

UNIVERSITÀ DEGLI STUDI DI PADOVA

Dipartimento di Filosofia, Sociologia, Pedagogia e Psicologia Applicata (FISPPA)

Corso di Laurea Magistrale in
Management dei Servizi Educativi e Formazione Continua



Tesi di Laurea Magistrale

Titolo

**La prima infanzia nell'era post-digitale: pratiche di documentazione
e prospettive di sviluppo professionale tra gli educatori socio-
pedagogici (EPI) e i servizi educativi.**

Relatore:

Prof.ssa Juliana Elisa Raffaghelli

Laureanda: Alice Boscolo Bragadin

Matricola: 2058070

Anno Accademico 2022-2023

Sommario

Introduzione	4
Capitolo 1: Digitalizzazione, infanzia e privacy	8
1.1 Dal capitalismo digitale al capitalismo della sorveglianza	8
1.2 L'impatto della dataficazione e dell'intelligenza artificiale	10
1.3 Infanzia e società multischermo: una convivenza forzata?.....	11
1.3.1 Internet of Toys: la nuova frontiera dell'apprendimento e del gioco	13
1.3.2 Sharenting: i rischi connessi al fenomeno	14
1.4 Legislazione su privacy e riservatezza nella prima infanzia.....	17
Capitolo 2: La cultura del digitale nelle professioni educative	19
2.1 Educazione e tecnologie	19
2.2.1 I quadri di riferimento europei sulle competenze digitali.....	22
2.3 Alfabetizzazione digitale dell'educatore della prima infanzia (EPI)	26
2.4 La competenza digitale nel periodo pandemico	31
2.5 Contesti e qualità nei servizi per la prima infanzia.....	34
Capitolo 3: Documentazione pedagogica e tecnologie.....	39
3.1 Reggio Emilia Approach: alle radici della documentazione pedagogica	39
3.2 La rilevanza della documentazione pedagogica nei servizi educativi	42
3.3 L'uso della tecnologia come mediatore dei processi documentativi	46
Capitolo 4: Approccio metodologico della ricerca	48
4.1 Contesto della ricerca.....	48
4.2 Base epistemologica	50

4.3 Campione di ricerca	51
4.4 Strumenti di ricerca	52
4.4.1 Strumenti di raccolta dati	52
4.4.2 Strumenti di analisi dei dati	57
4.5 Codebook	59
Capitolo 5: Analisi dei risultati	88
5.1 Categorie di indagine	88
Capitolo 6: Analisi comparata	107
6.1 Scopi dell'attività documentativa	107
6.1.1 Comparazione "Scopi dell'attività documentativa"	110
6.2 Difficoltà nella gestione della documentazione	111
6.2.1 Comparazione "Difficoltà nella gestione della documentazione"	114
6.3 Insicurezza rispetto alla Competenza Documentativa	115
6.3.1 Interpretazione analisi comparata: "Insicurezza Competenza Documentativa"	118
6.4 Uso delle tecnologie in pandemia	120
6.4.1 Interpretazione analisi comparata: Uso delle tecnologie in pandemia.....	123
Capitolo 7: Discussione	124
7.1 Digitalizzazione e datificazione nei servizi ECEC del Veneto.....	124
7.2 Il ruolo della documentazione nelle strutture educative del Veneto.....	129
Conclusioni	131
Ringraziamenti.....	134
Bibliografia	137
Sitografia.....	139

Introduzione

In uno scenario post pandemico le interazioni sociali e le attività quotidiane stanno divenendo sempre più dipendenti dai processi di digitalizzazione. Ma quali sono le conseguenze sull'immaginario sociale e scolastico? Soprattutto, quanto questi processi digitalizzanti incidono sulla crescita dei bambini?

In tale contesto lo scopo di tale tesi è quello di analizzare e offrire una prospettiva critica rispetto all'utilizzo di tecnologie per la documentazione educativa all'interno dei servizi per la prima infanzia nel contesto italiano, attraverso evidenze empiriche. La sfida è quella di supportare lo sviluppo del sistema formativo alle suddette trasformazioni della società della conoscenza, che si traducono in nuove competenze digitali a favore di un sistema scolastico innovativo, sicuro e sostenibile. È stata condotta una ricerca longitudinale qualitativa (QLR) attraverso interviste a educatori della prima infanzia (EPI) al fine di tracciare e identificare i significati e i modelli delle pratiche educative alla luce del cambiamento tecnologico. Nel primo capitolo, verrà affrontata una revisione della letteratura in merito alla cosiddetta "dataficazione della società" ripercorrendo le motivazioni storiche e socio-economiche che hanno portato a tale risultato, con relativi riferimenti normativi e legislativi rispetto al tema della privacy del minore in Europa. Allo stesso modo, verrà sviscerata la tematica relativa all'uso tossico dei social media nella prima infanzia approfondendo il tema dello "Sharenting" come nuova pratica di profilazione dei minori. A partire dal secondo capitolo verranno indagate le competenze digitali di Data Literacy degli educatori e insegnanti oltre all'utilizzo della documentazione educativa digitale nei servizi per la prima infanzia come nuova pratica di gestione dei dati. Nei capitoli a seguire verrà introdotto il programma che ha reso possibile lo sviluppo di tale tesi sperimentale: il progetto "Data Child Map: Mapping Technology in Childhood" nato a Settembre 2022 presso l'Università degli Studi di Padova, nello specifico nel Dipartimento di Filosofia, Sociologia, Pedagogia e Psicologia Applicata (FISSPA). Lo scopo è quello di analizzare il complesso contesto tecnologico che ruota attorno ai sistemi scolastici e ai bambini di fascia di zero sei.

Un ruolo centrale in tale ricerca è ricoperto non solo dalle istituzioni, ma anche dagli educatori e insegnanti che prendono parte ai processi educativi e formativi. Questi si trovano a far fronte a nuovi conflitti che comprendono questioni ideologiche, politiche ed etiche rispetto alla propria professionalità. Nell'elaborato verranno indagati temi infrequenti ma necessari per le professioni educative, a partire dalla documentazione educativa sino all'utilizzo di applicazioni per la condivisione di materiale online. In seguito al capitolo metodologico che entra nel merito della scelta di determinati strumenti per la raccolta delle evidenze scientifiche, sarà presente una sezione relativa all'analisi e all'equiparazione dei dati rispetto alla tipologia di servizio, al luogo di appartenenza e alla tipologia di finanziamento dello stesso. Infatti, è stata condotta una comparazione dei dati a partire da un'analisi tematica e di contenuto che verrà presentata nei capitoli successivi in maniera più dettagliata. Infine, dalla discussione emergono risultati che sottendono alla ricerca e che permettono di rivalutare a posteriori la letteratura analizzata nei primi capitoli e comprendere in maniera distintiva le realtà all'interno della Regione Veneto e Friuli-Venezia Giulia. Tra i limiti di questa ricerca vi è sicuramente l'impossibilità di generalizzare i dati all'interno della popolazione italiana, non consentendo di avere una lettura esaustiva rispetto al problema analizzato. Tuttavia questo progetto di tesi può essere un trampolino di lancio per avviare nuove ricerche in tutto il territorio italiano rispetto al tema della documentazione educativa e della privacy del minore all'interno e all'esterno delle istituzioni scolastiche. Vorrei ora elencare la motivazione che mi ha spinto ad approfondire tale tematica. La scelta è di carattere professionale, poiché in quanto futura pedagoga, ritengo che comprendere a pieno le problematiche odierne relative alla documentazione pedagogica possa essere estremamente utile per la mia carriera professionale ma anche per l'intero sistema dei servizi per una presa di consapevolezza da parte degli educatori rispetto alle lacune del sistema integrato zero sei. Lorenzo Fioramonti, Ministro dell'Istruzione, dell'Università e della Ricerca nel 2019, ha sottolineato l'importanza dell'acquisizione di competenze digitali che rendano i cittadini consapevoli del potenziale, ma anche dei relativi rischi degli strumenti tecnologici, con il fine di rendere migliore il sistema scolastico e tutte le figure

professionali coinvolte nei sistemi educativi. Queste parole sono alla base delle politiche educative per osservare il contesto presente analizzato in tale tesi, il quale si spera possa raggiungere gli ambiziosi obiettivi prefissati.

Keywords

digital childhood, digital technologies, educational data science, privacy, Internet of Things, app per la documentazione

*“Nessuno educa nessuno,
nessuno si educa da solo.
Gli uomini si educano insieme
con la mediazione del mondo”.*

Paulo Freire

Capitolo 1: Digitalizzazione, infanzia e privacy

1.1 Dal capitalismo digitale al capitalismo della sorveglianza

La digitalizzazione si è sviluppata esponenzialmente negli ultimi vent'anni per questo motivo l'impatto dell'intelligenza artificiale nella società attuale non è un fattore da sottovalutare, al contrario è da tenere sotto controllo poiché porta con sé non solo componenti di progresso, ma anche gravi minacce per la natura umana. Nel corso degli anni è andata costruendosi un'"architettura globale di sorveglianza" (Zuboff, 2023), uno scenario caratterizzato dalla compravendita di dati personali a scapito della libertà e della privacy dei cittadini. Tuttavia facendo un passo addietro, le prime innovazioni tecnologiche in campo economico si collocano tra il 1970 e il 1980, anni che custodiscono la nascita del fenomeno della globalizzazione, ovvero "quando i concetti di spazio e tempo vengono compressi in una realtà simultanea" (Giddens e Harvey, 1994-2015). Ciò che ha rappresentato una vera e propria rivoluzione storica e tecnologica a livello mondiale è stata la nascita del World Wide Web, che ha modificato in maniera irreversibile il modo in cui le informazioni vengono condivise e rese accessibili agli utenti. Le pratiche odierne sono connesse alla trasformazione economica sociale avvenuta attraverso l'avvento del Web 2.0, il quale, a differenza del precedente, sfrutta la partecipazione attiva degli utenti: ci riferiamo a social media come Facebook (2004), Youtube (2005), Twitter (2006), Instagram (2010), ma anche piattaforme come Google e Amazon (Barassi, 2021, p. 16). Questo ha contribuito alla creazione di un'enorme quantità di dati, tanto che Luciano Floridi ha stimato che la quantità di dati prodotti dalla nascita della scrittura al 2006 si è decuplicata in soli cinque anni (Floridi, 2012). Infine, l'ultima grande innovazione è legata allo sviluppo del *Deep Learning*, ovvero l'intelligenza artificiale (IA) intesa come "l'abilità di una macchina di mostrare capacità umane quali il ragionamento, l'apprendimento, la pianificazione e la creatività" (Parlamento Europeo, 2021). In altri termini, Minsky definisce l'intelligenza artificiale come "la scienza che fa fare alle macchine cose che avrebbero bisogno dell'intelligenza umana" (Crevier, 1993 in Barassi, p. 51).

