale che lavora all'interno dei nidi e delle scuole dell'infanzia può farsi protagonista per favorire la circolazione di informazioni e estendere l'alleanza educativa anche alle relazioni col digitale. In particolare, il progetto si è articolato a partire da una revisione della letteratura sul tema della competenza digitale nella prima infanzia, passando poi da una raccolta dati quantitativa attraverso due questionari (uno rivolto alle famiglie, l'altro al personale dei servizi 0-6) e da una rilevazione – attraverso specifici focus group – delle percezioni di genitori, educatrici, insegnanti e pediatri rispetto a quanto e come il digitale è presente nella vita dell'infanzia; successivamente, nei contesti di Firenze e di Bologna, è stata sviluppata una ricerca-azione (R.-A.) per costruire insieme al personale dei servizi educativi 0-6 esperienze utili di educazione al digitale, anche a partire dalla progettazione ludica. Questo contributo si sofferma in modo specifico proprio sui risultati emersi dalla R.-A in relazione alla progettazione educativa del gioco in dialogo tra analogico e digitale.

2. GIOCO E DIGITALE NELLO 0-6: IL PUNTO DI VISTA PEDAGOGICO A PARTIRE DA SGUARDI INTERDISCIPLINARI

A partire dalla diffusione degli schermi touchscreen, il dibattito interdisciplinare sulla presenza delle tecnologie digitali nella vita dell'infanzia è emerso in modo crescente, collegandosi all'approccio Media Education che, già dalla metà degli anni '80, aspirava a favorire usi più consapevoli, più critici e più creativi dei media. La tesi – promossa da Prensky nel 2001 e poi “stemperata” dallo stesso autore più tardi (Prensky, 2001; Prensky, 2012) – che i cosiddetti “nativi digitali” abbiano già in modo innato le competenze per usare i dispositivi è stata smentita dalla ricerca scientifica (Rivoltella, 2011), ma ha continuato a circolare nel dibattito pubblico e nel senso comune e anche, talvolta, nella ricerca pedagogica. Al contrario, la pediatria (Brown *et al.*, 2015), la psicologia (Riva, 2019) e la pedagogia stessa (Marangi, 2023) hanno sottolineato con forza come la semplice presenza degli strumenti digitali non basti per sviluppare una relazione attiva con essi, né per padroneggiarli consapevolmente e criticamente. Piuttosto, soprattutto dall'ambito pediatrico, si è spesso sottolineata l'esigenza di arginare l'esposizione agli schermi perché potenzialmente dannosa durante l'età prescolare: le linee guida pediatriche internazionali – quelle più note sono quelle dell'Accademia Americana dei Pediatri (2015) – convergono nello sconsigliare l'esposizione agli schermi prima dei due anni e sottolineano l'esigenza di monitorare i tempi anche nelle età successive, rimarcando con forza come sia determinante la presenza di un adulto durante la fruizione e come siano rilevanti la scelta del contenuto e le modalità di interazione.

Queste raccomandazioni fanno i conti con analisi e rilevazioni che testimoniano una crescente presenza delle tecnologie digitali nella vita dell'infanzia: questa interagisce con gli schermi per tempi sempre più lunghi, in vari momenti della giornata (dal risveglio, ai pasti, all'addormentamento) e in vari luoghi, anche in quegli spazi aperti che dovrebbero essere l'occasione per favorire l'esplorazione della realtà circostante; al tempo stesso, si individua un'infanzia sempre più “datificata” e quindi

sempre più immersa – suo malgrado – in algoritmi che compiono scelte al posto dell'essere umano e che archiviano informazioni in “dossier” che rischiano di diventare indelebili (Raffaghelli, Restiglian & Scarcelli, 2023; Mascheroni, 2025). In questo scenario, i servizi educativi 0-6 hanno prima di tutto il compito di garantire esperienze che vadano incontro ai bisogni del bambino: formare i propri riferimenti spaziali e temporali, incoraggiare il movimento e la percezione del proprio corpo, usare le dieci dita delle mani, esplorare attraverso tutte le proprie percezioni, ascoltare e sentirsi leggere storie, entrare in contatto con la natura, ecc. (Ceciliani, 2016; Tisseron, 2023). Per ciascuno di questi bisogni, il gioco riveste un ruolo fondamentale e sono da preferire in questo senso esperienze ludiche che si basino su ambienti analogici, nei quali il bambino possa avere esperienza diretta della realtà attraverso il proprio corpo e le proprie percezioni e in cui si possano incoraggiare le relazioni tra pari e con gli adulti di riferimento.

La ricerca pedagogica, avvalendosi di varie fonti interdisciplinari, ha riconosciuto il gioco come un “analizzatore pedagogico” (Bondioli, 2002), capace di avvalorare un'immagine di infanzia e di definire i tratti dell'ambiente in cui il bambino dovrebbe riuscire a svilupparsi in modo autonomo, valorizzando le proprie attitudini osservative ed esplorative. Il nido e la scuola dell'infanzia, in questo senso, diventano contesti all'interno dei quali questa cornice ludica può essere tutelata, valorizzata e implementata con nuovi stimoli, orientati ora alla manipolazione, ora alla costruttività, ora alla scoperta, ora al “far finta di...”. Rispetto a tutti questi obiettivi, le tecnologie digitali sono state spesso identificate come potenziali avversari: questa visione è legittimata soprattutto dagli abusi degli stessi strumenti che spesso avvengono negli spazi domestici, dove i dispositivi e gli schermi sono frequentemente utilizzati per poter permettere all'adulto di fare altro o, talvolta, come “calmanti” e “anestetizzanti” (Di Bari, 2023), finendo così per inibire quelle capacità di immaginare, di creare, di sperimentare e di fantasticare che sono tipiche dell'infanzia.

