



ISSN: 2038-3282

Publicato il: gennaio 2024

©Tutti i diritti riservati. Tutti gli articoli possono essere riprodotti con l'unica condizione di mettere in evidenza che il testo riprodotto è tratto da www.qtimes.it

Registrazione Tribunale di Frosinone N. 564/09 VG

Educate to media: starting from childhood, between family and 0-6 educational services

Educare ai media: a partire dall'infanzia, tra famiglia e servizi educativi 0-6

di

Alessandra Altamura

alessandra.altamura@unifg.it

Università degli Studi di Foggia

Abstract:

Epochal change that we are going through sees, among other things, the progressive and widespread diffusion of digital technology, the presence – increasingly pervasive – of mobile and touch devices made accessible also to pre-school boys and girls. More and more often, *small hands* and *small eyes* juggle between tablets and smartphones, between screens, apps and multimedia products of various kinds and “finger reach”, so much so that, assiduously, we talk, no longer and not only about *digital natives*, but *screen generation*. This situation calls into question the first and main systems of education and training – that is, family and educational services 0-6 – by asking new questions in the face of originals and emerging needs. In this scenario, the contribution aims to reflect on media education, starting from the contexts mentioned above, and propose possible starting points for a more conscious and creative use of the same.

Keywords: media education, childhood, family, 0-6 educational services.

©Anicia Editore

QTimes – webmagazine

Anno XVI - n. 1, 2024

www.qtimes.it

Doi: 10.14668/QTimes_16114

Abstract:

Il cambiamento epocale che stiamo attraversando vede, tra le altre cose, la progressiva e capillare diffusione della tecnologia digitale, la presenza – sempre più pervasiva – di dispositivi mobili e *touch* resi accessibili anche ai bambini e alle bambine in età prescolare. Sempre più spesso, *piccole mani* e *piccoli occhi* si destreggiano tra tablet e *smartphone*, tra schermi, app e prodotti multimediali di varia natura e a “portata di dito”, tanto che, assiduamente, si parla, non più e non solo di *nativi digitali*, ma di *screen generation*. Tale stato di cose interpella i primi e principali sistemi di educazione e formazione – ovvero famiglia e servizi educativi 0-6 – ponendo domande inedite di fronte a bisogni originali ed emergenti. In simile scenario, il contributo intende riflettere sull’educazione *ai media* a partire dai contesti su menzionati, e proporre possibili spunti per un utilizzo maggiormente consapevole e creativo degli stessi.

Parole chiave: educazione ai media, infanzia, famiglia, servizi educativi 0-6.

1. Introduzione

“Sì – scrive Franco Cambi (2018) – i media sono sempre più i primi e determinanti ‘educatori’” poiché con essi i bambini e le bambine scoprono il mondo (p. 17). La progressiva e capillare diffusione della tecnologia digitale, la presenza – sempre più pervasiva – di dispositivi mobili e *touch* resi accessibili anche all’infanzia in età prescolare – a cui ha contribuito, senza dubbio, l’esperienza pandemica da Covid-19 (Save the Children, 2023) – stanno innescando trasformazioni profonde, spesso complesse e difficili da padroneggiare, rispetto alle quali è necessario e impellente porsi in un atteggiamento critico, riflessivo, interrogante.

Nella quotidianità contemporanea, infatti, *piccole mani* e *piccoli occhi* si destreggiano tra tablet e *smartphone*, tra schermi, app e prodotti multimediali di varia natura e a “portata di dito”. Tale stato di cose è testimoniato anche dai risultati dell’ultima indagine del Sistema di Sorveglianza Bambini 0-2 anni dell’Istituto Superiore di Sanità (ISS), presentati a marzo 2023 e da cui emerge che in Italia il 22,1% dei bambini di età compresa fra i 2 e i 5 mesi passa del tempo davanti a schermi che possono essere tv, computer, tablet o telefoni cellulari. I livelli di esposizione, poi, aumentano fra i bambini tra gli 11 e i 15 mesi, arrivando a una percentuale di esposizione pari al 58,1%, vale a dire 1 su 2 (Save the Children, 2023; cfr. anche Bozzola et al., 2018; Cortoni, 2016; Smahel et al., 2020)¹. Siamo di fronte, dunque, a un’immersione sempre più intensa e globale, potenzialmente totalizzante e, pertanto, foriera di conseguenze negative (e non solo positive) di cui ogni adulto educatore deve farsi consapevole, adottando due sguardi: “uno tecnico che li usa e li fa usare [i media]; uno critico che li interpella nella loro struttura e funzione e nelle loro ‘zone d’ombra’” (Cambi, 2018, p. 17).

Tali sguardi si rendono necessari per promuovere un’educazione *ai media* efficace e di qualità, intesa non semplicemente come insieme di pratiche di addestramento tecnico-operativo (Felini, 2021), bensì come processo volto alla graduale comprensione critica dei testi e del sistema dei media, pensati non

¹ Oltrepassando i confini della penisola, l’ultimo rapporto *Technology and Play* (TAP), elaborato e diffuso dalle università di Sheffield e di Edimburgo, attesta che almeno il 65% dei bambini di età compresa tra i 3 e i 7 anni vive in famiglie che dispongono di un tablet (minimo) disponibile per l’accesso (Ofcom, 2014) e la percentuale tende ad aumentare se ci si riferisce alla disponibilità degli *smartphone*. Anche i risultati di una ricerca analogica, condotta qualche anno fa da M.M. Neumann (2014) in Australia, su un campione ridotto, indicavano che quasi 2/3 delle famiglie (61%), con bambini di età compresa tra i 3 e i 5 anni, possedeva uno o più tablet *touch* che venivano utilizzati dagli stessi per 20 minuti al giorno (mediamente).

solo come strumenti, ma anche come linguaggio e cultura, ovvero come “ambiente di vita” (Doni, 2015). L’obiettivo da perseguire – spiega Rivoltella (2015; 2021)² – diviene la promozione di una corretta relazione del soggetto con l’universo mediale, obiettivo dall’alta valenza etica perché capace di generare un forte senso di responsabilità sociale-digitale per cui ciascuno utilizza, consapevolmente e in maniera positiva, critica (e anche creativa), il sistema dei media in cui è immerso senza esserne sovrastato e senza ledere sé e l’altro da sé.