Da un sondaggio proposto dal Parlamento Europeo è emerso che il 61% dei cittadini guarda positivamente all'IA, ma l'88% pensa che sia necessaria una gestione più attenta rispetto alla questione della privacy. La crescita esponenziale dei dati digitalizzati, elaborati attraverso trattamenti statistici e ulteriori operazioni algoritmiche, assume nella nostra società contemporanea una rilevanza senza precedenti (Raffaghelli, 2018, p. 91). La dataficazione ha reso il nostro sé quantificato (Lupton, 2017), ovvero un tesoro di dati per la gestione di modelli di business che vanno dalle pratiche sociali come sport, turismo e lavoro, alle esperienze strettamente personali come tempo libero e salute. La questione dei Big Data si è quindi spostata dalla prospettiva economica a quella politica ed etica in riferimento alla privacy del consumatore. In questo senso, si passa al capitalismo della sorveglianza, concetto coniato per teorizzare l'enorme quantità di dati raccolti dalle multinazionali per svolgere analisi predittive (*predictive analytics*) e influenzare il comportamento degli utenti (Lohr in Barassi, 2015). Shoshana Zuboff (2023) ha definito il concetto "economia dei big data":

"L'esperienza umana è ormai materia prima gratuita che viene trasformata in dati comportamentali e poi venduta come 'prodotti di previsione' in un nuovo mercato, quello dei 'mercati comportamentali a termine', dove operano imprese desiderose di conoscere il futuro del nostro comportamento" (Zuboff, 2023).

Considerato il contesto socio-economico attuale, è possibile parlare di "cittadinanza datificata" sin dalla nascita e addirittura da prima della nascita. Infatti l'utilizzo di app per il tracciamento della gravidanza ha riscontrato una notevole diffusione sia in Europa sia negli Stati Uniti. In questo modo, vengono condivise informazioni biomediche, come ecografie e dimensioni del feto, ma anche dati riferiti alla routine quotidiana del nascituro, dal cibo che utilizza ai prodotti che consuma (Barassi, 2021). Il dato preoccupante riguarda il fatto che i risultati di una ricerca condotta nel 2019 dal *British Medical Journal*, hanno evidenziato come su un totale di 24 app per il monitoraggio della gravidanza, 19 condividevano informazioni estremamente private a "terze parti", che, a loro volta, le ricondividevano a "quarte parti", ma solamente tre

tra le multinazionali analizzate appartenevano al settore sanitario (Barassi, 2021, p. 30). Tra le applicazioni più utilizzate in gravidanza vi sono MyPregnancy e BabyCenter che contano partner multinazionali come Google, Amazon e AppNexus (Barassi, 2021, p. 37). La scelta delle famiglie di divulgare informazioni genetiche dei propri figli comporta una rivalutazione del concetto di gestione della privacy e della comunicazione dei dati sensibili.

1.2 L'impatto della dataficazione e dell'intelligenza artificiale

L'avvento delle tecnologie smart all'interno delle mura domestiche è sicuramente un monito di come la società sia in continua trasformazione dal punto di vista tecnologico e sociale. Veronica Barassi, antropologa digitale e accademica italiana, nel 2021 ha concentrato i suoi studi sul ruolo dei Big Data nel periodo pandemico e non solo, immedesimandosi nella realtà odierna e divenendo *partecipant observer*, ovvero osservatrice partecipante. L'autrice, che già nel 2016 aveva inaugurato il progetto "Data, Child, Citizen", mette in luce come nella prima volta della storia sia stata creata una generazione datificata da prima della nascita e che può essere definita "figlia dell'algoritmo" poiché costantemente sorvegliata, tracciata e profilata. L'Università Cattolica del Sacro Cuore di Milano ha proposto invece il progetto "Data Child Futures" per indagare la dataficazione delle famiglie italiane nell'arco di tempo tra il 2020 e il 2023 attraverso un'indagine su un campione rappresentativo di genitori di bambini da 0 a 8 anni, al fine di misurare l'utilizzo di dispositivi digitali, tra cui IA Toys, ma anche le pratiche quotidiane rispetto all'adozione di media digitali e al rispetto della privacy (Data Child Futures, 2023). I risultati hanno evidenziato che il 46% delle famiglie partecipanti è in possesso di assistenti virtuali (Gazotti, 2021), ovvero dispositivi che grazie all'input di una voce umana hanno reso possibile l'interazione con i computer, cambiando in maniera irreversibile le dinamiche comunicative. Grazie a un rapporto presentato all'*Information Commissioner Office* del Regno Unito, nel 2018 è stato coniato il termine "Home Life Data" per descrivere quei dispositivi che raccolgono i seguenti dati: abitudini domestiche e consumi alimentari, dati familiari come il background socio-economico e ideali politici, ma

anche dati situazionali dell'individuo e della famiglia (Barassi, 2021, p. 61). Ciò è reso possibile dal fatto che le aziende multinazionali possiedono dei brevetti che consentono di ascoltare le conversazioni avvenute prima della *wake-word*, ovvero la parola chiave (Piersol e Beddingfield, 2019 in Barassi, pg. 63). Riportiamo questi dati non con il fine di demonizzare l'intelligenza artificiale, ma con lo scopo di sensibilizzare l'uso responsabile di questi dispositivi soprattutto all'interno delle mura domestiche. Molto spesso i dispositivi tecnologici non sono progettati per essere a contatto con i bambini poiché tali sistemi non rispettano il *Child Online Privacy Protection Act* (COPPA) e le norme speciali per i bambini contenute nel Regolamento Generale sulla Protezione dei Dati (GDPR) dell'Unione Europea (<https://eur-lex.europa.eu/IT/legal-content/summary/general-data-protection-regulation-gdpr.html>), approvato nel 2016. In conclusione, è necessaria una visione etica e responsabile dell'intelligenza artificiale (IA), la quale spesso viene contestata per mancanze dal punto di vista di comunicazione emotiva ed affettiva, inoltre l'introduzione degli assistenti digitali apre nuove prospettive nell'interazione uomo-macchina.

1.3 Infanzia e società multischermo: una convivenza forzata?

Se nei paragrafi precedenti è stato trattato l'impatto dello sviluppo tecnologico sulla società odierna, ora verrà affrontata la relazione tra infanzia e uso delle tecnologie. Verranno passati in rassegna due tematiche che caratterizzano la modernità ovvero l'Internet of Toys e il fenomeno dello *sharenting* che apre le porte al problema della privacy del minore. La prima infanzia rappresenta una finestra di tempo sensibile a cambiamenti per lo sviluppo cognitivo e socio emotivo dei bambini, durante la quale possono verificarsi ripercussioni sulla salute e sul benessere fisico degli stessi. Lo sviluppo di capacità intellettuali ottimali avviene in questo lasso di tempo, ad esempio attraverso la strutturazione del dominio del linguaggio rispetto alla comprensione e all'uso delle parole, ma anche ciò che riguarda le funzioni esecutive e abilità sociali che comportano una corretta espressione dei propri stati emotivi (Carson, 2021).

Esistono infatti alcune tappe fondamentali nello sviluppo fisico e psico cognitivo del bambino che consentono una corretta maturazione non solo all'interno del nucleo familiare, segnando l'ingresso nelle istituzioni scolastiche e educative. Lo psichiatra e psicanalista Serge Tisseron ha pubblicato diverse opere in merito alla relazione tra lo sviluppo psico cognitivo dei bambini e l'utilizzo di immagini e fotografie, ma anche le conseguenze del cinema e più in generale della televisione sulla crescita dei minori. Nel suo libro *3-6-9-12: Diventare grandi all'epoca degli schermi digitali* l'autore sintetizza quattro tappe evolutive: infatti, il numero 3 indica l'età di entrata alla scuola dell'infanzia, il 6 l'età per l'accesso alla scuola primaria, il 9 l'avvenuto incontro con la letto-scrittura e infine i 12 anni il passaggio alla scuola secondaria di primo grado. La formula "3-6-9-12" è stata introdotta per rispondere alle principali preoccupazioni dei genitori fornendo alcuni spunti utili per sensibilizzare l'utilizzo dei dispositivi digitali, sottolineando come il problema dell'accesso a internet non si risolva con la colpevolizzazione (Tisseron, 2016). Tuttavia, numerose ricerche hanno confermato come l'intelligenza artificiale possa apportare dei benefici sui bambini affetti da autismo, poiché attraverso tali dispositivi si permette l'accesso a un apprendimento personalizzato ad hoc per ogni educando. D'altro canto, l'aumento dell'accessibilità dei media digitali ha portato i bambini sotto i due anni a trascorrere molto più tempo con questi *tools* di quanto raccomandato, emerge pertanto una relazione complessa tra dispositivi e prima infanzia.

Sono ancora scarse le ricerche in merito all'impatto dell'utilizzo dei media nei genitori e nei figli, ma soprattutto di come questi mezzi possano modificare l'attaccamento affettivo precoce. Nello specifico uno studio statunitense che ha preso in esame 248 genitori di bambini dagli 11 ai 28 mesi, in seguito alla compilazione di un questionario che valutava l'assorbimento dei genitori dai media, il temperamento dei genitori e altre caratteristiche personali si è riscontrato che l'assorbimento dei genitori dai media predice di molto lo sviluppo di un attaccamento insicuro da parte del bambino. La relazione genitore-figlio è fondamentale per un sano sviluppo cognitivo e socio emotivo nella prima infanzia, e ciò include anche la reattività delle risposte genitoriali.

Nonostante la maggior parte delle ricerche si concentri sulla reattività dei genitori nei bambini neonati, vi sono dati scientifici che attestano come l'adozione esponenziale di smartphone porti a non rispondere ai tentativi di comunicazione del minore soprattutto in tenera età. Allo stesso modo, l'utilizzo di media televisivi in assenza di mediazione attiva da parte del genitore funge da fattore di rischio e risulta deleteria per l'attaccamento (Linder Brandon, McDaniel, Stockdale, Coyne, 2021). Ad oggi è impensabile presupporre la totale assenza di media nella vita degli adulti e di conseguenza dei bambini, soprattutto perché questi risultano essere validi alleati per i genitori in determinate situazioni. Per questo motivo è necessario sviluppare modelli a supporto della relazione genitore figlio, proponendo tecnologie dotate di nuovi *design*.

1.3.1 Internet of Toys: la nuova frontiera dell'apprendimento e del gioco

Per comprendere meglio il mondo della mediatizzazione, della dataficazione e della robotizzazione è necessario approfondire l'espressione *Internet of Things* (IoT) che significa letteralmente "Internet delle cose". Tale concetto è stato creato nel 1999 da Kevin Ashton per descrivere la rete di oggetti tecnologici che attraverso una connessione sono in grado di comunicare attraverso punti nodali del sistema (https://www.treccani.it/enciclopedia/internet-of-things_%28Lessico-del-XXI-Secolo%29/). Il fatto interessante è che questi approcci non riguardano solo specifici livelli educativi come l'istruzione o l'apprendimento professionale, ma relativamente all'infanzia e all'educazione preprimaria, si potrebbe considerare il crescente utilizzo di giocattoli collegati a web app, generando il fenomeno dell'"Internet dei Giocattoli". Quest'ultimi sono molto simili ai dispositivi IoT poiché consistono in giocattoli fisici connessi con altri giocattoli attraverso Bluetooth o tramite una connessione Internet. Il risultato di questa continua trasmissione di informazioni ha portato alla nascita di nuove forme di comunicazione che consistono in input fisici che permettono di registrare e successivamente analizzare il comportamento del bambino (Mascheroni, Holloway, 2019). Quindi quando questi dispositivi vengono collegati a reti di rilevamento sono in grado di acquisire nuove informazioni sul singolo utente, trasformando il monitoraggio

e la sorveglianza in tempo reale una prerogativa della società moderna e in un certo senso contribuire alla normalizzazione della sorveglianza (Lione, 2017).

