

**UNIVERSITA' DEGLI STUDI DI PADOVA DIPARTIMENTO DI
FILOSOFIA, SOCIOLOGIA, PEDAGOGIA E PSICOLOGIA
APPLICATA- FISPPA CORSO DI STUDIO IN MANAGEMENT DEI
SERVIZI EDUCATIVI E FORMAZIONE CONTINUA (LM-50)**

Relazione finale

**LA DOCUMENTAZIONE PEDAGOGICA NEL PANORAMA
ODIERNO DI DIGITALIZZAZIONE**

RELATRICE: Prof.ssa Juliana Raffaghelli

LAUREANDA: Zilio Anna

matricola 2036583

anno 2023/2024

dedicato a

Barbara, Federica, Marta, Loredana, Rosa, Serena, Stefania, Edda,
Mariagrazia, Daniela, Gaia, Claudia, Stefania, Nada, Giulia, Isabella,
Rossella, Monica.

INDICE

	PAGINA
INTRODUZIONE	7
1. PRIMA PARTE QUADRO TEORICO	12
1.1 STORIA DELLA DOCUMENTAZIONE PEDAGOGICA	13
1.2 DOCUMENTAZIONE E DIGITALE: EVOLUZIONE DELLE TECNOLOGIE EDUCATIVE ED ENTRATA AL NIDO D'INFANZIA	16
1.3 DOCUMENTAZIONE COME FORMA DI COMUNICAZIONE	21
1.3.1 DOCUMENTARE PER E CON LE COLLEGHE E I COLLEGHI	23
1.3.2 DOCUMENTARE PER E CON LE FAMIGLIE	23
1.3.3 DOCUMENTARE CON LE BAMBINE E I BAMBINI	24
1.3.4 LA DOCUMENTAZIONE RIVOLTA AL TERRITORIO	25
1.4 LA DOCUMENTAZIONE IN UN CONTESTO DI QUALITÀ DEI SERVIZI EDUCATIVI ALLA PRIMA INFANZIA	25
1.4.1 LA CARTA DEI SERVIZI	26
1.4.2 IL PROGETTO EDUCATIVO	27
2. SECONDA PARTE: REVISIONI DEI POLICY DOCUMENT: COMPETENZA DIGITALE E PROFESSIONALITÀ EDUCATIVE 0-3	29
2.1 LE COMPETENZE DIGITALI	30
2.2 PROFESSIONALITÀ EDUCATIVE SECONDO I DOCUMENTI INTERNAZIONALI	34
2.2.1 DIGCOMPEDU E I PROGETTI IN CORSO	42
2.2.2 LEAD, TECNOLOGIE ED INFANZIA DURANTE IL PERIODO PANDEMICO	44
2.3 GLI STAKEHOLDERS E LA PROSPETTIVA DIGITALE: ANALISI DI UN'INDAGINE SVOLTA	46

3. TERZA PARTE: RACCOMANDAZIONI	51
3.1 LEGGI E DIRITTI	52
3.1.1 NATIVI DIGITALI o GENERATIONE Z	54
3.2 LE RACCOMANDAZIONI DI AAP E SIP	56
CONSIDERAZIONI CONCLUSIVE	58
FIGURE, GRAFICI E TABELLE	61
BIBLIOGRAFIA	66
SITOGRAFIA	67
ARTICOLI SU RIVISTA E RAPPORTI DI RICERCA	68

INTRODUZIONE

La massiccia diffusione delle tecnologie digitali e dei dispositivi mobili ha profondamente modificato negli ultimi anni la vita delle persone, il modo di comunicare e di interagire con gli altri è stato trasformato a tal punto da far parlare di "rivoluzione digitale"¹. L'introduzione e l'estensione delle tecnologie dell'informazione e della comunicazione nel mondo, la loro crescente facilità d'impiego e la loro estrema portabilità hanno prodotto radicali cambiamenti in tutti i settori della vita delle persone, da quello economico a quello politico, da quello culturale a quello sociale. Alcuni dati, oltre a confermare l'uso sempre più crescente dei dispositivi touch da parte delle persone sia nella vita privata che in quella professionale, testimoniano un'esperienza sempre più diretta degli schermi interattivi digitali, anche da parte dei bambini al di sotto dei tre anni di età. Negli ambienti educativi e formativi in tempi recentissimi si è diffuso un crescente dibattito in merito a come e se tali dispositivi debbano entrare a far parte anche della vita dei bambini, sebbene l'uso di smartphone e tablet, nel frattempo, sia già diventato una realtà per molti di loro. Scarsi risultano, però, i dati a nostra disposizione, relativi alle modalità e ai tempi di utilizzo dei dispositivi touch da parte dei bambini più piccoli nel nostro Paese.

In questo senso, il digitale non riguarda solo l'uso diretto che può farne il bambino, ma anche le situazioni in cui egli diventa soggetto ed oggetto della comunicazione che accade tra adulti. In modo crescente, la letteratura segnala le problematiche di condivisione eccessiva e

¹ [https://it.wikipedia.org/wiki/Rivoluzione_digitale#Aspetti Della Rivoluzione Digitale](https://it.wikipedia.org/wiki/Rivoluzione_digitale#Aspetti_Della_Rivoluzione_Digitale) Con era digitale o era dell'informazione, si intende dunque la fase storica caratterizzata dall'ampia diffusione che hanno avuto i vari prodotti digitali e tutta quella serie di cambiamenti sociali, economici e politici avvenuti in merito all'avvento della digitalizzazione di gran parte degli accessi all'informazione e che hanno portato all'attuale società dell'informazione.

inappropriata da parte dei genitori e/o famiglie (Barassi, 2017). Ma un altro aspetto molto rilevante riguarda il frequente uso di mezzi digitali in molte delle pratiche educative all'interno del nido, da parte degli stessi educatori (OCSE, 2023). In particolare, non sempre si osserva un adeguato e sufficiente livello di competenza digitale, né tanto meno punti di riferimento chiari per orientare la pratica professionale stessa (Restigian et al., 2023).

A seguito di un periodo di dieci anni fuori, in due contesti diversi, Parma e Milano, ho potuto vedere come l'educazione si stia evolvendo e che, se le normative e le leggi permettono il funzionamento di un servizio, la differenza è data dalla formazione e dalla volontà di chi abita il servizio 0-3. Gli educatori possono essere il punto di svolta per i bambini solo se sono pronti ad accogliere a loro volta il cambiamento -digitale in questo caso- che sta avvenendo. Attraverso diverse strategie è possibile che le equipe educative siano più partecipi nei progetti innovativi, digitali, concorrendo così a formare nuove competenze. A pagina 47 è menzionato di come sia lo stato d'animo degli educatori, di fronte all'utilizzo di risorse digitali, uno dei fattori chiave su cui, però, non si hanno direttive specifiche. Lasciare che i gruppi educativi trovino un senso a degli strumenti che non conoscono equivale a creare un senso di disorientamento e talvolta un approccio più superficiale nell'utilizzo. È importante creare così una base, da cui iniziare un nuovo lavoro di qualità a partire dalle direttive nazionali e italiane fino ad arrivare ai progetti locali.

È all'interno di questo scenario che si inserisce la presente ricerca, la quale, secondo una prospettiva pedagogica, riguarda il rapporto tra la documentazione digitale e le normative che parlano ad oggi di come usare le tecnologie digitali tra bambini al di sotto dei 3 anni. Faremo riferimento alla documentazione digitale in un contesto di documentazione pedagogica, pratica diffusa e di enorme valore nel contesto educativo 0-3 (Malavasi e Zoccatelli, 2019).

L'obiettivo della ricerca è quello di indagare quanto la documentazione pedagogica sia diventata digitale, anche se in assenza di un solido contesto di policy making, a dimostrazione del fatto che il digitale nei servizi 0-3 sia in realtà più fattivo che strategico. Il percorso di indagine si è basato, quindi, sulla revisione di alcuni *policy documents*, dai documenti dell'UE alle direttive più specifiche di Linee pedagogiche per il sistema integrato zero-sei, rispetto ai media e ai sistemi digitali.

Sono riportati, inoltre, degli esempi di documentazione digitale e dei progetti interessati a questa svolta che sta già avvenendo. Dall'analisi sistematica dei documenti è emerso, in generale, un tentativo da parte degli stati e degli enti internazionali di dirigere le nostre idee legate ad un'educazione ancora classica ad una concezione più moderna, una prospettiva più aperta che consideri il digitale parte ormai convivente di noi. Marangi (2023) a questo proposito menziona le posizioni assunte rispetto agli schermi “dentro, fuori, dietro, intorno, davanti²” dei bambini e degli adulti.

La pandemia ha reso necessario ciò che è ed è stato vivamente sconsigliato dalla AAP³ e dalla SIP⁴, portando le persone a dover riflettere sull'uso del digitale che si fa al nido d'infanzia. L'assenza di normative scritte e definite, ma solo menzioni sull'uso di materiali multimediali e strumenti tecnologici, lascia intendere la vastità del

² Per un'analisi completa sul tema degli schermi si veda il libro Michele Marangi, Addomesticare gli schermi, il digitale a misura dell'infanzia 0-6.

³ American Academy of Pediatrics: 67.000 pediatri impegnati a garantire la salute e il benessere fisico, mentale e sociale ottimali per tutti i neonati, bambini, adolescenti e giovani adulti.

⁴ Società Italiana Pediatri: Promuove e tutela la salute fisica e psichica del neonato, del bambino e dell'adolescente, di ogni cultura ed etnia difendendo i diritti nella società sin dal concepimento. La SIP collabora con le istituzioni, le professioni, le associazioni, le ONLUS, le fondazioni ed altri organismi coinvolti nella cura, nella prevenzione e nella protezione del bambino e della sua famiglia. Promuove iniziative tese a rafforzare il ruolo del pediatra nella società a difesa e tutela del bambino e della sua famiglia, anche attraverso percorsi e strumenti di comunicazione idonei ed integrati. La SIP interagisce e collabora con analoghe società scientifiche ed istituzioni nazionali, europee ed extraeuropee per il perseguimento degli obiettivi e degli scopi societari, tra questi la promozione di attività finalizzate alla realizzazione di programmi scientifici e/o organizzativi (task-force), di studi clinici, di ricerche scientifiche per l'elaborazione e validazione di linee guida in collaborazione con le istituzioni nazionali.

settore di cui tratterò e l'assenza di una reale formazione, di strategie funzionali per educatori e adulti, di fronte al significato di documentazione e prospettive digitali.

Nello specifico la ricerca sarà divisa in tre parti:

- quadro teorico: come si è evoluta la documentazione pedagogica, a chi si rivolge, uno sguardo su storia e pratiche; l'evoluzione digitale ed entrata del digitale nella documentazione pedagogica;
- competenza digitale degli educatori nei contesti UE, OCSE e MIUR; l'evoluzione, il framework e il luogo della competenza digitale degli educatori ECEC
- la terza e ultima parte sarà più legata alle normative, i diritti e le raccomandazioni.

La presente tesi si rivolge al lavoro degli adulti e degli educatori, ma apparirà chiaro che il tema di cui si parlerà è strettamente collegato alla fascia 0-3, perché connesso con temi di datificazione, economia delle piattaforme e privacy.

PRIMA PARTE

QUADRO TEORICO

1.1 STORIA DELLA DOCUMENTAZIONE PEDAGOGICA

Documentazione s. f. [der. di documentare]. – 1. a. Lavoro che consiste nella raccolta e nell'esame dei documenti e d'altro materiale informativo su cui appoggiare una narrazione storica, un atto giuridico e sim. b. L'atto di documentare, di corredare cioè un'opera o altro dei relativi documenti: il libro è già steso nelle linee generali, debbo fare ancora la documentazione. c. L'insieme dei documenti o delle prove e informazioni raccolte: d. ampia, ricca, scarsa, debole; tutte le notizie sono comprovate da abbondante documentazione. 2. Con accezione più moderna, il complesso delle attività, e delle operazioni intellettuali e tecniche, occorrenti per raccogliere, classificare e mettere a disposizione degli studiosi il materiale bibliografico, informativo, documentario, ecc., utile a far progredire e perfezionare il lavoro intellettuale. D. automatica, l'insieme delle tecniche che consentono di fare ricorso all'elaborazione elettronica e in genere all'informatica per la raccolta, classificazione e registrazione di informazioni in una banca di dati e per il loro rapido reperimento mediante l'esplorazione di opportuni indici e cataloghi di parole chiave.⁵

Secondo il punto numero 2 della citazione sopra posta, la documentazione assume un significato ulteriore al mero raccogliere dati informativi ed esplicativi, ovvero dà senso a ciò che si è raccolto, riordinando le informazioni con criterio leggibile per attori interni o esterni.

La legge 1044, con cui si decretava la nascita degli asili nido comunali, ha portato con sé un pubblico interesse verso l'assistenza dei bambini e delle bambine di fasce d'età zero-tre, che ha, però, un carattere di tipo assistenziale. Nel corso della storia si è potuto notare come la

⁵ <https://www.treccani.it/vocabolario/documentazione/>

pratica osservativa, di condivisione potesse portare benefici ai servizi. L'osservazione è diventata via via più sistematica proprio per permettere il confronto tra educatori, attestandosi quindi come pratica osservativa e riflessiva. La documentazione è la tappa successiva di questo processo: il gruppo di educatori ne ha avuto necessità, dapprima per poter condividere quanto osservato, dare un ordine alle annotazioni, verbalizzare le condivisioni dei collettivi, e successivamente, in concomitanza con la nascita del bisogno di comunicare il proprio lavoro anche all'utenza, perché le persone potessero leggere chiaramente cosa è un servizio zero tre.

La documentazione pedagogica è la narrazione degli eventi quotidiani, mensili, annuali che danno senso ai processi vissuti, anche agli occhi di chi non conosce la realtà del nido d'infanzia e il mondo della prima infanzia.