Per le ragioni sin qui esposte, l’azione educativa di cui si sta discutendo dovrebbe essere avviata sin dagli albori della vita e, dunque, dalla nascita, prestando particolare attenzione agli adulti educatori, in modo particolare genitori, educatori e insegnanti del sistema 0-6, che vanno formati rispetto al rapporto tra infanzia e schermi (risorse e insidie) e supportati nella ricerca di strategie intelligenti per rendere tale rapporto ottimale e mai disfunzionale e per evitare di restare imbrigliati nella nota dicotomia “apocalittici” vs “integrati” (Eco, 1964/2001).

2. Le consapevolezze necessarie

Nella nostra epoca i dispositivi *touchscreen* e gli schermi (da quelli analogici a quelli digitali) permeano, sempre più, la vita dell’infanzia ed è sempre più manifesta, da parte dei genitori, l’esigenza di comprendere “cosa fare”, come comportarsi, che utilizzo proporre degli stessi, se (ed eventualmente quando) proporli. In questa prospettiva, occorre sensibilizzare rispetto ad alcune questioni salienti che potrebbero, in prima battuta (o in via preliminare), aiutare a delineare delle linee educative efficaci per promuovere una fruizione adeguata e consapevole degli schermi.

La prima. Oggi – e ormai da qualche decennio – è ampiamente diffusa l’espressione “nativi digitali” – traduzione di *digital natives* – coniata, nel 2001, dallo scrittore statunitense Mark Prensky. Prensky (2001) sosteneva la tesi secondo cui così come un soggetto nato in un determinato contesto sviluppa la conoscenza della propria lingua in modo naturale e intuitivo, così i bambini e le bambine che vivono in un ambiente caratterizzato dalla presenza capillare e diffusa delle tecnologie digitali sviluppano le competenze necessarie per poterle adoperare e per potersi confrontare con esse in maniera naturale (diversamente dai cosiddetti “immigrati digitali”). Questo contatto avrebbe comportato – a suo dire – una mutazione genetica, andando a modificare l’architettura del loro cervello, fisicamente diverso (cfr. anche Di Bari, 2016; 2023a; 2023b). “I suggested that Digital Natives’ brains are likely physically different as a result of the digital input they received growing up” (Prensky, 2001).

Le tesi di Prensky e degli studiosi che negli anni successivi hanno sostenuto e riproposto le sue idee sono spesso accompagnate da altre affermazioni, tese a sostenere la validità scientifica delle asserzioni su esposte. Ad esempio, le strutture neuronali dei cosiddetti *digital natives* si sarebbero modificate e si sarebbe sviluppata una nuova forma di intelligenza – l’“intelligenza digitale” –, caratterizzata dalla capacità di muoversi negli ambienti *abitati* dai media in modo attivo e consapevole. Si tratta, però, di un’affermazione insidiosa, rischiosa su più fronti. “In primis – spiega Di Bari (2023a) – perché semplifica: nella sua formulazione essa dà per scontato che tutti i bambini e i ragazzi, a prescindere dal contesto geografico, culturale e sociale in cui crescono, siano ‘competenti’ nell’uso della tecnologia” (pp. 23-24), non considerando, dunque, forme di *digital divide*, di divario tra chi ha la possibilità di accedere e disporre delle tecnologie digitali e

² [Video] *Educare nei media e con i media*, Rivoltella al webinar FEM, disponibile in: <https://www.cremi.it/video-educare-nei-media-e-con-i-media-rivoltella-al-webinar-fem/> [15/12/2023].

dell'informazione (della rete Internet, in modo particolare) e chi ne è escluso per molteplici ragioni³. Un'altra obiezione importante riguarda le conseguenze che la definizione di “nativi digitali” può portare nelle relazioni, soprattutto tra adulti e bambini/e, tanto nei contesti scolastici (formali) quanto in quelli familiari (non formali). “Pensare che i bambini e i ragazzi siano già ‘madrelingua’ nell'uso della tecnologia può infatti alimentare un malinteso, lasciando intendere che non abbiano bisogno di essere alfabetizzati” (Di Bari, 2023a, p. 24). Sovente, infatti, si confonde la dimestichezza, la confidenza dell'infanzia con il sistema dei media con la sua effettiva competenza, dimenticando che, invece, si tratta di due cose ben distinte, da non confondere. Se la confidenza, infatti, fa riferimento alla familiarità, a una conoscenza che permette di orientarsi agevolmente di fronte ai e tra i dispositivi, la competenza si traduce in un saper fare e nella possibilità di rendere trasferibile tale sapere.

I media, dunque, non sono auto-alfabetizzanti: un conto è utilizzare una macchina, un altro è conoscere gli alfabeti che la regolano e la strutturano. È questo l'equivoco da disinnescare (Rivoltella, 2021). “Le abilità che i bambini sviluppano per il fatto di essere immersi, fin dalla nascita, in un ambiente caratterizzato dalla presenza delle tecnologie sono l'esito dell'utilizzo di strumenti molto intuitivi; tuttavia, per trasformarsi in reale competenza occorre che accanto all'intuito intervenga il ragionamento, che ci sia una piena consapevolezza delle conseguenze delle proprie azioni, non soltanto sul piano tecnico ma anche su quello cognitivo e persino etico. Tre livelli (tecnologico, cognitivo ed etico) che possono essere coltivati soltanto gradualmente e soltanto grazie all'accompagnamento della scuola e della famiglia” (Di Bari, 2023a, p. 26). Anziché “lasciarli fare”, perché fermamente convinti che siano in grado di fare da soli grazie alla presunta dotazione innata di cui si diceva, occorre prevedere, sin dalla primissima infanzia, la presenza di adulti consapevoli e impegnati nella costruzione della competenza digitale, una competenza indispensabile, ma allo stesso tempo complessa, che comprende: l'alfabetizzazione informatica e digitale, la comunicazione e la collaborazione, l'alfabetizzazione mediatica, la creazione di contenuti digitali (inclusa la programmazione), la sicurezza (compreso l'essere a proprio agio nel mondo digitale e possedere competenze relative alla cybersicurezza), le questioni legate alla proprietà intellettuale, la risoluzione di problemi e il pensiero critico (Raccomandazione del Consiglio Europeo, 2018).