Le attività dei bambini vengono monitorate per informare i genitori sulle routine di gioco e sullo sviluppo cognitivo, indirizzando potenziali interventi per l'educazione e la stimolazione precoce. In questo caso, i numerosi investimenti commerciali assemblano con entusiasmo teorie pedagogiche con progressi neuroscientifici (Chaudron et al., Holloway & Green, 2018). Le principali preoccupazioni sollevate dai ricercatori impegnati in questo settore riguardano sia gli aspetti tecnici in relazione a costrutti pedagogici rilevanti come l'apprendimento collaborativo, sia la semplificazione delle interfacce utente grafiche. Le complessità in questo caso sembrano essere le stesse di un'aula scolastica, con l'ulteriore fattore di concetti pedagogici sfocati adottati nell'apprendimento professionale all'incrocio con concetti tecnici relativi ai domini professionali. Inoltre, in questo campo è difficile generare impostazioni di valutazione autentiche per scalare le tecnologie connesse al tracciamento e alla visualizzazione dei dati. In questa nuova logica economica, il gioco, l'apprendimento e le pratiche comunicative dei bambini diventano oggetto di una sorveglianza algoritmica, volta a calcolare e prevedere i futuri comportamenti di consumo. La dataficazione della vita e delle pratiche quotidiane dei bambini si trasforma quindi in una definitiva mercificazione dell'infanzia, la quale solleva serie preoccupazioni tra ricercatori, educatori, responsabili politici e genitori, poiché questo sviluppo pone notevoli rischi per la privacy.

1.3.2 *Sharenting*: i rischi connessi al fenomeno

L'epoca del postmoderno porta con sé molte contraddizioni non solo rispetto al contesto socioeconomico, ma anche alle condotte e allo stile di vita degli individui. Infatti, se da un lato la rivoluzione digitale ha partorito nuovi dispositivi considerati indispensabili nella vita quotidiana, dall'altro questa sovraesposizione agli schermi ha messo a rischio la vita privata dei singoli.

Molto spesso però, accade che siano proprio i singoli soggetti a voler esporre in maniera volontaria i propri dati personali e dei loro figli online, attraverso immagini, video e condivisione di post nei social media. Questo fenomeno ha assunto il nome di *sharenting* ed è formato dalla crasi tra *share* che significa condividere e *parenting* ovvero genitorialità. Questo termine è stato introdotto dall'*Oxford English Dictionary* nel 2022 in seguito al fenomeno dilagante della condivisione sui social media di immagini e/o video dei propri figli. Originariamente tale termine è apparso nel *Wall Street Journal* ma associato al termine *over*, quindi *oversharenting*. In Italia sono stati condotti numerosi studi nell'Università degli studi di Bologna, i quali hanno attestato che l'88% dei genitori che pubblicano foto dei loro figli cercano di limitare la cerchia delle persone che possono visualizzare il contenuto, senza considerare il fatto che gli "Amici" nel social Facebook sono numericamente raddoppiati rispetto alla realtà.

Oltretutto l'accesso a Internet avviene in età sempre più giovane, i cui fruitori divengono anche "baby influencer", ovvero quei minori che ricevono un compenso per il caricamento di contenuti sulle piattaforme digitali. Ma proprio come gli influencer "minori", anche le famiglie possono ricevere un compenso tramite la condivisione di foto dei propri figli in rete, trascurando le ripercussioni sociali sulla vita dei bambini.

Il fenomeno *sharenting* avviene solitamente in buona fede e nasce dal bisogno del genitore di condividere la propria esperienza di *parenting* sui social, ma in questo modo bambini e adolescenti accedono passivamente ai social network e in maniera inconsapevole sono vittime della creazione di un'identità digitale prematura.

Pietro Ferrara, pediatra al Campus Biomedico di Roma e responsabile del gruppo sui diritti del bambino della Società italiana di pediatria (Sip), afferma che il 14% delle madri condivide su internet la foto dell'ecografia del nascituro (<https://sip.it/2021/11/05/i-diritti-emergenti-del-bambino/>). Uno studio condotto nel 2022 negli Stati Uniti invece attesta che il 92% dei minori ha già un'identità digitale nei primi due anni di vita, e raggiunti i cinque anni d'età, la media delle condivisioni online ammonterebbe a mille foto per ogni bambino. Il momento della condivisione della foto non si riduce a una piccola cerchia di persone selezionate, poichè chiunque da Whatsapp a Facebook può scaricarle e creare dei duplicati che possono essere

utilizzati per scopi inopportuni. Questo fenomeno a livello internazionale è spesso associato all'adescamento online di bambini (*cyber grooming*) e altre situazioni che possono mettere a rischio la privacy dei minori, come reati di body shaming o furto d'identità.

Ma senza arrivare a una prospettiva tanto inquietante, è importante sottolineare che tutto ciò che viene postato online rimane a disposizione di chiunque per una vasta quantità di tempo: si tratta di un problema reale che va indagato ma soprattutto prevenuto con buone fonti informative. Durante i suoi studi Veronica Barassi ha tentato di dare un'interpretazione antropologica della questione, affermando che lo *sharenting* spesso è legato a un processo di costruzione del proprio sé, il quale avviene inevitabilmente sulla base di comportamenti e valori morali socialmente accettati. Gianluigi Bonanomi (2020) ha definito questo comportamento con il concetto di "vetrinizzazione sociale", ovvero quell'insieme di azioni che portano i genitori a sovraesporre i propri figli online attraverso l'utilizzo di foto e video, senza il loro consenso. Il problema però risiede nelle seguenti questioni: la prima riguarda il fatto che la condivisione di immagini "senza frontiere" porta al collasso dell'"integrità contestuale", ovvero quando le informazioni non sono adeguate al contesto in cui vengono collocate. È interessante notare come si sia verificato il fenomeno della "coltivazione della rassegna digitale" che consiste nell'accettazione da parte della famiglia, che prova un senso di impotenza, rispetto all'analisi dei dati personali in cambio di un servizio sanitario o da parte delle istituzioni educative (Barassi, p. 94). Questa acquiescenza da parte delle famiglie porta con sé un messaggio negativo poiché dimostra come spesso alcune condizioni appaiono inevitabili e di conseguenza vi è un'accettazione della volontà altrui anche se contraria alla propria.

Secondo Daniel J. Solove (2015) la privacy è un concetto sempre più contingente al contesto politico, sociale e culturale, mentre Nissenbaum (2011) è convinta che la maggior parte dei dibattiti odierni sulla privacy si basino sulla dicotomia tra pubblico e privato, e che quindi vi sia una distinzione tra ciò che dovrebbe essere personale, e

quindi privato, è ciò che dovrebbe essere pubblico e di conseguenza visibile. Si tratta di un'idea individualistica del concetto di privacy che appartiene all'Occidente, infatti, la maggior parte delle leggi che proteggono i nostri dati si concentrano su idee chiave come la trasparenza e il consenso (Barassi, p. 90). Uno studio presentato a San Francisco alla conferenza annuale dell'American Academy of Pediatrics (2020), ente che riunisce i pediatri americani, ha elencato sette regole messe a punto da un gruppo guidata da Bahareh Keith e Stacey Steinberg, una pediatra e una professoressa di legge dell'Università della Florida, per le condivisioni sicure, tra queste regole troviamo:

Familiarizzare con le policy, le regole, relative alla privacy dei vari siti in cui si vogliono condividere foto o informazioni; creare un alert che invia una notifica ogni volta che il nome del proprio bimbo appare in un risultato di un motore di ricerca; essere molto cauti nell'inserire la localizzazione quando si “posta” la foto del piccolo; dare il “potere di veto” su immagini, informazioni e tutto ciò che riguarda il bimbo; non postare immagini che mostrino il bimbo o bimba in qualsiasi stato di nudità; prendere sempre in considerazione l'effetto che la condivisione può avere sul benessere attuale e futuro del bambino (Bonanomi, 2020).

In relazione al lavoro sociale, questo quadro definisce uno schema iniziale dal quale partire per muoversi verso una riflessione che comprenda diversi processi e meccanismi per la protezione della privacy del minore fornendo risposte alle esigenze del ventunesimo secolo.

1.4 Legislazione su privacy e riservatezza nella prima infanzia

Lo sviluppo della società moderna, fondata sui Big Data, mette in luce una nuova urgenza che inevitabilmente mette a rischio il diritto alla privacy. È in atto il processo che Weber ha definito con il concetto di “razionalizzazione” basato sui principi di efficienza, produttività, regolabilità e calcolabilità. In questo senso, sorveglianza e profilazione giocano un ruolo essenziale per mandare avanti la macchina che guida il capitalismo (Giddens, 1984). Il numero di siti internet dedicati ai bambini è aumentato drasticamente, si pensi a Yahoo Kids o Youtube Kids, portando alle stelle il marketing

dedicato ai più piccoli. L'incremento dei profitti in questo mercato porta con sé un aumento di rischi di violazione della privacy e una diminuzione della capacità di controllo delle informazioni personali divulgate nel web. Questo avviene perché gli utenti, inconsapevolmente, lasciano una scia di informazioni non solo rispetto all'acquisto fatto, ma anche dati relativi agli interessi che consentono ai *data broker* di catalogare ed etichettare i profili dei consumatori, ottimizzando le vendite. Tra le informazioni raccolte grazie ai cookies ritroviamo e-mail personale, password per l'accesso ai siti web o ancora numeri di carte di credito (Kim, 2009). In Italia è stato istituito il Garante per la protezione dei dati personali ovvero un'autorità amministrativa indipendente istituita dalla cosiddetta legge sulla privacy (Legge 31 dicembre 1996, n. 675), poi disciplinata dal Codice in materia di protezione dei dati personali (D.lg. 30 giugno 2003 n. 196), come modificato dal Decreto legislativo 10 agosto 2018, n. 101. Quest'ultimo ha confermato che il Garante è l'autorità di controllo designata anche ai fini dell'attuazione del Regolamento generale sulla protezione dei dati personali (UE) 2016/679 (art. 51)

<https://www.garanteprivacy.it/home/autorita#:~:text=Il%20Garante%20per%20la%20protezione,lg>.

