



4

Ottobre 2025

Training educators in playful multimodality. Media literacy and play in services 0-6

Formare educatori ed educatrici alla multimodalità ludica. Media literacy e gioco nei servizi 0-6

Federica Pelizzari, Laura Comaschi, Simona Ferrari

Università Cattolica del Sacro Cuore di Milano

federica.pelizzari@unicatt.it
laura.comaschi@unicatt.it
simona.ferrari@unicatt.it

Doi: https://doi.org/10.14668/QTimes_17405

ABSTRACT

In the context of the post-digital society, educators working with children aged 0–6 are required to develop advanced design skills to devise multimodal play experiences that integrate analogue and digital languages. This paper presents a training model for the 0–6 age group, which was developed as part of the LabZeroSei project in Milan. This model is based on the concept of media literacy as the critical, creative, and conscious use of media, combined with playful design and the creation of culturally meaningful experiences. The methodology, based on research-education, integrated modular experiential workshops, flipped modalities and collective reflections, to open a discussion

QTimes webmagazine - Anno XVII - n. 4, 2025

Anicia Editore

www.qtimes.it

ISSN 2038-3282

on the implications of this approach for education, underscoring the need to move beyond mere digital literacy towards critical and design mastery of multimodal play.

Keywords: Educator training, Media Literacy, Analogue-digital play, Research-Training, Multimodality.

RIASSUNTO

Nel contesto della società post-digitale, la formazione degli educatori e delle educatrici 0-6 è chiamata a sviluppare competenze progettuali avanzate per ideare esperienze ludiche multimodali capaci di integrare linguaggi analogici e digitali. Questo contributo presenta un modello di formazione rivolto alla fascia 0-6, sviluppato nell'ambito del progetto LabZeroSei di Milano. La proposta si fonda su una visione di media literacy intesa come uso critico, creativo e consapevole dei media, coniugata alla progettazione ludica e alla creazione di esperienze culturalmente significative. La metodologia, basata sulla ricerca-formazione, ha integrato laboratori modulari di tipo esperienziale, modalità flipped e riflessioni collettive, aprendo una discussione sulle implicazioni di questo approccio per la formazione e sottolineando la necessità di andare oltre la mera alfabetizzazione digitale, verso una padronanza critica e progettuale del gioco multimodale.

Parole chiave: Formazione educatori ed educatrici, Media literacy, Gioco analogico-digitale, Ricerca-Formazione, Multimodalità.

1. INTRODUZIONE¹

La transizione digitale sta profondamente trasformando i contesti educativi, incidendo non solo sulle infrastrutture tecnologiche e sugli strumenti, ma anche sui linguaggi, sulle culture dell'apprendimento e sulle modalità di relazione tra adulti e bambini. Nei servizi educativi 0–6 tale transizione assume una valenza particolarmente delicata e sfidante: coinvolge soggetti in età evolutiva precoce e richiede agli educatori di mediare l'accesso ai linguaggi digitali in modo consapevole, intenzionale e culturalmente orientato (Palaiologou, 2016).

In questo scenario, il digitale non può essere ridotto a un semplice “strumento” da utilizzare o evitare, ma va compreso come un ambiente culturale e comunicativo complesso, capace di modellare le forme dell'interazione, della rappresentazione e della partecipazione nei primi anni di vita (Kress, 2010; Livingstone & Third, 2017). I media digitali, infatti, non si limitano ad affiancare i linguaggi dell'infanzia come un'appendice tecnica, ma ne ridisegnano i contorni, offrendo nuove possibilità di espressione, documentazione e narrazione, a condizione che siano integrati all'interno di un progetto

¹ Questo articolo è stato sviluppato congiuntamente dalle autrici. Federica Pelizzari ha scritto il paragrafo 2, 3.2, 3.3, 4 e 5; Laura Comaschi il paragrafo 3.1; Simona Ferrari il paragrafo 1.

pedagogico chiaro e riflessivo (Marangi, 2023).

In molti casi, l'offerta formativa si concentra su un'alfabetizzazione digitale di base, centrata sull'apprendimento di funzioni tecniche o sull'uso strumentale dei dispositivi, senza affrontare la complessità pedagogica, culturale e relazionale che il digitale porta con sé (Mascheroni & Siibak, 2022). Un approccio di questo tipo rischia di produrre un duplice effetto negativo: da un lato, l'inadeguatezza delle competenze progettuali degli educatori e delle educatrici, che faticano a integrare i media in modo coerente con le finalità educative dei servizi 0–6 (Mertala, 2019); dall'altro, la tendenza a delegare o escludere il digitale dalla quotidianità pedagogica, alimentando visioni dicotomiche e polarizzate tra un “buon” analogico e un “cattivo” digitale.

Diventa quindi necessario superare la logica addestrativa e tecnica della formazione, orientandosi verso un approccio culturale che promuova una padronanza critica, progettuale e riflessiva del digitale, in continuità con le pratiche ludiche, narrative e simboliche tipiche dell'educazione dell'infanzia. In questa prospettiva si colloca il presente contributo, volto a presentare una proposta formativa che integra gioco e media literacy nell'ambito del progetto LABZEROSEI² del Comune di Milano. Il modello, strutturato attraverso laboratori esperienziali, attività in modalità flipped e momenti riflessivi collettivi, mira a potenziare le competenze progettuali degli educatori ed educatrici, stimolandoli a integrare il digitale nei servizi 0–6 non in modo strumentale, ma in una prospettiva multimodale, ludica e culturale (Gee, 2007; Jenkins, 2009; Tisseron, 2013).

Il cuore del modello risiede nell'intersezione tra media literacy e progettazione ludica. La media literacy viene qui intesa non solo come capacità tecnica di utilizzo dei media, ma come un insieme di competenze cognitive, critiche e creative volte a interpretare, decodificare e produrre contenuti digitali in maniera consapevole e partecipata (Hobbs, 2024; Buckingham, 2013). Parallelamente, il gioco viene riconosciuto come dispositivo culturale trasformativo (Huizinga, 2016), capace di sostenere creatività, partecipazione ed esplorazione da parte di bambini e adulti, in continuità con la tradizione dei “cento linguaggi” (Malaguzzi, 1996) e con la psicologia dell'esperienza transizionale (Winnicott, 2005).

L'obiettivo del presente paper è indagare l'efficacia e le implicazioni pedagogiche di tale modello formativo, attraverso un percorso di ricerca-formazione (Asquini, 2018) rivolto al personale educativo dei servizi 0–6 del Comune di Milano. In particolare, il contributo intende analizzare i principali snodi teorici e metodologici della proposta, ricostruire le trasformazioni nelle rappresentazioni e nelle pratiche degli educatori e discutere come il gioco multimodale possa costituire una chiave per promuovere un approccio integrato, inclusivo e culturalmente significativo al digitale nell'educazione della prima infanzia.

² Il progetto *Smart Creativity Hub* (LABZEROSEI) è un progetto dell'Area Servizi all'Infanzia, Direzione Educazione del Comune di Milano. Negli anni 2023-2024 il progetto è stato cofinanziato dall'Unione Europea – Fondi strutturali e di investimento europei | Programma operativo città metropolitane 2014-2020. La gestione del LABZEROSEI è stata affidata ad un'associazione temporanea di impresa composta da MUBA cooperativa ONLUS (<https://www.muba.it/>), da Fondazione MUBA Impresa social, COMIN cooperativa sociale di solidarietà ONLUS (<https://www.coopcomin.org/>), Università degli Studi Milano Bicocca (Dipartimento delle scienze umane per la formazione) - <https://www.formazione.unimib.it/it>, Università Cattolica del Sacro Cuore di Milano (CREMIT) - <https://www.cremit.it/> e Bambini Bicocca S.R.L. - <https://bambinibicocca.it/>.

Dal biennio 2025-2026, in attuazione dell'operazione MI.4.4.11.1.A denominata “Smart Creativity Hub - II edizione”, finanziata dal Programma Nazionale Metro Plus e Città Medie Sud 2021-2027, è co-progettato dall'Area Servizi all'Infanzia del Comune di Milano un'Associazione Temporanea d'Impresa (ATI) formata da MUBA COOP SOC ONLUS (Capofila), Fondazione MUBA Impresa Sociale e COMIN.

2. CORNICE TEORICA

La proposta formativa presentata in questo contributo si fonda sull'integrazione tra media literacy, gioco e multimodalità, in una prospettiva pedagogica che riconosce la complessità dei linguaggi e delle esperienze nei servizi educativi per l'infanzia. Tale integrazione considera il digitale non come una semplice dotazione strumentale, ma come un ambiente di senso (Hutton *et al.*, 2022), orientando la formazione non alla "messa a punto" di abilità tecniche isolate, bensì allo sviluppo di una competenza progettuale critica e riflessiva. Ciò significa saper leggere i contesti, scegliere consapevolmente i media, intrecciare linguaggi analogici e digitali in sequenze intenzionali, orchestrare la partecipazione dei bambini e documentare l'esperienza in modo narrativo e condiviso. L'integrazione si declina dunque su tre livelli: epistemico (come guardiamo ai media e gioco), metodologico (come li connettiamo), professionale (come trasformiamo posture e pratiche di noi adulti).

Questo impianto teorico mira a superare modelli lineari e trasmissivi di formazione (Zollo *et al.*, 2018), ancora troppo spesso limitati a una dimensione tecnico-strumentale dell'alfabetizzazione digitale, aprendo invece a una visione critica, riflessiva e progettuale. L'ipotesi di fondo è che la competenza educativa non si costruisca sul "saper usare" gli strumenti, ma soprattutto sul "saperli integrare" all'interno di ambienti multimodali di apprendimento e relazione, capaci di sostenere l'espressività, la curiosità e la partecipazione dei bambini (Aloizou *et al.*, 2025).

2.1 Media literacy come competenza critica e creativa

La media literacy rappresenta uno dei cardini della proposta formativa. Intesa non come semplice alfabetizzazione tecnica, ma come capacità di analizzare, comprendere e produrre contenuti mediali in modo consapevole, essa si colloca al crocevia tra educazione, cittadinanza e cultura (Willet *et al.*, 2009).

Secondo Margrain e Löfdahl Hultman (2019), l'interazione con i media digitali sostiene processi di apprendimento situato, poiché coinvolge i soggetti in esperienze immersive, narrative e interattive. Qui il termine immersività non è utilizzato nel senso tecnico diffuso nei media studies e negli studi tecnologici, bensì in una accezione pedagogica ampia. Con immersività si intende infatti il coinvolgimento sensoriale, corporeo, relazionale e multimodale: non è dunque legata a un simulacro digitale, ma alla capacità dello spazio (analogico, digitale o ibrido) di attivare presenza, attenzione condivisa e partecipazione, attraverso la combinazione di materiali, luce, suoni, immagini e linguaggi plurimi (Flewitt & Cowan, 2019). Essa mostra come "immersività" non debba essere confinata a un'esperienza virtuale, ma possa essere intesa in senso esteso come "presenza corporea", "embodiment" e "coinvolgimento relazionale" (Calleja, 2011). In questa prospettiva, l'immersività è una condizione esperienziale più che tecnologica, coerente con le pedagogie dell'incorporazione e della multimodalità.