Orbene, sfatato il mito dei “nativi digitali”, è auspicabile che famiglia e servizi educativi collaborino in maniera sinergica per trasformare quella “naturale” confidenza dei bambini e delle bambine in una vera e propria competenza, promuovendo, altresì, una consapevolezza sul piano etico che porti, gradualmente, a comprendere le conseguenze dei propri comportamenti digitali e ad assumere condotte responsabili, nell'ottica della più ampia cittadinanza digitale.

La seconda. Anton S. Makarenko, negli anni Trenta del secolo scorso, rivolgendosi ai genitori, scriveva: “La vostra condotta è la cosa più decisiva. Non crediate di educare il bambino soltanto quando conversate con lui o lo istruite o gli date un ordine. Voi lo educate in ogni momento della vostra vita [...]” (1937/2005, p. 33). I genitori, dunque – ma il discorso vale anche per gli altri adulti significativi per il bambino e per la bambina, come può essere un'educatrice o un'insegnante – educano non solo attraverso le azioni che concretamente attuano, ma anche attraverso quello che *non fanno*. Si tratta, allora, di riscoprire e valorizzare (sempre) il ruolo dell'esempio anche nel rapporto

³ A tal proposito, è utile osservare che il per il DESI (ed. 2022) – *Digital Economy and Society Index* – l'Italia si colloca al 18° posto fra i 27 Stati membri dell'UE. Il dato è significativo rispetto a quanto detto e rende la tesi di Prensky, ancor di più, confutabile. Il report è consultabile al seguente link: <https://digital-strategy.ec.europa.eu/it/policies/desi-italy> [15/12/2023].

che ciascuno di noi intrattiene con i media, ricordando che i bambini ci osservano e che per loro, in qualità di adulti, soprattutto nei primi sei anni di vita, rappresentiamo dei veri e propri modelli di riferimento, capaci di orientare i comportamenti, le reazioni, le scelte. “Dato che il bambino interiorizza i comportamenti mediatici dell’adulto e tende a farli suoi, è opportuno che sia prima di tutto il genitore ad assumere quei comportamenti che poi si auspica di vedere nel bambino” (Di Bari, 2023b, p. 52). Dunque, ogni forma di educazione agli schermi destinata all’infanzia deve partire da un lavoro introspettivo che ogni madre e ogni padre deve condurre su di sé e a partire dal quale riprogettare la propria dieta mediale. Diventa necessario prestare attenzione al tempo dedicato ai media e all’utilizzo che se ne fa per farsi promotori, ma, soprattutto, interpreti credibili, di un’efficace educazione agli schermi da cui l’infanzia possa trarre benefici ed esperienze significative fondamentali per la sua crescita sana ed equilibrata.

Non si tratta, dunque, in una visione apocalittica (Eco, 1964/2001), di rifiutare ogni tipo di approccio al digitale per preservare l’infanzia; bensì di condividere regole, impostare strategie, radicare abitudini e promuovere atteggiamenti “sani” di fronte agli schermi e, quindi, *farsi* esempi positivi.

La terza. “La famiglia isolata, senza vita sociale, non può veramente educare: così come il [bambino], tenuto isolato e rinchiuso, senza possibilità di esperienze collettive, non può essere rettamente educato” (Marchesini Gobetti, 2018, p. 24). L’educazione – anche quella *ai* media – deve prevedere compresenze essenziali, capaci di porsi in dialogo, in una posizione di reciproco ascolto, di mutuo riconoscimento e di valorizzazione, ciascuna per le funzioni e i compiti che le sono propri (Altamura, 2022). In questa direzione, un intervento di educazione *ai* media avrà maggiori possibilità di rivelarsi efficace se vedrà collaborare servizi educativi 0-6 e famiglie, educatori, insegnanti e genitori. Quanto più sarà solida e costruttiva tale relazione, tanto più sicuri e fiduciosi saranno i bambini e le bambine e maggiori le acquisizioni; i genitori in questo senso potrebbero proseguire a casa l’azione educativa del nido e della scuola dell’infanzia, favorendo una forma di “continuità orizzontale”. Questa alleanza propone modelli coerenti negli obiettivi che, lungi dal configurarsi come ricette infallibili, rappresenteranno un solido punto di riferimento per orientare le azioni e le condotte a casa e a scuola, nella consapevolezza di non essere i soli ad agire, ma di avere qualcuno accanto che, parallelamente, in un altro contesto, sedimenta il nostro operato.

Le consapevolezze di cui si è scritto sino ad ora si rendono necessarie per pensare a dei percorsi di educazione mediale efficaci e realmente rispondenti agli scopi precedentemente enunciati. Come procedere, dunque?

3. *Media education* e servizi educativi 0-6: alcune alternative possibili

Non è detto che per perseguire gli scopi della *media education*, nidi e scuole dell’infanzia debbano necessariamente introdurre nelle loro *routines* gli strumenti digitali; potrebbero, al contrario, ribaltare la prospettiva proponendo dei percorsi di *Media Education* volti a sviluppare un vasto insieme di competenze (nella triplice declinazione di educazione *con*, *ai* e *oltre* i media) e progettati come interventi di alfabetizzazione critica (Buckingham, 2003; 2020; Poyntz, 2004) che, in quanto tali, comportano analisi, valutazione e riflessione e individuano come destinatari privilegiati non l’infanzia (in maniera diretta) bensì i professionisti e gli adulti significativi che si occupano della sua educazione e formazione: educatori, insegnanti e genitori.