La protezione dei dati nella Comunità Europea è dettata dall'articolo 44 del GDPR (*Regolamento UE 2016/679 del Parlamento Europeo e del Consiglio del 27 aprile 2016 relativo alla protezione delle persone fisiche con riguardo al trattamento dei dati personali*) nel quale viene dichiarato che “tutte le disposizioni di detto capo devono essere applicate al fine garantire che non sia compromesso il livello di protezione delle persone fisiche garantito da tale regolamento”. Tra le norme legislative in merito alla privacy vi è il codice per la protezione dei dati personali, ovvero una norma della Repubblica Italiana emanata con il Decreto Legislativo 30 giugno 2003, n. 169 in vigore dal 1° gennaio 2004. Il trattamento dei dati personali avviene secondo le norme del regolamento (UE) 2016/679 del Parlamento Europeo e del Consiglio del 27 aprile 2016, nel rispetto della dignità umana, dei diritti e delle libertà fondamentali della persona. A partire dagli anni 2000 è stato promulgato il COPPA (*The Children's Online*

Privacy Protection Act), ovvero un atto che impone ai siti internet di ottenere il consenso genitoriale per raccogliere informazioni di un minore al di sotto dei tredici anni. Il COPPA prevede inoltre che vengano indicate in maniera chiara le informazioni raccolte con il divieto di diffonderle ad aziende terze (*Federal Trade Commission*, 1999). Preservare la tutela dei dati nel capitalismo della sorveglianza non è semplice: l'obiettivo è quello di fermare la profilazione dei bambini di età inferiore ai tredici anni, adottando una prospettiva favorevole per sfruttare al meglio i vantaggi che la tecnologia offre agli utenti, creando, come afferma Arturo Escobar (2018) sistemi più equi e inclusivi. Antonello Soro, Presidente del Garante per la protezione dei dati personali ha proposto in questo senso un'educazione digitale intesa non solo come insieme di conoscenze informatiche volte all'acquisizione di nuove competenze digitali, ma anche una presa di consapevolezza da parte degli operatori che devono essere impegnati in progetti ambiziosi di modernizzazione digitale delle istituzioni italiane, seguendo standard di sicurezza, qualità e integrità delle diverse banche dati (Garante per la protezione dei dati personali, 2014).

Capitolo 2: La cultura del digitale nelle professioni educative

2.1 Educazione e tecnologie

Il rapporto tra educazione e tecnologie ha origini antichissime, ad esempio è possibile citare l'invenzione dell'abaco in Mesopotamia, ma nel corso della storia, sono avvenute molte trasformazioni a supporto dell'apprendimento. Per la prima volta agli inizi del Novecento vengono utilizzati media audiovisivi come, ad esempio, il cinema per migliorare i processi di insegnamento attraverso la tecnica definita *filmstrip* (Ranieri, 2020, p. 14). Tuttavia, una vera e propria svolta nasce dall'invenzione delle immagini in movimento nel XX secolo, che sembrano fornire una risposta adeguata alle nuove necessità educative (Ranieri, 2020, p. 15). Si parlò di una svolta epocale tanto che Thomas Edison affermò che il cinema avrebbe rivoluzionato il sistema educativo sostituendosi ai libri.

In Italia l'esponente del cinema educativo è Roberto Ardigò, rappresentante del positivismo pedagogico italiano. Nel suo libro *La scienza dell'educazione* del 1893 illustra i benefici pedagogici derivanti dall'impiego dei nuovi strumenti audiovisivi (Ranieri, 2020, p. 15). In questo periodo vengono promosse nuove infrastrutture dotate di strumenti audiovisivi didattici e maturano visioni ottimistiche rispetto a questa nuova modalità di "fare educazione". Secondo L. Cuban (1986) le immagini in movimento vengono considerate un simbolo ufficiale dell'insegnamento "moderno". Altro strumento che comincia a farsi spazio con scopi istruttivi è la radio, che tra gli anni Venti e Trenta comincia ad essere inclusa nelle scuole per integrare le attività scolastiche. In Italia le prime trasmissioni radiofoniche educative risalgono al 1933 e avevano lo scopo di promuovere una cultura di massa oltre che garantire la diffusione della lingua italiana in maniera più democratica proprio perché attraverso la radio era assicurata la fruizione a tutti i cittadini, anche quelli provenienti da varie aree geografiche rurali. A partire dagli anni Cinquanta spopola la televisione e il suo impiego con scopi educativi. Alberto Manzi condusse il primo programma di alfabetizzazione chiamato "Non è mai troppo tardi", attraverso il quale insegnò a migliaia di italiani a leggere e scrivere grazie a sceneggiati televisivi (Ranieri, 2020, p. 18). Arrivando ai giorni nostri, all'interno delle aule scolastiche è avvenuta una vera e propria rivoluzione tecnologica che ha visto il suo esordio con l'introduzione di dispositivi digitali con varie possibilità di formazione, ad esempio il coaching, drill and practice, simulazioni o videogiochi educativi (Ranieri, 2020, p. 20). Da questo breve excursus storico comprendiamo come le tecnologie siano in continua evoluzione rendendo inevitabile il confronto tra educatore ed educando in nuovi spazi digitali.

Nell'ultima decade si è assistito a un notevole sviluppo delle tecnologie in ambito educativo che comprendono la nascita dell'e-learning e l'inserimento di processi formativi online. La digitalizzazione ha attivato nuove modalità comunicative creando connessioni tra ambienti formali e informali. È andata costruendosi una nuova cultura digitale che, in questi anni, ha conquistato anche le istituzioni scolastiche. Inizialmente, quando le tecnologie sono divenute accessibili a tutti, si faceva riferimento al termine

ICT ovvero *Information and Communication Technology* per indicare l'utilizzo di computer e software, ma ad oggi, grazie al graduale avanzamento delle tecnologie, questo termine è stato sostituito con *Digital Technology* (DT) per indicare “tutte le apparecchiature che contengono un computer o un microcontrollore e a cui adulti e bambini potrebbero avere accesso”, tale elenco include giocattoli, console di gioco, fotocamere digitali, lettori multimediali e smartphone (Palaiologou, 2016 p. 1). L'educazione tecnologica (ET) può quindi essere definita come “quel campo d'indagine volto ad esplorare il rapporto tra tecnologie e processi cognitivi al fine di migliorare l'efficacia delle attività di insegnamento e di apprendimento secondo procedure metodiche e sistematiche” (Ranieri, 2020).

Il ruolo degli insegnanti e degli educatori è quello di interpretare questi complessi ambienti virtuali per associarli alla didattica nel contesto educativo. Da sempre il sistema scolastico ha applicato una sorta di profilazione dei propri studenti per documentare i voti scolastici attraverso pagelle e registri, ma oggi queste pratiche sono affidate alle tecnologie che si occupano di educazione (EdTech). In tale ambito di ricerca la *Child Computer Interaction* (CCI) si occupa dello sviluppo e dell'uso delle tecnologie che supportano la vita dei bambini con forte enfasi sull'apprendimento. Questa branca di ricerca afferma che la tecnologia educativa può essere intesa come “lo studio e la pratica etica per facilitare l'apprendimento e migliorare le prestazioni creando, utilizzando e gestendo processi e risorse tecnologici adeguati (Richey, 2008 in Giannakos, 2022, p. 24). In termini di tecnologia per l'apprendimento numerose riviste come *Computer & Education* e *British Journal of Educational Technology* favoriscono la conoscenza e la comprensione dei modi in cui la tecnologia digitale può migliorare l'istruzione, ad esempio attraverso sistemi di apprendimento online, tutor intelligenti, giochi educativi, strumenti per la collaborazione tra studenti o interfacce per l'apprendimento (Richey, 2008 in Giannakos, 2022).

Ma questi strumenti digitali come computer e tablet, schermi interattivi e apparecchiature per la programmazione digitale, necessitano del sostegno di insegnanti in prossimità, che soprattutto nel caso della fascia 0-6, sviluppino riflessioni critiche

rispetto alle possibilità e ai limiti dell'integrazione di questi dispositivi nella vita dei bambini. Le prime revisioni della letteratura in merito al rapporto tra tecnologia e operatori ECEC e risalgono alle ricerche di L. Plowman e C. Stepehn nel 2003, i quali dichiarano che la tecnologia digitale può essere una valida risorsa solo se in relazione alla conoscenza e alla competenza sia dei bambini sia degli insegnanti (Undheim, 2022). Giovanni Bonaiuti (2018) afferma che le tecnologie possono agevolare il contesto educativo e i processi formativi proprio perché flessibili e capaci di potenziare il lavoro in aula. Grazie al loro utilizzo è possibile gestire le risorse e condividerle in maniera dinamica, supportando processi didattici collaborativi (Raffaghelli, 2018). I dispositivi *tech* possono essere un valido strumento per supportare varie metodologie di insegnamento e di apprendimento. E' inevitabile affermare che la tecnologia abbia influenzato il modo di fare didattica favorendo lo sviluppo di competenze trasversali e digitali, tuttavia la digitalizzazione ha portato oggi a situazioni problematiche e anche per questo emerge il bisogno di ripensare le competenze necessarie per tutti coloro che si occupano di educazione.

2.2.1 I quadri di riferimento europei sulle competenze digitali

Come analizzato nel capitolo precedente, le competenze digitali degli educatori e degli insegnanti sono necessarie al fine di sviluppare nuovi traguardi nel campo dell'istruzione. In particolare, in seguito alla recente pandemia Covid-19 le strutture educative hanno subito grandi trasformazioni e risulta ancor più necessario normare a livello legislativo le competenze di base delle tecnologie dell'informazione e della comunicazione (TIC). Dopo la pubblicazione della Raccomandazione 2006/962/CE del Parlamento e del Consiglio Europeo, le competenze digitali sono state ufficialmente inserite tra le otto competenze chiave da sviluppare nelle istituzioni educative (<https://www.garanteprivacy.it/documents/10160/0/Educare+alla+Rete.Volume.pdf/abae6791-51e7-415c-86c1-34c2eac1eda5?version=1.9>).

L'OCSE e l'Unione Europea parlano di Competenza Digitale, assieme ad altri concetti cardine come, ad esempio, la competenza multilinguistica e la competenza in materia di cittadinanza, le quali sono state inserite nel quadro delle Competenze chiave per l'Apprendimento Permanente emanate nella Raccomandazione del Consiglio Europeo del 22 Maggio 2018:

(<https://publications.jrc.ec.europa.eu/repository/handle/JRC128415>)

“La competenza digitale implica l'uso sicuro, critico e responsabile delle tecnologie digitali e il loro impiego nell'apprendimento, nel lavoro e nella partecipazione alla società. Comprende l'alfabetizzazione all'informazione e ai dati, la comunicazione e la collaborazione, l'alfabetizzazione ai media, la creazione di contenuti digitali (compresa la programmazione), la sicurezza (compreso il benessere digitale e le competenze relative alla sicurezza informatica), le questioni relative alla proprietà intellettuale, la risoluzione di problemi e il pensiero critico.” (Council Recommendation on Key Competences for Life-long Learning - Raccomandazione del Consiglio sulle competenze chiave per l'apprendimento permanente, 22 maggio 2018, ST 9009 2018 INIT).

In questa sede il Consiglio Europeo ha sottolineato come nell'odierna economia digitalizzante, la competenza digitale può avere un significato ambivalente, poiché da un lato può essere uno strumento di equità sociale e di inclusione, mentre dall'altro può esacerbare in maniera più netta il divario socioeconomico tra i cittadini. Il divario digitale riflette disuguaglianze sociali preesistenti che si sommano con l'incapacità rispetto all'utilizzo di strumenti digitali (Ranieri, 2020). La scuola, in quanto agenzia di socializzazione, è chiamata a rispondere a tale sfida educativa mettendo in campo nuove strategie d'insegnamento. A distanza di otto anni dalla Raccomandazione del 2006, il *Joint Research Centre – The Institute for Prospective Technological Studies* ha pubblicato il “DigComp: a framework for Developing and Understanding Digital Competence in Europe” (Ferrari, Brecko, e Punie, 2014) nel quale vengono analizzate cinque aree concettuali della competenza digitale: l'*information literacy* ovvero l'alfabetizzazione sui informazioni e dati; la comunicazione e collaborazione intesa come interazioni con l'altro attraverso le tecnologie digitali; la creazione di contenuti

digitali, la sicurezza intesa come protezione dei dati personali e della privacy e infine il problem solving tecnologico (Cuozzo e Ranieri, 2023, p. 139-141).