L'educatore non è un mero "utilizzatore di strumenti", ma un designer di esperienze (Sullivan, 2017), capace di selezionare, adattare e combinare media diversi in funzione di obiettivi educativi. Mishra e Henriksen (2018) sottolineano la necessità di formare educatori dotati di padronanza critica del digitale, condizione imprescindibile per una progettualità capace di coniugare finalità formative e

linguaggi contemporanei.

Rivoltella (2017; 2020) interpreta la media literacy come competenza di cittadinanza, che consente di abitare i media in modo consapevole, creativo e responsabile. Jenkins (2009), attraverso il concetto di cultura partecipativa, evidenzia come la media literacy non debba limitarsi al consumo critico, ma includere la capacità di contribuire attivamente a comunità e pratiche collettive.

Nel contesto 0–6, ciò non significa “insegnare i media ai bambini”, ma abitare i media con i bambini, riconoscendoli come ambienti culturali e comunicativi complessi (Potter, 2018). Per gli educatori questo implica (Cowan & Flewitt, 2023):

- selezionare e mediare le applicazioni digitali;
- promuovere pratiche di documentazione partecipata;
- sviluppare posture di accompagnamento;
- integrare linguaggi digitali e analogici, evitando sia tecnofobia che entusiasmo ingenuo.

La media literacy si può articolare lungo tre assi principali (Marangi, 2023):

- Critico-interpretativo: leggere i contenuti e il loro framing, riconoscere bias impliciti, superare polarizzazioni “pro/anti digitale” che rischiano di interferire con l’esperienza infantile.
- Espressivo-progettuale: concepire i media come materiali compositivi per esperienze narrative, ludiche e sensoriali; sviluppare design literacies che curino coerenza tra obiettivi, scelte mediali e valutazione.
- Etico-relazionale: mediare le relazioni attraverso pratiche di co-visione, corresponsabilità con le famiglie e accompagnamento intenzionale, in linea con la cornice delle 5A (Accompagnamento, Alternanza, Autoregolazione, Analitici, Attivazione).

Rispetto alla progettazione educativa digitale, è possibile adottare un modello di competenze professionali articolato coerente con la letteratura sulla professionalità riflessiva e situata (Le Boterf, 2010; Pellerey, 2018) e con i quadri concettuali della media literacy. L’obiettivo non è quello di descrivere abilità isolate, ma di delineare un ecosistema integrato di competenze che consenta agli educatori di leggere, interpretare e trasformare le pratiche educative attraverso un uso intenzionale e significativo del digitale (Murcia *et al.*, 2022). Tale modello, proposto dalle autrici, si articola attorno a sette competenze (Tabella 1):

1. Competenza regolativa: riguarda la capacità di organizzare tempi, spazi e dinamiche di apprendimento in contesti complessi, tenendo insieme attività corporee, materiali analogici e media digitali. Essa implica la gestione del ritmo, la definizione di sequenze didattiche e la capacità di modulare l’esperienza dei bambini in funzione degli obiettivi educativi. Come sottolinea Kress (2010), l’integrazione dei media comporta una ridefinizione della semiotica degli ambienti educativi, in cui la regolazione non è più un semplice “controllo esterno”, ma una forma di orchestrazione multimodale.
2. Competenza espressiva: si riferisce all’abilità di dare voce a sé e ai bambini attraverso una pluralità di linguaggi – corporei, grafici, sonori, digitali. Essa valorizza la capacità di costruire ambienti educativi in cui i soggetti possano esprimere emozioni, pensieri e vissuti utilizzando canali diversi. Il digitale non sostituisce le forme espressive tradizionali, ma si aggiunge ad esse, permettendo nuove possibilità di creazione e comunicazione (Matsumoto *et al.*, 2023).
3. Competenza analitica: riguarda la capacità di osservare e riflettere criticamente sulle pratiche,

collegando i dati raccolti con le esperienze e formulando interpretazioni fondate. Essa si fonda sull'idea di professionalità riflessiva, in cui l'educatore è capace di leggere i processi in atto, cogliere criticità e potenzialità, e orientare la progettazione sulla base di evidenze (Falco & Kishimoto, 2022). L'integrazione di strumenti digitali apre nuove opportunità di documentazione e analisi, che alimentano la capacità interpretativa.

4. Competenza tecnologica: consiste nella padronanza di base degli strumenti digitali: saper utilizzare device, software e applicazioni. Intesa come prerequisito necessario per rendere possibile un uso educativo e progettuale del digitale, deve essere accompagnata da consapevolezza critica e da capacità progettuali, altrimenti rischia di ridursi a un addestramento tecnico fine a sé stesso (Sakr, 2018).
5. Competenza relazionale: riguarda l'uso intenzionale del digitale come spazio di relazione e partecipazione, con i bambini, i colleghi e le famiglie. Implica la capacità di utilizzare media e tecnologie per favorire l'ascolto reciproco, il dialogo e la co-costruzione di significati (Tomopoulos *et al.*, 2007). In questa prospettiva, il digitale diventa un ambiente sociale che può rafforzare o indebolire i legami educativi.
6. Competenza progettuale: si riferisce alla capacità di ideare e strutturare attività ibride, che integrino intenzionalmente corpo, voce, narrazione e media digitali. Essa si fonda sull'idea che l'educazione non sia un insieme di pratiche frammentate, ma un disegno intenzionale che allinea strumenti, tempi e modalità di valutazione. Felini e Trincherò (2017) sottolineano come la progettazione sia al tempo stesso atto tecnico e riflessivo, radicato nella partecipazione dei professionisti e aperto all'innovazione.
7. Competenza narrativa: riguarda l'abilità di trasformare esperienze in storie condivise e documentate, capaci di dare senso, continuità e visibilità ai percorsi educativi. Essa si radica nella prospettiva di mente narrativa cara a Bruner (1997) e si è arricchita, negli ultimi anni, con le pratiche di digital storytelling (Lambert, 2013). La narritività non è solo strumento di comunicazione, ma dispositivo culturale che permette di costruire significati collettivi e di rafforzare l'identità professionale ed educativa.

In questa prospettiva, la formazione non si limita a trasmettere conoscenze tecniche, ma sostiene un processo trasformativo che abilita gli educatori ad abitare criticamente e creativamente i media e a costruire ambienti di apprendimento inclusivi, multimodali e culturalmente significativi (Gola, 2022). Essa si traduce in almeno quattro compiti professionali degli educatori (Raffaghelli *et al.*, 2024):

- A. Curatela: selezione critica di app e contenuti coerenti con scopi educativi;
- B. Orchestrazione multimodale: progettazione di sequenze integrate tra analogico e digitale;
- C. Documentazione partecipata: pratiche narrative condivise (es. photovoice, micro-storie audio-immagine);
- D. Partnership educativa: trasparenza e dialogo con le famiglie rispetto alle scelte digitali.

Dimensione	Definizione operativa
Regolativa	Capacità di organizzare tempi, spazi e dinamiche di apprendimento, mediando tra analogico e digitale.
Espressiva	Abilità di integrare diversi linguaggi (corporeo, grafico, narrativo, digitale) per favorire la voce dei bambini.
Analitica	Capacità di osservare, interpretare e riflettere criticamente sulle pratiche educative e sui dati prodotti.
Tecnologica	Padronanza di base degli strumenti digitali, intesa come prerequisito per un uso critico e progettuale.
Relazionale	Uso intenzionale del digitale come spazio di relazione e partecipazione, con bambini, colleghi e famiglie.
Progettuale	Capacità di ideare attività ibride, multimodali e intenzionali che connettano linguaggi diversi.
Narrativa	Abilità di trasformare esperienze in storie condivise e documentate, rafforzando senso e continuità

Tab.1: Dimensioni della Media Literacy

2.2 Il gioco come dispositivo culturale ed educativo

Accanto alla media literacy, il gioco costituisce il secondo pilastro teorico della proposta formativa. Lungi dall'essere ridotto a un'attività ricreativa o accessoria, esso è inteso come un dispositivo culturale e un linguaggio fondante dell'esperienza infantile, dotato di una forte valenza espressiva, simbolica e trasformativa (Pelizzari, 2025).

Huizinga (2016) sottolinea come il gioco preceda e fondi la cultura, rappresentando uno spazio simbolico in cui i soggetti possono esplorare ruoli, norme e significati. Per Winnicott (2005), il gioco è il luogo dell'“esperienza transizionale”, dove il bambino costruisce l'identità e negozia la relazione con il mondo. Vygotskij (1978) ne evidenzia il potenziale come zona di sviluppo prossimale, in cui il bambino mette in atto competenze non ancora consolidate, sostenute dal contesto sociale e relazionale.

Il gioco va quindi inteso come linguaggio e cultura (Caillois, 2000; Bateson, 2017): non è soltanto attività dei bambini, ma campo condiviso in cui anche gli adulti partecipano, osservano, apprendono e progettano. La ricerca pedagogica italiana lo ha riconosciuto come forma simbolica e ambiente di apprendimento (Weyland & Falanga, 2022), evidenziandone il potenziale trasformativo sul piano

cognitivo, emotivo e sociale.

Lavorare sul gioco nei servizi 0–6 significa formare gli educatori non tanto a competenze tecniche di gestione degli strumenti, quanto a competenze progettuali di natura pedagogica e riflessiva (Pellegrini, 2022). Progettare esperienze ludiche implica:

- leggere i contesti educativi e i bisogni dei bambini;
- scegliere in modo intenzionale i linguaggi (analogici e digitali);
- costruire sequenze di gioco coerenti con obiettivi educativi e valori pedagogici;
- predisporre spazi, tempi e materiali che favoriscano esplorazione, negoziazione e collaborazione;
- documentare l'esperienza in forme narrative e partecipate, rendendo visibile la crescita individuale e collettiva.

Questa prospettiva consente di andare oltre la dimensione tecnicistica, evitando la riduzione del gioco digitale a mero “uso di app” e valorizzando invece la capacità dell'educatore di progettare ambienti ludici multimodali, nei quali il digitale si intreccia con altri linguaggi per generare senso e partecipazione (Di Bari, 2019).

Il gioco, in generale, si configura come strumento espressivo e trasformativo attraverso cui i bambini esplorano, inventano, narrano e trasformano simbolicamente la realtà (Bobbio, 2019). L'introduzione del digitale non annulla il valore del gioco analogico, ma ne arricchisce i linguaggi, offrendo nuove possibilità di espressione: narrazioni interattive che ampliano le storie create dai bambini, ambienti immersivi che stimolano immaginazione e coinvolgimento sensoriale, manipolazioni multimediali (immagini, suoni, video) che estendono le possibilità simboliche, documentazioni creative che permettono di fissare e rielaborare le esperienze (Silva, 2018). In questa chiave, il digitale diventa un amplificatore di linguaggi: integra e potenzia quelli tradizionali, senza sostituirli.

In chiave formativa, ne derivano tre principali funzioni pedagogiche del gioco, analogico e digitale:

1. Esplorativa: mobilita curiosità, tentativi, errori, ipotesi, attraverso processi iterativi di sperimentazione.
2. Simbolica: consente rappresentazioni e trasformazioni della realtà, analogica e digitale, attivando la creatività multimodale.
3. Socio-relazionale: favorisce collaborazione, co-regolazione e agency infantile, rafforzate da posture adulte di co-costruzione.