La documentazione prende quindi una triplice direzione e ha lo scopo di:

- effettuare un rendiconto pubblico, cioè fornire un'informazione chiara e trasparente delle proprie idee e del proprio progetto educativo;
- preparare le premesse per un rapporto costruttivo e proficuo con i genitori;
- creare le premesse per un lavoro autenticamente collegiale: è necessario un progetto educativo condiviso, autenticamente partecipato, di plesso e non chiuso solamente all'interno della propria sezione.⁶

Le linee pedagogiche descrivono così la documentazione "la documentazione è parte dell'esperienza educativa di bambini e adulti nel percorso 0-6". Per i bambini la rielaborazione/documentazione delle proprie esperienze (attraverso verbalizzazioni, produzione di

⁶ Nido d'infanzia 1, Buone pratiche e problemi degli educatori, Battista Quinto Borghi, Erikson, 2013, pp 10

immagini, costruzione di plastici, rielaborazione di sequenze ed eventi) è una potente forma di apprendimento che permette di rendere visibili e comunicabili le proprie conquiste conoscitive. Gli adulti, attraverso la documentazione, raccolgono materiali e tracce che consentono di narrare il percorso compiuto, i traguardi raggiunti, il tratto di strada ancora da affrontare, il confronto tra ciò che era prima e ciò che è ora. La documentazione realizzata in itinere viene rivista, ricostruita, risignificata, valutata e interpretata nel confronto e con il contributo di diversi punti di vista per progettare nuovi contesti che evolvono nelle zone di sviluppo potenziali emerse dall'osservazione. I documenti raccolti, nella loro analisi e discussione collegiale, diventano materiali per l'aggiornamento degli insegnanti e la progettazione della didattica, strumenti di lavoro con i bambini (per ripercorrere insieme i loro percorsi di elaborazione, per lasciarne memorie nello spazio), oggetto dello scambio comunicativo con i genitori.

Vediamo dunque come la documentazione non venga redatta solo per scopi amministrativi e protocolli, ma anche per migliorare l'apertura degli stakeholder, la pianificazione e la qualità (Picchio et al., 2014). Serve, inoltre, a generare nuove domande: per rispondere adeguatamente alle domande generate occorre utilizzare strumenti di restituzione delle esperienze e della quotidianità che riescano a favorire il confronto, il dialogo.⁷ Malavasi e Zoccatelli (2019) in "Documentare le progettualità", danno uno spunto interessante rispetto alla foto, tipologia di documentazione a metà fra digitale e cartaceo (che strumento si utilizza per fare le foto? come vengono proposte le foto?). La presentazione semplice di una foto può offrire diverse interpretazioni, allorché serve una spiegazione narrativa che colleghi quel momento fotografato ad una cornice contestuale, spiegando di cosa si tratti ed inserendola in un contesto di apprendimento costruttivo e non solo trasmissivo. Più che andare alla ricerca di un materiale prodotto da altri o da tecnici professionisti,

⁷ Documentare le progettualità nei servizi e nelle scuole per l'infanzia, Malavasi e Zoccatelli, Junior, 2019, pp. 18

potrebbe risultare interessante e fortemente formativo per qualsiasi gruppo di insegnanti provare a costruire il proprio strumento (Malavasi & Zoccatelli, 2019).

Un altro esempio calzante, che rispecchia inoltre la documentazione vissuta a 360°, è il “Reggio Children approach” che ha fatto della documentazione il proprio cavallo di battaglia, rendendolo un approccio unico al mondo. La documentazione reggiana è entrata mano mano nelle piazze e nelle case di molti ed ha permesso di farsi conoscere, dando una chiave di lettura di ciò che faceva e suscitando dapprima interesse e curiosità, successivamente partecipazione non solo da parte delle famiglie, ma anche della cittadinanza tutta. Potremmo dire che le scuole di Reggio Emilia sono comunità aperte che <<Mettono al centro la persona Nella sua elaborazione più avanzata e compiuta.[...]”>>. Il Reggio approach non è solo nidi e infanzia. Il Reggio approach è anche il modo in cui In generale a tutti i livelli la città ha saputo mettere l’educazione prima di tutto(Luca Vecchi, sindaco di Reggio Emilia).

1.2 DOCUMENTAZIONE E DIGITALE: EVOLUZIONE DELLE TECNOLOGIE EDUCATIVE ED ENTRATA NEL NIDO

Nell’ormai lontano 1960 venne avviata una riflessione su un apparecchio posseduto da molte famiglie e a portata di tutti: la televisione. L’apparecchio non richiedeva particolari attenzioni ed i bambini ne erano molto attratti ed influenzati: si iniziò allora a pensare alla necessità di una “fascia protetta”, adeguata all’età dei più piccoli che la guardavano⁸. Anche l’uso di tecnologie più avanzate, le tecnologie digitali, ha oggi portato ad interrogarsi sullo stesso tema, cercando di trovare un modo di lavorare comune, decretato da un impegno sociale condiviso (pp 26, Linee pedagogiche per un sistema integrato zerosei).

⁸ per maggiori approfondimenti: L’educazione extrascolastica nella seconda metà del Novecento, tra espansione e rinnovamento, Schemi e mappe concettuali di Storia Della Pedagogia, a cura di Giuseppe Zago, FrancoAngeli, 2017

Negli anni 2000, con la produzione massiva di mobile e smart device, inizia l'età dell'interazione, dove la parola d'ordine è "connettività" e le tecnologie educative si integrano in misura sempre maggiore nei processi di apprendimento-insegnamento (Rivoltella, 2010). Le tecnologie digitali si sono via via fatte più presenti nelle nostre case e scuole, raggiungendo inevitabilmente i servizi per l'infanzia con strumenti sempre più smart ed interfacce più comprensibili per chi le usa, una grandezza fisica più tascabile, un utilizzo più facilitato e a portata di tutti. Ciò ci permette di capire come sia semplice individuare il filo conduttore tra casa e scuola e come per poterne usufruire non serva avere particolari abilità.⁹

In particolare sono interessanti sono i dati presentati allo IAB Forum3 2014 (cfr. Fig. 1) da Audiweb in cui si evidenzia la capillarità dell'accesso ad Internet in Italia e come il mobile sia altrettanto uno strumento diffuso tra gli utenti. I dati Audiweb Trends dicono quidni che quaranta milioni di italiani tra gli 11 e i 74 anni sono in grado di accedere a Internet, di essere connessi da qualsiasi luogo e con qualsiasi strumento; un numero che rappresenta 84,4% della fascia di età considerata e che rileva un trend di aumento del 6,8% negli ultimi due anni. La fascia di età, in particolare, permette di parlare delle tecnologie didattiche e degli attuali trend in relazione sia alla formazione intesa in modo tradizionale che per tutti i progetti di formazione continua.¹⁰

Si parla quindi di alfabetizzazione digitale, espressione oggi largamente diffusa ed introdotta da Paul Gilster che, nel 1997, nel suo libro intitolato "Digital Literacy", l'ha definita come: <<...la capacità di comprendere e utilizzare le informazioni, in diversi formati, a partire da una vasta gamma di fonti accessibili tramite computer. Uno dei primi tentativi di sostenere l'alfabetizzazione e la competenza digitale è stato suggerito dal quadro europeo sull'alfabetizzazione digitale

⁹ per approfondimenti

¹⁰ (OECD Education Working Papers No. 295, Professional development for digital competencies in early childhood education and care: A systematic review, pp 77).

(DigEuLit) (Martin, 2006), che ha proposto una serie di domande che gli insegnanti potevano porre agli studenti per l'autovalutazione per favorire il lavoro dell'insegnante ¹¹>>.

Un esempio di incontro tra documentazione cartacea e digitale è l'approccio BYOD (Bring Your Own Device), che significa in pratica "porta il tuo dispositivo". Il BYOD è una filosofia nata in ambito aziendale per ridurre i costi che mirava a far sì che i dipendenti potessero accedere alle informazioni aziendali utilizzando i propri devices (PC, smartphone e tablet), per permettere alle persone di continuare a usare anche per lavoro un oggetto tecnologico che conoscono e utilizzano con competenza. Le stesse motivazioni inducono anche a pensare ad una logica BYOD integrata nel sistema scolastico e formativo perché permetterebbe di condividere il materiale e mantenere un continuum tra lavoro in classe, a casa e in qualsiasi altro luogo in cui è possibile accedere a dati ed informazioni (ne è un esempio il registro elettronico di cui si avvalgono i professori di scuole di grado superiore all'infanzia, o alcune applicazioni utilizzate dai servizi alla prima infanzia).

.Queste considerazioni sull'influenza delle tecnologie didattiche, derivanti dall'utilizzo di multi devices, si possono riassumere con tre concetti chiave:

- *flessibilità*: i tempi e i luoghi di apprendimento non possono essere solo le aule e gli orari della classe; il tempo e lo spazio sono le nuove barriere architettoniche che possono impedire il libero accesso e le informazioni;
- *condivisione*: la società in cui viviamo è caratterizzata da una rete peer to peer quando si parla di accesso all'informazione e alla conoscenza; la rete è il formato di comunicazione;

¹¹ (OECD Education Working Papers No. 295, Professional development for digital competencies in early childhood education and care: A systematic review, pp16).

- *connettività*: l'apprendimento basato sul paradigma delle reti, ha prodotto la teoria dell'apprendimento e dell'avvento dell'era digitale, noto come connettivismo.¹²

Analizzando queste caratteristiche possiamo intuire come la documentazione condivisa in modo flessibile possa raggiungere chiunque, per poter informare e comunicare a larga banda. D'altro canto, i punti di forza che la documentazione digitale presenta sono sicuramente l'immediatezza, l'accessibilità e la persistenza.

Includere una documentazione digitale ad una cartacea significherebbe quindi ridurre lo spazio rispetto ai file fisici, soprattutto in termini di documentazione amministrativo-burocratica, renderebbe anche più facile per le organizzazioni tenere traccia e conservare i propri documenti. Infine, la riduzione della carta a favore della digitalizzazione potrebbe anche aiutare le aziende a ridurre l'impronta di carbonio, un fattore importante quando si considerano le iniziative di sostenibilità¹³. Non meno importante, se si parla di documentazione per i bambini ed educatori in un servizio nido d'infanzia, bisogna anche riflettere sulla possibilità di esprimersi con altre forme di linguaggio, anche meno conosciute ma più immediate: "immagini, disegni, fotografie, oggetti tridimensionali, video e appunti, tutte cose che raccontino la storia di bambini e adulti che vivono insieme e condividono la vita nelle istituzioni educative. Così come "i bambini hanno un centinaio di linguaggi" (Malaguzzi 1955), anche gli educatori e le educatrici possono avere un centinaio di modi di documentare.¹⁴ La qualità percepita (di cui approfondiremo il concetto nel prossimo capitolo) di un servizio può diventare metro di valutazione di terzi poiché racchiude in sé anche le prime impressioni: sono diversi i nidi che sull'onda reggiana hanno sperimentato la documentazione

¹²Trends di sviluppo di strumenti e tecnologie educative, Giorgio Poletti, formazione ed insegnamento, 2015

¹³ <https://www.agendadigitale.eu/documenti/>

¹⁴ per approfondimenti, L. Pandini-Simiano (2022) «Ciò che non si vede non esiste». La documentazione pedagogica come narrativa dell'esperienza per e con la famiglia. Rief 21,2: pp.155-162. doi:<https://doi.org/10.36253/rief-14006>

digitale dimostrando quindi come possa essere utilizzata per rendere più alta una parte di qualità (percepita) di un servizio.

In quattro servizi educativi di Pistoia è stata svolta un'indagine qualitativa sulla documentazione e sulla narrazione, chiedendo alle famiglie di documentare, nel modo che preferivano, un'abitudine che i bambini avevano a casa, al fine di poterli conoscere in modo più approfondito senza limiti strumentali sulla narrazione. La documentazione aveva il compito di testimoniare la presenza e la partecipazione delle famiglie al nido, dando ad esse l'opportunità di lasciare pensieri e parole in modo che avessero anche lo spazio ed il tempo per il racconto della propria vita. Questo è stato un modo efficace e pregnante per costruire una comunità la cui espressione fosse il risultato di narrazioni diverse e una comunità che desse a tutti il diritto di esserci (Giovannini 2013, pp 47).

un secondo esempio riguarda il nido d'infanzia di Ponzano Children, in cui è possibile leggere nel sito principale che <<...la documentazione è costruzione che si fa visibile attraverso slide, video, scritture di tracce in grado di testimoniare i percorsi e i processi di apprendimento dei bambini. La documentazione consente il confronto, la riflessione, la valutazione dei contesti di apprendimento>>, definendo così quanto la pratica di digitalizzazione sia già in essere nelle scuole.

A testimonianza dei diversi tipi di documentazione possibili e già testati, purtroppo, la documentazione digitale riguardante i nidi d'infanzia è ancora molto legata alla documentazione prettamente amministrativo- burocratica, come per esempio le iscrizioni al nido, le informazioni sulle date di apertura servizio (open day) e le richieste di permessi da parte del personale. Questa dicotomia non permette ai collettivi di digitalizzarsi adeguatamente, alimentando anzi le preoccupazioni che emergono dall'uso di altre piattaforme, come affermato da altri livelli di istruzione (Raffaghelli, 2022), e nemmeno creare una rete di condivisione con le famiglie più digitalizzate, risultando così portatori di una documentazione limitante.

1.3 LA DOCUMENTAZIONE COME FORMA DI COMUNICAZIONE

La documentazione può essere presentata in molti modi diversi, tra cui pannelli, materiali scritti a mano o digitati, come libri, lettere, volantini, e anche scatole, tessuti, installazioni e altri tipi di materiali. Essi possono essere presentati in tutti i modi e combinazioni possibili. Una parte importante della documentazione proviene direttamente dal lavoro bi e tridimensionale dei bambini, che siano già finiti o in fase di elaborazione. Questo tipo di documentazione deve venire accompagnata dalle interpretazioni dell'insegnante e, ove possibile, dai dialoghi e pensieri dei bambini (Edwards, Gandini, Forman, 2002, pp. 155-156)¹⁵

Come è stato esposto nel capitolo precedente, la documentazione ha diversi destinatari e interlocutori, occorre quindi dedicare un piccolo approfondimento sulla comunicazione e sugli stakeholders, che ruotano attorno alla documentazione.