Tale azione potrebbe essere realmente funzionale perché volta a mettere in luce, attraverso la dialettica teoria/prassi, tramite l’acquisizione di conoscenze e la sperimentazione di buone pratiche,

tutte le peculiarità di un utilizzo ragionevole della tecnologia soprattutto alla luce del fatto che non è possibile ignorarne la dilagante presenza. Un approccio di questo genere, a titolo esemplificativo, è stato promosso e portato avanti, a partire dal 2016, dai Nidi e dalle Scuole dell’Infanzia del Comune di Firenze attraverso un’azione di formazione e di monitoraggio a cura dell’Università della città fiorentina. L’intervento non si è tradotto con l’inserimento dei dispositivi tecnologici nei servizi per l’infanzia in sostituzione delle esperienze tradizionali; al contrario, è stata data priorità alla necessità di informare e rendere consapevoli gli adulti (genitori e personale educativo) sulla capillare presenza delle tecnologie digitali nella vita dell’infanzia e sui rischi che questa può produrre.

Come precedentemente discusso, “uno degli obiettivi prioritari della Media Education da 0 a 6 anni consiste nel promuovere tra gli adulti che stanno vicini al bambino la consapevolezza della necessità di porre dei limiti spaziali e temporali rispetto alla fruizione degli schermi, di accompagnarlo negli usi di questi strumenti e di promuovere quante più possibili esperienze alternative ad essi. [Si tratta, sostanzialmente, di] far sì che il bambino sia accompagnato per fronteggiare i rischi e valorizzare le opportunità” (Di Bari, 2018, pp. 120-121), in un’ottica volta a integrare approcci tradizionali e innovativi utili, entrambi, a favorire, in ciascuno/a, sin dalla più tenera età, processi di progressiva autonomia, consapevolezza e auto-regolamentazione (Metastasio, 2021) e a promuovere, di conseguenza, la formazione di individui più critici e responsabili, ma anche attivi, creativi e partecipativi; non solo fruitori di contenuti, bensì produttori.

Così intesa, la *Media Education* – proposta e implementata dai servizi educativi 0-6 – può divenire costruttrice di quella *competenza digitale* – competenza chiave per la promozione di un apprendimento permanente inclusivo e di qualità e che presuppone l’interesse per le tecnologie digitali e il loro utilizzo con dimestichezza, spirito critico e responsabilità⁴ – fondamentale per affrontare, vivere e gestire la complessità odierna e per evitare e/o colmare situazioni di *digital divide*. Si tratta, dunque, di *andare* oltre l’acquisizione della pura competenza tecnica e di attivare, in un ambiente che decide di restare – per quanto possibile – *digital free*, processi riflessivi e metariflessivi che contemplino anche la dimensione etica delle tecnologie per avviare, sin dai *primi mille giorni di vita*, forme inedite di educazione alla cittadinanza.

Diversamente rispetto a questa prima opzione, gli schermi e gli strumenti digitali sono pensati come parte del curriculum e perciò diviene necessario progettare attività che ne consentano un utilizzo consapevole e creativo per arricchire attivamente l’esperienza dell’infanzia al nido e a scuola.

In quest’ottica, i servizi educativi 0-6 mirano a sfruttare le potenzialità dei nuovi strumenti integrandoli con le prassi, le funzioni e le attività già in essere e offrendo, quindi, all’infanzia nuovi modi di apprendere, di giocare, di fare scoperte, di affinare abilità e di apprendere nuovi linguaggi (grafico, iconico, testuale) che connettono il reale al virtuale (Garbui, 2023).

Nonostante il numero di ricerche e di studi relativi all’utilizzo di tecnologie in età prescolare siano ancora abbastanza esigui e continuamente *in fieri*, è possibile annoverare alcune esperienze di rilievo. Significativo è, in tal senso, il progetto multidisciplinare *Media usage in pre-school*⁵ che si pone in continuità rispetto ai processi di sperimentazione dell’uso di *devices* digitali all’interno del contesto scolastico e familiare di bambini/e in età prescolare, volto a indagare “[...] i legami di influenza

⁴ Cfr. *Raccomandazione del Consiglio del 22 maggio 2018 relativa alle competenze chiave per l’apprendimento permanente*. Disponibile in: [https://eur-lex.europa.eu/legal-content/IT/TXT/PDF/?uri=CELEX:32018H0604\(01\)\[20/12/2023\]](https://eur-lex.europa.eu/legal-content/IT/TXT/PDF/?uri=CELEX:32018H0604(01)[20/12/2023]).

⁵ Realizzato dai Dipartimenti di Comunicazione e Ricerca Sociale e di Scienze Statistiche della Sapienza Università di Roma.

reciproca fra l'uso di alcune tecnologie digitali, all'interno di contesti educativi formali [es. scuola dell'infanzia] e lo sviluppo di competenze emotive e cognitive, soprattutto di natura trasversale" (Cortoni, 2016, s.n.p.) e a proporre un protocollo formativo di "app digital education". L'elaborazione e la successiva implementazione di un protocollo siffatto contribuiscono, in modo particolare, alla concreta utilizzazione del tablet (nel caso specifico) in classe "non più come attività sporadica supplementare alla tradizionale didattica, bensì come un insieme di strategie e strumenti da utilizzare quotidianamente insieme ad altri supporti per tutte le attività svolte in classe" (Cortoni, 2016, s.n.p.)⁶. In questa direzione, i *digital device* possono elaborare i linguaggi tradizionali e fare emergere nuove forme di narrazione, in cui il bambino e la bambina sono direttamente implicati per la creazione di nuovi contenuti, originali e personali, legati al contesto specifico in cui agiscono e avvalendosi dell'esperienza *incarnata* del corpo che si definisce grazie alle sensazioni e alle percezioni, soprattutto visive e tattili (immersività e creatività dell'esperienza).