Piuttosto che pensare ai servizi educativi 0-6 come contesti che debbano solo creare un “controcanto” all'ambiente domestico, sempre più contrassegnato dal digitale, è piuttosto auspicabile favorire la costruzione di un'alleanza educativa (Contini, 2012) che riguardi anche una condivisione di informazioni sui dispositivi digitali, per evitarne abusi e per scoprire potenziali usi. Andando in questa direzione, nidi e scuole dell'infanzia possono occuparsi anche di promuovere maggiore consapevolezza rispetto a quali siano le caratteristiche specifiche degli strumenti stessi e accompagnare bambine e bambini ad esplorarne potenziali usi attivi (Di Bari, Mariani, 2018). Negli ultimi anni, ad esempio, è sempre più ricorrente il ricorso alla macchina fotografica all'interno dei contesti educativi, non solo come strumento delle educatrici e delle insegnanti per favorire la documentazione, ma anche come possibile strumento produttore di “linguaggi” da parte dei bambini, attraverso i quali cogliere la loro prospettiva sulla realtà (Clark & Moss, 2014); al tempo stesso, alcune case editrici hanno lavorato efficacemente sul dialogo tra cartaceo e digitale, proponendo applicazioni che ampliano l'esperienza della lettura, favorendo l'interazione con lo schermo in modo attivo e incoraggiando esperienze digitali che, anziché basarsi soltanto sull'intuito, incoraggino il ragionamento. In una direzione analoga possono andare molti utilizzi di dispositivi quali il microscopio digitale negli spazi esterni, ma anche la creazione, servendosi del proiettore, di ambienti immersivi (Bonaccini, 2016; Ciotoli & Floria, 2019). Se il “digitale” non è più lo strumento al quale delegare funzioni che dovrebbero essere prioritariamente umane, ma diventa uno strumento attraverso il quale ricercare nuove progettualità che abbiano a cuore i bisogni dei bambini, allora il gioco può trovare nuove espressioni accanto a quelle tradizionali. Analogico e digitale, in questa prospettiva, possono dialogare per favorire atteggiamenti giocosi dell'infanzia, per renderla protagonista delle

proprie esplorazioni e, contestualmente, anche per favorire la sua acquisizione di competenze rispetto al digitale.

3. TRA ABUSI E USI LUDICI DEI DISPOSITIVI DIGITALI: SPUNTI DALLA PRIMA FASE DEL PRIN DI.CO.EACH.

Come anticipato sopra, nella prima annualità del PRIN Di.Co.Each sono state realizzate una serie di azioni di ricerca (*mixed methods*) rivolte ad indagare esperienze, credenze e pratiche con i dispositivi digitali di alcune categorie di adulti (genitori, educatrici, educatori, insegnanti e pediatri) e le loro percezioni rispetto all'uso con/da-parte-di bambine e bambini.

Di seguito, presentiamo alcuni risultati emersi dai diversi settori di indagine (qualitativo: revisione della letteratura, focus group; quantitativo: questionari), concentrandosi maggiormente sugli aspetti relativi ai Servizi Educativi 0-6. Per informazioni più dettagliate in relazione alla metodologia e ai risultati delle prime fasi della ricerca, si rimanda alle specifiche pubblicazioni (Cino *et al.*, 2025; Di Bari *et al.*, 2025; Metastasio *et al.* 2025; Ranzani *et al.*, 2025).

3.1 Revisione della letteratura

Dalla revisione della letteratura sono emerse significative indicazioni per operatori (educatrici, educatori e insegnanti) che lavorano nei servizi educativi per la prima infanzia (Cino *et al.*, 2025; Di Bari *et al.*, 2025).

Un errore abbastanza frequente per gli esseri umani è quello di non considerare che il punto di vista “dell'altro-da-me” potrebbe essere differente dal “mio”. Nella relazione tra adulti e infanzia è possibile parlare di errore adultomorfo (Arnott *et al.*, 2019). Spesso, in riferimento alle tecnologie digitali, pensiamo che i bambini e le bambine abbiano la stessa nostra percezione degli strumenti da loro fruiti. I punti di vista dei bambini e delle bambine necessitano di essere riconosciuti come diversi da quelli degli adulti, nelle loro singole specificità e caratteristiche.

Un esempio significativo riguarda la programmazione e lo svolgimento di attività educative nei contesti formali. Là dove gli adulti hanno intenzioni e percezioni educative e didattiche, i bambini e le bambine vivono il loro esperire la realtà in tali contesti in una dimensione ludica (Arnott *et al.*, 2019), soprattutto se sono rispettate alcune caratteristiche del fare esperienza.

La giocosità è la prima di tali caratteristiche. I bambini e le bambine esperiscono giocando e, contemporaneamente, hanno la possibilità di apprendere. Gli apprendimenti si muovono nei contesti educativi là dove sono declinati in ludici (Hatzigianni *et al.*, 2018; Herodotou, 2018; Arnott *et al.*, 2019; Demetriu & Nikiforidou, 2019; Burnett *et al.*, 2020; Haas *et al.*, 2022; Papadakis, 2022; Baltzaki & Chlapana, 2023) e sono garantite le dimensioni della libertà e dell'esplorazione (Demetriu & Nikiforidou, 2019; Undheim, 2022).

I processi educativi e gli apprendimenti sono funzionali là dove si muovono in maniera inconsapevole (Arnott *et al.*, 2019; Mertala, 2019) e sono compenetrati di entusiasmo, partecipazione, creatività, ma anche motivazione e autostima, in una dimensione di fiducia e autonomia (Herodotou, 2018; Demetriu & Nikiforidou, 2019; Burnett *et al.*, 2020; Haas *et al.*, 2022). In assenza di libertà e divertimento, in schemi di programmazione rigidi, si verifica la perdita di interesse da parte dei

bambini e delle bambine per le esperienze proposte, anche quando presentate e supportate dai dispositivi digitali (Demetriu & Nikiforidou, 2019; Undheim, 2022).