Il concetto di comunicazione implica sempre almeno due interlocutori, se la documentazione deve poter comunicare con tutti (adulti, bambini, famiglie, utenza esterna, coordinamento, amministrazione) è necessario poter documentare in diversi modi. L'uso delle trascrizioni, per esempio, può servire ad esplicitare i concetti o a darne significati che nelle immagini che si vedono, ma non sono fruibili dai bambini o da persone che non parlano la lingua in cui è trascritto; risulta quindi una tipologia di documentazione utile ma limitata. Spesso per questo motivo, per i bambini e adulti si ricorre ad una comunicazione efficace come la *Comunicazione Aumentativa Alternativa*, che si avvale della scrittura in maiuscolo, riconosciuta da tutti e affiancata da simboli o disegni (esempio fig. 2). La CAA è una pratica multimodale utilizzata

¹⁵n: L. Pandini-Simiano (2022) «Ciò che non si vede non esiste». La documentazione pedagogica come narrativa dell'esperienza per e con la famiglia. Rief 21, 2: pp. 155-162. doi: <https://doi.org/10.36253/rief-14006>

spesso in terapia con persone che hanno disabilità¹⁶ di tipo comprensivo-comunicative, e nei servizi zerosei dove non è ancora presente il linguaggio. Questa tipologia di documentazione risulta utile ed efficace se utilizzata nelle pratiche quotidiane, semplici poiché va dritta al punto, non è però sempre applicabile o idonea al destinatario.

Se pensiamo ad un messaggio chiaro secondo la tecnica della CAA, scritto su un cartello appeso alla porta che però non tutti i genitori potrebbero vedere, comprendiamo che una mail potrebbe, invece, raggiungere tutti gli interlocutori.

Con questo esempio vogliamo avviare una riflessione su quella che è l'utilità del digitale come punto di partenza, tenendo sempre conto che le tecnologie ¹⁷ fanno parte della quotidianità e semplificano alcuni processi che altrimenti sarebbero più complessi.

Ma per chi si documenta?

La documentazione interna è quella rivolta ad educatori, bambini e famiglie che, con i loro vissuti e storie individuali, si mescolano e si arricchiscono di nuove esperienze e conoscenze. (Avanzino, Meucci 2007).

1.3.1 Documentare per e con le colleghe e i colleghi

La pratica di documentazione favorisce la crescita del gruppo di lavoro attraverso la condivisione e il confronto in modo costruttivo, e di conseguenza, l'identità del servizio stesso. Documentare, inoltre, avvia un processo di riflessione critica sul lavoro quotidiano. "Far dialogare il proprio punto di vista con quello dei colleghi con il risultato

¹⁶ <http://sovrazonalecaa.org/cose-la-caa/>

¹⁷ <https://www.treccani.it/vocabolario/tecnologia/> Tecnologie ...In partic., t. avanzate, con riferimento all'applicazione scientificamente organizzata e in genere computerizzata delle tecniche più progredite in un dato settore; con lo stesso sign. anche alta t. (spec. in funzione attributiva: apparecchi, strumenti, costruzioni di alta t., e sim.), espressione che traduce l'ingl. high technology (per lo più abbreviato in high-tech); t. educative, lo studio sistematico dei mezzi e delle strategie per raggiungere determinati obiettivi didattici in campo educativo, nella scuola o nella formazione professionale.

culturalmente e metodologicamente fecondo di passare da una dimensione soggettiva a una dimensione inter-soggettiva” (Monia Monti 2001, p. 31). Produrre una documentazione significa decidere insieme come e cosa sia opportuno mostrare per potersi raccontare. Questo è fondamentale in quanto serve a fare emergere gli aspetti di originalità e di unicità delle esperienze, per elaborare un pensiero pedagogico consapevole e condiviso, nonché ad individuare i cambiamenti e le opportunità per il futuro; se ne evince quindi l’alto valore formativo e auto-formativo.

La documentazione pensata con questo scopo permetterebbe di costruire un linguaggio comune di gruppo e per condividere il progetto educativo anche con coloro che lavorano per la prima volta o temporaneamente all’interno di un servizio; aiuta a costruire e a comprendere lo stile educativo e sviluppa un senso di appartenenza.

1.3.2 Documentare per e con le famiglie

Documentare per le famiglie significa far conoscere e rendere partecipi i genitori della vita del servizio. La documentazione, infatti, è un grande ed efficace strumento di rassicurazione, perché attraverso il materiale documentario le educatrici raccontano alle famiglie il proprio modo di lavorare e comunicano quanto diano importanza ai loro bambini. Attraverso un adeguato prodotto documentario il genitore è stimolato ad interessarsi alle esperienze della figlia/del figlio e a capire ciò che è sotteso all’azione educativa. È importante coinvolgere i genitori nel documentare le esperienze che vivono con i propri figli per creare maggiore partecipazione, confronto e costruzione di una corresponsabilità educativa tra Servizi per l’infanzia e famiglie.

1.3.3 Documentare per le bambine e i bambini

La restituzione di un’esperienza vissuta, crea memoria affettiva e cognitiva in chi l’ha vissuta (Benati 2006, p.6). Documentare per i bambini significa aiutarli a ricordare e rivivere le emozioni e le molteplici esperienze individuali e di gruppo. Per i bambini piccoli,

«impegnati nel faticoso compito di costruzione dell'identità, vivere in un luogo che testimonia e valorizza la trama delle loro relazioni, dei loro percorsi, delle loro intelligenze, significa poter acquisire una maggiore consapevolezza di sé, delle proprie competenze e delle proprie conquiste» (Monti, 2001, p. 30). Attraverso la documentazione è importante dare ai bambini l'opportunità di rileggere, ogni qual volta lo desiderino, il percorso realizzato per favorire il processo di interiorizzazione e consolidamento dell'esperienza vissuta. Per questo è importante documentare le esperienze significative che vivono all'interno e/o all'esterno del servizio.

1.3.4 La documentazione rivolta al territorio

Diffondere la cultura dell'educativo come parte della città è compito di una buona documentazione capillare che arrivi agli occhi di tutti. Non si tratta di fare pubblicità, ma di rendere un servizio conosciuto e peculiare, di interesse collettivo, e lo si può fare solo parlandone nelle piazze, aprendosi all'esterno, creando una rete. Documentare per il territorio significa favorire lo scambio e il confronto di esperienze tra tutti coloro – colleghi, medici, psicologi, cittadini e amministratori – che si occupano d'infanzia e non solo, favorendo il confronto e la crescita del servizio e della città.¹⁸

Possiamo concludere dicendo che, in base a chi è rivolta, può cambiare quindi la tipologia di documentazione redatta (Amministrativo/ didattica, organizzativa, sociale/ informativa, volta all'apprendimento e rielaborazione...).

¹⁸ Linee guida per i servizi alla prima infanzia, Documentazione, Edizioni collana zero sei, 2009., 2019.

1.4 LA DOCUMENTAZIONE IN UN CONTESTO DI QUALITÀ DEI SERVIZI EDUCATIVI PER LA PRIMA INFANZIA

Abbiamo iniziato questa prima parte mostrando un po' il quadro storico entro cui sono nati i nidi d'infanzia, prima con uno spirito puramente di assistenza, poi, quando si è iniziato a riflettere sulla figura dell'educatore e del nido stesso, con al centro il bambino, con un'attenzione spostata su un fattore valutativo che potesse guidare e reindirizzare il modus operandi. La documentazione fa parte di questo processo perché ha permesso pratiche di condivisione e confronto che hanno portato ad una autovalutazione ed eterovalutazione, più nello specifico hanno dato un valore aggiunto ad un servizio: la qualità. Qualità e documentazione non sono scindibili poiché l'una dipende dall'altra.

Esistono diverse definizioni di qualità, attribuibili tutte ad un concetto di accezione positiva. Alcune accezioni sono le seguenti:

- *Qualità come eccellenza*, vista come il miglior grado di qualità possibile, definita unica e irripetibile.
- *Qualità come raggiungimento di standard prescritti*, riferito al modo in cui un servizio raggiunge gli obiettivi posti dai programmi nazionali o dalla carta dei servizi.
- *Qualità come adeguatezza al proposito*, riferita al processo di condivisione degli obiettivi, negoziati sia dagli utenti interni ed esterni al servizio educativo senza nessun riferimento alla finalità pedagogica del nido.
- *Qualità in senso trasformativo*, inteso come miglioramento del servizio, facendo sempre riferimento al progetto educativo dell'asilo nido e alle esigenze dei bambini e delle famiglie.

Qualità come concetto dinamico, quindi, che coinvolge i bambini, le famiglie (customer satisfaction)¹⁹, gli educatori e gli attori esterni (coordinamento pedagogico, comune, provincia, regione che si occupano di designare gli standard di funzionamento in sicurezza di un servizio e di controllo del loro rispetto). Due esempi di qualità decretata dalla documentazione sono la carta dei servizi ed il progetto educativo.

1.4.1 LA CARTA DEI SERVIZI

La carta dei servizi è, in primis, un atto di comunicazione chiaro ed esaustivo tra chi eroga il servizio e chi ne usufruisce. Dichiarando molteplici informazioni, in primo luogo la propria *mission*, a chi si rivolge, come coinvolge e tutela i suoi utenti, ma anche le modalità di accesso ai servizi, gli standard qualitativi e la loro valutazione. Lo scopo della carta dei servizi è infatti quello di presentare come funziona un servizio e fornire a loro volta ai destinatari gli strumenti necessari per valutare la qualità del servizio stesso. Spesso viene utilizzata per pubblicizzare il servizio, ma il suo vero valore sta proprio nel garantire il rispetto degli standard qualitativi e nell'assunzione di responsabilità verso chi usufruisce del servizio. Nell'ambito dei servizi per la prima infanzia, i destinatari di tale documento sono tutti gli stakeholder già citati in precedenza ed, in particolare, le famiglie. Queste, insieme agli erogatori del servizio, durante la fase di realizzazione della carta dei servizi, danno origine ad una sorta di negoziazione riguardo gli obiettivi da perseguire. Prima della stesura, pertanto, risulta importante prendere atto delle richieste delle famiglie, avvenute attraverso i questionari (customer satisfaction) e pubbliche riunioni. I servizi pubblici, quali sono i nidi d'infanzia, sono obbligati ad essere in possesso della carta dei servizi dal D.P.C.M. 27 gennaio

¹⁹ soddisfazione del cliente tradotto letteralmente che implica non solo il raggiungimento di standard prestabiliti, ma anche una qualità percepita che è il surplus che permette ad un servizio di avere una connotazione positiva a 360°. Riguarda assieme ad altre pratiche relative alla documentazione la possibilità di richiedere l'accreditamento di un servizio ovvero i finanziamenti pubblici.

1994, *Principi sull'erogazione dei servizi pubblici*, "strutturata in riferimento all'oggetto, l'ambito di applicazione e definizione e con quattro parti concernenti i principi fondamentali, gli strumenti, la tutela e gli impegni del governo" 12. Nella norma citata è inoltre prevista una procedura di reclamo connesso al mancato rispetto degli standard qualitativi descritti²⁰.

1.4.2 IL PROGETTO EDUCATIVO

Il progetto educativo è il riferimento principale della macroprogettazione annuale di un servizio per la prima infanzia, delineando il percorso educativo in generale. Ogni servizio per la prima infanzia è tenuto a redigere il proprio, per dare risposta ad una istanza istituzionale e ad una pedagogica. Valutando questo documento dal punto di vista puramente istituzionale, il progetto educativo ha la finalità di qualificare il proprio servizio verso l'esterno, fornendo alle istituzioni un valido strumento per verificarne i requisiti di qualità. Se lo si osserva dal punto di vista pedagogico, invece, mostra la direzione che gli operatori, con le famiglie e i bambini, intraprenderanno quotidianamente.

I punti principali di cui si costituisce il progetto educativo possono essere suddivisi in: le idee di fondo, ovvero i presupposti educativi, pedagogici e culturali su cui si fondano le scelte educativo-didattiche; l'identificazione e l'organizzazione, con cui si presenta la storia del servizio e i suoi orizzonti culturali e normativi di riferimento; ed infine la progettazione educativa, che consiste nel definire come il gruppo educativo delinea il proprio lavoro. Il risultato è quindi un documento trasparente ed esplicito in ogni suo punto, che diviene importante sia per il monitoraggio che per la valutazione dell'intero processo di progettazione annuale.²¹ Nel progetto educativo, come nella carta dei

²⁰ Rielaborazione tratta dal libro: Restigian E., *Progettare al nido. Teorie e pratiche educative*, Roma, Carocci, 2012, cap. 3.3.

²¹ Rielaborazione tratta dal libro: Restigian E., *Progettare al nido. Teorie e pratiche educative*, cit., cap. 3.1.

servizi, emerge l'importanza della condivisione e della partecipazione durante la sua stesura, fra tutti gli stakeholder interni ed esterni al servizio.

SECONDA PARTE

REVISIONE DEI POLICY DOCUMENT: COMPETENZA DIGITALE E PROFESSIONALITÀ EDUCATIVE 0-3

2.1 LE COMPETENZE DIGITALI

Le competenze digitali sono di fatto i fondamenti dell'alfabetizzazione digitale. Riguardano la capacità di saper utilizzare correttamente computer, smartphone e software. E questo in qualsiasi contesto, in privato o per l'azienda per la quale si lavora. Le competenze digitali specialistiche, invece, sono sostanzialmente dei requisiti che vengono richiesti ai professionisti per tutti gli aspetti del mondo ICT.