Tra le diverse opzioni valutabili, è da considerare che il digitale consente di realizzare una documentazione delle esperienze fatte fuori dall'aula o dalla sezione che divengono, in tal modo, immediatamente riproducibili. Pensiamo, ad esempio, alla possibilità di inventare una storia e alla relativa creazione di un libro digitale, avvalendoci delle foto scattate dai bambini e dalle bambine durante un'esperienza di *outdoor education*; o, ancora, di partire dalle registrazioni dei suoni della natura per scoprire a chi appartengono, stimolando l'*occhio della mente*.

E poi, si pensi all'utilizzo (potenziale o effettivo) del videoproiettore e al ricorso ai giochi di luce per creare ambientazioni altrimenti difficili da realizzare (come un deserto o un paesaggio di ghiaccio); e all'utilizzo di app (Cortoni, 2016; Gardner & Davis, 2013) che, per esempio, permettono di sperimentare l'ingresso virtuale nella galleria di un museo situato dall'altra parte del mondo. Molto utile, a questo riguardo, l'app *Artoo*, attraverso cui i bambini e le bambine esperiscono non solo la possibilità di visionare una pluralità di opere d'arte, ma anche di dire la loro, di raccontare quello che vedono, le emozioni provate di fronte ad un quadro preciso, a una scultura, a un'opera. Attraverso l'app di *Artoo*, i bambini possono anche dare spazio alla creatività, disegnando direttamente all'interno dell'app – a partire dai motivi dell'opera e della corrente artistica con cui sono entrati in contatto –, registrare e riascoltare i propri pensieri, le suggestioni di altri bambini e la spiegazione di Umberto, il direttore del museo. Così pensata, l'app si presta ad essere utilizzata efficacemente sia dalle insegnanti e dalle educatrici che dalle famiglie, promuovendo, non solo un uso consapevole, attivo e creativo del digitale, ma anche consentendo un avvicinamento al patrimonio artistico che, in questa maniera, viene conosciuto e vissuto dall'infanzia in modo attivo⁷.

"Sono tutte esperienze che possono aiutare a promuovere la riflessione sul rapporto tra micro e macro e stimolare la creatività dei bambini, non in un'ottica di sostituzione delle esperienze tradizionali ma in una prospettiva di integrazione" (Di Bari, 2023a, p. 170). Simile messaggio andrebbe condiviso anche con le famiglie che, proprio a partire da queste prime *esperienze digitali* dei propri figli e delle proprie figlie, potrebbero delineare il proprio sistema di educazione ai media, senza sentirsi sole e, soprattutto, sapendo di poter contare sul supporto di un interlocutore e di un sistema competenti a riguardo.

⁶ Per completezza di informazioni si rimanda alla consultazione del testo di Ida Cortoni (2016), *App Digital Education. Percorsi didattici sperimentali nella scuola dell'infanzia*, edito da FrancoAngeli e disponibile in formato elettronico. Cfr. anche McManis e Parks, 2011; Kolak et al., 2020.

⁷ Per maggiori informazioni si rimanda alla pagina web dedicata al progetto alla base dell'app: <https://artoobear.com/al-museo/> [23/12/2023].

4. Tra media e infanzia: il ruolo della famiglia

In famiglia, talvolta, il discorso è più complesso. Non si hanno le competenze necessarie e, spesso, forse anche per il timore di essere giudicati, non si chiede aiuto. Di conseguenza, frequentemente, l'infanzia *fa da sé*, senza poter beneficiare di quell'inalienabile (spesso tacito) diritto all'accompagnamento, all'informazione. Occorre, anche in questo caso, e in sinergia con il sistema dei servizi educativi 0-6, stimolare riflessioni e proporre strategie operative concrete per costruire un rapporto corretto con gli strumenti digitali e con gli schermi che *abitano*, come noi, gli spazi domestici. “[...] più che lamentarsi degli effetti negativi di tablet, smartphone, televisione e, più che incolpare YouTube, occorre valorizzare, gradualmente, già dalla prima infanzia, le competenze che ciascun fruitore può mettere in campo per diventare un attivo e responsabile interprete degli schermi” (Di Bari, 2023, p. 51; cfr. anche Bleeker, 2020; Cambi, 2010; Di Bari, 2019).

A partire da quelle consapevolezza necessarie di cui si è detto, il genitore, anziché pensare di rimuovere i dispositivi digitali – e, più in generale, tutti gli schermi – dalla propria abitazione, dovrebbe mettersi in gioco per pensare a come renderli strumenti positivi, potenzialmente forieri anche di nuovi apprendimenti. Allora, sicuramente, non dovranno essere utilizzati con funzioni di delega (esercitando funzioni che dovrebbero spettare all'essere umano), né come “anestetizzanti” per “incantare” i bambini e ottenere, in questo modo, obiettivi altrimenti irraggiungibili; né dovranno essere impiegati/fruiti in totale solitudine, da parte del bambino e della bambina, e per un tempo superiore a quello ritenuto “giusto” in base all'età.

Serge Tisseron (2016), psichiatra e ricercatore francese, ha elaborato la formula *3-6-9-12*, individuando quattro tappe fondamentali per promuovere un incontro positivo con gli schermi:

- *3*: prima dei tre anni, evitare (non vietare, se non durante alcuni momenti come, ad esempio, il pasto o l'addormentamento) gli schermi. Il bambino e la bambina, durante questa fase della vita, hanno bisogno di costruire i propri riferimenti spaziali e temporali;
- *6*: no a console e tablet personali prima dei 6 anni. Da 3 a 6 anni, i bambini e le bambine hanno bisogno di scoprire tutte le loro possibilità sensoriali e manuali;
- *9*: Internet dopo i 9 anni. Da 6 a 9 anni, l'infanzia ha bisogno di scoprire le regole del gioco sociale;
- *12*: i social network dopo i 12 anni. Da 9 a 12 anni, il bambino e la bambina iniziano a rendersi autonomi/e dai riferimenti familiari⁸.