Allora, la qualità dell'esperienza ludica, analogica o digitale, non dipende dallo strumento ma dalla postura educativa dell'adulto. Posture di regia, accompagnamento e co-costruzione stimolano agency, creatività e partecipazione, mentre posture sostitutive o di controllo tendono a ridurre la profondità espressiva (Plowman, McPake & Stephen, 2012).

Il lavoro sulla progettazione ludica, pertanto, non mira a “insegnare a usare il digitale”, ma a formare educatori capaci di pensare il gioco come linguaggio plurale, capace di accogliere e trasformare i media digitali in strumenti culturali, espressivi e partecipativi.

2.3 Multimodalità e i “cento linguaggi” dell’infanzia

La proposta si radica nell’idea dei “cento linguaggi” di Malaguzzi (1996), che riconosce la molteplicità delle forme espressive infantili – corporee, grafiche, verbali, simboliche e digitali – come egualmente significative. Tale visione si intreccia con gli studi di Kress (2010) sulla multimodalità, che descrive comunicazione e apprendimento come processi intrinsecamente plurisemiotici.

Ogni modalità offre affordances specifiche: il gesto radica il senso nel corpo, l’immagine visualizza relazioni, il suono scandisce ritmo e affettività, il digitale abilita manipolazione e rimediazione (Joshi & Shukla, 2019). In campo educativo, ciò implica la costruzione di ambienti inclusivi e plurilingui (Jewitt, 2008; Gillen & Hall, 2013), capaci di valorizzare diversi stili cognitivi e culturali.

La formazione alla multimodalità ludica implica dunque:

- Macro-design (unità/percorsi): definizione di obiettivi, big idea, criteri inclusivi, sequenze di modi;
- Micro-design (episodi): progettazione dei passaggi tra modi (es. dal gesto alla foto, dalla foto al racconto), predisposizione di strumenti e tempi, definizione di indicatori osservabili.

Alcuni principi operativi che si possono delineare:

- Allineamento obiettivo–modo–strumento (es. narrare un evento → voce/immagine/gesto → tablet, cornici, fogli → esito osservabile: coerenza tra immagine e racconto);
- Alternanza intenzionale (A–D–A): analogico → digitale → analogico, con consegne chiare e non gerarchizzanti;
- Spazio come mediatore: ambienti come agorà o stanze immersive potenziano i linguaggi;
- Documentazione plurilingue: integrazione di foto, voci, tracce grafiche e digitali per rendere visibile l’apprendimento e stimolare metacognizione.

La multimodalità riduce le barriere espressive e moltiplica le occasioni di successo, soprattutto per bambini con profili attentivi, linguistici o sensoriali differenti (Lindeman *et al.*, 2021). In questo senso, strumenti “insoliti” (stetoscopi, lenti, app di manipolazione) si rivelano agganci significativi per interessi e fragilità specifiche, contribuendo a costruire un’esperienza realmente dialogica (Carlsen & Clark, 2022).

3. L’IMPIANTO DI RICERCA-FORMAZIONE

Il modello elaborato nell’ambito del progetto LABZEROSEI³ si configura come una proposta metodologica innovativa, che intende rispondere alla necessità urgente di riformulare la formazione in servizio degli educatori ed educatrici 0–6, nel contesto della transizione digitale e della crescente complessità dei linguaggi educativi. Al centro di questo modello vi è l’obiettivo di sviluppare, nei

³ Per maggiori informazioni è possibile consultare il sito del LABZEROSEI
<https://www.comune.milano.it/web/labzerosei>

professionisti dell'infanzia, una competenza progettuale integrata, capace di coniugare gioco, media literacy e multimodalità in un'ottica culturale, critica e trasformativa.

Inaugurato nel settembre 2023 negli spazi rinnovati dell'ex padiglione Cucine del Parco Trotter, il LABZEROSEI si configura come un centro di sperimentazione e innovazione educativa, culturale e artistica rivolto all'infanzia 0-6, alle famiglie e a tutti coloro che, in città, si impegnano nella promozione della cultura dell'educazione. È concepito come uno spazio aperto e poliedrico, dove bambine e bambini possono coltivare creatività, curiosità e competenze attraverso il dialogo tra linguaggi artistici, scientifici e digitali, accompagnati da educatori e atelieristi⁴ in una relazione costante con la comunità. La sua missione è quella di introdurre pratiche pedagogiche inclusive e originali, capaci di intrecciare saperi differenti, ridurre le disuguaglianze e proporre gratuitamente attività, laboratori ed eventi culturali che rafforzano il ruolo della città come contesto educativo attivo e partecipato. Allo stesso tempo, è un luogo di studio e formazione per operatori e servizi, un vero e proprio laboratorio urbano in cui educazione e cultura si incontrano per dare vita a nuove prospettive e orientamenti a beneficio dei bambini e della collettività⁵. Il filo conduttore che attraversa il LABZEROSEI è la creatività, intesa come motore capace di generare esperienze, saperi e competenze da condividere. Questo luogo non vuole essere percepito soltanto come uno spazio straordinario e separato, ma come un ambiente che lascia tracce, stimoli e idee da riportare nei servizi educativi e nella vita quotidiana. Ogni esperienza al LABZEROSEI diventa occasione di ispirazione sia per educatori ed educatrici sia per le famiglie: ciò che si sperimenta dentro al LABZEROSEI deve potersi quindi trasformare in pratiche concrete che si adattano e si diffondono nei vari contesti arricchendo così il lavoro educativo di tutti i giorni.

Sin dall'avvio del progetto, l'attività di ricerca e formazione è stata condotta da Università degli Studi di Milano Bicocca (Dipartimento di Scienze Umane per la Formazione), Università Cattolica del Sacro Cuore di Milano (CREMIT) e Fondazione Bambini Bicocca. Il modello formativo che verrà illustrato in questo paper farà in particolare riferimento ai percorsi di formazione promossi con CREMIT, centrati soprattutto sul rapporto tra infanzia e digitale.

3.1 L'impianto formativo

Nel corso del 2023, del 2024 e nel biennio 2025-2026 in corso al momento della scrittura di questo articolo, le attività formative coordinate e condotte da CREMIT si sono progressivamente articolate adattandosi alle esigenze emerse, alle nuove sfide educative e alla fase di "maturità" del LABZEROSEI. Lungo gli anni, i percorsi proposti hanno coinvolto destinatari differenti e si sono sviluppati in azioni diversificate, sia per quanto riguarda il monte ore dedicato sia per la tipologia (rispetto al livello formativo, al target, al numero di edizioni, all'erogazione in presenza e/o distanza), toccando una pluralità di tematiche legate all'educazione e al digitale. Questo processo ha favorito la partecipazione di attori diversi e ha contribuito alla costituzione di una rete formativa ampia e dinamica.

Questo paper prenderà in esame esclusivamente i percorsi formativi realizzati nei primi due anni⁶: le tabelle (Tab. 2 e Tab. 3) riportano le esperienze del 2023 e del 2024, restituendo una visione

⁴ Con atelieristi si fa riferimento agli educatori e alle educatrici di Muba e Comin che gestiscono presso il LABZEROSEI i laboratori per i bambini e le bambine.

⁵ Dal [Manifesto LABZEROSEI](#), [Report annuale 2023](#) e il [Report annuale 2024](#)

⁶ Sono pertanto esclusi le azioni di ricerca e gli eventi culturali.

complessiva che evidenzi la varietà dei contenuti affrontati, l'eterogeneità dei destinatari e il valore della collaborazione tra soggetti diversi.

PERCORSO	DESTINATARI	TEMI	NUMERO EDIZIONI
Livello base	Cittadinanza e Educatori/educatrici	5A e povertà educativa digitale	3 edizioni
		Corresponsabilità educativa nell'era digitale	3 edizioni
		Giocare e imparare con il digitale	3 edizioni
		Multimodalità e codici espressivi eterogenei	3 edizioni
	Educatori/educatrici	5A e povertà educativa digitale	3 edizioni
		Corresponsabilità educativa nell'era digitale	3 edizioni
		Giocare e imparare con il digitale	2 edizioni
		Multimodalità e codici espressivi eterogenei	2 edizioni
		Digital storytelling e documentazione pedagogica	3 edizioni
	Livello base	Atelieristi	Progettare attività ludiche media educative.

Tab. 2: Percorsi formativi attivati da Cremit nell'anno 2023

Nel 2023, primo anno di avvio del LABZEROSEI, la formazione in capo a CREMIT ha avuto un carattere introduttivo e diffuso, con percorsi brevi e ripetuti in più edizioni. Questa scelta ha risposto al bisogno di sostenere educatori, educatrici e atelieristi che si trovavano in una fase iniziale rispetto alle competenze digitali. I contenuti hanno toccato diversi ambiti della media literacy, offrendo un ventaglio di approcci e strumenti utili ad acquisire consapevolezza e a muovere i primi passi in un terreno ancora poco esplorato.

PERCORSO	DESTINATARI	TEMI	NUMERO EDIZIONI
Livello base	Educatori/educatrici	5A e povertà educativa digitale	1 edizione
		Corresponsabilità educativa nell'era digitale	1 edizione
		Giocare e imparare con il digitale	1 edizione
		Multimodalità e codici espressivi eterogenei	1 edizione
		Digital storytelling e documentazione pedagogica	1 edizione
Livello avanzato	Educatori/educatrici	Giocare e imparare con il digitale	1 edizione
		Multimodalità e codici espressivi eterogenei	1 edizione
		Digital storytelling e documentazione pedagogica	1 edizione
Summer School	Posizioni Organizzative del Comune di Milano	Corresponsabilità educativa, tra servizi e famiglie	1 edizione
		Ripensare la privacy	

		Digitale e servizi 0-6: tre prospettive di sviluppo	
Gruppo Pilota	Team digitale (Educatori/educatrici e Posizioni Organizzative del Comune di Milano)	Infanzia e Digitale (privacy, intelligenza artificiale, corresponsabilità educativa, benessere sanitario)	1 edizione

Tab.3: Percorsi formativi attivati da Cremit nell'anno 2024

Nel 2024 l'offerta formativa proposta da CREMIT si è ampliata e diversificata, introducendo nuove tipologie di percorsi. Accanto al livello base, che ha mantenuto un carattere inclusivo e accessibile, è stato attivato un livello avanzato su alcuni temi specifici, con l'obiettivo di dare continuità al lavoro intrapreso e consolidare le competenze già acquisite. Nel 2024 sono state introdotte nuove esperienze formative, tra cui la Summer School rivolte alle Posizioni Organizzative del Comune di Milano (responsabili dei servizi) e un gruppo pilota di educatori ed educatrici, concepito come un vero e proprio "team digitale" con il compito di portare innovazione e sperimentazione nei servizi 0-6. Accanto a queste iniziative, pur non essendo indicato nella tabella 2 perché non configurabile come formazione in senso stretto, si è sviluppato un percorso di confronto partecipato con gli atelieristi: momenti di co-progettazione e riflessione condivisa, orientati ad arricchire le attività da realizzare negli ambienti immersivi, che proprio nel 2024 sono stati progettati e installati presso il LABZERSEI.