Successivamente nel DigComp 2.1 (*Digital Competence Framework for Citizen*) del 2016 - 2017 sono state aggiunti altri otto livelli di padronanza. La pervasività delle tecnologie e il subentro di dimensioni nuove che hanno a che fare da un lato con la sovraesposizione dei dati online e dall'altro con l'elemento della protezione dei dati dei minori rispetto a tecnologie molto invadenti, ha portato la Commissione Europea alla pubblicazione del DigComp 2.2, che completa e consolida le referenze dei framework pubblicati precedentemente. Esso oltre a fornire un linguaggio comune in merito alle competenze digitali, permette di pianificare iniziative a supporto della formazione dei docenti nel campo dell'istruzione. Il nuovo aggiornamento non va ad alterare i livelli di competenza e i descrittori del modello concettuale di riferimento, ma fornisce 250 esempi pratici di vita quotidiana rispetto alle competenze digitali. Viene sottolineato il concetto di competenza inteso come “combinazione di fatti ovvero conoscenze, abilità e attitudini [...] che si sviluppano nel corso della vita” (DigComp 2.2, p. 3).



Figura 1. Quadro delle competenze chiave per l'Apprendimento Permanente nel DigComp

Per quanto riguarda le conoscenze, si intende il “risultato dell’assimilazione di informazioni attraverso l’apprendimento e riguarda l’insieme di fatti, principi, teorie e pratiche relative a un campo di lavoro o di studio” (DigComp 2.2, p. 3). Le abilità invece, si riferiscono alla capacità di applicazione delle conoscenze al fine di portare al termine compiti complessi e infine le attitudini, che sono concepite come “fattori motivanti per la prestazione, ovvero la base per una prestazione costante e competente” (DigComp 2.2, p. 3)



Figura 2. Il modello concettuale di riferimento del DigComp 2.2

Le aree di competenza relative al digitale sono l'alfabetizzazione su informazioni e dati, la comunicazione e collaborazione, la creazione di contenuti digitali, la sicurezza e la risoluzione di problemi. Le ultime due competenze, a differenza delle prime, possono essere definite "trasversali" poiché applicabili a qualsiasi tipo di contesto nel quale siano presenti mezzi digitali. Ad esempio, rispetto alla questione della sicurezza, si fa riferimento alla protezione dei dati personali e alla privacy negli ambienti digitali e quindi tutti i rischi che derivano da essi come ad esempio furti d'identità, truffe e attacchi *malware*. Tutto ciò è legato alla capacità dell'individuo di utilizzare tali strumenti in un'ottica di inclusione e benessere sociale e quindi essere in grado di bilanciare l'utilizzo delle tecnologie in base all'impatto che esse possono avere sulla salute dei soggetti coinvolti (DigComp 2.2, p. 7). La quinta area di competenza è invece riferita alla risoluzione di problemi nel mondo digitale e quindi a tutte le relative difficoltà strutturali legate agli strumenti tecnologici. Si fa riferimento anche alla competenza digitale come consapevolezza rispetto all'uso critico e responsabile per raggiungere obiettivi di vario genere, dall'apprendimento all'inclusione e la partecipazione della società (DigComp 2.2, p. 50). Tra gli strumenti utili inseriti all'interno del DigComp 2.2 troviamo lo strumento di autovalutazione sulla Digital Skills che permette a ogni cittadino di scoprire le proprie competenze e migliorarle attraverso opportunità di apprendimento (digital-skills-jobs.europa.eu/digitalskill). L'Unione Europea in base ai risultati dei test effettuati dall'Eurostat ha creato un Digital Skills Index (DSI) che ha permesso di avviare un'indagine sulla popolazione UE con un campione rappresentativo tra i 16 e i 74 anni rispetto al loro utilizzo di Internet e risorse digitali.

2.3 Alfabetizzazione digitale dell'educatore della prima infanzia (EPI)

Il profilo dell'educatore socio-pedagogico è costituito da un insieme di "competenze esperte" di analisi e definizione delle prassi educative coerenti con gli obiettivi di sviluppo (Oggionni, 2020). Bertolini (1988) afferma che il concetto di competenza è

da intendersi come “quell’insieme di orientamenti operativi e di vere e proprie capacità cognitive e pratiche” (Oggionni, p. 95). L’acquisizione delle competenze diviene quindi un processo che intreccia teoria e pratica all’interno di un processo individuale che comprende anche il lavoro in équipe. L’implementazione dei media digitali rappresenta un invito a creare nuove forme di alleanze educative anche tra gli educatori stessi, tracciando nuove opportunità di formazione e di sviluppo nell’ottica del *Life Long Learning*. Nel modello elaborato dalla Generalitat de Catalunya (2018) la competenza digitale come abilità degli insegnanti è definita come un’abilità tecnica, didattica e metodologica che si compone di cinque dimensioni: la prima è la progettazione, la pianificazione e l’implementazione didattica ovvero la capacità di scegliere le modalità d’insegnamento adatte al gruppo. La seconda e la terza dimensione riguardano l’organizzazione e la gestione dell’ambiente scolastico oltre che la dimensione della comunicazione intesa come insieme di strategie per costruire conoscenza tramite le tecnologie digitali. Infine, la quarta e la quinta dimensione sono rispettivamente la cittadinanza etica digitale e lo sviluppo professionale come pratica riflessiva sulle sfide educative (Gabbi, 2023). In quest’ottica, risulta necessario ripensare digitalmente le professioni educative prendendo atto dei rischi e delle opportunità per progettare interventi socio-educativi. Nell’area di indagine sembra che diversi filoni di ricerca stiano iniziando a muoversi nell’esplorazione del problema. Una prima preoccupazione emersa riguarda l’alfabetizzazione dei dati e l’alfabetizzazione dei dati degli insegnanti della scuola (Gould, Mandinach & Jimerson in Raffaghelli, 2018). Per questo motivo la Commissione Europea ha promosso il *Self Assessment Tool Digitally Capable Schools* (<https://education.ec.europa.eu/selfie#:~:text=SELFIE%20is%20a%20free%2C%20easy,learning%20in%20the%20digital%20age.>), strumento brevettato per l’autovalutazione delle competenze a livello scolastico che non riguarda la conoscenza delle tecnologie in modo diretto, ma piuttosto che pratiche educative connesse per un buon uso dei dispositivi digitali.

L'alfabetizzazione dei dati per gli operatori dei servizi educativi è di fondamentale importanza per saper affrontare al meglio la questione della proliferazione delle informazioni digitali. Infatti, come afferma Ranieri (2022) un educatore deve “saper navigare in questo mare di incertezze” sviluppando l'*information literacy* ovvero “la capacità di saper pensare criticamente e avanzare giudizi equilibrati su qualunque informazione troviamo e usiamo” (Testoni, 2018, in Cuzzo, Ranieri, 2023, pp. 139-141). Il recentissimo dibattito europeo sulla Competenza Digitale citato nei paragrafi precedenti è per l'appunto incentrato sull'alfabetizzazione dei dati. La rivoluzione digitale e la necessità di competenze del Ventunesimo secolo evidenziano una discussione in corso sui modi in cui i professionisti dell'ECEC in tutto il mondo possono affrontare queste esigenze nelle loro pratiche pedagogiche e quotidiane mentre lavorano con bambini, famiglie, leader competenti e parti interessate esterne (WEF, 2016). L'attuale sintesi della revisione della letteratura ha trovato pochissimi quadri/modelli relativi alla Digital Competence (DC) relativi alla fascia zero sei, la maggior parte è incentrata sull'istruzione primaria. Nel contesto dell' ECEC, quadri e modelli sono sviluppati e applicati nell'UE (Spagna, Norvegia e Svezia, ad esempio Dardanou e Kofoed, 2019; Lindeman, Svensson ed Enochsson, 2021); Novella-García e Cloquell -Lozano, 2021; Urrea-Solano et al., 2021 e alcuni in Australia ad esempio Kewalramani, Palaiologou e Dardanou, 2023; Yelland, 2017) (OECD, 2023). Erstad, Kjällander e Jarvela (2021) affermano che in Svezia, Norvegia e Finlandia si attira sempre più attenzione sull'uso delle tecnologie da parte dei bambini in età prescolare, sia nello sviluppo del curriculum per le scuole materne che nella ricerca, ad esempio il pensiero computazionale. Questa aspettativa di acquisizione di DC da parte dei bambini ha implicazioni sulle competenze degli educatori (WEF, 2016). Pochissimi studi fino ad oggi hanno studiato i curricula digitale dell'ECEC per scopi pedagogici, compresa la scarsa integrazione dello sviluppo della DC degli insegnanti in pre-servizio all'interno dei programmi di formazione degli insegnanti e dei quadri DC applicabili (Erstad, Kjällander e Jarvela, 2021[39]; Tømte, 2015) (WEF, 2016, p. 12). I quadri curriculari nazionali dei Paesi come Cina e Finlandia non forniscono un elenco dettagliato dei requisiti per contenuti digitali specifici.

Per questo la definizione degli obiettivi, dei contenuti e delle linee guida pratiche nei curricula dovrebbero essere chiare per una concezione ampia della *Digital Competence* (DC) degli educatori dell'ECEC. Tra i vari framework di competenza digitale degli educatori è stato trovato il DigCompEdu redatto dalla Commissione Europea nel 2017. Tale documento si rivolge a educatori di tutti i livelli d'istruzione e definisce obiettivi chiari e specifici per essere "digitalmente competenti". L'obiettivo del quadro DigCompEdu è quello di fornire un modello che consenta ai docenti e ai formatori di testare e migliorare la propria "competenza pedagogica digitale" (Redecker, 2017). Questo lavoro è basato sullo studio condotto dal Centro Comune di Ricerca (JRC) della Commissione Europea su mandato della Direzione Generale per l'Educazione, i giovani, lo sport e la cultura (DG EAC).

"A livello europeo, nazionale e regionale, cresce pertanto la necessità e l'interesse a fornire anche ai docenti le competenze adeguate per poter utilizzare in modo efficace le tecnologie digitali nei processi di insegnamento e apprendimento. A tale scopo, molti paesi hanno sviluppato quadri di riferimento, strumenti di auto-valutazione e programmi di aggiornamento per la crescita professionale dei docenti e dei formatori." (DigCompEdu, p. 5).

Il focus è rivolto principalmente ad aspetti riferiti all'attività di docenti e formatori concentrati in sei aree: coinvolgimento e valorizzazione del personale; risorse digitali; pratiche di insegnamento e apprendimento; valutazione dell'apprendimento; valorizzazione delle potenzialità negli studenti; favorire lo sviluppo delle competenze digitali degli studenti (DigCompEdu, 2017, p. 6). In sintesi, l'obiettivo è quello di utilizzare le tecnologie digitali per semplificare la comunicazione con gli studenti e con la famiglia contribuendo alla riflessione e al miglioramento delle strategie educative. Per tecnologie digitali in questo contesto intendiamo l'insieme delle risorse utili all'apprendimento come: tablet, app, siti web, giochi, social network e contenuti digitali come immagini e video (DigCompEdu, 2017, p. 16).