Si tratta di suggerimenti che lo stesso autore definisce “linee guida” – e non, dunque, di ricette o regole universali e infallibili – che, insieme alle 3 A, possono gettare le fondamenta per un'adeguata educazione mediale familiare.

La prima A sta per *accompagnamento*: bambini e bambine non devono mai essere lasciati/e da soli nella fruizione dei media. E non si fa riferimento, solo ed esclusivamente, alla presenza fisica dell'adulto accanto al/alla bambino/a; bensì a un *esserci* che presuppone attenzione ai contenuti, interazione, osservazione, riflessione, capacità di scelta. L'accompagnamento, dunque, prevede, da parte dell'adulto, l'assunzione di un ruolo attivo, partecipe. È un adulto che non si distrae svolgendo altre attività e che, soprattutto, non delega al digitale il compito di *so-stare* con l'infanzia. In questo modo, la visione di un cartone animato o l'utilizzo di un'app non sono più solo un'abitudine

⁸ Cfr. *Diventare grandi con gli schermi digitali*. Disponibile in: <https://www.3-6-9-12.org/wp-content/uploads/2019/01/3-6-9-12-italien.pdf> [20/12/2023].

meccanica, un semplice passatempo; possono divenire pre-testi per affrontare riflessioni su vari temi e dar vita a nuove attività nel mondo reale, favorendo quella necessaria integrazione tra reale e virtuale, tra fisico e digitale.

La seconda A sta per *alternanza*: è importante alternare le attività e quindi ricordare che la fruizione di computer, tablet, televisione, videogiochi, ecc. non è sostitutiva di altre forme di esperienza. “‘Alternanza’ – approfondisce Di Bari (2023a) – significa [...] far sì che le esperienze a disposizione dei piccoli siano ricche e variegata e che ci sia un contatto con la realtà quanto più possibile diretto, cioè mediato dalla corporeità e non da strumenti tecnologici” (p. 60). La pluralità delle esperienze, in questa direzione, deve essere valorizzata, rendendo ciascuna preziosa e significativa per la crescita dell’infanzia 0-6.

La terza A, infine, sta per *autoregolazione*: è necessario, secondo Tisseron, attivare, sin dalla primissima infanzia, forme di autoregolazione, affinché ciascuno/a possa, gradualmente, partecipare al sistema di definizione delle regole per farle proprie, così da poterle rispettare anche in autonomia. In questo caso, le regole riguardano, nello specifico, il *quando*, *per quanto* e *come* utilizzare gli schermi, *cosa* è possibile fare, *dove* è possibile utilizzarli.

Grazie a simili accorgimenti e alle *consapevolezze necessarie*, il genitore può aspirare a divenire un buon *media educator* e rendere lo spazio domestico un laboratorio di sperimentazione di fruizione e creazione di contenuti mediatici. Ad esempio, a partire dalla funzione “camera” degli smartphone o dei tablet, ampiamente utilizzata dai bambini e dalle bambine per scattare selfie, sarà possibile proporre giochi e attività creative e attribuire allo strumento e al suo prodotto (la fotografia, nel caso specifico) una funzione generativa. Guardando una foto scattata dal/dalla bambino/a, il genitore – seguendo una suggestione che viene da Massimiliano Tappari (2021)⁹ – potrebbe chiedere: “[c]he fine ha fatto quella vita, rimasta impigliata nelle foto?” (p. 18) e creare nuove storie e, perché no, nuove fotografie, scattate da inedite prospettive. Ancora, ogni oggetto presente in quell’istantanea potrebbe divenire il soggetto di un’opera d’arte, avvalendosi di app appositamente progettate (come *Artoo*, di cui prima si diceva). E poi – e si potrebbe continuare con gli esempi – potremmo pensare di “smontare” un cartone animato o uno spot, attività attraverso cui ripensare i contenuti proposti o creare finali/sequenze alternative, e, addirittura, proporre alla bambina e al bambino di realizzare il proprio cartone animato – con tanto di audio e colonna sonora – grazie all’utilizzo di app specifiche, come ad esempio *Toontastic 3D*, trasformando così la “semplice” fruizione in un pre-testo propedeutico ad altre attività.

5. Per (non) concludere

I media (e i loro prodotti) non sono semplici oggetti della nostra realtà quotidiana; sono – per usare

⁹ Per questo genere di attività, potrebbe essere utile consultare i testi di Massimiliano Tappari dedicati all’utilizzo creativo della fotografia, come ad esempio *Occhio ladro* (2020), “una collezione di immagini e parole per scoprire che le storie si nascondono nelle sfumature, nelle macchie, nei dettagli più comuni. Non occorre acquistare biglietti per mete esotiche. Basterà una passeggiata [...] nel giardino più vicino a casa. Chi non ha mai visto in una nuvola il profilo di un drago e nella crepa del muro una faccia? Si chiama pareidolia, ed è la tendenza istintiva ad associare forme casuali a immagini conosciute. I bambini, che sono attenti osservatori dell’ambiente, la conoscono benissimo e ne traggono grande divertimento. Questo libro di foto e storie in rima invita bambini e adulti a proseguire il gioco delle forme nelle nuvole, per scoprirne altre, nascoste tra terra e cielo, nuove e divertenti. Maniglie, fiori, lampioni... persino la pavimentazione stradale può trasformarsi in qualcosa di totalmente nuovo. Ogni fotografia è accompagnata da una breve storia che assegna all’immagine fotografata sorprendenti significati”. Disponibile in: <https://www.edizionilapis.it/libro/9788878747920-occhio-ladro> [20/12/2023].

le efficaci parole di Marshall McLuhan (2010) – *estensioni di noi stessi*, “veicoli di esperienze” che integrano e ampliano le possibilità conoscitive del nostro corpo. Dal momento che non è più possibile evitarli e far finta che non esistano, è necessario, sin dalla primissima età, attivare e promuovere percorsi di *educazione ai media* tra servizi educativi 0-6 e famiglie, in cui l’infanzia sia pienamente ed efficacemente coinvolta o, se non direttamente implicata, destinataria di una particolare attenzione da parte degli adulti che se ne prendono cura.