In un contesto sempre più digitalizzato anche la pubblica amministrazione prevede una trasformazione digitale su step: non ci soffermeremo sui numeri, quanto sulle prerogative della trasformazione digitale prevista, che coinvolgono il tema delle competenze. Le aree Tematiche delle competenze digitali della Pubblica Amministrazione, documento realizzato dall'Ufficio per l'innovazione e la digitalizzazione del Dipartimento della funzione pubblica, che mette nero su bianco quali siano le minime conoscenze e abilità di base che tutti i dipendenti pubblici devono avere in campo digitale.²² Tra queste, ritroviamo:

- Dati, Informazioni e Documenti Informatici - Il dipendente pubblico deve saper padroneggiare le tecnologie digitali: trovare informazioni sul web e saper utilizzare i software necessari per l'amministrazione per la quale si lavora. Saper gestire, conservare e trasmettere i documenti prodotti in digitale.
- Comunicazione e condivisione - tra gli strumenti di comunicazione sono decisivi quelli di comunicazione e condivisione dei documenti digitali. E qui, oltre alla posta elettronica, entrano in campo l'intranet aziendale, il sapersi muovere con le cartelle condivise in rete (OneDrive, Dropbox, Google Drive...), saper utilizzare correttamente i sistemi di videoconferenza e le varie applicazioni di instant messaging. Senza dimenticare i social

²² <http://www.competenzedigitali.gov.it/>, Syllabus, Competenze digitali per la PA, https://cdn.syllabus.gov.it/portale/documents/20121/44682/28feb22_Syllabus-competenze-digitali-pa_v2.pdf, pp 20

media, sempre più strumenti con i quali la pubblica amministrazione dialoga con i cittadini.

- Sicurezza - l'obiettivo è garantire la protezione dei sistemi informatici e dei dati in essi contenuti (privacy). Per questo il dipendente pubblico deve averne contezza, conoscere le regole che vanno rispettate se si vogliono evitare usi illeciti nel divulgare, modificare e distribuire dati e informazioni. Non solo: deve conoscere bene le minacce alle quali si può essere esposti mentre si gestisce questo flusso di dati, spesso riguardanti da vicino i cittadini.
- Servizi Online - il dipendente pubblico deve conoscere in tutti i suoi aspetti i servizi on-line, e le piattaforme con cui questi interagiscono con i cittadini e le imprese. Per garantire loro la massima facilità di accesso alla pubblica amministrazione.

Oltre a queste capacità specifiche, facilmente valutabili e riconducibili alle hard skills, spesso nei servizi educativi sono richieste soft skills, ovvero quelle abilità trasversali di gestione di una situazione, di lavoro d'equipe, di pensiero laterale, di intraprendenza...²³

È chiaro che sia nidi comunali che privati utilizzino i sistemi digitali non solo per scopi ludico-ricreativi con i bambini, o per la strutturazione di atelier²⁴, ma soprattutto tra gli educatori stessi e per comunicare con le famiglie. Si pensi ai videodiari di bordo, all'uso delle mailing list, ai gruppi nelle chat di whatsapp, alle videochiamate e/o alla raccolta di documenti in OneDrive.

La necessità di avere personale formato per svolgere il compito di educatore e il piano di formazione continua cui fa riferimento la legge 107/2015²⁵ sono dovuti al fatto che di fronte alla digitalizzazione il personale non ha alcuna direttiva scritta, né, quindi, alcuna formazione

²³<https://www.agendadigitale.eu/cultura-digitale/competenze-digitali/competenze-digitali-quali-sono-e-che-importanza-hanno-per-le-aziende/>

²⁴ Per maggiori approfondimenti si veda il sito di reggiochildren.it sezione Digitale Birichino e atelier Sconfinamenti

²⁵ Si riferisce alla legge 107/2015 n.65 Sistema integrato 0-6, art.4 lettere e), f)

o aggiornamento²⁶. Ci si ritrova così in un quadro incerto in cui sono richieste prestazioni che prevedono competenze digitali senza essere realmente preparati, o aver condiviso una visione comune della materia. Neil Postman nel suo libro *Ecologia digitale*²⁷, riconoscendo il fascino che gli schermi hanno nei confronti dei bambini e delle bambine, auspica una collaborazione tra vecchio e nuovo, senza demonizzare tutto ciò che non si conosce, per poter costruire un'educazione digitale condivisa, ottica tipicamente futurista.

Tutto questo comporta un senso di inadeguatezza da parte delle persone nel settore che hanno difficoltà di utilizzo degli strumenti tecnologico informatici, con conseguente scetticismo e senso di incapacità; dall'altro lato c'è anche un altro gruppo di persone, i tecnoentusiasti²⁸, i quali dall'estremo opposto utilizzano gli strumenti in completa anarchia senza alcun limite. Per creare competenza in questo campo occorrerebbe almeno un sistematico utilizzo dello strumento affiancato da un approfondimento teorico ed etico su come poterli usare efficacemente²⁹. Spesso essere semplicemente attivi sulle piattaforme dei social media è associato a “saperci fare” e potersela cavare: i social media hanno aperto un nuovo modo di comunicare fra le varie funzioni, ma senza una condivisa visione di quella che costituisce una “giusta modalità” (i leoni da tastiera, gli haters, o chi usa in modo improprio una bacheca come se fosse una conversazione personale con un amico). Occorre prestare una precisa

²⁶ Convinzioni degli insegnanti sul ruolo delle risorse educative digitali nella pratica educativa: uno studio qualitativo “...Mishra e Koehler [44] hanno presentato il modello Technological Pedagogical Content Knowledge (TPACK)... utilizzando le tecnologie”.

²⁷ Rivista Bambini, 2 febbraio 2022, pp 29

²⁸ M.Marangi, Addomesticare gli schermi, Scholè, 2023, pp 12

²⁹ Pedagogical documentation in early childhood education: A systematic review of the literature, pp 181: it was advocated that knowledge and skills are necessary for planning pedagogical documentation, and therefore pre-service and in-service teachers should be supported concerning this issue (Buldu, 2010) because it is considered that lack of support results in the teachers' inability to use pedagogical documentation (MacDonald, 2007). In line with this, Kang and Walsh (2018) recommended for teacher educators to integrate pre-service teachers in all aspects of documentation to make it authentic for them. It was also suggested that mentoring and support could be provided for pre-service teachers (Quinn & Schwartz, 2011). Both pre-service and in-service teachers are suggested to get knowledge and skills about pedagogical documentation (Buldu, Sahin & Yilmaz, 2018).

attenzione a come usare i media e la pratica della condivisione verbale spesso aiuta a confrontarsi sul metodo e a trovare un “fare condiviso”. L'emergenza da Covid-19 nonostante i numerosi problemi, ha portato con sé la necessità di affrontare temi su cui non si era ancora dibattuto perché troppo ampi: la digitalizzazione nelle scuole. Il nostro interesse agisce come una lente di ingrandimento sulla fascia 0-3, quella dei più piccoli, dei più esposti anche ad altro tipo di problematiche, come la privacy anzitutto³⁰, le dipendenze dagli schermi, i disturbi dell'attenzione, per citarne qualcuna.

Una volta aperto questo vaso di Pandora, ci si è necessariamente dovuti porre delle domande anche sulla professione educativa e la digitalizzazione, citata all'inizio del capitolo quando si è parlato di trasformazione digitale: siamo davvero tutti pronti per la trasformazione digitale? abbiamo acquisito le competenze necessarie per essere professionalmente aggiornati/e?

Nel documento Convinzioni degli insegnanti sul ruolo delle risorse educative digitali nella pratica educativa quando si parla di uno studio qualitativo, sono interessanti due punti, il primo è quello di Kopcha, il quale riconosce che esiste un divario significativo tra la quantità di tecnologia a disposizione degli insegnanti e l'uso didattico fatto delle TIC durante i processi di insegnamento-apprendimento. Gray, Thomas e Lewis, infatti, sempre secondo quando dichiarato nella ricerca mostrano come solo la metà degli insegnanti utilizzi le nuove tecnologie nella propria professione e lo fa principalmente per compiti amministrativi. Inoltre, quando le TIC sono utilizzate nell'istruzione, non vengono adeguatamente implementate e, pertanto, la tecnologia non migliora la qualità stessa dell'insegnamento-apprendimento.

Il secondo punto è quello di Mishra e Koehler, i quali hanno presentato il modello *Technological Pedagogical Content Knowledge* (TPACK), in cui stabiliscono che gli insegnanti debbano

³⁰ “But the concern increases when considering extremely young people, since they are unable to make any decisions about the type of devices and tools through which their lives are captured and circulated even before they are born” (Barassi, 2020), *Pedagogical Documentation in the Era of Digital Platforms: Early Childhood Educators' Professionalism in a Dilemma*.

padroneggiare tre tipi di conoscenza per introdurre efficacemente le nuove tecnologie. In primo luogo, devono possedere una conoscenza sufficiente dell'argomento in questione (Conoscenza dei contenuti); successivamente devono padroneggiare i processi e le pratiche o metodi di insegnamento-apprendimento (Conoscenze Pedagogiche); infine, sapere come può essere utilizzata la tecnologia (Conoscenza Tecnologica). Integrando così questi tre tipi di conoscenza, è possibile ottenere risultati soddisfacenti utilizzando le tecnologie. Gli insegnanti con elevate competenze TPACK si sono rivelati quelli più favorevoli all'integrazione delle nuove tecnologie in classe, stabilendo in questo modo una relazione correlativa tra TPACK e il modello di adozione della tecnologia (TAM) e consentendo ulteriormente ai professionisti di superare le barriere intrinseche³¹. La ricerca di Mishra e Koehler dimostra, quindi, che avere competenze digitali genera apprendimento e propositività verso questo settore, spesso circondato da scetticismo (e una non competenza di base quindi).

In conclusione, con questa cornice storico-politico-culturale-legislativa forse siamo ancora indietro dal poter parlare di un pieno possesso di competenze digitali, ma possiamo sempre fare riferimento alle ricerche sul territorio³², le condivisioni nei collettivi e alla solidarietà tra colleghe.

2.2 LA DOCUMENTAZIONE E COMPETENZA DIGITALE SECONDO I DOCUMENTI INTERNAZIONALI

Cercando informazioni sulle competenze digitali e l'infanzia tra i siti delle organizzazioni internazionali come OCSE, UE, ONU si è potuto notare come gli elementi che parlino di competenze

³¹ Convinzioni degli insegnanti sul ruolo delle risorse educative digitali nella pratica educativa: uno studio qualitativo, Ivan Alberola-Mulet, Marcos Jesús Iglesias-Martínez*ORCHIDEE Inés Lozano-Cabezas, Dipartimento di Didattica Generale e Didattica Specifica, Facoltà di Scienze della Formazione, Alicante, Spagna <https://doi.org/10.3390/educsci11050239>

³² Il libro stesso di Addomesticare gli schermi, Michele Marangi.

digitali possedute o programmi formativi in media education per gli educatori siano pochi, se non inesistenti.

Già nel 2012-13 si comprendeva l'importanza di introdurre strumenti tecnologici nelle scuole, come riportato ad esempio nel documento OECD "Recensione di la Strategia italiana per la scuola digitale con i tre progetti pilota"³³.

Pur non trattandosi di progetti mirati all'area infanzia è un documento innovativo per il settore educativo: il piano, infatti, intende, da un lato, aumentare l'uso delle TIC nelle scuole e quindi migliorare le competenze digitali di insegnanti, alunni e genitori; dall'altro, e a più lungo termine, intende agire come catalizzatore del cambiamento pedagogico. La strategia riuscirà a produrre il cambiamento desiderato? In quanto tempo avverrà?<< In poche parole, sosteniamo che il governo dovrebbe adottare tutte le misure per accelerare il processo di equipaggiamento delle scuole italiane e riorientare i progetti di innovazione che accoglie intorno all'iniziativa scuol@ 2.0, che dovrebbe essere una rete di laboratori di innovazione per il sistema educativo italiano>> (Review of the Italian Strategy for Digital Schools) e questo allargando gli orizzonti anche al sistema educativo 0-6.

Il documento riporta una serie di progetti pilota e lo schema con cui si sono sviluppati, in un contesto propositivo da parte degli studenti e degli insegnanti, tanto che si consiglia di ampliare il budget a sostegno di questi progetti innovativi. Il piano costruisce la capacità di un cambiamento più ampio, basando ogni iniziativa sulle competenze TIC esistenti tra gli insegnanti [...]. Poiché tutte le iniziative del Piano nazionale per la scuola digitale sono rivolte

³³ Avvisati, F., S. Hennessy, R. B. Kozma e S. Vincent-Lancrin (2013), "Review of the Italian Strategy for Digital Schools", OECD Education Working Papers, No. 90, OECD Publishing. Quest'opera è pubblicata sulla iLibrary dell'OCSE

ai volontari, esse hanno sfruttato le richieste e l'energia dei leader degli insegnanti all'interno delle scuole stesse. Grazie a questa strategia, sono emersi campioni entusiasti delle TIC che potrebbero contaminare, con i loro esempi, le loro reti più ampie. La strategia spera di stimolare gli insegnanti più all'avanguardia e si aspetta che, di conseguenza, nascano più reti di professionisti (Review of the Italian Strategy for Digital Schools). Ancora, a volte si leggono ancora raccomandazioni insolite rispetto ai temi trattati oggi, che suscitano perplessità, nel documento sono, invece, presenti consigli per sostenere l'accelerazione della diffusione dei sistemi digitali, per stare al passo con i tempi; si cerca di diffondere la digitalizzazione attraverso, per esempio, siti internet, piattaforme di scambio tra educatori, videochiamate che possano essere di condivisione e di insegnamento tra le parti e ancora tra queste con: INDIRE, book in progress. La maggior difficoltà che si riscontra è di certo l'accesso a risorse in lingua italiana. Probabilmente se venissero ampliati i fondi per sostenere il diritto- dovere degli insegnanti ad una adeguata formazione tecnologica, ciò consentirebbe di sostenere meglio l'apprendimento delle informazioni all'interno della scuola stessa. Un processo di equipaggiamento più rapido creerebbe infatti maggiori opportunità di apprendimento informale all'interno della scuola, con un sempre maggior numero di insegnanti che si troverebbe ad affrontare sfide simili e sentirebbe il bisogno di condividere suggerimenti³⁴.