Nel documento inoltre sono stati inseriti vari livelli di padronanza delle competenze che seguono una progressione logica cumulativa, ovvero ogni livello superiore comprende tutte le competenze del livello inferiore. Per facilitare la comprensione dei livelli di padronanza questi sono paragonati ai livelli di conoscenza delle lingue (QCER) che vanno da A1 (novizio) a C2 (pioniere). Questa tipologia di suddivisione da un lato può essere utile poiché ampiamente utilizzata in varie organizzazioni, ma dall'altro c'è il rischio di una valutazione prescrittiva. Infatti, il DigCompEdu non è da considerarsi come uno strumento di valutazione o rendicontazione, ma piuttosto come punto di partenza per supportare la crescita professionale dei docenti. Questo quadro però appoggia un'ottica prettamente funzionalista, tralasciando il divario che si crea tra *digital skills* e questioni etico-sociali rispetto alla diffusione delle informazioni private.

Più recentemente, a Maggio 2023 è stato pubblicato un articolo di notevole importanza da parte dell'OECD (*Organisation for Economic Cooperation and Development*) in riferimento allo sviluppo professionale per le competenze digitali nell'educazione e nella cura della prima infanzia (OECD, 2022). In tale revisione della letteratura emergono le competenze digitali necessarie per rispondere alle opportunità e alle sfide della digitalizzazione nei servizi per la prima infanzia. Le politiche europee sottolineano tale esigenza di sviluppo professionale continuo per garantire le basi per una buona qualità nell'ECEC (OECD, 2022). L'integrazione delle tecnologie digitali nell'ECEC ha portato sfide e dilemmi per educatori, genitori e bambini e per questo risulta necessaria una formazione specifica rispetto alla collaborazione e alla comunicazione digitale, ma anche rispetto al pensiero critico e al problem solving (OECD, p. 7). La peculiarità dell'ECEC riguarda il fatto che nell'Unione Europea i servizi dedicati alla prima infanzia sono suddivisi tra assistenza e istruzione, comportando un diverso sviluppo professionale degli educatori. Nonostante la costruzione di un curriculum digitale per i bambini sia un imperativo per l'UE, le politiche dovrebbero concentrarsi maggiormente sul lavoro pratico e sull'uso sostenibile delle tecnologie da parte degli educatori della prima infanzia, in particolare sulla consapevolezza del proprio ruolo nel colmare il divario digitale con bambini e

genitori. Tale digital divide è emerso maggiormente durante la pandemia Covid-19 per la difficoltà dei genitori nell'accedere ai dispositivi. Relativamente a ogni competenza sono elencate anche una serie di attività volte all'inclusione e alla personalizzazione dei progetti che costituiscono il fulcro delle pratiche pedagogiche quotidiane di un educatore ECEC. Nonostante le numerose iniziative rispetto alla formazione tecnologica degli educatori a partire dagli anni Ottanta in poi, la preparazione sul fronte digitale risulta avere ancora scarsi risultati. Ciò è dovuto anche a numerosi ostacoli strutturali, come la mancanza di infrastrutture o applicazioni dedicate che dovrebbero sostenere questa transizione verso il digitale. Come è emerso anche nella seguente ricerca, nel contesto europeo, ma in maniera più specifica in quello italiano è necessario fabbisogno di professionalità rispetto alla cultura del digitale. Infatti, dalle interviste che verranno analizzate nei capitoli successivi, emerge in maniera significativa che agli operatori non sono fornite sufficienti abilità pratiche riguardanti il digitale e la questione della privacy del minore.

2.4 La competenza digitale nel periodo pandemico

A seguito della pandemia Covid-19 tutte le agenzie educative hanno trasferito le proprie attività dal mondo reale al mondo virtuale. Questo ha colto impreparati molti professionisti del settore educativo che hanno dovuto far fronte a nuove sfide e proporre il proprio servizio all'interno di un contesto irrealistico dove l'altro è rappresentato su uno schermo o simulato. L'emergenza epidemiologica ha causato un'improvvisa chiusura delle strutture educative, creando forti mancanze nei bambini a livello esperienziale e relazionale parentale. Durante e dopo la fase emergenziale legata alla pandemia, nel contesto italiano la Commissione per il Sistema integrato di educazione e istruzione dalla nascita ai sei anni ha elaborato il modello LEAD ovvero il *Legame Educativo a Distanza* con lo scopo di supportare i servizi per la prima infanzia e le relazioni con le famiglie (MIUR, 2020, <https://www.miur.gov.it/orientamenti-pedagogici-sui-legami-educativi-a-distanza-per-nido-e-infanzia-lead->).

In sintesi, i LEAD sono ambienti virtuali che rendono possibile “la presenza a distanza”, ossimoro possibile grazie all’utilizzo di dispositivi digitali come smartphone o computer che consentono la connessione di due o più persone che si trovano in luoghi differenti. Attraverso le videochiamate gli insegnanti hanno potuto osservare frangenti di quotidianità dei bambini e dei genitori e creare momenti di incontro e di collaborazione attiva. Viene specificato che gli educatori non devono avere la pretesa da parte dei genitori di riuscire a ricreare la routine all’interno del nido, si tratta piuttosto di una rinegoziazione di spazi e tempi. Altra considerazione importante riguarda l’autonomia del bambino, che nei bambini con età superiore alla fascia 0-3 può avvenire gradualmente e attraverso una “supervisione a distanza” da parte del genitore. Viene posta particolare attenzione alla ricostruzione del legame tra pari che può essere facilitata attraverso attività di gruppo durante le videoconferenze. Nonostante gli apprendimenti avvenuti durante il periodo pandemico siano differenti rispetto a quelli avvenuti in presenza è importante valorizzare le risorse dei bambini cercando costanti feedback e ponendo l’attenzione sulle conquiste individuali. È ineludibile affermare che la progettualità pedagogica dello zero sei nel periodo pandemico è stata incentrata sulla sperimentazione e sul gioco del singolo attraverso piccoli obiettivi in termini di abilità, conoscenze e competenze (MIUR, 2020). Gli educatori spesso si sono avvalsi di attività proposte dalle agenzie educative qualificate come l’INDIRE o quelle inserite nel sito del Ministero dell’Istruzione (<https://www.istruzione.it/coronavirus/didattica-a-distanza.html>).

I LEAD però non sono stati incentrati solo sul personale educativo e sui bambini, infatti è stata posta particolare attenzione anche al supporto della genitorialità. Spesso i genitori possono aver bisogno di un supporto e di conferme sul proprio operato, in questo senso il ruolo degli educatori non è quello di effettuare uno sportello psicologico, ma in certo senso attivare l’ascolto attivo e fornire consigli utili e pratici per supportare le difficoltà genitoriali.

In questo frangente sono nate nuove modalità comunicative, come la comunicazione unidirezionale che consiste in tutti quei servizi nei quali l'utente riceve informazioni, messaggi e stimoli da una sola fonte senza possibilità di interazione, come video su YouTube o Google Classroom. Diversa è la modalità nella comunicazione bidirezionale durante la quale due persone sono contemporaneamente collegate ed impegnate nella stessa attività, attraverso videogame, WhatsApp o videochiamate. In questo caso l'approccio è più attivo per l'utente favorendo un maggior coinvolgimento emotivo ed empatico durante il quale i partecipanti si ascoltano e si osservano a vicenda. Infine, vi è la comunicazione immersiva, la quale avviene attraverso l'utilizzo di applicazioni in grado di simulare situazioni reali mediante l'ausilio di visori o altre interfacce appositamente sviluppate, portando l'utente nella realtà virtuale. Essere educatori competenti della Virtual Reality (VR) non vuol dire essere solo esperti di nuove tecnologie, ma piuttosto essere in grado di utilizzare tutte le applicazioni per poter meglio raggiungere gli obiettivi educativi stabiliti. Il potenziale pedagogico di queste tecnologie è connesso alla capacità di offrire competenze, stimoli e sollecitazioni utili per una costruzione attiva di conoscenze e pensieri condivisi, dando vita ad una vera comunità di pratica in cui è possibile esprimere il proprio pensiero attraverso un dialogo interattivo e creativo (Brandani, Tomish, 2021). Le istituzioni scolastiche italiane, in particolar modo il sistema integrato 0-6, non sono state in grado di affrontare l'emergenza pandemica in modo ottimale a causa di una forte impreparazione strutturale che ha riguardato professionisti, ragazzi e famiglie. Questa scarsa attenzione alla formazione digitale non riguarda solamente insegnanti di servizio, ma anche le nuove generazioni, proprio perché i percorsi universitari L-19 o LM 85-bis non comprendono un curriculum mirato sulle competenze digitali. Secondo Rossi e Falcinelli (2015) dovrebbero essere inseriti laboratori specifici che comprendono coding e media education per preparare i futuri professionisti ad agire in contesti tecnologici (Ranieri, 2022).

2.5 Contesti e qualità nei servizi per la prima infanzia

Il tema del digitale si ricollega inevitabilmente alla questione della qualità delle proposte offerte servizi educativi del territorio e quindi alla capacità di innovazione e di nuove metodologie nel campo educativo. Una prima definizione di qualità è stata proposta da Joseph Juran, il quale afferma che questo concetto si è evoluto nel tempo con il mutare del concetto di mercato ma ha sempre mantenuto l'accezione del "fare bene qualcosa" (Restiglian, 2020, p. 19). In tempi più recenti, comincia a farsi strada l'idea della qualità intesa come soddisfazione degli stakeholders, che nel caso dei servizi per la prima infanzia sono i destinatari ovvero bambini e famiglie, il personale e lo Stato (Restiglian, 2020, p. 27). Nei servizi dedicati all'infanzia non si parla di clienti ma di utenti e di comunità all'interno di un contesto sociale contestualizzato (Restiglian, 2020, p. 57).