Per tali ragioni, genitori, educatrici e insegnanti devono *farsi consapevoli* e sviluppare quegli anticorpi critici (Cambi, 2018) imprescindibili per educare e formare le nuove generazioni a un buon uso del digitale e di tutti i suoi mezzi di espressione e comunicazione, un uso – come si è ampiamente ribadito – critico e consapevole, o critico perché consapevole.

In quest’ottica, oltre a sedimentare buone prassi a casa e a scuola, potrebbe essere particolarmente utile progettare dei percorsi di formazione congiunta (o di formazione a cascata) volti a coinvolgere i principali adulti educatori, soggetti del presente contributo, moderati da un pedagogista esperto sul tema e finalizzati ad elaborare delle linee guida per supportare e accompagnare l’infanzia nella scoperta dell’universo mediale, dei suoi contenuti e dei suoi prodotti.

Per giungere all’elaborazione di simili linee guida, le educatrici e le insegnanti dovrebbero, in via preliminare, acquisire conoscenze teoriche legate agli strumenti e agli alfabeti mediali, alle potenzialità e ai rischi dei media e sviluppare competenze di ricerca e di analisi degli aspetti formali e contenutistici degli stessi. Successivamente, diverrà opportuno pensare a delle strategie – ecco, dunque, l’importanza di momenti di formazione congiunta – per coinvolgere attivamente le famiglie e far riflettere il genitore, nel caso specifico, sui propri usi degli strumenti e sul rapporto che i bambini e le bambine intrattengono con i diversi media, affinché ciascuno/a divenga realmente capace di usarli e non finisca per “farsi usare”, e i molteplici testi mediali (si pensi, ad esempio, alla scelta consapevole e guidata di un cartone animato).

La finalità principale di attività di questo tipo resta una: formarsi per educare; formare l’adulto, che diviene così portatore di un sapere mediale, per educare l’infanzia – e la futura adolescenza, nonché gli uomini e le donne del domani – ad un uso consapevole dei media.

Gli itinerari da percorrere, le progettualità da porre in essere, sono ancora, per lo più, da inventare, da *mettere a sistema*, ma alcuni spunti, che si è cercato di offrire in questo contributo, possono forse fungere da stimolo per leggere criticamente la situazione attuale, per *andare oltre* la “semplice” opposizione “fa bene/fa male” e per problematizzare, senza mai fermarsi, a sentenze parziali e, troppo spesso, intrise di pregiudizi.

Per concludere – ma solo provvisoriamente – l’infanzia odierna, frequentemente *immersa* nel digitale, “dovrebbe incontrare educatori ed insegnanti capaci di promuovere uno sguardo ‘ecologico’ dei media [...], ovvero in grado di non smarrire quelle forme di sapere legate alla tradizione. E dovrebbe poter contare su un genitore che sappia farsi ‘quasi perfetto’ [...] anche nell’accompagnamento [...] nella fruizione dei media [...] pronto a mettere in atto una costante riflessione sui propri vissuti e sul proprio rapporto con i media [...]” (Di Bari, 2015).

Riferimenti bibliografici:

Altamura, A. (2022). *Servizi per l’infanzia 0-6. Principi pedagogici e prospettive educative di un sistema* in divenire. Pisa: ETS.

Bleeker, K. (2020). *Parenting and digital media: the importance of positive digital media role*

- modelling for children.* Disponibile in: <https://blogs.lse.ac.uk/parenting4digitalfuture/2020/04/22/media-role-modeling-for-children/> [23/12/2023].
- Bozzola, E., Spina, G., Ruggiero, M. et al. (2018). Media Device in pre-school children: the recommendations of the Italian Pediatric Society. *Italian Journal Pediatric*, 44(1), 69.
- Brooks, G. & Hannon, P. (2013). *Research issues in family literacy*. In Larson, J. & Marsh, J. (eds.), *SAGE Handbook of Early Childhood Literacy* (pp. 194-206), 2nd ed. London: SAGE.
- Buckingham, D. (2003). *Media education: Literacy, learning and contemporary culture*. Cambridge: Polity Press.
- Buckingham, D. (2020). *Un manifesto per la Media Education*. Milano: Mondadori.
- Cambi, F. (2018). *Osservazioni sulla Media Education: a cominciare dalla scuola dell'infanzia?*. In Di Bari, C. & Mariani, A. (eds.), *Media education 0-6. Le tecnologie digitali nella prima infanzia tra critica e creatività* (pp. 17-21). Roma: Anicia.
- Cambi, F. (ed.). (2010). *Media Education tra formazione e scuola*. Pisa: ETS.
- Commissione Europea (2023). *Indice di digitalizzazione dell'economia e della società (DESI) 2022, Italia*. Disponibile in: <https://digital-strategy.ec.europa.eu/it/policies/desi-italy> [15/12/2023].
- Cortoni, I. (2016). *App digital education. Percorsi didattici sperimentali nella scuola dell'infanzia*. Milano: FrancoAngeli [formato elettronico].
- Di Bari, C. (2015). Prima infanzia e tecnologie digitali. *Profiling*, 6(4). Disponibile in: <https://www.onap-profiling.org/prima-infanzia-e-tecnologie-digitali/2/> [23/12/2023].
- Di Bari, C. (2016). *Educare l'infanzia nel mondo dei media. Il ruolo dell'adulto in famiglia e nei contesti educativi*. Roma: Anicia.
- Di Bari, C. (2018). *Costruire continuità educativa attraverso le tecnologie digitali: esperienze nei Nidi e nelle Scuole dell'Infanzia di Firenze*. In Falcinelli, F. & Raspa, V. (eds.), *I servizi per l'infanzia. Dalle esperienze alla prospettiva 0-6* (pp. 115-124). Milano: FrancoAngeli.
- Di Bari, C. (2023a). *I nativi digitali non esistono. Educare a un uso consapevole, creativo e responsabile dei media digitali*. Roma: Uppa edizioni.
- Di Bari, C. (2023b). *Media education. Come educare in famiglia all'uso della tecnologia*. Milano: EMSE Italia.
- Di Bari, C. (ed.). (2019). *Cartoon educativi e immaginario infantile*. Milano: FrancoAngeli.
- Di Bari, C. & Lugaro, G. (eds.). (2022). *L'educazione al digitale nel sistema formativo 0-6*. Savona: FORDOC.
- Di Bari, C. & Mariani, A. (eds.). (2018). *Media education 0-6. Le tecnologie digitali nella prima infanzia tra critica e creatività*. Roma: Anicia.
- Di Bari, C., Jayousi, S., Lucattini, P. & Mucchi, L. (2022). Children and Context-aware Inclusive Tuning of Cartoons. Design of multimedia contents in an inclusive perspective. *Media Education*, 13(1), 69-80.
- Doni, T. (2015). Dalla Media Education alle New Media Education. *Cinema e dintorni*, 1, 185-196.
- Eco, U. (2001). *Apocalittici e integrati. Comunicazioni di massa e teorie della cultura di massa*. Milano: Bompiani. (Original work published 1964).
- Felini, D. (2021). Competenza mediale e digitale. Analisi e riflessioni su un costruito complesso. *Annali online della Didattica e della Formazione Docente*, 13(21/2021), 165-179.
- Gardner, G. & Davis, K. (2013). *The App Generation*. New York: Baror International.