Dalla revisione, inoltre, emerge come nelle attività educative con gli strumenti digitali – dai bambini e dalle bambine percepite come ludiche (Arnott *et al.*, 2019) – al centro non vadano considerate le tecnologie digitali, ma l'infanzia stessa (Demetriu & Nikiforidou, 2019; Mertala, 2019; Undheim, 2022; Stamatios, 2024). Allo stesso tempo, importanti sono i richiami al proporre strumenti a dimensione di bambino e bambina, nel rispetto delle loro specificità del momento presente (Arnott *et al.*, 2019; Crescenzi Lanna & Grané Oro, 2019; Demetriu & Nikiforidou, 2019; Nacher *et al.*, 2019; Haas *et al.*, 2022; Undheim, 2022).

Una caratteristica essenziale è la fruizione di tipo convergente che l'infanzia fa di strumenti ed esperienze, secondo la quale per i bambini e le bambine non vi è distinzione tra gioco analogico e digitale, in quanto tutti i giochi sono “reali” (Arnott *et al.*, 2019; Demetriu & Nikiforidou, 2019; Burnett *et al.*, 2020; Papadakis, 2022). Progettare attività ludiche per l'infanzia significa considerare la libertà di movimento tra le varie esperienze e i vari contesti ecologici (Arnott *et al.*, 2019; Undheim, 2022) – analogici e digitali –, garantendo la fluidità del fare esperienza (Arnott *et al.*, 2019; Demetriu & Nikiforidou, 2019; Burnett *et al.*, 2020; Papadakis, 2022).

Allo stesso modo, in assenza di equilibrio emerge una riduzione delle altre esperienze (Arabiat *et al.*, 2023). L'equilibrio favorisce l'acquisizione di consapevolezza da parte dei bambini e delle bambine e la possibilità di passare da essere utenti passivi e consumatori, ad agenti attivi e produttori (Undheim, 2022; Stamatios, 2024).

Progettare esperienze ludiche con i dispositivi digitali significa considerare le tecnologie digitali non come strumenti unici o sostitutivi delle figure adulte (Baltzaki & Chlapana, 2023), ma in un'ottica di integrazione, fornendo varietà di esperienze, in una dimensione di complementarità delle proposte (Demetriu & Nikiforidou, 2019; Undheim, 2022; Baltzaki & Chlapana, 2023).

3.2 Focus Group

Lo sguardo di educatrici, educatori e insegnanti dei Servizi Educativi 0-6, raccolto attraverso 23 focus group (9 con genitori, 9 con educatrici, educatori e insegnanti e 5 con pediatri e specializzandi, per un totale di 239 partecipanti, di cui 87 genitori, 116 educatrici, educatori e insegnanti, 36 pediatri) svolti tra gennaio e maggio 2024 (Ranzani, 2025) sulla realtà attuale riflette un periodo storico pervaso dal digitale, dove tale realtà si è ormai diffusa in ogni contesto sociale e in ogni fascia di età (Smahel *et al.*, 2020).

Educatrici, educatori e insegnanti raccontano un'infanzia caratterizzata da frequenti usi domestici dei dispositivi digitali (Livingstone & Blum-Ross, 2020) e – in base a quanto hanno riportato – spesso in solitudine; di fruizioni di schermi durante gli accompagnamenti al servizio o alla ripresa da parte degli adulti di riferimento; oppure di evidenti conoscenze di contenuti inadatti per età. Raccontano un'infanzia, spesso, “catturata” dalle tecnologie digitali, soprattutto là dove non sono presenti competenze digitali da parte degli adulti di riferimento, da cui scaturiscono usi passivi, acritici e (da loro stessi definiti) dipendenti.

Rispetto all'ingresso degli strumenti digitali all'interno delle strutture educative – seppur una percentuale di educatrici, educatori e insegnanti si è detta contraria (percentuale in diretta correlazione con l'assenza di percorsi in Media Education e con autodichiarati bassi livelli di competenze digitali) – in considerazione della loro pervasività in ogni contesto sociale in cui l'infanzia esperisce, l'idea

prevalente è quella di assumere nelle programmazioni attività che possano garantire uno sviluppo delle competenze digitali, rivolte all'acquisizione di una piena cittadinanza (anche digitale, ma non solo), a usi attivi e consapevoli.

Inserire strumenti digitali nei Servizi Educativi 0-6 è considerata un'opportunità educativa a patto che, però, sia supportata da una progettazione consapevole e attenta, che sia rivolta all'integrazione delle esperienze e che sia pensata da adulti a loro volta digitalmente competenti.

Gli strumenti digitali permetterebbero, inoltre, di progettare le esperienze educative mediante approcci ludici e basati sul divertimento. La maggioranza di educatrici, educatori e insegnanti che hanno partecipato ai Focus Group del progetto Di.Co.Each hanno sostenuto come le attività educative – ma che per i bambini e le bambine sono ludiche –, esperite anche attraverso l'utilizzo di dispositivi digitali in un'ottica di integrazione, permettano maggiori livelli di attenzione, partecipazione ed entusiasmo.

Nel contempo, educatrici, educatori e insegnanti hanno presentato anche alcuni rischi dati da usi degli strumenti digitali nei Servizi Educativi 0-6, dovuti soprattutto alla loro predisposizione di portare a livelli di attenzione totalizzante, causando estraniamento dal mondo circostante e dagli altri.

Per ovviare a tali problematicità, secondo educatrici, educatori e insegnanti sarebbe necessario partire da una corretta programmazione, che sia basata sull'integrazione delle varie esperienze e su accompagnamento e mediazione da parte dell'adulto.