Il *Review of the Italian Strategy for Digital Schools* si rivela un documento innovativo dal punto di vista teorico e pratico perché, sebbene non parli come già citato della fascia 0-3 anni, porta un

³⁴ Avvisati, F., S. Hennessy, R. B. Kozma e S. Vincent-Lancrin (2013), "Review of the Italian Strategy for Digital Schools", OECD Education Working Papers, No. 90, OECD Publishing. Quest'opera è pubblicata sulla iLibrary dell'OCSE, pp 45.

esempio di progetto svolto e di iniziative, nonché di obiettivi strategici e analisi dati, sostenendo uno sviluppo delle competenze degli insegnanti che si riconosce necessario già dal 2012-13.

Nonostante la necessità estesa a tutte le persone di padroneggiare gli strumenti tecnologico digitali, come si evince dalla lettura del documento Agenda 2030, sembra mancare una sezione dedicata alla fascia 0-3, quella dei più piccoli che sono già esposti al digitale ma in modo talvolta inadeguato, proprio per una mancanza di competenza da parte degli educatori. I programmi di aggiornamento e formazione sulle tecnologie digitali rimangono quindi rivolti perlopiù agli insegnanti di scuola di grado superiore, infatti al punto 4 e in particolare 4.4, Agenda 2030: “aumentare considerevolmente entro il 2030 il numero di giovani e adulti con competenze specifiche -anche tecniche e professionali- per l’occupazione, posti di lavoro dignitosi e per l’imprenditoria”.

In merito ai sistemi educativi europei possiamo fare riferimento alla rete istituzionale Eurydice, che raccoglie, aggiorna, analizza e diffonde informazioni sulle politiche, la struttura e l’organizzazione dei sistemi educativi europei, nella sezione Linee guida educative riporta molteplici documenti utili alla prima infanzia, tra cui le competenze digitali a scuola, in merito a cui analizzeremo il testo di *Indicatori strutturali per il monitoraggio dei sistemi di istruzione e formazione in Europa 2023*.

Il tema delle competenze³⁵ digitali viene affrontato secondo quattro aree: 1. curriculum, 2. insegnanti, 3. valutazione, 4. ecosistema dell'educazione digitale.

Dopo un'attenta analisi delle basi tecnologiche possedute dai ragazzi, si analizza il curriculum base degli insegnanti che per poter insegnare informatica necessitano a loro volta di un bagaglio conoscitivo e di capacità specifiche. Le competenze digitali specifiche dell'insegnante sono le competenze necessarie per sostenere e migliorare l'insegnamento e l'apprendimento utilizzando le tecnologie digitali, insieme alla capacità di utilizzare le tecnologie digitali per la comunicazione, la collaborazione e lo sviluppo professionale. Esse si estendono a tutte le aree del lavoro dell'insegnante, tra cui l'insegnamento e l'apprendimento, la valutazione, la comunicazione e la collaborazione con colleghi e genitori, nonché la creazione e la condivisione di contenuti e risorse.

Se si vuole che gli insegnanti diventino competenti dal punto di vista digitale, è necessario che le conoscenze e le abilità di base siano integrate nei programmi ITE (Istituto Tecnico settore Economico). Questo indicatore esamina se le competenze digitali specifiche degli insegnanti siano o meno incluse nel curriculum ITE come competenze obbligatorie da sviluppare.

In più della metà dei sistemi educativi europei, le autorità di alto livello richiedono che le competenze digitali specifiche degli insegnanti siano incluse nei curricula ITE, come elemento obbligatorio per tutti i profili degli insegnanti. In molti altri sistemi, tali competenze sono obbligatorie solo per alcuni profili di insegnanti (ad esempio, informatica, matematica, lingue). È

³⁵ Agenzia esecutiva europea per l'istruzione e la cultura, Eurydice, Indicatori strutturali per il monitoraggio dei sistemi di istruzione e formazione in Europa 2023 – Competenze digitali a scuola, Ufficio delle pubblicazioni dell'Unione europea, 2023, <https://data.europa.eu/doi/10.2797/886074>

questo il caso dei futuri insegnanti di tutti i livelli scolastici in Lussemburgo, dei futuri insegnanti di scuola secondaria a Malta e degli insegnanti di 10 scuole secondarie superiori per la materia informatica nei Paesi Bassi.³⁶

Al punto 2 sembra esserci una presa di coscienza maggiore “Come per qualsiasi altra disciplina scolastica, l'insegnamento dell'informatica richiede la presenza di insegnanti preparati a questo ruolo. La mancanza di insegnanti adeguatamente preparati non solo compromette la qualità dell'insegnamento, ma è anche uno dei principali ostacoli all'introduzione dell'informatica nel curriculum. Per promuovere l'insegnamento dell'informatica, i sistemi educativi devono garantire la disponibilità di insegnanti specializzati” (Bocconi,2020).

L'articolo prosegue giustificando la situazione dal punto di vista europeo e analizzando il lavoro attualmente svolto dai giovani: a livello professionale spesso non sono necessarie particolari competenze digitali, motivo per cui, a poca domanda corrisponde poca risposta.

Studiando questa situazione dalla prospettiva esterna della scuola, partendo dal grado superiore fino ad arrivare al nido, la necessità di competenze digitali sembra essere legata prettamente ad un fattore lavorativo, non si ritiene quindi necessario pensare ad una sorta di modernizzazione, o porsi nell'ottica di una logica lungimiranza in un mondo che sempre più sarà digitalizzato, né tantomeno cogliere la conseguente necessità di conoscere dove si vive, cosa si fa, quali strumenti si utilizzano.

³⁶ Agenzia esecutiva europea per l'istruzione e la cultura, Eurydice, Indicatori strutturali per il monitoraggio dei sistemi di istruzione e formazione in Europa 2023 – Competenze digitali a scuola , Ufficio delle pubblicazioni dell'Unione europea, 2023, <https://data.europa.eu/doi/10.2797/886074>, pp 11.

La valutazione e l'ecosistema digitale possono essere considerati parti dello stesso punto, dato che si valuta ciò che contribuisce a creare un ambiente di crescita delle competenze digitali: anche in questo caso ci si ferma alla parte tecnica relativa alla scuola, con i suoi strumenti e tutto ciò che è misurabile.

Su quest'ultimo punto è curioso notare come nel documento già citato *Indicazioni nazionali e nuovi scenari* del 2018,³⁷ redatto dal Comitato Scientifico Nazionale, si intraveda, invece, un interesse per uno scenario storico politico e culturale in movimento. Nonostante il documento presenti ancora delle ambiguità si riconosce una mole di informazioni e nuove tecnologie a cui far fronte che richiedono una competenza precisa, un pensiero critico e una richiesta di agito consapevole. Si legge al capitolo 6:

“La responsabilità è l’atteggiamento che connota la competenza digitale. Solo in minima parte essa è alimentata dalle conoscenze e dalle abilità tecniche, che pure bisogna insegnare. I nostri ragazzi, anche se definiti nativi digitali, spesso non sanno usare le macchine, utilizzare i software fondamentali, fogli di calcolo, elaboratori di testo, navigare in rete per cercare informazioni in modo consapevole. Sono tutte abilità che vanno insegnate. Tuttavia, come suggeriscono anche i documenti europei sull’educazione digitale, le abilità tecniche non bastano. La maggior parte della competenza è costituita dal sapere cercare, scegliere, valutare le informazioni in rete e nella responsabilità

³⁷ Indicazioni Nazionali e nuovi scenari, 2018 redatto dal Comitato scientifico nazionale per l’attuazione delle Indicazioni nazionali e il miglioramento continuo dell’insegnamento di cui al D.M. 1/8/2017, n. 537, integrato con D.M. 16/11/2017, n. 910.

nell'uso dei mezzi, per non nuocere a se stessi e agli altri.”

Si evince che la questione del digitale, benché ancora affidata al buon senso di chi la pratica, come dichiarato in *Review of the Italian Strategy for Digital Schools*, è un punto fermo con cui si riconosce la necessità di avere personale qualificato per poterle insegnare queste competenze. Un'analogia più calzante col mondo 0-3 è l'esposizione al plurilinguismo: "l'apprendimento di più lingue permette di porre le basi per la costruzione di conoscenze e facilita il confronto tra culture diverse. La capacità di utilizzare più lingue garantisce la possibilità di comunicare efficacemente, per capire e farsi capire nei registri adeguati al contesto, ai destinatari e agli scopi³⁸", a sostegno della tesi citata nel capitolo precedente, l'alfabetizzazione digitale, ovvero la possibilità di usare il digitale nella documentazione, andrebbe a creare un nuovo modo di esprimersi, che coinvolgerebbe più destinatari, creando a sua volta, proprio come un linguaggio, un nuova competenza da intraprendere.

Nel paragrafo finale si può leggere ancora che non si tratti di "aggiungere" nuovi insegnamenti, ma di ricalibrare quelli già esistenti, pensando a "decisiva una nuova alleanza fra scienze, storia, discipline umanistiche, arti e tecnologia, in grado di delineare la prospettiva di un nuovo umanesimo".³⁹ Anche se si sta parlando di competenze digitali di bambini e bambine, è chiaro che ciò sia determinato dalla competenza degli educatori, i quali si caricano della responsabilità di progettare e quindi documentare tali competenze acquisite o vissute in campi di esperienza digitali.

³⁸ Indicazioni nazionali e nuovi scenari, 2018

³⁹ Indicazioni nazionali e nuovi scenari, 2018

Malaguzzi (2019), nei Cento Linguaggi aveva una visione a tutto tondo delle potenzialità di una persona e della sua capacità di potersi esprimere. Il digitale altro non è che un linguaggio da comprendere e usare con cura e competenza, che permetterebbe agli adulti un altro tipo di comunicazione.

2.2.1 DigCompEdu E I PROGETTI IN CORSO

Il quadro di riferimento europeo per le competenze digitali dei docenti, denominato “DigCompEdu”, era considerato uno dei quadri più completi per le competenze digitali degli insegnanti nel campo dell'istruzione, sulla scia del lavoro condotto nel 2017 dal Centro Comune di Ricerca (JRC) della Commissione Europea su mandato della Direzione Generale per l'Educazione, i giovani, lo sport.

L'obiettivo del quadro DigCompEdu era quello di fornire un modello coerente che potesse consentire ai docenti e ai formatori, appartenenti agli Stati Membri dell'UE, di verificare il proprio livello di “competenza pedagogica digitale” e di svilupparla ulteriormente, secondo un omogeneo modello di contenuti e di livelli di acquisizione.

DigCompEdu prevede le seguenti 6 aree di competenza che ciascun docente dovrebbe possedere: coinvolgimento e valorizzazione professionale; risorse digitali; pratiche di insegnamento e apprendimento; valutazione dell'apprendimento; valorizzazione delle potenzialità degli studenti; favorire lo sviluppo delle competenze digitali degli studenti (approfondimenti in fig. 3).

Il quadro DigCompEdu prevede per ogni area 6 livelli di padronanza delle competenze digitali:

A1 Novizio;
A2 Esploratore;
B1 Sperimentatore;
B2 Esperto;
C1 Leader;
C2 Pioniere.

Per i docenti interessati era previsto un questionario di “autoriflessione” da compilare , predisposto dalla Commissione Europea, sul proprio livello di competenza digitale (vedi fig. 4 per riassunto del DigCompEdu in grafico).

Nonostante le buone intenzioni del progetto, la pandemia di Covid-19 ha evidenziato i limiti del quadro, in particolare l'assenza di descrittori che affrontino le sfide sociali ed emotive dell'insegnamento e dell'apprendimento digitale, emerse durante il periodo di chiusura. Di conseguenza, è necessario aggiornare il DigCompEdu per garantire un servizio che copra adeguatamente questo aspetto e per formare gli insegnanti alle sfide future.

Il progetto D- Paideia promosso da Erasmus+ e l'Università degli studi di Firenze, in questo senso, vuole considerare le competenze digitali degli educatori come trampolino di lancio per la trasformazione digitale. I principali obiettivi del progetto sono: migliorare le capacità e le competenze digitali degli insegnanti a livello interdisciplinare, per insegnare efficacemente all'uso delle tecnologie educative, tenendo conto di tutte le esigenze emerse nel periodo della pandemia; sostenere lo sviluppo di Strategie Pedagogiche Digitali a livello di istituzione educativa, concentrandosi sulle proposte e le risorse dei diversi contesti.

2.2.2 LEAD, TECNOLOGIE E NIDO D'INFANZIA DURANTE IL PERIODO PANDEMICO

Durante l'anno 2020, con la pandemia da Covid-19, è stato necessario rivedere il modo di comunicare, supportare e confrontarsi con le famiglie e i bambini. La Commissione per il Sistema integrato di educazione e di istruzione dalla nascita ai sei anni, per supportare gli operatori dei nidi e delle scuole dell'infanzia nell'opera di consolidamento delle relazioni educative con i bambini del nido e della scuola dell'infanzia e con i loro genitori, durante e dopo la fase emergenziale legata alla pandemia, ha elaborato degli Orientamenti pedagogici sui legami educativi a distanza (LEAD), nei quali si propone "un modo diverso per fare nido e scuola dell'infanzia", dando anche conto delle buone pratiche messe in atto dal personale educativo e docente, da marzo in poi.

Il documento è essenziale, di poche pagine e si compone di dieci schematiche raccomandazioni, che cercano di delineare un perimetro in cui poter lavorare senza costruire muri troppo alti e lasciando spazio al "possibile".