Le prime normative specifiche in riferimento alla gestione della qualità risalgono al primo dopo guerra, ma nel 1987 emerge l'esigenza di accorpate le normative in un unico documento ovvero la norma ISO 9000 da parte dell'*International Organization for Standardization* (ISO) che gestisce le norme tecniche di qualità a livello internazionale. In poco tempo la normativa diviene il modello di riferimento per i sistemi aziendali, ma nel territorio italiano bisogna aspettare il 1994 per la loro divulgazione con la sigla UNI EN ISO 9000. Applicare il concetto di qualità significa adottare un sistema integrato che tenga conto di valori culturali, economici ed etici, tra i quali il successo durevole, la responsabilità sociale, il rispetto per l'ambiente e la sicurezza nei luoghi di lavoro integrati in una visione e gestione sistemica (Farné, 2012 in Zaggia, 2019). Ma nel 2011 la Commissione Europea ha evidenziato come i servizi educativi a livello UE non fossero ancora in linea con gli obiettivi stabiliti. Infatti, attraverso la Comunicazione 66 del 2011 "*Educazione e cura della prima infanzia: consentire a tutti i bambini di affacciarsi al mondo di domani nelle condizioni migliori*" (COM/2011/66) che sintetizza l'idea della qualità dei servizi come elemento fondante per sviluppare le potenzialità di ogni bambino proveniente da qualsiasi

contesto socioculturale (Restiglian, 2020, p. 36). Lazzari riassume le principali aree di intervento stabilite dalla comunicazione 66/2011 relativamente ai servizi da 0 a 6 anni, ovvero al creazione di servizi inclusivi ad accesso universale; la progettazione di curricula universali che rispondano ai bisogni dei bambini; l'incremento delle competenze del personale attraverso la formazione continua; l'identificazione di forme di finanziamento efficaci ed eque che garantiscano l'accesso al servizio; l'elaborazione di forme di governance che prevedano la collaborazione tra diversi settori (socio-sanitario, welfare) (Restiglian, 2020, p. 39). In questo senso, il digitale si posiziona come un nuovo strumento per la qualità al quale bisogna prestare attenzione a causa di alcuni elementi di criticità. A livello europeo le politiche dedicate all'infanzia sono state introdotte per favorire la parità di genere e la conciliazione tra i tempi di vita e di lavoro, solo in un secondo momento si è considerata la possibilità di partecipazione ai servizi educativi come diritto dei bambini per ricevere un'adeguata educazione (Restiglian, 2020, p. 33). Per questo motivo è stato costruito il gruppo di lavoro ECEC (*Early Childhood Education and Care in Europe*) per garantire servizi educativi di qualità a bambini dalla nascita all'istruzione primaria, attraverso standard minimi e procedure di accreditamento. Questo consente ai bambini di crescere in ambienti sicuri e stimolanti che promuovono lo sviluppo fisico e cognitivo anche attraverso l'interazione con il personale e con il gruppo dei pari. L'espansione dal punto di vista quantitativo di servizi dedicati alla prima infanzia a partire dagli anni Settanta è legato principalmente a due fattori: da un lato il crescente aumento dell'occupazione femminile e l'avvento della crisi economica che ha messo in discussione l'organizzazione dei ruoli all'interno della famiglia e della società, mentre dall'altro la nascita della necessità di investire sull'educazione sin dai primi anni di vita. Quest'ultima considerazione può essere fuorviante, poiché legare il concetto di educazione a obiettivi aziendali come l'efficacia e l'efficienza può influire sulla crescita del bambino. Nonostante ciò, è inevitabile affermare che si è riscontrata una relazione di interdipendenza tra la buona qualità dei servizi per la prima infanzia e vantaggi economici per la società nel suo insieme oltre che migliori risultati scolastici per gli studenti.

I risultati delle indagini internazionali sulle competenze degli alunni (PISA, OCSE, IEA) hanno rilevato che bambini e adolescenti che hanno usufruito dei servizi ECEC ottengono migliori risultati in lettura e matematica

(https://eurydice.indire.it/wp-content/uploads/2016/05/Bollettino_2105_per_web.pdf)

Questi risultati dipendono dal fatto che i servizi ECEC pongono solide basi per l'apprendimento permanente attraverso sistemi educativi efficaci. La digital literacy può iniziare in questa fase, così come in altri ambiti di conoscenza.

Il 22 Maggio 2019 è stata pubblicata la Raccomandazione del Consiglio dell'Unione Europea nella quale vengono forniti i principi chiave dell'approccio europeo ai sistemi di educazione della prima infanzia, articolati in cinque macroaree. La prima macroarea è la governance, la quale ha lo scopo di incrementare la cooperazione dei servizi a livello nazionale, regionale e locale. In particolare, si analizza nel territorio europeo la separazione netta tra le fasce d'età 0-3 anni e 3-6 anni, nonché la questione relativa ai finanziamenti pubblici e privati. In Italia le regioni sono responsabili dei servizi 0-3 ovvero nidi d'infanzia e servizi educativi integrativi. Nel 2015 grazie alla Legge n. 107 è stato istituito il sistema integrato dei servizi educativi per bambini da 0 a 6 anni, successivamente regolamentato nel 2017 con il Decreto n. 65 (Portarapillo, n.d.). La seconda macroarea analizzata è relativa alla possibilità di accesso al servizio nido. L'accessibilità viene intesa sia in termini di disponibilità di posti sia di costi economici da sostenere. Alla luce delle ricerche emerse rispetto ai numerosi benefici della partecipazione ai contesti ECEC, la possibilità di accesso al nido dovrebbe essere garantita a tutti i cittadini. Nella realtà però solo il 30% dei bambini sotto i 3 anni frequenta strutture ECEC (Indire, 2015). Entro il 2030 ci si è posti l'obiettivo di arrivare al 45% di presenze per i bambini con età inferiore ai tre anni. A livello europeo solo sette stati membri dell'UE (Danimarca, Germania, Estonia, Lettonia, Slovenia, Finlandia, Svezia) e la Norvegia garantiscono il servizio nido attraverso finanziamenti pubblici. La terza macroarea analizzata riguarda la professionalizzazione del personale all'interno delle strutture educative. Infatti, la Raccomandazione del Consiglio Europeo del 2019 sui sistemi ECEC ha riconosciuto che "in molti paesi la professione ha un

profilo e uno status bassi”. La formazione universitaria triennale è richiesta in 13 paesi (Bulgaria, Germania, Estonia, Grecia, Francia, Croazia, Cipro, Lituania, Slovenia, Finlandia, Bosnia ed Erzegovina, Montenegro e Norvegia). In Italia i requisiti minimi sono stati introdotti con la L. 107/2015 e il decreto 65/2017 (Indire, 2015). Il tema della qualità è un concetto molto dibattuto a causa della sua multidimensionalità, ma un requisito fondamentale è la presenza di personale qualificato. Tutt’oggi, l’accesso indiscriminato ai ruoli di educatore di nido e di insegnante alla scuola dell’infanzia da parte di persone non formate non favorisce lo sviluppo di processi di qualità nei servizi dedicati alla prima infanzia (Restiglian, 2020, p. 18).

Proprio per questo motivo stabilire dei requisiti minimi di qualifica per il personale che lavora con i bambini consente un continuo sviluppo delle pratiche educative utilizzate, innalzando l’efficacia dei processi di apprendimento. Nel nostro Paese la cultura della qualità di un servizio e della sua relativa valutazione presenta una forte disomogeneità: questo è dovuto al fatto che gli standard minimi riguardanti la gestione dei servizi per l’infanzia avviene a livello regionale. Questo tipo di organizzazione per quanto concerne l’ambito scolastico è dovuta inizialmente alla legislazione sull’autonomia nella Legge Moratti del 28 marzo 2003 n. 53, la quale ha istituito il Sistema Nazionale di Valutazione (SNV) e ha definito il procedimento valutativo in quattro fasi: autovalutazione; valutazione esterna; azioni di miglioramento; rendicontazione sociale (Restiglian, 2023). Tale articolazione sottolinea la volontà di valutare le istituzioni scolastiche con uno sguardo positivo che tenga conto di tutti gli attori sociali coinvolti, in questo senso il principio di qualità si basa sul presupposto che esiste la possibilità di migliorare e di evolvere in un’ottica di animazione socioculturale (Restiglian, 2020, p. 9). Per rendere possibile questa prospettiva è necessario un approccio “dinamico” che includa più obiettivi attraverso l’osservazione, la progettualità, le metodologie, la documentazione e la valutazione delle pratiche educative (Restiglian, 2020, p. 10). Per quanto concerne nidi e scuole dell’infanzia, la qualità non può che investire una pluralità di dimensioni che vanno a determinare l’oggetto, ovvero contesti multidimensionali che si collocano all’interno di una rete di interconnessioni (Restiglian, 2020, p. 12).

Tra questi fattori che definiscono la buona qualità di un servizio educativo troviamo i valori organizzativi, la struttura, i tempi e gli spazi, ma anche gli strumenti di documentazione e di valutazione che consentono di creare solide relazioni con le famiglie e con il territorio. La qualità risulta essere un fattore culturale che si esprime nel lavoro quotidiano degli educatori e si fonda sulla continua formazione e autoriflessione delle metodologie attuate. All'interno della tematica valutativa, la valutazione della qualità ha assunto un valore rilevante per il suo utilizzo anche nell'ambito dei servizi alla persona. Tra le varie forme di valutazione possiamo trovare l'accreditamento, la certificazione come strumento per il miglioramento continuo (Zaggia, 2019). La nostra nazione si sta muovendo per lavorare in maniera più approfondita sulla certificazione, in particolare a partire dal 2000 le richieste di certificazione sono aumentate anche per i servizi nido. Per questo motivo nel 2003 è stata emanata la norma UNI EN ISO 11034 "Servizi all'infanzia" che si presenta come uno strumento oggettivo di garanzia e di affidabilità rispetto all'organizzazione del servizio, alla competenza pedagogica degli educatori e dei pedagogisti e globalmente alle procedure di sicurezza per i bambini da 0 a 6 anni (Restiglian, 2020, p. 82). Parlare di valutazione della qualità nei contesti educativi significa prima di tutto coinvolgere tutti gli operatori che vi lavorano, ma nel nostro paese manca una vera e propria cultura della valutazione della qualità dei contesti e si parla troppo spesso solo di valutazione degli apprendimenti (Restiglian, 2020, p. 43). È in questo contesto che intraprendiamo una riflessione sulla documentazione pedagogica e il digitale come strumento rilevante per la qualità dei servizi educativi.

Capitolo 3: Documentazione pedagogica e tecnologie

3.1 Reggio Emilia Approach: alle radici della documentazione pedagogica

La documentazione affonda le sue radici nel metodo Reggio Children come metodo di condivisione della quotidianità di ciò che avviene all'interno del servizio educativo e dei processi di socializzazione con la comunità educante. Il concetto di "documentalità" è stato introdotto nel 2013 da Maurizio Ferraris e prende il nome dalla sua teoria del mondo sociale. La teoria parte dall'assunto che gli oggetti materiali sono il risultato di "tracce" su archivi che possono essere cartacei o digitali. Nel momento in cui un insegnante o un educatore annotano mentalmente delle informazioni ma non le condividono con nessuno allora in questo caso non si creerà un oggetto sociale. Nel momento in cui il docente comincia a creare una documentazione contenente tutte le specificità del bambino relative alle sue preoccupazioni e alle valutazioni, allora si creerà un portfolio che si potrebbe ricondurre alla documentazione. Secondo l'autore i documenti possono essere suddivisi in due grandi categorie: i documenti deboli che includono solamente la registrazione di un fatto, e i documenti forti che invece riportano un fatto che ha valore sociale, come ad esempio un certificato universitario. Anche secondo Lindsay Prior (2003; 2008) la documentazione ha una valenza importante poiché essa è in grado di monitorare ma anche influenzare il comportamento umano. Ciò implica che all'interno delle strutture educative la documentazione non ha un ruolo passivo, ma anzi i bambini sono soggettivati e costruiti anche in base alla documentazione che la scuola ritrae di loro. La documentazione produce un'immagine significativa di ogni bambino, la quale a sua volta causa degli effetti sulla genitorialità e più in generale sul gruppo famiglia. L'ambito della documentazione è strettamente collegato a quello dell'osservazione e quest'ultima ha molteplici finalità in ambito educativo. Nelle strutture per la prima infanzia al centro dell'osservazione vi è il bambino e le interazioni con le persone e il contesto sociale che concorrono alla sua crescita fisica e psicologica (De Rossi, Restiglian, 2018, p. 133). Per Laura Malavasi e Barbara Zoccatelli (2018) il processo documentativo è composto da tre passaggi di metodo: l'osservazione che include la progettazione dell'osservazione; l'analisi e la

selezione dei materiali osservativi; la rielaborazione, la traduzione e l'interpretazione rappresentano lo step per fare il punto della situazione e porre in discussione i risultati raggiunti (De Rossi, Restiglian, 2018). Riassumendo, la documentazione può essere vista sotto tre prospettive differenti in base ai soggetti di riferimento, ovvero può essere considerata come un compito dell'educatore, come una modalità per approfondire le specificità del singolo bambino e infine come insieme di azioni che influiscono sulla genitorialità, in questo senso tutti gli attori vengono responsabilizzati in merito alla documentazione educativa.