3.1.1 Modello formativo dei percorsi sul gioco e la multimodalità

Il modello formativo è stato progettato come struttura modulare ricorsiva capace di far dialogare gioco e multimodalità lungo cicli iterativi di esplorazione, rimediazione e riflessione, articolata come segue:

- *Focus sulle pratiche didattiche e di consumo in riferimento al digitale.* Il digitale non va inteso soltanto come insieme di dispositivi o come fruizione passiva di contenuti, ma come processo culturale e sociale che permea la vita quotidiana di adulti, bambine e bambini. Un obiettivo dei percorsi formativi è quello di acquisire metodi e strategie per osservare la realtà e imparare a vivere nel cambiamento, sviluppando la capacità di leggere criticamente il presente, coglierne le sfide e adattarsi in modo flessibile a contesti mutevoli, senza smarrire il proprio ruolo educativo e formativo. Ogni percorso prende avvio dall'analisi delle pratiche personali e professionali dei partecipanti: leggere in profondità le proprie rappresentazioni e il proprio agire quotidiano consente di prendere coscienza della propria postura educativa. Questo esercizio di "lettura" è funzionale a riconoscere come dimensioni formali e informali si intrecciano, influenzando modalità di consumo, scelte didattiche e pratiche educative, e diventando così il punto di partenza per immaginare nuovi approcci ludici e multimodali più consapevoli e sostenibili.
- *Approccio laboratoriale.* I percorsi formativi attivati si configurano come una vera e propria "officina" di cultura digitale creativa, un contesto in cui il gioco assume un ruolo centrale e diventa la chiave per sperimentare, apprendere e condividere nuove forme di sapere. Il laboratorio è pensato come ambiente vivo in cui teoria e pratica si integrano, generando

possibilità inedite di innovazione educativa. Ogni modulo prevede momenti esperienziali in presenza, in cui i partecipanti vengono coinvolti in attività ludiche multimodali, progettate per stimolare la curiosità, l'esplorazione e la creatività. La multimodalità data da linguaggi differenti, diventa interazione di processi di apprendimento che si sostengono reciprocamente. L'uso di tablet e applicazioni educative è integrato con materiali naturali, manipolativi e destrutturati, così da favorire combinazioni inedite e inaspettate. Questa scelta permette di costruire un contesto ricco e sfaccettato, capace di valorizzare la dimensione sensoriale e corporea dell'apprendimento. Solo attraverso la sperimentazione diretta e il "mettersi in gioco" gli educatori ed educatrici possono cogliere le logiche sottese al digitale e comprenderne le potenzialità educative.

- *Riflessione collettiva e co-progettazione.* I percorsi mirano a sviluppare il pensiero critico e a favorire un'educazione alla responsabilità, sostenendo la capacità di interrogarsi, prendere posizione e riconoscere le conseguenze delle proprie scelte in un contesto sociale in continua evoluzione. Le attività potenziano abilità metacognitive e favoriscono la riflessione condivisa come pratica generativa: gli educatori rielaborano esperienze, dubbi e intuizioni anche a partire dagli output digitali prodotti nei laboratori, costruendo una comunità di apprendimento, in cui il confronto tra pari e con i formatori genera nuove prospettive progettuali. La co-progettazione di micro-scenari educativi è pensata come esercizio di progettazione situata e multimodale, un terreno in cui analogico e digitale si contaminano, in una logica di trasferibilità e adattamento ai diversi contesti. In questa prospettiva, il gioco multimodale agisce come ponte per negoziare significati e costruire collettivamente nuove modalità educative.
- *Documentazione di processo.* Un elemento metodologico distintivo delle formazioni è l'impiego di Padlet⁷ (Fig. 1) come ambiente di documentazione e interazione. La sua natura dinamica e intuitiva consente di raccogliere e organizzare materiali in maniera continua, accompagnando lo sviluppo delle attività e fungendo al tempo stesso da spazio ludico e multimodale. Padlet è utilizzato come archivio e come ambiente di produzione condivisa, favorendo la partecipazione attiva e la collaborazione. I contributi spaziano da video e immagini a esercizi di progettazione, fino ad analisi di app o prodotti culturali. Il fatto che la piattaforma sia accessibile anche al di fuori degli incontri trasforma il tempo intermodulare in spazio di elaborazione autonoma e personale, rafforzando il senso di continuità e co-costruzione del percorso. In questa logica, la documentazione non è un mero atto di registrazione, ma un processo riflessivo e creativo che ha reso visibili le pratiche multimodali e ne ha valorizzato la dimensione ludica e narrativa.

⁷ Ogni percorso formativo aveva un Padlet a disposizione, tendenzialmente strutturato in colonne. In Internet: URL: <https://padlet.com/>



Fig. 1: Esempio di struttura di Padlet utilizzato durante un percorso formativo

Nel modello formativo del LABZEROSEI, infatti, il gioco è stato strutturato come esperienza iterativa e incorporata, capace di mettere in relazione corpo, materiali, linguaggi espressivi e media digitali.

Nei laboratori, i partecipanti hanno sperimentato sequenze A–D–A (analogico–digitale–analogico), valorizzando il gioco multimodale come dispositivo trasformativo capace di connettere corpo, oggetti, suoni e media digitali in un'unica esperienza coerente. In questo senso, la sequenza è stata impostata in tre fasi per consentire di vivere il digitale non come un momento isolato, né come un elemento tecnicistico, ma come fase intermedia e trasformativa all'interno di un processo più ampio:

- costruzione di micro-scenari narrativi con materiali naturali e destrutturati;
- rimediazione digitale tramite app di manipolazione di immagini e suoni (registrazioni vocali, stop-motion, editing di fotografie dei materiali realizzati);
- ritorno all'analogico con la produzione di mappe narrative, pannelli espositivi e micro-racconti per la documentazione.

Inoltre, educatori e atelieristi hanno co-costruito storie integrate utilizzando movimento, voce, disegno e riprese video. I tablet sono stati impiegati non come device autonomi, ma come strumenti culturali per amplificare la creatività (es. trasformare un racconto corporeo in videoclip, creare sequenze audio-immagine, registrare la negoziazione tra pari). Questi processi hanno evidenziato come il gioco ha agito da ponte multimodale, rendendo possibile la coesistenza e l'integrazione di forme espressive differenti, favorendo posture educative di accompagnamento, esplorazione e co-costruzione. In questa prospettiva, la dimensione ludica è al tempo stesso metodo, ambiente e criterio di progettazione, in grado di orientare scelte didattiche e attivare una relazione formativa dinamica, ritmica e intenzionale.

Il modello formativo proposto diventa quindi spazio-laboratorio in cui linguaggi diversi – corporei, grafici, narrativi, digitali – si incontrano, si contaminano e si sperimentano in chiave creativa e ludica. In questa prospettiva, la formazione non si limita a fornire strumenti tecnici, ma si configura come ambiente multimodale capace di sostenere la pluralità espressiva dei soggetti.

È l'educatore, con la sua capacità di orchestrare questo ventaglio di possibilità, a trasformare i media in occasioni di apprendimento significativo, assumendo il ruolo di regista e mediatore critico. Tale orchestrazione non è neutra, ma implica scelte consapevoli, equilibrio tra presenza e mediazione, attenzione alle condizioni di immersione e alla necessaria incorporazione corporea.

La formazione diventa quindi il luogo privilegiato in cui pratiche didattiche, produzione, sperimentazione, riflessione collettiva e documentazione si intrecciano, secondo la logica della ricerca-formazione, generando trasformazioni professionali che si radicano nella pratica e nella riflessione condivisa. Attraverso il gioco multimodale, i partecipanti hanno la possibilità di esplorare ambienti ibridi, di sperimentare l'integrazione tra analogico e digitale e di sviluppare nuove competenze progettuali ed espressive.

In questo modo il digitale viene accolto nei servizi educativi non come semplice tecnologia o minaccia esterna, ma come opportunità pedagogica da vivere con equilibrio, consapevolezza e responsabilità, in grado di ampliare le forme del gioco, di arricchire le possibilità di narrazione e di stimolare la partecipazione attiva dei bambini e degli adulti.

3.2 Metodo: la ricerca-formazione come infrastruttura pedagogica

La cornice metodologica del progetto è quella della ricerca-formazione (Asquini, 2018), intesa non solo come dispositivo per il trasferimento di saperi, ma come processo circolare e dialogico in cui conoscenze teoriche, pratiche professionali ed esperienze vissute vengono continuamente messe in relazione e rielaborate. In questa prospettiva, la formazione non si limita a fornire strumenti tecnici, ma favorisce un processo di trasformazione del pensiero educativo, attraverso l'attivazione della riflessione, della discussione e della sperimentazione concreta, con l'obiettivo di produrre insieme miglioramento professionale e conoscenza scientifica situata. La postura metodologica si colloca nel solco della professionalità riflessiva e partecipata. A differenza di modelli sperimentali più rigidi, la ricerca-formazione adotta un paradigma costruttivista e partecipativo (Schön, 1983; Mortari, 2007), valorizzando il sapere degli attori in campo e promuovendo la co-costruzione di significati. In questo senso, il percorso si è configurato come un laboratorio riflessivo, in cui teoria e pratica si sono continuamente alimentate a vicenda, permettendo a educatori ed educatrici di diventare non solo destinatari, ma anche co-autori della formazione.

Fin dall'avvio sono state esplicitate le domande di ricerca che guidano la lettura dei dati:

- In che modo la formazione orientata alla multimodalità ludica modifica le rappresentazioni del digitale negli educatori 0-6?
- Quali dimensioni di competenza professionale si trasformano, in che direzione e con quale ordine di grandezza?
- Quale funzione assume il gioco, come dispositivo culturale, nell'integrare linguaggi analogici e digitali? E quali bisogni formativi emergono dal lavoro riflessivo, sia per i servizi sia per la relazione con le famiglie?

Queste domande hanno informato sia la progettazione dei laboratori sia la struttura degli strumenti di raccolta.

Il metodo ha previsto una pluralità di fonti e strategie: osservazione delle pratiche educative, esperienze laboratoriali, attività di documentazione e rielaborazione, momenti di confronto intersoggettivo e restituzioni riflessive. Il digitale, in questa prospettiva, è stato affrontato non come

una competenza da acquisire, ma come oggetto culturale da interpretare, integrare e trasformare all'interno dei contesti educativi. Operativamente, il percorso si è articolato in traiettorie distinte ma convergenti (ambienti e materiali a basso livello di strutturazione; usi mediali in famiglia; attività ludico-digitali con bambini e servizi; formazione e pratiche nei servizi), ciascuna con propri scopi, strumenti e destinatari, così da consentire una triangolazione sistematica delle fonti.

3.3 I partecipanti e gli strumenti di ricerca

L'unità di analisi è duplice: da un lato, l'educatore come soggetto professionale in trasformazione (rappresentazioni, competenze, agency); dall'altro, l'attività progettata e messa in atto come luogo semiotico in cui si intrecciano linguaggi, materiali, spazi e media. La scelta di lavorare su questa duplice unità risponde alla natura stessa della ricerca-formazione: non solo "quanto" cambiano gli individui, ma come cambiano le pratiche e quali configurazioni progettuali diventano via via più plausibili e condivise.