3.3 Questionari

Come è riportato precedentemente, in relazione alla revisione della letteratura, gli atteggiamenti di educatrici, educatori e insegnanti nei confronti dei dispositivi digitali influiscono sulla loro applicazione (e applicabilità) all'interno delle attività presentate nei Servizi Educativi 0-6.

I questionari analizzati nell'ambito del progetto Di.Co.Each (per gli aspetti metodologici della ricerca, cfr. Russo, Metastasio, & Presaghi, 2025) sono stati strumenti utili per testimoniare i dati relativi agli atteggiamenti del personale educativo rispetto ai dispositivi digitali. Emerge una correlazione tra percezioni positive nei confronti degli strumenti stessi e la loro applicazione nella pratica professionale.

Contemporaneamente, i dati emergenti dagli *item* relativi alla *self-efficacy* mostrano una correlazione significativa tra la percezione personale di saper utilizzare e impiegare gli strumenti digitali, sia nella vita privata sia professionale, e l'atteggiamento verso il loro uso all'interno dei Servizi Educativi (Petko, Prasse, & Cantieni, 2018).

Utilizzare efficacemente i dispositivi digitali nella pratica professionale richiede – necessariamente – lo sviluppo di competenze digitali da parte di educatrici, educatori e insegnanti. Competenze che, una volta acquisite, influiscono positivamente sugli atteggiamenti che educatrici, educatori e insegnanti hanno sugli utilizzi dei dispositivi digitali nella pratica professionale e sul loro impatto nelle attività educative (Kao *et al.*, 2020).

A maggiori competenze digitali corrisponde una maggiore sensazione di efficacia tecnologica e professionale, a cui è correlato un atteggiamento positivo nei confronti dell'introduzione del digitale nelle attività educative (Jeong & Kim, 2017). All'integrazione delle competenze digitali da parte degli adulti corrisponde, quindi, un'idea favorevole di impiego, dovuta alla maturazione dell'opinione che un loro utilizzo possa favorire lo sviluppo di competenze digitali nei bambini e nelle bambine.

Altresì, lo sviluppo di maggiori competenze digitali da parte degli adulti comporta maggiore attenzione sui possibili rischi legati alle fruizioni dei dispositivi digitali, così come sui benefici. Questo apre a utilizzi professionali consapevoli, volti a fruizioni del digitale attive e creative.

4. LA RICERCA-AZIONE PER PROGETTARE ESPERIENZE LUDICHE TRA ANALOGICO E DIGITALE

I dati raccolti mediante i questionari, la revisione della letteratura e i focus group hanno permesso – oltre a una più approfondita comprensione delle tematiche relative alle competenze digitali in relazione alla prima infanzia – maggiori conoscenze relative alle realtà educative 0-6, sia su un piano nazionale sia locale.

A livello locale, sono stati selezionati alcuni servizi educativi 0-6, coinvolti nella R.-A., grazie alla mediazione di quattro enti territoriali: Comune di Firenze, Cooperativa Arca, Cooperativa Cadiai e Cooperativa l'Abbaino.

L'obiettivo di partenza in fase di realizzazione del PRIN Di.Co.Each è stato quello di progettare percorsi di Media Education per il settore educativo 0-6. I campi di azione possono essere suddivisi in due settori: a) Famiglie: in cui l'obiettivo cardine è stato quello di progettare insieme attività mirate al sostegno delle competenze genitoriali in relazione alle competenze digitali, per accompagnare genitori e famiglie all'acquisizione di maggiore consapevolezza sul loro ruolo di mediazione e accompagnamento. Garantendo l'acquisizione di maggiori competenze rivolte a utilizzi attivi e creativi dei dispositivi digitali all'interno dei nuclei familiari, all'approfondimento di conoscenze relative ai rischi e ai benefici delle tecnologie digitali, accompagnando alla fuoriuscita da un'ottica di giudizio (personale e sociale), verso una dimensione collaborativa, integrata e attiva del fare esperienza; b) Servizi Educativi 0-6: progettare percorsi finalizzati a usi consapevoli, critici e creativi delle tecnologie digitali all'interno dei Servizi, coinvolgendo tutti i soggetti che li frequentano, consentendo l'implementazione della consapevolezza personale in relazione alle convinzioni, agli atteggiamenti e alle conoscenze relative le tecnologie digitali. Inoltre, la progettazione e programmazione di percorsi educativi per bambine e bambini volti ad un'iniziale costruzione di una base di competenze digitali, per garantire loro l'essere già oggi cittadine e cittadini dai pieni diritti, partecipi e attive/i.

Inoltre, il progetto Di.Co.Each si è posto come obiettivo il consentire la costruzione di una rete di relazioni fra i diversi servizi, appartenenti sia agli stessi enti, ma anche provenienti da enti diversi. Garantendo una circolazione di idee e risorse, favorendo lo sviluppo di uno "spazio unico informativo" (Dolgova *et al.*, 2018) che permetta una costante rivalutazione delle risorse e una continua contaminazione di conoscenze ed esperienze, per traghettare insieme verso una congiunta Comunità di pratiche.

I gruppi di R.-A. Di.Co.Each (tre gruppi, suddivisi in: 1) 12 partecipanti della cooperativa Cadiai; 2) 29 partecipanti del Comune di Firenze; 3) 26 partecipanti delle Cooperative Arca e L'Abbaino) si sono incontrati a partire da novembre 2024 fino ad aprile 2025 (il gruppo della Cooperativa Cadiai per un totale di 8 ore; i gruppi del Comune di Firenze e delle Cooperative Arca e L'Abbaino per un totale di 20 ore a gruppo), seguendo calendari stabiliti in fase di progettazione. Ogni gruppo è stato il protagonista della propria R.-A., stabilendo per ognuno percorsi autonomi, ma svolti in parallelo (il progetto si è declinato, per ogni gruppo, in tre fasi: 1) individuazione di un terreno di riflessività comune con la presentazione degli esiti delle precedenti azioni del progetto Di.Co.Each.; 2) passi di

riflessività critica sulle tematiche relative alle competenze digitali nella prima infanzia e l'educazione al digitale; 3) progettazione e sperimentazione di esperienze di Media Education). Al centro di ogni gruppo, vi è stato il gruppo stesso, nella consapevolezza che il valore di ogni gruppo è maggiore delle sue singole parti. Mediante l'instaurazione di un clima di fiducia, è stata garantita la partecipazione di ogni singolo componente nel gruppo, che ha potuto sperimentare la libertà di portare se stesso, consapevole che ogni sua parola o azione all'interno del gruppo era di beneficio per il gruppo stesso e, in un pensiero di interdipendenza più esteso, per la comunità educante nel suo insieme.