Lo spazio LEAD è la prima palestra per adulti e bambini nel digitale, un obbligo diventato opportunità di mettersi in gioco insieme e provare a definire cosa fare e come utilizzare questo spazio virtuale. Al punto numero 5, dove si parla di attività e strumenti per mantenere il legame stesso, è curioso vedere come si sia stilata una lista di punti che riguardano mezzi, frequenza e programmazione delle attività, in cui si rivolge lo sguardo solo alle famiglie, dando per assodate le competenze digitali possedute degli educatori nel gestire la situazione. Questi punti non tengono conto né delle conoscenze e capacità degli educatori in materia (ogni quanto è giusto contattare le famiglie? e con che modalità? come fare una chiamata in Teams se non ho l'applicazione? cosa fare se non ci accende la fotocamera dal computer? etc...), né del vero potenziale che il digitale può stimolare, rischiando anzi di creare bias percettivi (incompetenza educativa,

quando in realtà si tratta di incompetenza digitale). Rispetto la programmazione delle attività, inoltre, sarebbe utile poter confrontare i dati dei feedback degli educatori e quelli delle famiglie, per verificare se la propria sensazione di aver condotto un buon percorso sia in linea con quanto richiesto dal punto 5 e soprattutto con la percezione delle famiglie su quanto ricevuto.

Un punto interessante è il numero 6, “valorizzare le conquiste dei bambini”, che tratta principalmente della memoria. Alla base della comunicazione, infatti, c’è il vedersi, ricordarsi e riconoscere i volti conosciuti e con cui si sono condivisi tanti momenti. Interessante è anche l’idea che questo lavoro, *fare memoria*, sia difatti anche prerogativa dei LEAD stessi, come definito nel punto 10. Documentare, creare un portfolio digitale o analogico o misto di questa triplice esperienza di genitori, bambini ed educatori, servirebbe a riconoscere come si sono concordate le modalità di utilizzo dei LEAD. Non essendo, infatti, definito concretamente in cosa consisteva il legame educativo a distanza, è stato doveroso definirlo partendo dai bisogni di ciascun gruppo sezione/ nido. Non si parla, dunque, di meri video da inviare alle famiglie, ma di incontri a tema solo per genitori, chiamate per un saluto genitori/ bambini/ educatori, video asincroni montati con foto, videoletture, feedback sul momento che si sta vivendo e molto altro. Tutto questo è stato parte del legame che ogni gruppo di educatori ha costruito, o ha cercato di costruire con le famiglie, concordando con le stesse famiglie le modalità di fruizione: gli posso lasciare il telefono in mano?/ vuole vedere sempre il vostro video/ possiamo fare una videochiamata al giorno per fare memoria della scuola?/ non vuole vedere i video che fate/etc...

Nel backstage, inoltre, si sono fatti i conti anche con educatori, i quali si sono interrogati sulle proprie credenze rispetto ad un legame digitale, all’imbarazzo di stare di fronte ad una telecamera, al dover solo parlare e non poter “fare” realmente qualcosa con i bambini.

La traccia del lavoro svolto è raccolta nella documentazione che gli educatori hanno raccolto in diverse maniere; un esempio di

documentazione è il padlet⁴⁰, una piattaforma grafica di facile utilizzo, che, tra le altre cose, permette di catalogare ed affrontare argomenti per aree tematiche.

I LEAD sono stati la conferma che è possibile un progetto pedagogico ed una documentazione con una declinazione digitale, ma a voler essere obiettivi hanno anche mostrato le criticità emerse e di cui non è più tempo di discutere. Sono stati il segnale che c'è necessità di una formazione attiva e annuale che preveda aggiornamenti sulle modalità di utilizzo dei sistemi tecnologico digitali, che ormai occupano una fetta importante del nostro tempo.

2.3 GLI STAKEHOLDERS E LA PROSPETTIVA DIGITALE: ANALISI DI UN'INDAGINE SVOLTA

Dopo una piccola panoramica del momento storico in cui ci troviamo, daremo voce anche agli attori adulti coinvolti. Se per i bambini è un'opportunità di provare esperienze nuove, utilizzare altre forme di comunicazione, per gli adulti implica una responsabilità educativa e un confronto tra pensieri diversi. Se la documentazione pedagogica vista dal punto di vista della famiglia è un collegamento positivo casa-scuola e in questo modo si propone una visione propositiva della scuola dei rapporti di fiducia e di educazione dei genitori in un clima collaborativo (Reynolds, Duff)⁴¹, è altresì vero che una documentazione adeguata che arrivi, sia leggibile ed interessante per le famiglie raggiunge la qualità percepita di cui abbiamo parlato sopra: corrispondere a dei bisogni non ancora esplicitati, sorprendere e creare un plus valorizzante di ciò che si sta facendo, per poter creare a macchia d'olio una rete di rapporti positivi tra il dentro e il fuori servizio nido. La

⁴⁰ Padlet è un'applicazione che permette di creare bacheche virtuali condivise tra più utenti diversi. si tratta di uno strumento molto utile per i docenti, perché permette una condivisione facile e sicura di un numero infinito di utenti (non ci sono limiti al numero di utenti che possono collaborare ad una bacheca), che possono interagire per realizzare un prodotto collaborativo in modo semplice e veloce. https://www.icmoscati.edu.it/wp-content/uploads/2020/03/Primi_passi_con_Padlet.pdf

⁴¹ Pedagogical documentation in early childhood education: A systematic review of the literature

capacità della filosofia di Reggio children in merito alla documentazione crea una qualità percepita positiva attorno agli adulti e alla cittadinanza che ne fa parte che permette di generare a sua volta un'aura di propositività ed investimento emotivo.

Indagare le convinzioni o i pensieri degli insegnanti implica conoscere le azioni che essi conducono nella loro pratica educativa e, soprattutto, il loro impatto diretto sull'insegnamento e sull'apprendimento.⁴²

Nello studio svolto in *Convinzioni degli insegnanti sul ruolo delle risorse educative digitali nella pratica educativa: uno studio qualitativo*, tra i motivi di soddisfazione, figura l'effetto motivante delle risorse digitali sullo sviluppo educativo. Tuttavia, gli insegnanti si sono mostrati critici e insoddisfatti rispetto alle infrastrutture e alle risorse esistenti a loro disposizione.

In alcuni casi, si preoccupavano anche di una serie di problemi di apprendimento generati dalle risorse digitali, trascurando, forse, il fatto che questi problemi derivino in realtà dalla loro stessa mancanza di competenze o formazione. Questi dati non sono generalizzabili a tutti gli educatori, infatti, in un altro studio, gli educatori si sono sentiti a disagio di fronte alle sfide poste dalle piattaforme digitali, ma le domande contestuali sono state rilevanti per trovare le forme di resistenza e partecipazione all'azione politica, per trasformare il dominio delle piattaforme educativo-tecnologiche (Raffaghelli, Restiglian, Gottardo, Zoroaster, 2023). Le problematiche legate alla privacy dei bambini che finiscono su piattaforme social già dalla nascita, la mancanza di una condivisione di pensiero comune con le famiglie, sull'uso del digitale, crea frammentarietà nel lavoro anche esterno al nido; c'è comunque un'attenzione e un interesse solido per le pratiche documentative digitali da parte degli educatori, se si parla di realtà molto circoscritte come Reggio children, che ha fatto della documentazione il suo cavallo di battaglia. La capacità di *datificazione* (raccolgere dati e suddividerli per poterli analizzare più

⁴² Alberola-Mulet, I.; Iglesias-Martínez, MJ; Lozano-Cabezas, I. Convinzioni degli insegnanti sul ruolo delle risorse educative digitali nella pratica educativa: uno studio qualitativo. *Educazione Sci.* 2021 , 11 , 239. <https://doi.org/10.3390/educsci11050239>

specificatamente) e di documentazione, fa sì che le problematiche di accesso ad Internet, come la privacy, il cyberbullismo, i siti pedopornografici passino in secondo piano, rispetto alla capacità di utilizzare mezzi digitali che qualificano il lavoro svolto.

L'educatore deve essere in grado di "catturare i momenti" delle esplorazioni dei bambini e il valore del "tempo dilatato" attraverso il processo di documentazione pedagogica (Carlsen & Clark, 2022, p. 209). I media digitali possono facilitare questo onere, fornendo funzioni che consentano all'educatore di scattare e condividere foto dei momenti chiave, o di documentare le proprie idee e aspettative attraverso una rapida registrazione vocale e la messaggistica istantanea. Inoltre, alcune applicazioni specifiche promettono di facilitare questo compito con funzioni specifiche. Tuttavia, adottando queste funzioni per documentare, gli educatori entrano a pieno titolo nella dimensione delle piattaforme e dell'acquisizione dei dati (Barassi, 2020). La comprensione degli strumenti non può essere considerata solo dal punto di vista di un'esperienza utente ideale, o con le raccomandazioni della legislazione attuale. La piattaforma digitale deve invece sviluppare un'esperienza umana che comporti riflessione e approfondimento, ampliando i gradi di libertà sperimentati nel dare forma ad una pratica contestuale. Questo può poi favorire l'agency e la creatività a livello personale, istituzionale o comunitario, costruendo un "quadro più ampio" (Raffaghelli, 2022).

Nell'indagine svolta dalle dottoresse Restiglian, Raffaghelli, Gottardo, Zoroaster (Documentazione pedagogica nell'era delle piattaforme digitali: la professionalità degli educatori della prima infanzia), è interessante analizzare i risultati che si evincono dal rapporto, in cui compare una dimensione documentativo-pedagogica che contrasta talvolta con quella digitale sotto diversi aspetti.⁴³ L'articolo tratta del rapporto che intercorre tra documentazione cartacea e digitale e

⁴³ Pedagogical Documentation in the Era of Digital Platforms: Early Childhood Educators' Professionalism in a Dilemma, file:///C:/Users/174927/Downloads/7909+Rafaghelli+FNL.pdf, pp 18

professionalità educativa, che tipo di fatica (a livello di competenza e mole di lavoro) viene richiesta agli educatori considerando che la realtà odierna si sta dirigendo verso le edtech (educazione tecnologica): <<La cosiddetta logica della datafication e della platformisation, come modello di business consolidato per l'industria BigTech con applicazioni all'istruzione (van Dijck et al., 2018), può raggiungere (e influenzare anche l'educazione e la cura dei bambini. [...]Gli educatori si sentono sovraccaricati dalle sfide poste dalle piattaforme digitali, ma le questioni contestuali sono rilevanti per trovare modi di resistenza e di impegno in azioni politiche per trasformare il dominio delle piattaforme edtech. Indagare i discorsi e gli approcci specifici alla piattaforma da parte dei professionisti dell'educazione precoce sembra importante per promuovere non solo la consapevolezza, ma anche i modi per ripensare l'agenzia professionale e politica.>>. Per quest' indagine, è stata utilizzata la tecnica delle interviste.

La prima criticità è rivolta alla raccolta e sintesi del materiale che spesso porta a svolgere un lavoro monotono e ingente, dato il quantitativo di foto, ed inoltre può risultare poco qualificante e gratificante rispetto al lavoro reale.

La seconda criticità è relativa alla relazione con i bambini: spesso per poter catturare il momento giusto, si distoglie l'attenzione da ciò che si sta osservando, o si disturba il momento che il bambino sta vivendo per poterlo inquadrare.

L'ultima criticità si collega un po' alla precedente: spesso, infatti, c'è molta pressione per raccogliere molto materiale documentativo che rassicuri le famiglie, spingendo gli educatori a passare molto tempo sul materiale o addirittura a mostrarne parti non del tutto veritiere (solo foto di momenti felici, ad esempio). Il tutto potrebbe far perdere di valore il rapporto di fiducia che dovrebbe costruirsi.

Dopo aver raccolto e rielaborato i dati emersi dalle interviste, il contributo prosegue con un approfondimento sui pensieri degli educatori sull'uso delle foto nelle piattaforme social, da cui, come vediamo, emergono delle perplessità circa il tema della violazione dei

diritti di privacy del bambino: <<La pressione a documentare e condividere con le famiglie attraverso Facebook, Instagram e soprattutto WhatsApp, alla portata di tutti, sembra generare una situazione di "necessità di rispondere" alle richieste delle famiglie. Ma anche la posizione professionale degli educatori è turbata dalla necessità di tutelare la privacy, confermata anche dalla rilevante richiesta (in 10 interviste e con il 17% di rappresentatività nel tema) di sviluppo professionale per affrontare il problema. La pandemia ha spinto in questa direzione, con gli educatori sempre più preoccupati di sostenere le famiglie (10 interviste, 60% del discorso nel tema e 5,1% nel corpus complessivo) e di promuovere l'educazione dei genitori (8 interviste, 31% nel tema, 2,8% nel corpus complessivo).>>⁴⁴

Poco prima delle conclusioni si menzionano alcune "buone raccomandazioni" che fanno riferimento ad un problema più profondo affrontato dalla Commissione Nazionale nelle Raccomandazioni: a questo proposito può essere utile sapere che in molte scuole italiane di grado superiore ai sei anni d'età, si stanno redigendo dei patti di corresponsabilità tra scuola e famiglia per vietare l'uso del telefono o per dare una continuità di pensiero. Affrontare questo tema con le famiglie potrebbe essere utile per creare una buona conoscenza iniziale, basata sul confronto e sulla condivisione di opinioni, in un'ottica costruttiva.

⁴⁴ Pedagogical Documentation in the Era of Digital Platforms: Early Childhood Educators' Professionalism in a Dilemma, file:///C:/Users/174927/Downloads/7909+Rafaghelli+FNL.pdf, pp 21

3. TERZA PARTE RACCOMANDAZIONI

3.1 LEGGI E DIRITTI

Come abbiamo precedentemente citato nel testo di tesi, non ci sono norme precise che regolamentino l'utilizzo di mezzi digitali o nuove tecnologie a scuola.