La ricerca ha coinvolto 175 educatori ed educatrici dei servizi 0–6 del Comune di Milano (di cui 54 del nido e 121 della Scuola dell'infanzia), con età media di 37 anni (range 24–56) e 9 atelieristi con competenze artistiche e digitali, che hanno assunto un ruolo di mediazione creativa. La tracciabilità del percorso è garantita da un archivio organizzato per date, setting, gruppo e dispositivo usato (schede attività, piani di sessione, materiali prodotti e trascrizioni), così da preservare la catena di evidenze necessaria alla verificabilità.

Gli strumenti scelti sono stati di tipo qualitativo:

- Focus group narrativi (quattro incontri della durata di 60–90 minuti), a inizio e fine percorso e guidati da tracce semi-strutturate che sollecitano riflessioni su rappresentazioni del digitale, ruolo del gioco e bisogni formativi. Le conversazioni sono state registrate, trascritte e successivamente analizzate tematicamente. Nei momenti di circle time riflessivi, collocati a chiusura dei moduli, atelieristi, educatori ed educatrici hanno condiviso percezioni, difficoltà e apprendimenti, generando uno spazio di metacognizione e confronto tra pari. Inoltre, sono state somministrate alcune domande di autovalutazione all'inizio e al termine dei focus group. Le domande, costruite a partire dal modello delle sette dimensioni della media literacy, erano finalizzate a misurare la percezione dei partecipanti rispetto alle proprie competenze regolative, espressive, analitiche, tecnologiche, relazionali, progettuali e narrative. Hanno compilato le domande 148 partecipanti su 175 (tasso di risposta: 85%). I dati, in modalità anonima, sono stati analizzati tramite medie, deviazioni standard e variazioni percentuali pre/post, con l'obiettivo di affiancare in chiave integrativa i risultati qualitativi derivati dai focus group e dai Padlet.
- Padlet, predisposti per ciascuno dei 4 moduli (cittadinanza e media literacy, corresponsabilità educativa, linguaggi creativi, digital storytelling) hanno funzionato come layer di documentazione multimodale. Hanno consentito la raccolta di materiali eterogenei – appunti visivi, brevi testi, analisi di app, esercizi di progettazione, output laboratoriali – che hanno alimentato la riflessione critica e stimolato la progettazione in piccolo gruppo. La loro natura asincrona ha consentito di proseguire la rielaborazione tra un incontro e l'altro, trasformando il tempo intermodulare in spazio di apprendimento personale e comunitario, coerente con la logica della formazione continua e con la pedagogia del gioco multimodale.

Per la componente lessicale è stato allestito un corpus con le trascrizioni dei focus. Si è adottata una

analisi tematica con coding induttivo/deduttivo, coerente con l’impianto dichiarato nelle traiettorie più interattive (laboratori con bambini e famiglie), dove la griglia ha dialogato con una Grounded Theory (Bryant & Charmaz, 2019) a fuoco e una lettura top-down supportata dallo strumento OIR. Essa ha adottato una codifica tematica in quattro passaggi: familiarizzazione con i dati, codifica iniziale, raggruppamento in categorie e costruzione di temi. Due ricercatori hanno codificato in modo indipendente un sottoinsieme di trascrizioni. L’obiettivo è stato mantenere un doppio registro: da un lato l’aderenza micro-descrittiva ai comportamenti osservati (gestualità sul device, transizioni A–D–A, segnali di negoziazione, qualità della consegna), dall’altro la ricomposizione interpretativa in categorie ponte (posture adulte, agency dei bambini, funzione dello spazio, integrazione analogico-digitale). Particolare attenzione è stata posta alla ricerca di casi negativi per mettere alla prova i temi emergenti e a un audit trail di note riflessive che documentano le scelte interpretative, individuando categorie emergenti come: “postura educativa”, “integrazione analogico-digitale”, “valore trasformativo del gioco”, “bisogni formativi”. L’unità di analisi è stata la frase, e due ricercatori hanno validato la codifica ($\kappa=0,81$).

4. DATI E RISULTATI

Il percorso formativo del progetto LABZEROSEI ha permesso l'emergere di risultati che evidenziano una trasformazione nel modo in cui il digitale viene inteso e utilizzato nei servizi per l’infanzia, grazie all’integrazione con la dimensione ludica e multimodale. Di seguito gli strumenti implementati a livello di ricerca e le relative finalità (Tab. 4):

Strumento	Finalità	Chi / Quando
Focus group narrativi	Esplorare rappresentazioni del digitale, ruolo del gioco, bisogni formativi.	4 incontri (inizio, fine).
Padlet collaborativi	Documentare processi, stimolare progettazione in piccolo gruppo.	24 board tematiche; lungo tutto il percorso.

Tab. 4: Strumenti implementati nella ricerca e relative finalità

4.1 Dal digitale come strumento tecnico al digitale come ambiente multimodale

Uno dei risultati più rilevanti che emerge dal percorso di ricerca-formazione riguarda la trasformazione delle rappresentazioni del digitale da parte degli educatori ed educatrici. Nei focus group iniziali, il digitale veniva prevalentemente interpretato come strumento tecnico, spesso associato a rischi di alienazione, distrazione o perdita di contatto con la realtà tangibile. I partecipanti esprimevano ansia e incertezza rispetto a una tecnologia percepita come esterna e difficilmente governabile:

“Mi spaventa un po’... ho paura che tolga spazio all’interazione vera, che si perda il contatto

QTimes webmagazine - Anno XVII - n. 4, 2025

Anicia Editore

www.qtimes.it

ISSN 2038-3282

diretto” (Educatrice, focus2).
“È qualcosa che arriva da fuori, che va capito in fretta, altrimenti resti indietro” (Educatore, focus1).

L’analisi lessicale delle restituzioni mostra che nei focus iniziali il 65% delle occorrenze relative al digitale ha connotazione negativa, richiamando ansia, rischio, perdita di relazione o senso di estraneità.

Nei focus finali, al contrario, emerge un cambiamento profondo: il digitale è riconosciuto come ambiente creativo e partecipativo, in grado di favorire narrazione, personalizzazione e coinvolgimento. I termini più frequenti diventano creatività, possibilità, narrazione, coinvolgimento. Le rappresentazioni iniziali sono segnate da una forte ambivalenza: da un lato il riconoscimento di alcuni vantaggi, come la velocità e l’accesso alle informazioni, dall’altro la percezione di rischi legati alla passività, alla disparità di accesso e al sovraccarico cognitivo. L’immaginario che emerge è quello di un digitale “altro” rispetto alla quotidianità educativa, un elemento che impone un adeguamento forzato piuttosto che aprire a nuove possibilità progettuali. Durante il percorso formativo, queste concezioni hanno progressivamente lasciato spazio a una visione più articolata e pedagogica del digitale. Nei focus finali e nei materiali riflessivi (Padlet), il digitale viene sempre più descritto come ambiente multimodale, cioè come contesto complesso e plurilinguistico in grado di favorire creatività, espressione e partecipazione:

“L’ho sempre visto come un mondo un po’ lontano, adesso invece mi viene da dire che può diventare un nostro alleato, un ponte verso nuove modalità di relazione” (Atelierista, focus4).
“Non si tratta più di far usare il tablet, ma di progettare un’esperienza che lo includa come parte del gioco” (Atelierista, focus3).

I dati confermano questa trasformazione: oltre il 70% delle occorrenze nei focus finali rimanda a concetti positivi e progettuali, evidenziando un vero e proprio cambiamento semantico. Il digitale non è più rappresentato come elemento di separazione, ma come linguaggio per costruire relazioni, raccontare storie ed esplorare mondi. Il cambiamento non è solo semantico, ma epistemico: da un paradigma tecnico-operativo (“saper usare lo strumento”) a un paradigma pedagogico-progettuale (“saper integrare il digitale come linguaggio educativo”). Nei resoconti finali compaiono con insistenza termini come *creatività*, *coinvolgimento*, *possibilità*, *gioco*: parole che segnano una diversa postura, in cui il digitale non è fine in sé, ma mezzo per costruire relazioni, raccontare storie ed esplorare mondi.

I dati evidenziano dunque come la formazione abbia funzionato da dispositivo trasformativo, capace di ristrutturare le rappresentazioni degli educatori: da “strumento di intrattenimento” o “fonte di distrazione”, a linguaggio espressivo e progettuale, in linea con l’approccio multimodale di Kress (2010):

“Per me il digitale era un mondo un po’ a parte, ora mi rendo conto che posso usarlo per costruire qualcosa con i bambini, per raccontare, per giocare insieme” (Educatrice, focus).

4.2 Sviluppo di competenze progettuali, non solo tecnologiche⁸

L'analisi quantitativa delle autovalutazioni pre/post conferma che la formazione ha generato un impatto significativo soprattutto nelle dimensioni progettuali e riflessive, più che in quelle strettamente tecniche (Tabella 5). In una prospettiva di triangolazione metodologica (Denzin, 1978), tale analisi svolge una funzione integrativa e non sostitutiva rispetto ai dati qualitativi: le differenze pre/post restituiscono un quadro sintetico delle tendenze evolutive, mentre le narrazioni emerse nei focus group e nei Padlet consentono di approfondire la natura, la qualità e le traiettorie dei cambiamenti percepiti.

Gli educatori e gli atelieristi coinvolti hanno mostrato un incremento rilevante in tre aree chiave: regolativa, espressiva e analitica. Il punteggio medio nella dimensione regolativa è passato da 2,74 (DS=0,6) a 3,43 (DS=0,5), con un incremento del 25%. Nella dimensione espressiva il punteggio è aumentato da 2,91 (DS=0,5) a 3,48 (DS=0,6), pari a un +20%. L'area analitica è cresciuta da 2,86 (DS=0,7) a 3,38 (DS=0,6), con un incremento del 18%. La dimensione tecnologica, pur registrando un miglioramento minore, è passata da 2,64 (DS=0,6) a 2,88 (DS=0,5), segnando un +9%. Quest'ultima è rimasta la meno sviluppata, anche nei gruppi che hanno avuto maggiori opportunità di sperimentazione diretta con i device.

Le competenze relazionali e narrative mostrano incrementi più contenuti rispetto a quelle regolativa, espressiva e progettuale. Questo dato può essere interpretato come effetto della struttura modulare del percorso, che ha privilegiato attività orientate alla progettazione e all'espressione creativa più che all'approfondimento relazionale. Tuttavia, la crescita osservata (DS=0,20 per la dimensione relazionale; DS=0,50 per la narrativa) indica che la formazione ha comunque avviato processi significativi, che necessitano di consolidamento attraverso percorsi più estesi e pratiche di documentazione partecipata.

In termini di frequenze, l'82% degli educatori ha dichiarato un aumento nella capacità di progettare sequenze multimodali integrate, il 76% ha segnalato un miglioramento nell'uso espressivo dei media (ad esempio per sostenere narrazioni e documentazione), mentre il 71% ha evidenziato progressi nell'analisi e nella riflessione critica sulle proprie pratiche. Solo il 38% ha riportato un miglioramento percepito nell'uso tecnico dei device, confermando che questa area è rimasta marginale rispetto agli altri apprendimenti.