La R.-A. ha permesso la costruzione di progetti di Media Education da svolgere o all'interno dei servizi (con bambine e bambini) o con genitori e genitrici o con le famiglie.

Ogni programmazione è nata da attente elaborazioni all'interno di gruppi laboratoriali. I singoli gruppi hanno stabilito alcuni punti cardine per una funzionale programmazione:

1) Famiglie: la progettazione di percorsi sulle competenze digitali si collega intrinsecamente con le competenze genitoriali, andando a porsi in una dimensione di Sostegno alla Genitorialità. Per costruire efficaci percorsi di Media Education con le famiglie è opportuno partire dalla cura dell'alleanza educativa, considerando tutti i partecipanti come attori protagonisti con eguali diritti, doveri e risorse (partendo proprio dall'infanzia, passando per le famiglie, per i Servizi, arrivando fino agli enti locali e nazionali). Un'alleanza educativa che-sia-basata-su/che-sia-a-fondamento-di una comunità di pratiche rivolte alla cura e al benessere di ogni suo membro (in questo caso, partendo dalle bambine e dai bambini). Che sia la nascita di una rete di sostegno reciproco, poiché ogni singolo non sia lasciato solo nell'esecuzione del proprio ruolo e che trovi, all'interno della comunità, il giusto sostegno e accompagnamento per essere agente intenzionale di cura. In relazione alle competenze digitali, un'efficace programmazione con gli adulti significativi si avvia dai concetti di consapevolezza e dieta mediale, poiché ogni soggetto è "esempio" e ogni soggetto vive in un contesto sociale in cui le singole parti si muovono in modo interdipendente, contaminandosi tra loro. L'*empowerment* sulle risorse è la base dei percorsi di Media Education con gli adulti, in vista di una piena presa di responsabilità del proprio "ruolo", fatto di accompagnamento e cura, ma anche partecipazione, serenità e divertimento. Nella consapevolezza di essere nella relazione e assumendo l'Esser-ci come postura fondamentale, consapevoli che la relazione è il vero perno centrale di ogni esperienza e l'Amore il fine ultimo di ogni pensiero, parole e azione.

2) Servizi educativi 0-6: progettare percorsi di Media Education all'interno dei Servizi Educativi 0-6 significa partire dal portare a consapevolezza la giusta postura adulta. Gli adulti, nei percorsi di accompagnamento alle esperienze di implementazione delle competenze digitali, dovrebbero mantenere aperta la loro dimensione di divertimento, lasciando andare giudizi e considerazioni di giusto e sbagliato. Divertendosi, gli adulti dovrebbero partecipare insieme ai bambini e alle bambine, in una dimensione ludica di immersione e piacevolezza, consapevoli che con la loro azione di cura possono essere fautori e promotori di benessere. Alle bambine e ai bambini dovrebbe essere garantita una partecipazione alle esperienze proposte compenetrata da giocosità, libertà e possibilità di scelta, in un'ottica di integrazione e fluidità – tra le varie esperienze, tra analogico e digitale. Anche nel caso di educatrici, educatori e insegnanti, l'obiettivo cardine di una programmazione funzionale è lo sguardo attento alla relazione. I bambini e le bambine "sono" nelle relazioni, amano sentirsi nella mente-cuore di qualcuno e i diversi campi di esperienza possono essere il terreno in cui manifestare (facendo sapere loro che) sono pensate/i e amate/i.

5. PROGETTARE IL DIALOGO TRA GIOCO DIGITALE E ANALOGICO NELLE ESPERIENZE EDUCATIVE 0-6

Le citate ricerche del progetto Di.Co.Each. confermano la diffusa percezione da parte del personale di servizi educativi e dei genitori sulla necessità di fronteggiare i potenziali abusi dei dispositivi digitali, che rischiano di ridurre le esperienze ludiche dei bambini, riducendo alcune delle esperienze di cui l'infanzia stessa ha bisogno. Questa consapevolezza diffusa, tuttavia, risulta spesso promotrice di un approccio che identifica gli strumenti digitali stessi come "nemici" da fronteggiare, senza considerare che essi rappresentano strumenti che possono essere utilizzati secondo differenti modalità.

La revisione della letteratura e il percorso della R.-A. convergono nel sottolineare come il bambino tenda a ricondurre a una dimensione ludica anche la relazione con gli schermi digitali, anche se, in realtà, usi non interattivi e non mediati dell'adulto non incoraggiano la propensione ad esplorare e a ricercare e incoraggiano posture più passive. Se invece i dispositivi digitali vengono inseriti all'interno di specifiche progettazioni educative, possono diventare strumenti capaci di incoraggiare il bambino a pensare, a ricercare, a sperimentare attraverso tutti i suoi sensi. Le osservazioni effettuate all'interno delle proposte della R.-A. confermano una partecipazione da parte di bambine e bambini pervasa da entusiasmo, libertà e fluidità, in un contesto progettuale in cui l'equilibrio, l'accompagnamento, la relazione e, soprattutto, la giocosità siano posti a fondamento del fare esperienza.