- Holloway, D., Green, L. & Livingstone, S. (2013). *Zero to eight. Young children and their internet use*. LSE, London: EU Kids Online.
- Kolak, J., Norgate, S.H., Monaghan, P. & Taylor, G. (2020). Developing evaluation tools for assessing the educational potential of apps for preschool children in the UK. *Journal of Children and Media*, 15(3), 410-430.
- Makarenko, A.S. (2005). *Consigli ai genitori*. Napoli: La città del sole.
- Marangi, M., Comaschi, L. & Rivoltella, P.C. (2019). *I media digitali nella scuola dell'infanzia. Una sperimentazione di metodo, una prospettiva di ricerca*. In Bruni, F., Garavaglia, A., & Petti, L. (eds.), *Media education in Italia. Oggetti e ambiti della formazione* (pp. 152-163). Milano: FrancoAngeli.
- Marchesini Gobetti, A. (2018). *Non siete soli. Scritti da «il Giornale dei genitori» (1959-1968)* (edizione a cura di Angela Arceri). Milano: Edizioni Colibrì.
- Marsh, J., Hannon, P., Lewis, M. & Ritchie, L. (2015). Young children's initiation into family literacy practices in the digital age. *Journal of Early Childhood Research*, 1-14.
- Marsh, J., Plowman, L., Yamada-Rice, D. et al. (2015). Exploring Play and Creativity in Pre-Schoolers' Use of Apps: Final Project Report. Disponibile in: www.techandplay.org [23/12/2023].
- McLuhan, M. (2010). *Gli strumenti del comunicare*. In Ricciardi M., *La comunicazione. Maestri e paradigmi*. Roma-Bari: Laterza.
- McManis, L.D. & Parks, J. (2011). *Evaluation Technology for Early Learners*. Disponibile in: https://www.eschoolnews.com/files/2012/01/EvaluatingTechnology_ebook_toolkit.pdf [23/12/2023].
- Metastasio, R. (2021). *La media education nella prima infanzia (0-6). Percorsi, pratiche e prospettive*. Milano: FrancoAngeli.
- Neumann, M.M. (2014). An examination of touch screen tablets and emergent literacy in Australian pre-school children. *Australian Journal of Education*, 58(2), 109-122.
- Nirchi, S. & Capogna, S. (eds.). (2017). *Tra educazione e società nell'era delle ICT*. Roma: Anicia.
- Ofcom (2022). Children and parents: media use and attitudes report 2022. Disponibile in: https://www.ofcom.org.uk/data/assets/pdf_file/0024/234609/childrens-media-use-and-attitudes-report-2022.pdf [23/12/2023].
- Poyntz, S. (2004). A review of David Buckingham's *Media Education: Literacy, learning and contemporary culture*. *Politics and Culture*.
- Prensky, M. (2001). Digital Natives, Digital Immigrants. *On the Horizon*, 9.
- Rivoltella, P.C. (2015). *Le virtù del digitale. Per un'etica dei media*. Brescia: Morcelliana.
- Rivoltella, P.C. (2021). [Video] *Educare nei media e con i media, Rivoltella al webinar FEM*. Disponibile in: <https://www.cremi.it/video-educare-nei-media-e-con-i-media-rivoltella-al-webinar-fem/> [15/12/2023].
- Save the Children (2023). *Tempi digitali*. Disponibile in: <https://s3.savethechildren.it/public/files/uploads/pubblicazioni/xiv-atlante-dellinfanzia-rischio-tempi-digitali.pdf> [10/12/2023].
- Smahel, D., Machackova, H., Mascheroni, G. et al. (2020). *EU Kids Online 2020: Survey results from 19 countries*. EU Kids Online.
- Tappari, M. (2021). *Infanzia di un fotografo*. Milano: Topipittori.
- Tisseron, S. (2016). *3-6-9-12. Diventare grandi all'epoca degli schermi digitali* (edizione a cura di Pier Cesare Rivoltella). Brescia: La Scuola.