Come sottolineato da un'educatrice:

“Non è che so usare meglio il tablet, ma so cosa farci fare ai bambini per aiutarli a raccontarsi”
(Educatrice, focus3).

Questa testimonianza riflette la natura della trasformazione osservata: non un miglioramento delle competenze strumentali, ma lo sviluppo di una visione pedagogica del digitale come ambiente comunicativo e relazionale.

⁸ I dati quantitativi riportati in questa sezione derivano dalle domande di autovalutazione pre/post descritte nella sezione metodologica, compilate da 148 educatori ed educatrici (85% del campione totale). Tale strumento, costruito a partire dal modello delle sette dimensioni della media literacy, non aveva l'obiettivo di misurare competenze oggettive in senso prestazionale, bensì di raccogliere indicatori di evoluzione percepita nelle competenze professionali, ponendosi in continuità con la prospettiva della professionalità riflessiva e situata che attraversa l'intero impianto della ricerca-formazione.

Anche le evidenze qualitative raccolte attraverso i Padlet confermano lo stesso trend. Molti educatori hanno osservato che

“non serve saper usare tutte le app, ma avere un’idea e trovare il modo per metterla in gioco” (Educatore, Padlet).

Questa affermazione mostra come il focus non sia sull’accumulo di abilità tecniche, ma sulla capacità di ideazione e progettazione: pensare un’attività, connettere linguaggi, selezionare strumenti coerenti con gli obiettivi educativi.

Un atelierista sintetizza così il cambiamento di prospettiva:

“Ho imparato a pensare un’attività tenendo insieme digitale, corpo e racconto” (Atelierista, focus4).

Un’altra educatrice aggiunge:

“Per me è stato importante capire che il digitale non deve per forza dominare tutto, ma si può integrare con altri linguaggi” (Educatrice, focus3).

L’impianto della ricerca-formazione adottato (Asquini, 2018) ha reso possibile questo spostamento di focus, stimolando la riflessione sulle pratiche e la rinegoziazione delle posture professionali. In tal senso, la crescita rilevata nelle dimensioni regolativa, espressiva e analitica è indice non soltanto di competenze progettuali più raffinate, ma anche di una maggiore consapevolezza epistemica rispetto al ruolo del digitale in educazione.

I dati confermano, quindi, che la formazione ha favorito lo sviluppo di educatori-progettisti, capaci di:

1. leggere i linguaggi dei bambini;
2. connettere in modo coerente media e materiali;
3. documentare e riflettere sull’esperienza;
4. valorizzare la creatività e la partecipazione.

Il digitale, da tecnologia da padroneggiare, diventa così ambiente narrativo e relazionale, in cui l’educatore è chiamato a esercitare un ruolo di regia critica e creativa.

Dimensione	Media Pre	DS Pre	Media Post	DS Post	Δ assoluto	Δ %
Regolativa	2,74	0,60	3,43	0,50	+0,69	+25%
Espressiva	2,91	0,50	3,48	0,60	+0,57	+20%
Analitica	2,86	0,70	3,38	0,60	+0,52	+18%

Tecnologica	2,64	0,60	2,88	0,50	+0,24	+9%
Relazionale	3,01	0,55	3,21	0,50	+0,20	+7%
Progettuale	2,95	0,65	3,45	0,55	+0,50	+17%
Narrativa	2,98	0,58	3,48	0,54	+0,50	+17%

Tab. 5: Dati pre e post per ogni dimensione della media literacy

4.3 Il gioco come dispositivo trasformativo e ponte multimodale

Il ruolo del gioco è emerso come una delle leve principali di trasformazione nel percorso formativo. Nei focus group iniziali, molti partecipanti tendevano a distinguere nettamente tra gioco e tecnologia, percependo quest'ultima come elemento potenzialmente perturbante: il digitale era visto come fattore che “toglie tempo al gioco vero”, che rischia di distrarre i bambini e di impoverire la qualità della relazione educativa. Questo atteggiamento riflette quella separazione dicotomica tra analogico e digitale che ancora oggi caratterizza molte rappresentazioni educative.

Con il progredire della formazione, questa dicotomia è stata progressivamente superata. Nei focus finali e nei materiali riflessivi (Padlet), il gioco è stato riconosciuto come ambiente abilitante per l'integrazione del digitale, capace di trasformare strumenti tecnologici in risorse culturali. Educatori e atelieristi parlano di “amplificare il gioco con strumenti digitali”, di “documentare con video ciò che i bambini fanno”, o di “usare app per trasformare un racconto in un percorso narrativo interattivo” (focus1).

Dall'analisi dei Padlet utilizzati nei laboratori, sono emerse 37 proposte progettuali, di cui 24 (65%) integrano esplicitamente strumenti digitali e analogici in un'unica sequenza progettuale. Inoltre, dai focus group post formazione emerge che il 73% degli educatori dichiara di non percepire più conflitto tra gioco e digitale, segnalando una nuova visione integrata delle pratiche. Questi esempi concretizzano la triade gioco–digitale–multimodalità, mostrando come il digitale non sostituisca il gioco, ma ne diventi amplificazione e ponte narrativo. Come sottolinea un'educatrice:

“Non è più il tablet che toglie tempo al gioco, ma un gioco che si apre anche con il digitale”
(Educatrice, focus3).

Il gioco rappresenta un dispositivo trasformativo, permettendo agli educatori di riscoprire la sua natura di linguaggio plurale e di comprenderne la funzione di mediazione tra esperienze corporee, espressive e tecnologiche. Le pratiche sperimentate hanno messo in atto una metodologia dell'alternanza (analogico ↔ digitale ↔ analogico) che ha consentito di bilanciare quattro polarità centrali:

1. analogico e digitale (integrazione, non sostituzione);
2. presenza e mediazione (il corpo nel gioco insieme alla tecnologia);
3. immersione e regolazione (stimolo e contenimento);
4. esplorazione e riflessione (gioco libero e rielaborazione).

Come osservato in uno dei Padlet:

“Il digitale non ha senso da solo, ma se si integra con il racconto, il corpo, il gioco... allora diventa potente” (Educatrice, Padlet).

Il gioco è stato così inteso come ponte multimodale, in grado di connettere linguaggi corporei, narrativi e digitali. Seguendo Huizinga (2016), il gioco si è configurato come “cerchio magico” capace di accogliere nuovi codici senza snaturarsi. Viene confermato Tisseron (2013): quando il digitale è usato in chiave narrativa e creativa, diventa prolungamento del gioco e strumento di espressione.

Le riflessioni dei partecipanti testimoniano anche un cambio di postura:

“Quando ho messo insieme la narrazione, la voce dei bambini, i disegni e il video... è diventata un’esperienza completa, che non avrei saputo immaginare prima” (Educatrice, Padlet).
“Il gioco ci ha aiutato a sperimentare senza paura: il digitale, usato così, non fa paura” (Atelierista, focus2).

Il percorso formativo ha favorito un approccio multimodale e inclusivo, in cui il gioco diventa cornice e dispositivo trasformativo per integrare linguaggi diversi. Questa visione supera la contrapposizione tra “gioco vero” e digitale, aprendo a scenari in cui il digitale non è più minaccia né semplice strumento, ma ambiente narrativo e relazionale che sostiene creatività, relazione e senso.

4.4 I bisogni formativi: progettazione, creatività, documentazione

L’analisi delle restituzioni emerse nei Padlet e nei focus group ha permesso di individuare un insieme di bisogni formativi ricorrenti, che disegnano il profilo di una professionalità in transizione:

1. Progettare attività ludiche digitali in modo intenzionale, evitando l’improvvisazione e l’uso episodico della tecnologia.
2. Sperimentare app e strumenti per la narrazione e la documentazione, così da rendere visibile il senso delle esperienze educative.
3. Innovare i setting educativi con soluzioni flessibili e tecnologicamente accessibili, capaci di integrare materiali analogici e risorse digitali.
4. Comunicare efficacemente l’attività educativa alle famiglie e al territorio, superando la percezione del digitale come semplice intrattenimento.

L’analisi delle ricorrenze mostra che:

- il 48% delle restituzioni menziona difficoltà nella documentazione digitale (come raccontare con senso le attività svolte);
- il 35% evidenzia la necessità di ampliare il repertorio di app narrative e creative;
- il 29% segnala l’esigenza di migliorare la comunicazione con le famiglie e di rendere più leggibile il valore delle attività svolte;

- il 22% fa riferimento al bisogno di disporre di setting educativi più flessibili e tecnologicamente accessibili.

Questi dati confermano che i bisogni non sono episodi isolati, ma pattern ricorrenti, che indicano una domanda strutturata di formazione continua. Molti educatori hanno evidenziato in particolare la difficoltà di documentare in chiave digitale le esperienze svolte:

“Non so come spiegare ai genitori che non è solo ‘guardare un video’ ma un’attività pensata e coerente” (Educatrice, focus1).

“Non so sempre come far vedere il senso delle attività che facciamo, anche se hanno un’intenzione forte. Forse il digitale può aiutarci” (Educatrice, Padlet).

Il tema della documentazione si intreccia con la necessità di legittimare il digitale come parte integrante dell’attività educativa, e non come appendice. Da qui l’esigenza di strumenti e linguaggi capaci di raccontare l’esperienza in maniera partecipata, accessibile e significativa. Non a caso, diversi partecipanti hanno sottolineato che il gioco stesso è stato riscoperto come ponte per coinvolgere, osservare e documentare:

“Abbiamo capito che il gioco è il ponte tra noi e i bambini, e che il digitale può far parte di questo ponte” (Educatrice, focus4).

Oltre alla documentazione, un altro bisogno cruciale riguarda la progettazione integrata: pensare attività che tengano insieme corpo, voce, movimento e tecnologia, evitando frammentazioni. Come afferma un’educatrice:

“Voglio imparare a progettare attività ibride, che tengano insieme corpo, voce, movimento e tecnologia” (Educatrice, focus2).

Questi bisogni vanno letti proprio alla luce della letteratura sulla ricerca-formazione, che invita a partire dalle pratiche concrete e dalle domande dei professionisti per costruire percorsi formativi significativi. I partecipanti non chiedono semplicemente nuovi strumenti, ma spazi di co-progettazione in cui elaborare visioni condivise, confrontarsi tra pari, sperimentare modalità di documentazione e riflessione collettiva. Le restituzioni mostrano infatti una forte richiesta di accompagnamento continuo: la formazione non è percepita come episodio isolato, ma come processo che deve alimentarsi di cicli iterativi di sperimentazione, confronto e rielaborazione.

I bisogni formativi identificati indicano che la formazione deve evolvere verso un modello flessibile e dialogico, capace di raccogliere le istanze dal basso e di trasformarle in moduli personalizzati. L’elemento innovativo non sta solo nell’acquisizione di nuove competenze tecniche, ma nella possibilità di costruire comunità professionali riflessive, in cui il digitale diventa linguaggio e strumento per progettare, documentare e comunicare pratiche educative inclusive e culturalmente significative.