In riferimento alla privacy, di cui si fa firmare una dichiarazione ai genitori, che possono consentire o meno a far fotografare e poter mostrare le foto dei loro figli al nido d'infanzia, secondo la legge della privacy meglio nota con decreto legislativo GDPR 101/2018, ricordiamo che le scuole ora hanno a disposizione applicazioni e piattaforme sempre più complesse e tecnologiche. Piattaforme con cui solitamente aggiornano lo stato dei bambini, dove non sono inseriti solo nomi e cognomi e che, talvolta, sono da aggiornare quotidianamente, perché ormai sostituite e maggiormente analitiche del diario di bordo; da cui scaricano inoltre fotografie, o video, e dati sensibili non solo personali.⁴⁵

Nello specifico, le leggi che fanno riferimento alla tutela dei diritti dei bambini Convenzione ONU 2012, la Convenzione sulla criminalità informatica, detta anche "Convenzione di Budapest" 2001 e la Convenzione del Consiglio d'Europa per la protezione dei bambini contro lo sfruttamento e gli abusi sessuali, detta anche "Convenzione di Lanzarote" del 2007, non fanno riferimento diretto alla professionalità degli educatori, quanto alla tutela dell'immagine dei minori.

Il Piano D'azione per l'istruzione digitale (Digital Planning 2021-2027) sostiene i sistemi di istruzione e formazione negli Stati membri dell'UE affinché si adattino all'era digitale: la Commissione sta sviluppando orientamenti per insegnanti ed educatori per combattere la disinformazione e promuovere l'alfabetizzazione digitale, in modo che

⁴⁵ Alberola-Mulet, I.; Iglesias-Martínez, MJ; Lozano-Cabezas, I. Convinzioni degli insegnanti sul ruolo delle risorse educative digitali nella pratica educativa: uno studio qualitativo. *Educazione Sci.* 2021 , 11 , 239. <https://doi.org/10.3390/educsci11050239>

i giovani possano utilizzare le piattaforme dei social media in modo sicuro e identificare le informazioni affidabili⁴⁶.

Non è in corso una presa di coscienza reale del cambiamento che gli educatori dovrebbero portare, come figure di riferimento del secondo sistema educativo per eccellenza ad oggi riconosciuto, la scuola, secondo solo alla famiglia; siamo di fronte ad uno status quo delle leggi che sono più propositive nei confronti della formazione dei ragazzi (Erasmus+), anziché dei loro educatori e formatori. Nelle leggi a cui si fa riferimento, inoltre, come nel Piano Organizzativo Nazionale per fare un esempio, ci si riferisce spesso alla scuola ed agli insegnanti che possano trasmettere conoscenza: questa realtà fortemente impregnata di digitale richiede anche ulteriori riflessioni trasversali, comprendendo che conoscere e abitare questa realtà prevede di imparare buone pratiche quotidiane (settore educativo) che diano un imprinting del potenziale del digitale.

Leggendo il Codice di Comportamento dei dipendenti del Comune di Padova, si leggono molti articoli riguardanti la postura da assumere nell'utilizzo dei mezzi informatici rispetto l'azienda erogatrice del lavoro, a tutela della stessa, per esempio, si ricorda più volte di distinguere account personali da quelli professionali, ma alla fine non ci sono veri riferimenti normativi, raccolti in un codice deontologico, sull'utilizzo dei mezzi digitali.

L'assenza di leggi precise e specifiche aumenta la possibilità di incorrere in sbagli sia con i più piccoli a livello educativo, che con i colleghi che spesso si ritrovano in chat mal utilizzate, in cui si comunica tramite messaggistica dimenticandosi dell'importanza di riflettere sulla privacy e sulle competenze delle altre persone. Il codice di comportamento citato non vuole enumerare le competenze che è necessario avere o utilizzare, ma il vuoto che lascia è significativo, così come l'assenza di una legge che ne parli davvero. Si legge anche nelle Linee pedagogiche: <<Lo sviluppo tecnologico, velocissimo e

⁴⁶ Approfondimento in di Vichi De Marchi con Diletta Pistono Cristiana Pulcinelli, Save the children, Tempi digitali, atlante dell'infanzia (a rischio) in Italia, 2023, pp 138.

pervasivo, introduce continui cambiamenti nei modi di apprendere, relazionarsi, fare esperienza di adulti e bambini. Le tecnologie dell'informazione e della comunicazione, oggi disponibili in formato mobile, portano in tempo reale il mondo e i suoi accadimenti nella quotidianità di adulti e bambini; i social media incrementano il flusso degli scambi interpersonali e danno vita a nuove dinamiche di gruppo; le piattaforme web modificano i modi, i tempi, i luoghi del lavoro. Tali mutamenti possono creare, soprattutto nei genitori e negli educatori/insegnanti, diffidenza e preoccupazione, pur nella consapevolezza che l'educazione non può rimanere estranea a questi temi. Nel periodo del lockdown le tecnologie digitali in rete sono state preziose alleate perché il distanziamento fisico non diventasse distanziamento sociale. Hanno consentito di non interrompere relazioni, legami educativi e processi di apprendimento; individuare tempi, strategie e contenuti ha richiesto a tutti, insegnanti, genitori, bambini, impegno e disponibilità. Un cambiamento non facile ma necessario per "interpretare in una luce diversa il senso dell'esperienza dei bambini nei nidi e nelle scuole dell'infanzia>>, e che ha avuto l'intenzione di "costruire un progetto orientato al futuro e basato sulla fiducia anziché sulla paura che, inevitabilmente, ha caratterizzato le prime settimane di isolamento sociale"⁴⁷

3.1.1 NATIVI DIGITALI, GEN-Z E LE PROFESSIONALITÀ EDUCATIVE

Argomentando in cosa consistano le professionalità educative in rapporto al digitale può essere interessante fare riferimento alle giovani leve che sembra siano più capaci per nascita all'utilizzo delle tecnologie digitali.

La concezione di "nativi digitali" sta a significare molto banalmente l'approccio e le competenze innate che i più piccoli hanno con i sistemi

⁴⁷ Linee pedagogiche per il sistema integrato zero-sei" di cui all'articolo 10, comma 4, del decreto legislativo 13 aprile 2017, n. 65

digitali, poiché nati in un mondo che utilizzava, tra le altre cose, già i computer ed il telefono. Il termine non combacia ovviamente con l'idea di competenza, che significa invece saper usare ed avere esperienza su un dato argomento, termine che infatti fu coniato da Prensky nel 2001, il quale faceva riferimento alle persone nate dopo il 1985.

Un decennio dopo, si apriva una forte discussione su questa caratterizzazione. Oggi pare più opportuno adottare la divisione tra generazioni X, Y, Z, da cui le abbreviazioni gen X, gen Y, gen Z, che non sono necessariamente alfabetizzati digitalmente ed i cui effetti negativi del tempo trascorso davanti allo schermo sono più pronunciati negli adolescenti, rispetto ai bambini più piccoli⁴⁸.

A pensarci oggi ci sembra impossibile comparare la competenza di un quarantenne a quella di un bambino di cinque anni per diversi motivi: in primo luogo con l'espressione nativi digitali si sottende l'uso dei sistemi digitali, quando in realtà si parla di esposizione per i più piccoli sempre maggiore via via che la competenza digitale richiesta è maggiore (pensiamo alla capacità di utilizzare dei mezzi di trasporto sharing) e non è scontato che un nativo digitale sappia farlo; in secondo luogo si azzera l'idea quindi di apprendimento ed esperienza, dando per scontato che chi è nato alla fine degli anni 80 sia capace di utilizzare gli strumenti digitali.

Appare quindi riduttivo fermarsi all'etichetta di "nativi digitali" per definire chi ha una maggior competenza dei sistemi digitali, spesso usata in modo meccanico e superficiale, confondendo l'abilità manuale di utilizzo dei dispositivi con la presunta consapevolezza dei più piccoli circa i processi comunicativi e/o stile espressivo (Marangi). Da questo concetto si approfondisce, poi, il concetto di saggezza digitale, coniato sempre da Prensky e che va a completare in parte la definizione che cerchiamo e che viene anche ripresa da Ferri, quando si sostiene un cambiamento antropologico verso una nuova intelligenza digitale (possiamo ricordare le intelligenze multiple designate da Gardner), che porta i bambini nati oggi a trasformare le

⁴⁸ https://en.wikipedia.org/wiki/Generation_Z

modalità di percezione e significazione del mondo, a partire dall'ambiente aumentato digitalmente in casa.

3.2 LE RACCOMANDAZIONI DI AAP E SIP

L'Accademia Americana dei Pediatri (AAP) ha rilasciato un articolo molto concreto basato su dati raccolti in merito all'effetto che le tecnologie - gli schermi in particolare- hanno sulla fascia della prima infanzia, sconsigliando l'esposizione agli schermi prima dei 2 anni di vita ed invitando, inoltre, i pediatri a sostenere i genitori e le scuole in molteplici raccomandazioni per una crescita sana dei bambini e delle bambine.⁴⁹

Si accoda a questa prospettiva anche la Società dei Pediatri Italiana (SIP): secondo studi recenti, l'uso del *touch screen* può interferire con lo sviluppo dell'apprendimento dei neonati e dei bambini. Infatti, i bambini piccoli hanno bisogno di un'esperienza diretta con materiali e attrezzature, che mettano alla prova le loro capacità di pensiero e di risoluzione dei problemi. Inoltre, non è stato trovato un sostituto all'interazione diretta con i genitori. Sono stati enumerati poi i disagi che comporterebbe un abuso di tecnologie sul benessere, la vista, il sonno, lo sviluppo, l'apprendimento e l'udito⁵⁰.

Si comprendono, quindi, i dubbi in merito al progredire con una formazione sulle competenze digitali degli educatori, ma la trasformazione digitale ha cambiato la società e l'economia, con un impatto sempre più profondo sulla vita quotidiana e ha dimostrato la necessità di livelli più elevati di capacità digitale dei sistemi e degli istituti di istruzione e formazione.

Secondo uno studio dell'Organizzazione per la Cooperazione e lo Sviluppo Economico (OCSE) del 2018 (Piano d'azione per l'istruzione digitale 2021-27) si è rilevato che meno del 40% degli educatori si

⁴⁹ Rielaborazione del testo Children, Adolescents, and the Media, Pediatrics Vol 132, n. 5, 2013
www.pediatrics.org/cgi/doi/10.1542/peds.2013-2656

⁵⁰ Rielaborazione del testo Bozzola et al. Giornale Italiano di Pediatria (2018) 44:69
<https://doi.org/10.1186/s13052-018-0508-7>

sente pronto ad utilizzare le tecnologie digitali nell'insegnamento, con ampie differenze all'interno dell'UE⁵¹; considerando ciò, si può aspirare ad avere una maggiore attenzione alla formazione degli educatori per l'uso delle tecnologie digitali e la documentazione digitale in particolare.

Siamo realmente pronti per questa trasformazione?

Occorrerebbe discutere con i genitori sulla privacy e la fallibilità di queste tecnologie, ed evidenziare poi l'importanza dell'aspetto della disconnessione in alcune occasioni in famiglia. Per i genitori, il mio consiglio è quello di creare nel corso della giornata con i loro figli opportunità di conoscenza e crescita che siano più 'corporee', più fisiche.

La trasformazione sta avvenendo in maniera molto rapida e la società non è pronta. Non è pronta per questa interfaccia tra persone e grandi modelli di linguaggio senza una riflessione critica, senza leggi in grado di indirizzare. Non è tanto la tecnologia in sé ad essere pericolosa per i bambini, è come verrà usata e come gestiremo la trasformazione (Barassi,2023).

⁵¹ <https://education.ec.europa.eu/it/focus-topics/digital-education/action-plan>

CONSIDERAZIONI CONCLUSIVE

La suddetta ricerca vuole porsi come punto interrogativo anziché come risposta ai tanti temi emersi. Abbiamo potuto vedere come in una pratica consolidata nel tempo, quale la documentazione, manchi uno step nella sua evoluzione, dovuto talvolta alla mancanza di competenze digitali da parte degli educatori e talvolta per la mancanza di un'adeguata formazione del personale educativo. Nell'ambito analizzato ci sono, inoltre, poche normative nazionali e internazionali a sostegno di un'apertura verso le nuove tecnologie, le risorse digitali, nonostante ci sia la necessità, dimostrata ampiamente dalla pandemia, di essere pronti a cosa significhi padroneggiare questi nuovi strumenti e conoscenze. Ci sono dei timidi passi fatti in pochi contesti riconosciuti (non considerando le più piccole realtà) e pochi si riferiscono alle competenze degli educatori di fascia 0-3.

Riportiamo inoltre alla luce i timori degli educatori, le cui prassi educative e di documentazione si sono consolidate nel corso degli anni e forse, rafforzate da poca chiarezza, faticano a trovare una reale intenzionalità di acquisizione nuove competenze digitali.

Gli educatori sembrano essere maggiormente consapevoli, rispetto ai genitori, delle implicazioni che le nuove tecnologie possono portare e lo si evince dalle domande e dubbi che vengono formulati; serve però un sistema che favorisca l'apprendimento di conoscenze e competenze digitali, partendo dalla conoscenza teorica. Il tema è molto vasto, si trovano pochi riferimenti e forse un corso di laurea non basterebbe per indagare a fondo l'argomento, ma avere un'infarinatura di base per cogliere anche solo cosa si intenda con le parole "digitale, piattaforma, bacheca, intelligenza artificiale, social media, app" potrebbe aiutare i più timorosi ad affacciarsi con maggior partecipazione al mondo delle nuove tecnologie.






D'altra parte, anche avere coscienza di "fin dove ci si possa spingere" e dei bisogni dei bambini aiuterebbe, viceversa, i tecnoentusiasti a

contenere la spinta verso il digitale, per rivalutare pratiche più concrete e conosciute.