Affinché si eviti l'abuso e si favorisca un uso esplorativo, risulta determinante il ruolo dell'adulto e in particolare quello di educatrici e insegnanti, che dovrebbero promuovere un'efficacia regia educativa. Tale regia non prevede né assenza né invadenza, ma proprio una progettualità che sia nutrita da intenzionalità e da problematizzazione e che promuova l'equilibrio tra forme di esperienza analogiche e digitali. Fruizioni autonome distribuite con equilibrio consentono l'affiorare di alcuni effetti benefici: socializzazione, cooperazione, abilità socio-emotive, espressività, comunicazione, creatività, esplorazione, motricità, autoregolazione (Hatziggianni *et al.*, 2018; Herodotouv, 2018; Sakr, 2018; Demetriu & Nikiforidou, 2019; Mertala, 2019; Burnett *et al.*, 2020; Haas *et al.*, 2022; Undheim, 2022; Arabiat *et al.*, 2023).

Come emerge dalle ricerche, presenza e postura sono correlate alla dimensione degli atteggiamenti degli adulti nei confronti della tecnologia digitale, così come alla sensazione di efficacia personale in relazione alla tecnologia stessa. Atteggiamenti positivi comportano una maggiore propensione all'inserimento in programmazione di attività proposte con l'ausilio di dispositivi digitali, con maggiori dimensioni di efficacia professionale. Gli atteggiamenti sono strettamente correlati con i processi di formazione. A livelli maggiori di competenze digitali corrispondono usi efficaci degli strumenti. Maggiori livelli di competenze digitali comportano maggiore sicurezza e consapevolezza, quindi maggiore efficacia professionale, andando ad implementare i processi intenzionali, che convergono in progettazioni funzionali. La consapevolezza adulta incide sulla postura da assumere e sul porsi in relazione in maniera intenzionale.

La mediazione, l'orientamento, il supporto, il coinvolgimento proattivo, la guida prossimale e l'accompagnamento divengono aspetti necessari in riferimento ai dispositivi digitali. Le competenze digitali trasformano la consapevolezza del porsi come agenti di mediazione e accompagnamento. Pertanto, emerge come centrale la necessità di formazione del personale dei servizi educativi 0-6. Formazione volta ad un'integrazione delle competenze digitali e, di conseguenza, a una modifica

delle convinzioni e degli atteggiamenti sulle tecnologie digitali e un aumento della sensazione di efficacia professionale, in un'ottica di centralità non delle tecnologie e delle esperienze, ma della relazione e dell'infanzia. Dalla relazione emergono alfabetizzazione e competenze, per usi efficaci e pedagogicamente valorizzati.

L'adulto è chiamato ad acquisire maggiore consapevolezza e una postura basata su presenza, ascolto, attenzione e cura. Nella cognizione che il suo ruolo si fonda anche su una giusta regolamentazione e sul giusto esempio.

Per adempiere a ciò, due richieste sono poste da educatrici, educatori e insegnanti: l'acquisizione di strumenti e di competenze. Gli strumenti, spesso, mancano nei servizi educativi o sono trattati con molta "cura" (vistone i costi), non garantendo, così, equilibrio, integrazione e fluidità. Altrettanto spesso, sono di difficile uso da parte degli adulti o richiedono tempi di preparazione delle esperienze eccessivi. In relazione all'integrazione di competenze, utile è l'investimento sul gruppo di lavoro e sui possibili "travasi" tra colleghe e, in particolar modo, sulla formazione, che rappresenta uno dei bisogni esplicitamente espressi dei partecipanti ai focus group. Usi efficaci da parte dell'infanzia dei dispositivi digitali, in cui sono mantenuti divertimento, equilibrio e integrazione, sono garantiti dalla presenza e postura dell'adulto, del suo essere di supporto, senza sostituirsi al bambino e alla bambina, senza porsi come barriera alla loro fluidità.

Questo equilibrio è riconducibile all'approccio di Neil Postman (1981), formulato in relazione al ruolo della scuola rispetto alla TV. Nell'epoca contemporanea, anche i servizi educativi possono ricoprire un ruolo da omeostato rispetto al digitale, adoperandosi per ripristinare l'equilibrio e favorire una familiarizzazione con i dispositivi digitali contrassegnata da consapevolezza e riflessività; il gioco può così declinarsi in un dialogo tra l'analogico e il digitale, attraverso contaminazioni, dialoghi e confronti.

Oltre a un compito di bilanciamento, la progettazione di attività ludiche in dialogo tra analogico e digitale può diventare anche il veicolo per la costruzione delle basi della competenza digitale, a patto che i genitori vengano informati, sensibilizzati e coinvolti in queste progettazioni e in queste esperienze. Attraverso l'alleanza educativa tra servizi educativi e famiglie si può infatti aver cura dell'ambiente in cui abita l'infanzia, rendendo le esperienze di relazione con i dispositivi digitali più attive, più problematiche e più stimolanti.

6. CONCLUSIONI

Le ricerche condotte testimoniano la necessità di confrontarsi con la presenza del digitale nella vita dell'infanzia oltre i pregiudizi e le credenze: se da un lato è auspicabile promuovere informazioni e sensibilizzazioni che evitino gli abusi, dall'altro è sempre più necessario non demonizzare e orientare verso una graduale acquisizione della competenza digitale. Per questa finalità il gioco può essere al tempo stesso un mezzo e un fine: le esperienze di R.-A. hanno testimoniato l'utilità di un approccio ludico che preveda anche l'utilizzo del digitale per esplorare limiti e possibilità dei dispositivi digitali e che aiuti l'adulto a comprendere la necessità di un accompagnamento. Al tempo stesso, le ricerche sottolineano quanto le esperienze di esplorazione del digitale possano essere arricchite da una cornice ludica e dalla ricerca di contaminazioni con l'analogico e il personale educativo di nidi e scuole dell'infanzia, partendo da una specifica formazione, abbia poi competenze per progettare attività che riescano a promuovere un'efficace contaminazione. Se, da un lato, i servizi educativi hanno il compito