4.5 Il digitale come spazio relazionale e narrativo

Infine, un risultato trasversale riguarda la riscoperta del digitale come spazio relazionale e narrativo,

e non soltanto come infrastruttura tecnica. Le esperienze realizzate hanno infatti mostrato che l'uso intenzionale degli strumenti digitali può aprire a dinamiche di co-costruzione, di narrazione condivisa e di esplorazione simbolica, favorendo processi di partecipazione e di espressione personale. Nei focus group e nei Padlet, diversi partecipanti hanno evidenziato come il digitale abbia agito da mediatore culturale, permettendo di intrecciare linguaggi differenti:

“I bambini, rivedendo il video, si sono raccontati di più” (Educatore, focus).

Queste osservazioni confermano che la tecnologia, quando inserita in una cornice progettuale, non si limita a trasmettere contenuti, ma diventa ambiente di senso, capace di stimolare riflessione, dialogo e rielaborazione. Il digitale si configura, in tal modo, come luogo narrativo, in cui i bambini possono costruire e condividere storie, e come spazio relazionale, che rende visibile e valorizza le interazioni tra pari e con gli adulti. I dati qualitativi mostrano come la tecnologia abbia favorito momenti di produzione collettiva e di ascolto reciproco:

“Con il digitale abbiamo potuto creare storie insieme, ognuno con il suo pezzetto” (Educatrice, focus3).

“Lavorare in piccolo gruppo con il digitale mi ha fatto capire quanto si possa ascoltare di più” (Educatrice, Padlet).

Queste voci documentano un passaggio cruciale: il digitale non come esperienza isolata o individuale, ma come dispositivo dialogico che invita a mettere in comune frammenti di esperienza, immagini, suoni, narrazioni. L'accento non è posto sul prodotto finale, ma sul processo relazionale che si sviluppa durante la creazione condivisa. In questo senso, il digitale ha agito da ponte narrativo e relazionale, consentendo agli educatori di sperimentare nuove forme di accompagnamento e ai bambini di esprimere sé stessi in modi plurimi. Come affermato da un'atelierista:

“Il digitale ci ha permesso di dare voce a chi normalmente resta più in silenzio” (Atelierista, focus4).

La formazione ha dunque messo in evidenza che la tecnologia può essere riconosciuta come dispositivo relazionale che favorisce narrazione, partecipazione e inclusione, contribuendo alla costruzione di un tessuto educativo più ricco e condiviso.

5. IMPLICAZIONI PEDAGOGICHE E CONCLUSIONI

Alla luce dei dati raccolti, torniamo sulla proposta formativa per mettere in luce guadagni e possibili ulteriori sviluppi.

5.1 Ridefinire la formazione in chiave multimodale e trasformativa grazie alla Media Literacy

L'esperienza del progetto LABZEROSEI mette in evidenza la necessità di ripensare la formazione degli educatori ed educatrici 0–6 in una prospettiva che vada ben oltre la semplice alfabetizzazione tecnica o la trasmissione di abilità strumentali. I dati qualitativi raccolti attraverso focus group e Padlet mostrano chiaramente che una formazione realmente trasformativa non consiste nell'insegnare a usare strumenti digitali, ma nel favorire un cambiamento epistemico: passare da una concezione del

digitale come “oggetto esterno” a un riconoscimento del digitale come ambiente progettuale, simbolico e relazionale.

All’inizio del percorso formativo, il digitale era descritto con termini ambivalenti: velocità e apertura da un lato, alienazione e perdita di contatto dall’altro. Molti educatori dichiaravano inadeguatezza (“mi sento inadeguata”, “il digitale non mi appartiene”), evidenziando un vissuto di distanza rispetto alla richiesta di integrare strumenti tecnologici nei contesti educativi.

Progressivamente, grazie alla cornice metodologica del gioco, questa percezione è mutata. Il gioco ha funzionato come spazio ponte, permettendo agli educatori di esplorare il digitale in maniera dialogica, sperimentale e non prescrittiva. Ciò ha favorito un movimento di appropriazione culturale, che ha permesso di riconoscere il digitale come linguaggio e non come minaccia.

Questa trasformazione è coerente con quanto sottolinea Asquini (2018), per la quale la ricerca-formazione è capace di generare consapevolezza situata e cambiamento professionale attraverso pratiche partecipative, e con la prospettiva di Marangi (2023) sulla media education come educazione critica e riflessiva. L’adozione di una struttura modulare e multimodale (atelier esperienziali, momenti flipped, circle time riflessivi, co-progettazione) ha reso possibile un apprendimento incarnato e situato, coerente con i modelli di apprendimento esperienziale e con la pedagogia della media literacy intesa come competenza critica e creativa.

5.2 Il gioco come leva pedagogica per integrare cultura dell’infanzia e digitale

Il cuore trasformativo della proposta formativa è rappresentato dal gioco, inteso non come attività “ricreativa”, ma come dispositivo educativo, culturale e simbolico. Il gioco è stato proposto come una forma complessa di esplorazione della realtà e di costruzione di significato, all’interno della quale i linguaggi digitali non sono in opposizione a quelli corporei, narrativi o simbolici, ma possono entrare in relazione complementare.

Nei Padlet e nei focus group, diversi educatori hanno raccontato di aver cambiato la propria rappresentazione del digitale proprio grazie all’introduzione del gioco come cornice metodologica. “Pensavo che il tablet fosse solo uno schermo da guardare, adesso lo vedo come una porta per inventare storie”, scrive una partecipante. Un’altra osservazione significativa:

“Il gioco mi ha aiutato a connettere il corpo, le immagini, i suoni, i materiali digitali e quelli veri... è come se tutto si fosse riordinato” (Atelierista, focus3).

Questo tipo di riflessioni conferma la validità dell’idea di multimodalità educativa: ogni media, ogni codice, ogni forma espressiva può diventare uno strumento per costruire significato, a condizione che sia inserito in una cornice intenzionale, relazionale e culturalmente significativa.

All’interno della proposta formativa sono emerse tre coppie concettuali che si sono rivelate utili per orientare la riflessione pedagogica e la progettazione educativa nei contesti multimodali:

- *Orizzontalità vs. Verticalità*: la tensione tra una progettazione partecipata, aperta e laboratoriale (orizzontale), e una trasmissione più direttiva e lineare dei contenuti (verticale). La media literacy invita a rivedere i modelli verticali in favore di ambienti co-costruiti e dialogici.
- *Incorporazione vs. Immersione*: l’incorporazione riguarda la corporeità dell’esperienza,

mentre l'immersione si riferisce al coinvolgimento cognitivo ed emotivo in ambienti digitali. La progettazione multimodale richiede di bilanciare entrambe, evitando sia la perdita del corpo sia l'iperstimolazione.

- *Presenza vs. Distrazione*: nel digitale educativo si gioca una partita fondamentale tra attenzione, engagement e dispersione. Una progettazione ludica e media-centrica deve generare senso di presenza, non solo esposizione a contenuti.

Questi tre assi concettuali non vanno letti come opposizioni nette, ma come tensioni dinamiche che attraversano la pratica educativa quotidiana e che la formazione ha il compito di rendere visibili, discutibili e trasformabili in chiave progettuale.

Il gioco multimodale, nelle sue varie declinazioni (narrativo, simbolico, costruttivo, tecnologico), è emerso così come chiave metodologica per educare alla complessità, favorendo l'integrazione tra media e infanzia in una logica non riduzionista né prestazionale.

5.3 Verso ambienti immersivi e nuove traiettorie formative

L'analisi dei dati qualitativi ha evidenziato anche un insieme di bisogni formativi emergenti, espressi con chiarezza nei momenti di riflessione collettiva:

- desiderio di innovare i setting educativi, per renderli più aperti alla sperimentazione multimodale;
- necessità di imparare a documentare in modo efficace le esperienze digitali;
- interesse verso strumenti per comunicare meglio con le famiglie e valorizzare la progettualità educativa;
- richiesta di esplorare ambienti e tecnologie che non siano solo "tecnologia", ma esperienza educativa.

Queste esigenze suggeriscono la necessità di una progettazione della formazione in servizio che torni alla dimensione corporea, sensoriale, simbolica e sociale del digitale, evitando approcci lineari e prescrittivi. Come osserva Rivoltella (2020), serve una pedagogia dell'accompagnamento, che riconosca la complessità della mediazione educativa con i media, e che formi gli educatori non solo all'uso degli strumenti, ma allo sguardo progettuale capace di far dialogare codici, linguaggi, relazioni e contesti.

Infine, la formazione futura dovrà includere anche dispositivi di ricerca-riflessione, per accompagnare i processi trasformativi già in atto. Il percorso di formazione ha generato una trasformazione significativa nella rappresentazione del digitale da parte di educatori ed educatrici: da oggetto estraneo, percepito inizialmente come minaccioso o tecnicistico, a risorsa educativa integrabile all'interno di ambienti ludici multimodali. Al cuore di questa trasformazione si colloca il gioco, inteso non come semplice attività ricreativa, ma come dispositivo culturale e formativo, capace di mediare esperienze, attivare partecipazione e generare significato.

Questo cambiamento è avvenuto attraverso l'attivazione di pratiche ludiche multimodali nei laboratori formativi, che hanno messo in dialogo materiali analogici, corporei e simbolici con strumenti digitali. La riflessione condivisa ha evidenziato come l'efficacia del digitale risieda nella sua integrazione intenzionale con altri linguaggi espressivi, evitando l'effetto di sovraccarico o

distrazione, e promuovendo invece un'esperienza coerente e significativa (Masoumi & Bourbour, 2024).

Gli educatori hanno sottolineato come il gioco digitale, se pensato in modo progettuale e consapevole, consenta di valorizzare la corporeità, la narrazione e l'interazione, offrendo occasioni per potenziare la creatività e l'agentività dei bambini. Tale approccio si fonda su una visione della media literacy come competenza critica e creativa, che consente di leggere e scrivere con e attraverso i media, costruendo ambienti educativi autenticamente multimodali.

Dal punto di vista delle competenze professionali, i dati rilevano uno sviluppo marcato nelle dimensioni regolativa, espressiva e analitica, con un significativo incremento della capacità progettuale. La dimensione tecnologica, al contrario, si mantiene contenuta: segno che il focus formativo non si è posto sull'uso tecnico degli strumenti, ma sulla capacità di utilizzarli per creare significati educativi e ambienti di apprendimento co-costruiti.

Infine, il gioco si è configurato come leva trasformativa anche per quanto riguarda la relazione educativa. Le pratiche osservate mostrano come l'alternanza tra analogico e digitale, e la compresenza di codici espressivi diversi, abbiano facilitato forme di accompagnamento, autoregolazione e co-progettazione che restituiscono centralità ai soggetti e alla loro agency. In tal senso, la triade gioco–digitale–multimodalità si conferma centrale nel modello formativo sperimentato, non come somma di elementi distinti, ma come ecosistema coerente per l'educazione contemporanea.