I piccoli progetti presentati sono la dimostrazione che la ricerca e l'attuazione di un piano normativo più chiaro è possibile, tenendo sempre a mente che ricerca-azione fanno parte del lavoro educativo; anche dal punto di vista legislativo inoltre sembra che si perda di vista il fulcro del discorso, ragion per cui, per una pratica che risulti efficace per raccogliere le idee e permettere che la ricerca parta da una base più solida, sarebbe da creare una legge improntata sulla documentazione digitale e le competenze che si richiedono per farlo. La legge della riforma del Sistema integrato 65/2017 è nata con lo stesso scopo, non più come raccomandazione ma con azione più direttiva e organizzativa, lasciando spazio agli attori interni (le risorse umane) sul da farsi e consapevole che le realtà sono molto frammentarie e diverse tra loro. Risulterebbe troppo distante parlare solo di leggi in un campo educativo che prende in considerazione un ampio spettro di personalità, credenze, percezioni, oltre che di professionalità. Vorrei concludere quindi con una citazione di Susanna Mantovani, tratta dal testo "La ricerca sul campo in educazione", che, riferendosi all'ampiezza e alla delicatezza dei temi affrontati dalla ricerca sul campo in educazione, invita i ricercatori "alla modestia e alla pazienza ma anche alla temerarietà, che la curiosità di meglio vedere e meglio comprendere porta necessariamente con sé" (Mantovani, 1998, p. 34).

FIGURE, GRAFICI E TABELLE

Figura 1 Dati digital audience in italia 2024

LA TOTAL DIGITAL AUDIENCE IN ITALIA					
	 TOTAL DIGITAL AUDIENCE (2+ anni)	 PC (2+ anni)	 MOBILE* (18-74 anni)	 SMARTPHONE (18-74 anni)	 TABLET (18-74 anni)
UNIQUE AUDIENCE - DAILY (.000)	21,153	12,932	16,404	15,023	5,164
UNIVERSE REACH - DAILY (%)	39,2%	24,0%	37,8%	34,6%	11,9%
TIME PER PERSON - DAILY (HH:MM)	2:05	1:12	1:44	1:29	1:12
UNIQUE AUDIENCE - MONTHLY (.000)	28,570	27,099	18,601	17,545	7,233
UNIVERSE REACH - MONTHLY (%)	52,9%	50,2%	42,9%	40,4%	16,7%
TIME PER PERSON - MONTHLY (HH:MM)	46:08	17:09	45:52	38:03	25:39

* Mobile = smartphone e tablet al netto delle sovrapposizioni
Fonte: Audiweb Database, dati Settembre 2014 - Audiweb powered by Nielsen.

Figura 2 Esempio di CAA

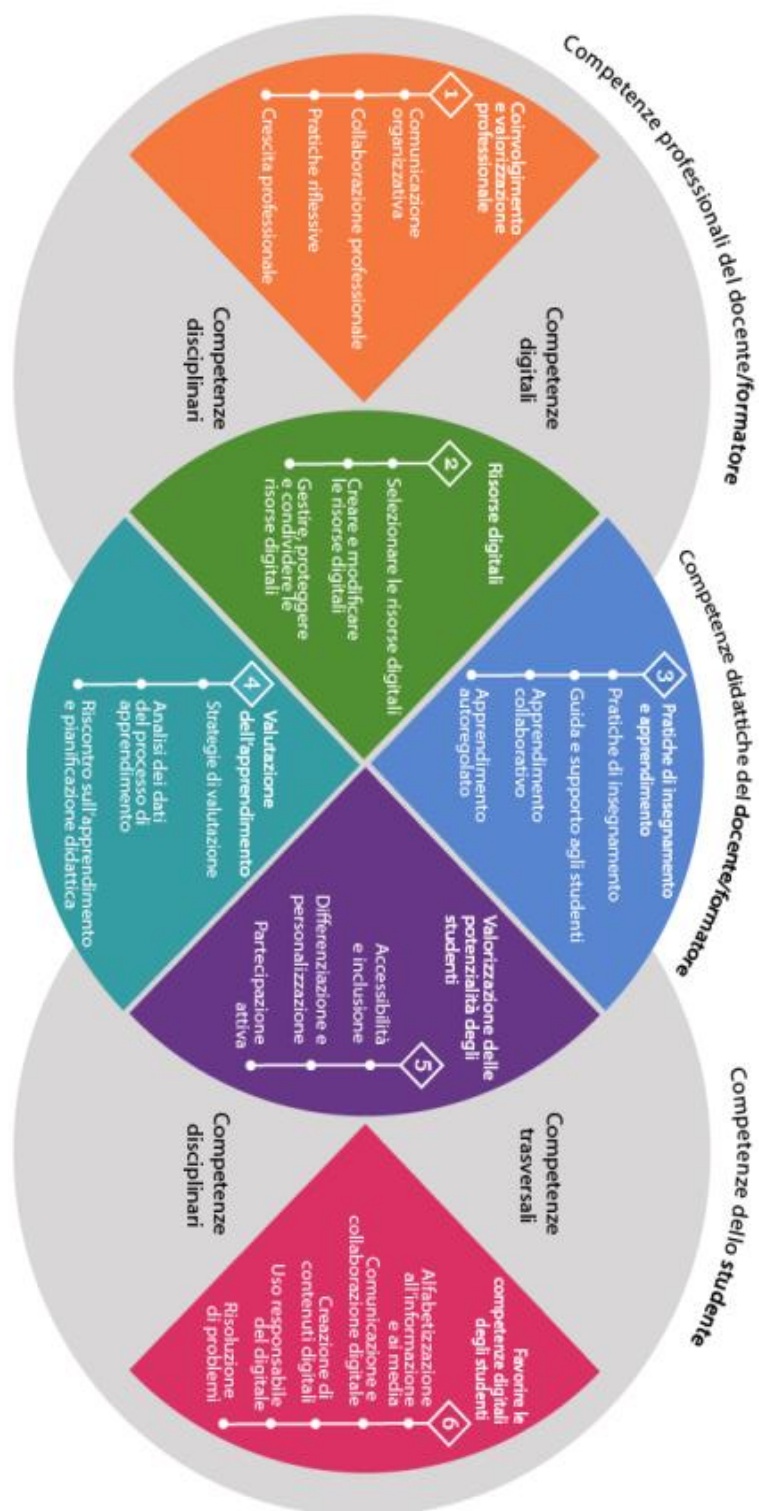


Figura 3 Aree di sviluppo delle competenze e dell'attività professionale dei docenti e dei formatori

<p>Area 1 Coinvolgimento e valorizzazione professionale</p>	<p>Usare le tecnologie digitali per la comunicazione organizzativa, la collaborazione e la crescita professionale;</p>
<p>Area 2 Risorse digitali</p>	<p>Individuare, condividere e creare risorse educative digitali;</p>
<p>Area 3 Pratiche di insegnamento e apprendimento</p>	<p>Gestire e organizzare l'utilizzo delle tecnologie digitali nei processi di insegnamento e apprendimento;</p>
<p>Area 4 Valutazione dell'apprendimento</p>	<p>Utilizzare strumenti e strategie digitali per migliorare le pratiche di valutazione</p>
<p>Area 5 Valorizzazione delle potenzialità degli studenti</p>	<p>Utilizzare le tecnologie digitali per favorire una maggiore inclusione, personalizzazione e coinvolgimento attivo degli studenti</p>
<p>Area 6 Favorire lo sviluppo delle competenze digitali degli studenti</p>	<p>Aiutare gli studenti ad utilizzare in modo creativo e responsabile le tecnologie digitali per attività riguardanti l'informazione, la</p>

	comunicazione, la creazione di contenuti, il benessere personale e la risoluzione dei problemi
--	--

Figura 4 Sintesi del Quadro delle competenze DigCompEdu



BIBLIOGRAFIA

LIBRI

Michele Marangi, Addomesticare gli schermi, il digitale a misura dell'infanzia 0-6, Scholè, 2023.

Nido d'infanzia 1, Buone pratiche e problemi degli educatori, Battista Quinto Borghi, Erickson, 2013, 2013, 2013.

Documentare le progettualità nei servizi e nelle scuole per l'infanzia, Malavasi e Zoccatelli, Junior, 2019.

L'educazione extrascolastica nella seconda metà del Novecento, tra espansione e rinnovamento, Schemi e mappe concettuali di Storia Della Pedagogia, a cura di Giuseppe Zago, FrancoAngeli, 2017.

Linee guida per i servizi alla prima infanzia, Documentazione, Edizioni Junior, collana zero sei, 2009.

Progettare al nido. Teorie e pratiche educative, Restiglian Emilia, Carocci, 2012.

Riforma del sistema nazionale di istruzione e formazione e delega per il riordino delle disposizioni legislative vigenti, dl 107/2015 n.65, sistema integrato 0-6.

Rivista Bambini, n. 2 febbraio 2022.

Indicazioni Nazionali e nuovi scenari, 2018, Comitato scientifico nazionale per l'attuazione delle Indicazioni nazionali e il miglioramento continuo dell'insegnamento di cui al D.M. 1/8/2017, n. 537, integrato con D.M. 16/11/2017, n. 910.

Tempi digitali, atlante dell'infanzia (a rischio) in Italia, Vichi De Marchi con Diletta Pistono Cristiana Pulcinelli, Save the children, 2023.

Trends di sviluppo di strumenti e tecnologie educative, Giorgio Poletti, formazione ed insegnamento, 2015.

Linee pedagogiche per il sistema integrato zerosei” di cui all'articolo 10, comma 4, del decreto legislativo 13 aprile 2017, n. 65

ARTICOLI SU RIVISTA E RAPPORTI DI RICERCA

OECD Education Working Papers No. 295, Professional development for digital competencies in early childhood education and care: A systematic review. <https://dx.doi.org/10.1787/a7c0a464-en>

Avvisati, F., S. Hennesy, R. B. Kozma e S. Vincent-Lancrin (2013), "Review of the Italian Strategy for Digital Schools", OECD Education Working Papers, No. 90, OECD Publishing.

Ciò che non si vede non esiste, la documentazione pedagogica come narrativa dell'esperienza per e con la famiglia. L. Pandini-Simiano (2022), Rief 21,2: pp.155-162. <https://doi.org/10.36253/rief-14006>

https://cdn.syllabus.gov.it/portale/documents/20121/44682/28feb22_Syllabus-competenze-digitali-pa_v2.pdf

Convinzioni degli insegnanti sul ruolo delle risorse educative digitali nella pratica educativa: uno studio qualitativo, Ivan Alberola-Mulet, Marcos Jesús Iglesias-Martínez ORCIDEE Inés Lozano-Cabezas Dipartimento di Didattica Generale e Didattica Specifica, Facoltà di Scienze della Formazione, Università di Alicante, 03690 Alicante, Spagna, *Educacione Sci.* 2021 , 11 (5), 239; <https://doi.org/10.3390/educsci11050239>

Pedagogical documentation in early childhood education: A systematic review of the literature, *Ilkogretim Online - Elementary Education Online*, 2021; 20 (1): pp. 172-191 <http://ilkogretim-online.org.tr> doi:10.17051/ilkonline.2021.01.021

Pedagogical Documentation in the Era of Digital Platforms: Early Childhood Educators' Professionalism in a Dilemma, <file:///C:/Users/174927/Downloads/7909+Rafaghelli+FNL.pdf>

Indicatori strutturali per il monitoraggio dei sistemi di istruzione e formazione in Europa 2023 – Competenze digitali a scuola , Ufficio delle pubblicazioni dell'Unione europea, 2023, <https://data.europa.eu/doi/10.2797/886074>

www.pediatrics.org/cgi/doi/10.1542/peds.2013-2656

Bozzola et al. *Giornale Italiano di Pediatria* (2018) 44:69 <https://doi.org/10.1186/s13052-018-0508-7>

SITOGRAFIA

<https://www.treccani.it/vocabolario/documentazione/>

<http://sovrazonalecaa.org/cose-la-cao/>

<https://www.agendadigitale.eu/cultura-digitale/competenze-digitali/competenze-digitali-quali-sono-e-che-importanza-hanno-per-le-aziende/>

<https://www.reggiochildren.it/rc/editoria/libri-e-audiovisivi/sconfinamenti/>

<https://www.reggiochildren.it/digitale-birichino/>

https://www.icmoscati.edu.it/wp-content/uploads/2020/03/Primi_passi_con_Padlet.pdf

<https://www.agendadigitale.eu/documenti/>

<https://education.ec.europa.eu/it/focus-topics/digital-education/action-plan>

https://en.wikipedia.org/wiki/Generation_Z

RINGRAZIAMENTI

Questa tesi iniziata in periodo pandemico come formazione personale con due corsi singoli è diventata un nuovo corso di laurea, non facile da sostenere dopo uno stop di quasi 10 anni di studio, un lavoro full time e le varie ed eventuali che si incontrano nella vita.

Ringrazio prima di tutti le mie ex colleghe del nido Sanzio di Milano che mi hanno sempre sostenuta, si sono interessate (e stressate), hanno collaborato ai miei laboratori universitari e hanno tollerato tutti i miei ritardi, i pianti e momenti di smarrimento. Mi hanno insegnato che si può essere pronti al cambiamento se si prova a cambiare prospettiva ed essere aperti. Senza di loro e senza Monica G. di indubbia preparazione, questa tesi oggi non ci sarebbe, quindi grazie di cuore.

Ringrazio le mie amiche storiche Nicoletta, Elena e Veronica per essere state silenziose e vicine, sapere che qualcuno è dalla nostra parte senza richieste ci dà la possibilità di saltare del vuoto; ringrazio Alexandra e Giorgia altresì per avermela fatta iniziare la tesi.

Ringrazio i miei genitori per aver provato a darmi consigli con la tesi nonostante non avessero colto bene l'argomento; ringrazio Christopher per l'esame di statistica che senza di lui non lo avrei passato e non sarei arrivata alla tesi.

Ringrazio i miei amici che gioivano ad ogni esame passato e sperano in una grande festa; infine ringrazio la mia professoressa Juliana Raffaghelli che è stata comprensiva, presente e mi ha aiutata moltissimo nella stesura e la ricerca bibliografica.