urgente di sensibilizzare le famiglie rispetto agli usi, al tempo stesso può risultare proficuo pensare a progettazioni che affianchino alle esperienze tradizionali anche esperienze in cui gli strumenti digitali, attraverso le loro specificità, sappiano provocare domande, incuriosire, invitare a osservare, favorire nuove esplorazioni e nuove conquiste. Pur nella discontinuità tra nido e scuola dell'infanzia, è auspicabile pensare a questo processo proprio nell'ottica della continuità 0-6, affinché si passi da un lavoro rivolto prioritariamente ai genitori alla graduale scoperta di un ventaglio di possibilità educative e didattiche che possono stimolare sempre più l'intelligenza ipotetico-deduttiva e l'intelligenza intuitiva dell'infanzia.

Questa strada, se da un lato sembra proficua per la costruzione graduale della competenza digitale, necessita però di un significativo impegno formativo rivolto al personale dei servizi 0-6, affinché possa sentirsi a suo agio in ambienti spesso percepiti come nuovi e spiazzanti, ma anche perché possa avere gli strumenti interdisciplinari (ma soprattutto pedagogici) per sostenere le famiglie nel complesso processo di educazione al digitale dell'infanzia.

Le prospettive future del progetto, a partire dalle Linee Guida pediatriche e pedagogiche e divise in due sezioni (rivolte a educatrici, educatori e insegnanti da lato e a famiglie dall'altro), che saranno diffuse nel corso del 2026, riguardano la possibilità di estendere l'approccio promosso in altri servizi e di favorire un monitoraggio dell'acquisizione delle competenze digitali nelle successive fasi di sviluppo. Una criticità con la quale il progetto ha dovuto fare i conti riguarda proprio la complessità della valutazione degli effetti del percorso, che potranno essere rilevati anche e soprattutto in una prospettiva futura. Accanto a questo, c'è da notare come la ricerca sia stata promossa all'interno di servizi che avevano già avviato in passato percorsi di sperimentazione legati alla Media Education e come, nei servizi in cui queste esperienze erano mancate, il percorso di formazione e di condivisione dell'approccio è risultato più complesso. In una prospettiva futura, quindi, si prevede l'utilità della promozione di percorsi formativi che, partendo dalla condivisione delle ricerche interdisciplinari, si muova poi anche su dimensioni progettuali pratiche mettendo il gioco al centro, come motore e come fine dell'educazione al digitale.

Concludendo, il progetto Di.Co.Each. testimonia quindi l'utilità di stimolare una prospettiva di formazione e di ricerca del personale dei servizi educativi 0-6 intorno al digitale: tale approccio richiede impegno e desiderio di mettersi in discussione, per elaborare sperimentazioni e modelli che possano promuovere una graduale costruzione della competenza digitale e per incoraggiare esperienze ludiche che sappiano portare l'infanzia a muoversi consapevolmente in tutti gli ambienti circostanti.

RIFERIMENTI BIBLIOGRAFICI

- Arabiat, D., Al Jabery, M., Robinson, S., Whitehead, L., & Mörelius, E. (2023). Interactive technology use and child development: A systematic review. *Child: Care, Health and Development*, 49(4), 679-715. <https://doi.org/10.1111/cch.13082>
- Arnott, L., Palaiologou, I., & Gray, C. (2019). Internet of toys across home and early childhood education: understanding the ecology of the child's social world. *Technology, Pedagogy and Education*, 28(4), 401-412. <https://doi.org/10.1080/1475939X.2019.1656667>

- Barron, B., Levinson, A.M. (2018). Media as a catalyst for children's engagement in learning at home and across settings. In Gee E., Takeuchi L., & Wartella E. (eds.), *Children and Families in the Digital Age* (pp. 13-36). Routledge.
- Bondioli, A. (2002). *Gioco e educazione*. Milano: Franco Angeli.
- Brown, A., Shifrin, D.L., & Hill, D.L. (2015). Beyond 'turn it off': How to advise families on media use, *AAP News*, 36.
- Buckingham, D. (2019). *The media education manifesto*. London: Polity Press.
- Burnett, C., Merchant, G., & Neumann, M. M. (2020). The appearance of literacy in new communicative practices: Interrogating the politics of noticing. *Cambridge Journal of Education*, 50(2), 167-183. <https://doi.org/10.1080/0305764X.2019.1654978>
- Ceciliani, A. (2016). *Gioco e movimento al nido. Facilitare lo sviluppo da zero a tre anni*. Roma: Carocci.
- Cino, D., D'Antonio, C., Ranzani, F., Demozzi, S., Di Bari, C. (2025). Digital competence in early childhood formal and informal education, *Journal of Media Literacy Education*, 2.
- Ciotoli, E., & Floria, F. (2019). *Piccoli passi. Riflessioni ed esperienze di media education nei contesti educativi gestiti da Arca Cooperativa Sociale*. Roma: Anicia.
- Clark, A., & Moss, P. (2014). *Ascoltare i bambini. L'approccio a mosaico*. Bergamo: Junior.
- Common Sense Media (2025). *The Common Sense Census. Media Use by Kids Age Zero to Eight*, Common Sense Media.
- Contini, M. (2012). *Dis-alleanze nei contesti educativi*. Roma: Carocci.
- Creswell, J.W. (2012). *Educational research: Planning, conducting, and evaluating quantitative and qualitative research* (4th ed.). Boston, MA: Pearson.
- Di Bari, C., & Mariani, A. (2018). *Media Education 0-6. Le tecnologie digitali nella prima infanzia tra critica e creatività*. Roma: Anicia.
- Di Bari, C. (2023). *I nativi digitali non esistono*. Roma: Uppa.
- Di Bari, C., Balboni, I., D'Antonio, C., Giamberini, E. (2025). Digital competence in early childhood: the dialogue between pedagogy and neuroscience for screen education in the Di.Co.Each project. *Media Education*: 35-47.
- Di Bari, C., Demozzi, S. & Metastasio, R. (in corso di stampa, ed.). *Costruire le competenze digitali dalla prima infanzia*. Roma: Anicia.
- Ferrance, E. (2000). *Action Research*. Providence: LAB at Brown University.
- Gibbs, G.R. (2012). *Analysing qualitative data* (2nd ed.). London: Sage.
- Hatzigianni, M., Gregoriadis, A., Karagiorgou, I., & Chatzigeorgiadou, S. (2018). Using tablets in free play: The implementation of the digital play framework in Greece. *British Journal of Educational Technology*, 49(5), 928-942. <https://doi.org/10.1111/bjet.12620>
- Herodotou, C. (2018). Mobile games and science learning: A comparative study of 4 and 5 years old playing the game Angry Birds. *British Journal of Educational Technology*, 49(1), 6-16. <https://doi.org/10.1111/bjet.12546>
- Jeong, H., & Kim, Y. (2017). The acceptance of computer technology by teachers in early childhood education. *Interactive Learning Environments*, 25(4), 496-512. DOI: 10.1080/10494820.2016.1143376
- Kao, C.P., Wu, Y.T., Chang, Y.Y., Chen, H., & Mou, T. (2020). Understanding Web-Based Professional Development in Education: The Role of Attitudes and Self-efficacy in Predicting