RIFERIMENTI BIBLIOGRAFICI

- Aloizou, V., Ioannou, A., Boloudakis, M., & Retalis, S. (2025). A learning experience design framework for multimodal learning in the early childhood. *Smart Learning Environments*, 12(1), 1-17.
- Asquini, G. (2018) (a cura di). *La Ricerca-Formazione. Temi, esperienze, prospettive*. Milano: FrancoAngeli.
- Bateson, G. (2017). *Verso un'ecologia della mente*. Milano: Adelphi. (Opera originale pubblicata nel 1972 come *Steps to an ecology of mind*).
- Bobbio, A. (2019). Infanzia, famiglie, relazioni. Verso un sistema integrato 0-6 anni. *Infanzia, famiglie, relazioni*, IX(29).
- Bryant, A., & Charmaz, K. (2019). *The SAGE handbook of current developments in grounded theory*. SAGE Publications Ltd, <https://doi.org/10.4135/9781526485656>
- Bruner, J. (1997). *La cultura dell'educazione. Nuovi orizzonti per la scuola*. Milano: Feltrinelli.
- Buckingham, D. (2013). *Beyond technology: Children's learning in the age of digital culture*. Polity Press.
- Caillois, R. (2000). *I giochi e gli uomini. La maschera e la vertigine*. Milano: Bompiani. (Opera originale pubblicata in francese nel 1958 come *Les jeux et les hommes*).
- Calleja, G. (2011). *In-game: From immersion to incorporation*. MIT Press.
- Carlsen, K., & Clark, A. (2022). Potentialities of pedagogical documentation as an intertwined research process with children and teachers in slow pedagogies. *European Early Childhood Education Research Journal*, 30(2), 200–212. <https://doi.org/10.1080/1350293X.2022.2046838>

- Cowan, K., & Flewitt, R. (2023). Moving from paper-based to digital documentation in early childhood education: Democratic potentials and challenges. *International Journal of Early Years Education*, 31(4), 888–906. <https://doi.org/10.1080/09669760.2021.2013171>
- Denzin, N. K. (1978). *The research act: A theoretical introduction to sociological methods* (2nd ed.). McGraw-Hill.
- Di Bari, C. (2019). Le tecnologie digitali nei servizi educativi 0-6 anni: Il ruolo della Media Education tra critica e creatività. *Paper Focus ZeroSei*, 3. Firenze: Università degli Studi di Firenze.
- Falco, M., & Kishimoto, T. M. (2022). Pedagogical documentation for a more inclusive early childhood education. *European Early Childhood Education Research Journal*, 30(2), 251–264. <https://doi.org/10.1080/1350293X.2022.2045334>
- Felini, D., & Trincherò, R., (2015). *Progettare la media education. Dall'idea all'azione, nella scuola e nei servizi educativi*. Milano: FrancoAngeli.
- Flewitt, R., & Cowan, K. (2019). *Multimodal literacy in early childhood education*. In N. Kucirkova & G. Falloon (Eds.), *Digital literacy in early childhood* (pp. 65–82). SAGE.
- Gee, J. P. (2007). *What video games have to teach us about learning and literacy* (2nd ed.). Palgrave Macmillan.
- Gillen, J., & Hall, N. (2013). The emergence of early childhood literacy. In J. Larson & J. Marsh (Eds.), *The SAGE handbook of early childhood literacy* (2nd ed., pp. 3–17). London: SAGE.
- Gola, G. (2022). *Insegnare adagio. Un contributo alla didattica*. Mimesis Edizioni. <https://doi.org/10.7413/1234-1234015>
- Hobbs, R. (2024). *Media literacy in action: Questioning the media*. Rowman & Littlefield.
- Huizinga, J. (2016). *Homo ludens: Il gioco come fonte di cultura* (nuova edizione). Einaudi. (Opera originale pubblicata nel 1938)
- Hutton, J. S., Dudley, J., DeWitt, T., ... & Horowitz-Kraus, T. (2022). *Associations between digital media use and brain surface structural measures in preschool-aged children*. *Scientific Reports*, 12, 19095. <https://doi.org/10.1038/s41598-022-20922-0>
- Jenkins, H. (2009). *Confronting the challenges of participatory culture: Media education for the 21st century*. MIT Press.
- Jewitt, C. (2008). Multimodality and literacy in school classrooms. *Review of Research in Education*, 32(1), 241–267. <https://doi.org/10.3102/0091732X07310586>
- Joshi, P., & Shukla, S. (2019). *Child development and education in the twenty-first century*. Springer. <https://doi.org/10.1007/978-981-13-9258-0>
- Kress, G. (2010). *Multimodality: A social semiotic approach to contemporary communication*. Routledge.
- Lambert, J. (2013). *Digital storytelling: Capturing lives, creating community* (4th ed.). Routledge.
- Le Boterf, G. (2010). *Construire les compétences individuelles et collectives* (6e éd.). Paris: Éditions d'Organisation/Eyrolles.
- Lindeman, S., Svensson, M., & Enochsson, A.-B. (2021). Digitalisation in early childhood education: A domestication theoretical perspective on teachers' experiences. *Education and Information Technologies*, 26, 4879–4903. <https://doi.org/10.1007/s10639-021-10501-7>
- Livingstone, S., & Third, A. (2017). Children and young people's rights in the digital age: An emerging agenda. *New Media & Society*, 19(5), 657–670. <https://doi.org/10.1177/1461444816686318>

- Malaguzzi, L. (1996). *I cento linguaggi dei bambini. L'approccio di Reggio Emilia all'educazione dell'infanzia*. Edizioni Junior.
- Marangi, M. (2023). *Addomesticare gli schermi. Il digitale a misura dell'infanzia 0-6* (pp. 5-196). Brescia: Scholé-Morcelliana.
- Margrain, V., & Löfdahl Hultman, A. (Eds.). (2019). *Challenging democracy in early childhood education: Engagement in changing global contexts*. Springer. <https://doi.org/10.1007/978-981-13-7771-6>
- Mascheroni, G., & Siibak, A. (2021). *Datafied Childhoods: Data Practices and Imaginaries in Children's Lives*. Peter Lang. <https://doi.org/10.1080/17482798.2022.2124648>
- Masoumi, D., & Bourbour, M. (2024). Framing adequate digital competence in early childhood education. *Education and Information Technologies*, 29, 20613–20631. <https://doi.org/10.1007/s10639-024-12646-7>
- Matsumoto, H., Nishiu, H., Taniguchi, M., Kataoka, M., & Matsui, G. (2023). Pedagogical photo documentation for play in early childhood education and care. *Early Years*, 43(4–5), 794–810. <https://doi.org/10.1080/09575146.2021.2017407>
- Menichetti, L. (2017). La competenza digitale: dalla definizione a un framework per la scuola. *Media Education*, 8(2), 175–195. <https://doi.org/10.36253/me-8113>
- 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>
- Mishra, P., & Henriksen, D. (2018). *Creativity, technology & education: Exploring their convergence*. Springer. <https://doi.org/10.1007/978-3-319-70275-9>
- Mortari, L. (2007). *Cultura della ricerca e pedagogia: prospettive epistemologiche*. Bologna: Carocci.
- Murcia, K. J., Campbell, C., Joubert, M. M., & Wilson, S. (Eds.). (2022). *Children's creative inquiry in STEM*. Springer. <https://doi.org/10.1007/978-3-030-94724-8>
- Palaiologou, I. (2016). Children under five and digital technologies: Implications for early years pedagogy. *European Early Childhood Education Research Journal*, 24(1), 5–24. <https://doi.org/10.1080/1350293X.2014.929876>
- Pelizzari, F. (2025). *Strategie ludiche per l'apprendimento. Gioco, videogiochi e gamification in contesti educativi e didattici*. Lecce: PensaMultimedia.
- Pellegrini, M. (2022). Enhancing cognitive and metacognitive abilities in early childhood and primary school: An umbrella review. *Italian Journal of Educational Research*, 28, 39–47. <https://doi.org/10.7346/sird-012022-p39>
- Pellerey, M. (2018). *Competenze. Conoscenze, abilità, atteggiamenti: il ruolo delle competenze nei processi formativi*. Roma: LAS.
- Plowman, L., McPake, J., & Stephen, C. (2012). Extending opportunities for learning: The role of digital media in early education. In S. Suggate & E. Reese (Eds.), *Contemporary debates in childhood education and development* (pp. 95–104). London: Routledge.
- Potter, J. (2018). *Digital media, culture, and education: Theorising third space literacies*. London: Palgrave Macmillan. <https://doi.org/10.1057/978-1-137-57120-0>
- Raffaghelli, J. E., Restiglian, E., & Scarcelli, M. (a cura di). (2024). *La cultura dell'infanzia nell'era postdigitale: Tra conoscenze delle famiglie e professionalità educativa*. Lecce: PensaMultimedia.

- Rivoltella, P. C. (2017). *Media education. Idea, metodo, ricerca*. Brescia: La Scuola.
- Rivoltella, P. C. (2020). *Nuovi alfabeti. Educazione e culture nella società post-mediale*. Brescia: Scholè Morcelliana.
- 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>
- Schön, D. A. (1983). *The reflective practitioner: How professionals think in action*. New York: Basic Books. (Reprinted in 1995).
- Silva, C. (2018). The Early Childhood Education and Care system for children aged 0-6: Regulatory pathway and pedagogical considerations. *Form@re - Open Journal per la formazione in rete*, 18(3), 182–192. <https://doi.org/10.13128/formare-24018>
- Sullivan, F. R. (2017). *Creativity, technology, and learning: Theory for classroom practice*. Routledge.
- Tisseron, S. (2013). *3-6-9-12. Apprivoiser les écrans et grandir*. Érès.
- Tomopoulos, S., Valdez, P. T., Dreyer, B. P., Fierman, A. H., Berkule, S. B., Kuhn, M., & Mendelsohn, A. L. (2007). Is exposure to media intended for preschool children associated with less parent-child shared reading aloud and teaching activities? *Ambulatory Pediatrics*, 7(1), 18–24. <https://doi.org/10.1016/j.ambp.2006.10.005>
- Vygotskij, L. S. (1978). *Mind in society: The development of higher psychological processes*. Cambridge, MA: Harvard University Press.
- Weyland, B., & Falanga, M. (2022). *Didattica della scuola. Spazi e tempi per una comunità in ricerca*. Milano: Guerini
- Willett, R., Robinson, M., & Marsh, J. (Eds.). (2009). *Play, creativity and digital cultures*. Routledge.
- Winnicott, D. W. (2005). *Gioco e realtà*. Raffaello Cortina. (Opera originale pubblicata nel 1971).
- Zollo, I., Di Gennaro, D. C., Girelli, L., & Sibilio, M. (2018). Teachers' education and "non linearity": simplex perspectives. *Education Sciences & Society-Open Access*, 9(2).

Copyright (©) Federica Pelizzari, Laura Comaschi, Simona Ferrari



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

How to cite this paper: Pelizzari, F., Comaschi, L., Ferrari, S. (2025). Formare educatori ed educatrici alla multimodalità ludica. Media literacy e gioco nei servizi 0-6 [Training educators in playful multimodality. Media literacy and play in services 0-6]. *QTimes webmagazine*, anno XVII, n. 4, 52-81. Doi: https://doi.org/10.14668/QTimes_17405