- Teachers' Technology-Teaching Integration. *Asia-Pacific Edu Res* 29, 405–415
<https://doi.org/10.1007/s40299-019-00493-x>
- Livingstone, S. & Blum-Ross, A. (2020). *Parenting for a digital future*. Oxford, UK: Oxford University Press.
- Marangi, M. (2024). *Addomesticare gli schermi*. Brescia: Morcelliana.
- Mascheroni, G. (2025). *Per i bambini*. Milano: Mondadori.
- Mertala, P. (2019). Teachers' beliefs about technology integration in early childhood education: A meta-ethnographical synthesis of qualitative research. *Computers in Human Behavior*, 101, 334-349. <https://doi.org/10.1016/j.chb.2019.08.003>
- Neumann, M. M., & Neumann, D. L. (2017). The use of touch-screen tablets at home and pre-school to foster emergent literacy. *Journal of Early Childhood Literacy*, 17(2), 203-220. <https://doi.org/10.1177/1468798415619773>
- Papadakis, S. (2021). The impact of coding apps to support young children in computational thinking and computational fluency. A literature review. *Frontiers in Education*, 6, 657895. <https://doi.org/10.3389/educ.2021.657895>
- Petko, D., Prasse, D., & Cantieni, A. (2018). The Interplay of School Readiness and Teacher Readiness for Educational Technology Integration: A Structural Equation Model. *Computers in the Schools*, 35, 1-18. 10.1080/07380569.2018.1428007
- Prensky, M. (2001). Digital natives, digital immigrants. *On the Horizon*.
- Prensky, M. (2012). *Brain gain*. New York: Palgrave Macmilian.
- Raffaghelli, J.E., Restiglian, E., & Scarcelli, M. (2024). *La cultura dell'infanzia nell'era post digitale. Tra conoscenze della famiglia e professionalità educativa*. Lecce: Pensa MultiMedia.
- Ranzani, F., D'Antonio, C., Di Bari, C., Demozzi, S. (2025). *Parents' and Preschool Educators' Perspectives on Digital Devices in Early Childhood. Preliminary Findings from the Research Project PRIN "Di.Co.Each"*. In: Tomczyk, Ł. (eds) *New Media Pedagogy: Research Trends, Methodological Challenges, and Successful Implementations*. NMP 2024. Communications in Computer and Information Science, vol 2537. Springer, Cham.
- Riva, G. (2019). *Nativi digitali*. Bologna: Il Mulino.
- Rivoltella, P.C. (2011). *Neurodidattica*. Milano: Vita & Pensiero.
- Russo, F., Metastasio, R., Presaghi, F (2025), *Di.Co.Each. - Digital Competence in Early Childhood: Educating Parents and Teachers in Conscious, Critical and Creative Uses of Digital media*. In L. Tomczyk (Ed.), *New Media Pedagogy: Research Trends, Methodological Challenges, and Successful Implementations* (pp. 146-159). Springer.
- Sakr, M. (2018). Multimodal participation frameworks during young children's collaborative drawing on paper and on the iPad. *Thinking Skills and Creativity*, 29, 1-11. <https://doi.org/10.1016/j.tsc.2018.05.004>
- Smahel, D., Machackova, H., Mascheroni, G., Dedkova, L., Staksrud, E., Ólafsson, K., Livingstone, S., & Hasebrink, U. (2020). *EU Kids Online 2020*. EU Kids Online.
- Tisseron, S. (2023). *3-6-9-12*. Brescia: Morcelliana.
- Undheim, M. (2022). Children and teachers engaging together with digital technology in early childhood education and care institutions: A literature review. *European Early Childhood Education Research Journal*, 30(3), 472-489. <https://doi.org/10.1080/1350293X.2021.1971730>

Copyright (©) Cosimo Di Bari, Claudio D'Antonio



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

How to cite this paper: Di Bari, C., D'Antonio, C. (2025). La progettazione educativa per giocare in equilibrio tra analogico e digitale nello 0-6. Una ricerca per la costruzione della competenza digitale nell'infanzia [Educational design for playing between analogue and digital technology in 0-6. Research on building digital competence in childhood]. *QTimes webmagazine*, anno XVII, n. 4, 266-280. Doi: https://doi.org/10.14668/QTimes_17419