Le radici della documentazione pedagogica possono essere ricondotte alla filosofia reggiana, la quale definisce la documentazione come uno strumento di riflessione continua che rende visibile l'apprendimento a educatori, insegnanti, genitori e membri della comunità (Edwards, Gandini & Forman, 1998 in Alaçam, 2021).

Loris Malaguzzi, ideatore del Reggio Emilia Approach e fondatore dei nidi e delle scuole dell'infanzia comunali di Reggio Emilia, è ritenuto il simbolo di una straordinaria rivoluzione dell'istruzione italiana poiché è stato in grado di rivalutare il sistema dell'infanzia attraverso un pensiero basato sulla libertà, sulla cittadinanza attiva, sull'inclusione e sui diritti dei bambini (Brussich, 2023). Queste le parole dell'autore:

“Fare una scuola amabile, operosa, inventosa, vivibile, documentabile e comunicabile, luogo di ricerca, apprendimento, ricognizione e riflessione dove stiano bene bambini, insegnanti e famiglie è il nostro approdo” (<https://www.reggiochildren.it/reggio-emilia-approach/valori/>).

Tra le caratteristiche del Reggio Approach vi sono la grande attenzione posta alla partecipazione delle famiglie e dei cittadini, la presenza di atelier ovvero spazi di lavoro in cui il bambino sperimenta ogni giorno esperienze diverse, la cucina interna, l'organizzazione del gruppo di collaboratori basata sui valori di collegialità e relazione, il Coordinamento pedagogico e didattico presente in ogni struttura (De Rossi, Restiglian, 2018, p. 174).

Grazie alla filosofia di Malaguzzi si associa la pedagogia all'idea di documentazione come "strumento vitale per la costruzione di una pratica pedagogica democratica e riflessiva" (De Rossi, Restiglian, 2018, p. 174). Cagliari e Giudici (2020) sostengono che tra gli aspetti più innovativi del lavoro di Malaguzzi vi è l'elaborazione dell'idea di gestione sociale della scuola, non solo in riferimento alla costruzione di relazioni con i genitori ma anche la costruzione di un vero e proprio habitus mentale da adottare all'interno del nido (Brussich, 2023). La specificità dell'approccio risiede proprio nel considerare la documentazione come parte integrante delle procedure di sviluppo del bambino piuttosto che come pratica utilizzata come rendicontazione dell'esperienza. In questa prospettiva socio costruttivista della conoscenza i bambini sono partecipanti attivi nella costruzione di nuove esperienze che vengono condivise pubblicamente con altre strutture. Infatti, il contesto reggiano è noto per le numerose mostre realizzate sotto forma di atelier urbani che fungono da "vetrina" per la diffusione della cultura dell'infanzia. Questa funzione di "creare memorie" significative nella relazione con i bambini e con gli adulti di riferimento spetta al coordinatore pedagogico, il quale ha anche il compito di riunire in centri specializzati la documentazione prodotta (De Rossi e Restiglian, 2018, p. 168). A livello nazionale è stato costituito il Centro nazionale di documentazione e di analisi per l'infanzia e l'adolescenza che si avvale delle risorse del Dipartimento per le politiche della famiglia e del ministero del Lavoro e delle Politiche sociali istituite dal D.P.R del 14 maggio 2007 n. 103.

"Il centro nazionale è uno strumento in grado di assolvere in primo luogo alla sua funzione di ricerca dell'informazione nelle diverse banche dati realizzate e in secondo luogo di favorire lo scambio di informazioni con altre agenzie secondo una logica di sviluppo di reti e di cooperazione, che anche nell'ambito dell'infanzia e dell'adolescenza, e in particolare dei centri di documentazione e degli osservatori regionali, è senz'altro auspicabile e da promuovere per determinare un migliore flusso di informazioni tra il livello centrale e quello periferico, che in effetti ha acquisito un ruolo informativo sempre più importante e strategico." (R. Massacesi, *Thesaurus italiano Infanzia e Adolescenza*, 2017).

Ancora oggi l'opera di Loris Malaguzzi rappresenta un'eredità pedagogica a livello internazionale grazie alla diffusione de "I cento linguaggi dei bambini" che consentì la divulgazione di questo approccio in tutto il globo. Nei seguenti paragrafi ci dedicheremo alla comprensione della documentazione, la quale viene concepita come un "incontro creativo e sintetico di parole e immagini, capace di mostrare i processi di costruzione delle relazioni e della conoscenza che avvengono tra i bambini, tra i bambini e gli adulti, tra i bambini e l'ambiente nel quale vivono" (Barbieri, 2017, p. 175). In quanto narrativa, la documentazione offre la possibilità di tracciare nuovi percorsi in un'ottica auto riflessiva e problematizzante e attraverso la sua dimensione multidimensionale permette una varietà di linguaggi verbali e non verbali, scritti e visuali (Barbieri, 2017, p. 175).

3.2 La rilevanza della documentazione pedagogica nei servizi educativi

La documentazione pedagogica all'interno dei servizi per la prima infanzia rappresenta un mezzo per migliorare la qualità dell'assistenza e dell'istruzione, ma soprattutto per tenere traccia dei progressi evolutivi del singolo bambino. Benzoni (2001) ha definito la documentazione come "una forma di rappresentazione parziale e selettiva della realtà" poiché coglie alcuni aspetti significativi rispetto agli scopi prefissati secondo criteri e strumenti che derivano dalla storia di pratiche educative di ogni struttura (De Rossi, Restigian, 2018). Si tratta di una pratica diffusa ma che per una serie di ragioni, a partire dalla carenza di una cultura specifica nei contesti educativi, non sempre viene realizzata in forma sistematica e continua (De Rossi, Restigian, 2018, p. 7). Da alcune ricerche è emerso che questa pratica dal punto di vista professionale possa indebolire ma anche responsabilizzare gli educatori, le famiglie e i bambini stessi (Alasuutari, A. Markström, 2014). E' possibile distinguere una *funzione comunicativa* e una *funzione valutativa* della documentazione.

La prima è il racconto di ciò che accade quotidianamente nelle strutture e quindi può essere uno strumento di riflessione e democraticità proprio perché l'educatore deve mettersi nella prospettiva del bambino per documentare. Questo processo contribuisce a migliorare la qualità dei servizi educativi poiché consente in primo luogo a monitorare lo sviluppo del bambino, ma in un secondo momento consente agli insegnanti di rivedere l'azione educativa. Affinché la documentazione sia efficace risulta necessario trovare una corrispondenza tra le tipologie di materiali raccolti (schede di osservazione, registrazioni audio, diapositive, foto), mezzi utilizzati per documentare (documentazione a parete, cd, fascicoli) e destinatari (famiglia, sezione, intera struttura, ente pubblico) (De Rossi, Restiglian, 2018, pp. 143-144). Per quanto riguarda invece la *funzione valutativa* ci si riferisce alla valutazione delle proposte educative del servizio che verranno analizzate per ottenere l'autorizzazione all'esercizio e l'accreditamento nell'ottica del miglioramento dell'offerta (De Rossi, Restiglian, 2018, p. 146). De Rossi e Restiglian (2018) aggiungono una terza funzione che definiscono *formativa* che si riferisce alla condivisione dei materiali per supportare la creazione di un'identità del servizio educativo. La documentazione pedagogica quindi è strettamente collegata al processo di progettazione ma non in riferimento ai prodotti che la documentazione crea, ma soprattutto ai processi nel loro divenire (De Rossi, Restiglian, 2018, p. 8). Infatti il processo si costituisce anche attraverso la narrazione e la comunicazione delle esperienze vissute all'interno del nido, in questo senso la documentazione assume sia caratteristiche biografiche, autobiografiche ma anche divulgative poiché in relazione alla comunità allargata dei fruitori dell'esperienza (De Rossi, Restiglian, 2018, p. 12). Il contesto degli asili nido non si sottrae a questa dimensione, poiché in quanto organizzazione educativa è artefice di buone pratiche di documentazione. Emerge però il problema della formazione alla documentazione, in quanto non tutti i linguaggi e le modalità utilizzate dagli educatori sono idonee per documentare esperienze significative. Si può affermare che la formazione, iniziale e continua, degli educatori e degli insegnanti non può esaurirsi nell'acquisizione di saperi e tecniche nuove, ma neanche nella traduzione di teorie,

piuttosto si deve configurare una sorta di “apprendistato della capacità riflessiva” (De Rossi, Restiglian, 2018, p. 15). Si tratta della capacità di ripensare il proprio agire educativo e comprenderlo per migliorarlo (Fabbri, 2007). Per questo motivo sono emerse richieste di professionalizzazione degli educatori con percorsi universitari specifici (L-19) per favorire l’acquisizione di competenze tecniche.

Oggi l’idea di documentazione si è evoluta e si circoscrive come narrazione e riflessione date dalla ricerca teorica e dallo sviluppo tecnologico che hanno individuato nella convergenza digitale e nella multicanalità due aspetti fondamentali del nuovo modo di organizzare e trasferire la conoscenza (Biondi, 2000).

Il passaggio strutturale dalla documentazione cartacea a quella digitale richiede un cambiamento destrutturato rispetto all’utilizzo di dispositivi digitali che vada oltre criteri schematici come l’utilizzo di griglie valutative. Si parla piuttosto della costruzione di artefatti multimediali in grado di rendere conto dei processi attivati dai differenti attori durante la realizzazione delle pratiche (De Rossi, Restiglian, 2018, p. 22). Un altro aspetto da tenere in considerazione riguarda il fatto che attraverso la documentazione è possibile mettere in relazione gli stati interiori con la realtà esterna oltre che rivedere pratiche passate per proiettarsi in quelle future. Ciò implica l’attuazione di una serie di competenze rispetto alla progettazione dell’azione didattica, alla gestione metodologica e alla relativa valutazione. Si integrano conoscenze dichiarative, conoscenze metodologico-didattiche, l’utilizzo di strumenti e strategie oltre che la costruzione di *learning objects* ovvero oggetti didattici utilizzabili in diversi contesti (De Rossi, Restiglian, 2018, p. 27 - 31). Quindi la competenza documentativa si inserisce all’interno di un nuovo quadro di competenze che i professionisti dell’educazione devono allenare e far proprie per mantenere una buona qualità all’interno dei servizi educativi. De Rossi e Restiglian (2018) affermano che una documentazione efficace è basata principalmente su tre livelli: descrittivo, emotivo e dialogico/riflessivo. Il primo livello comprende la descrizione analitica dell’esperienza attraverso progetti, metodologie, materiali; il secondo livello fa riferimento a una sorta di commento di accompagnamento narrativo che si esprime attraverso modalità dialogiche come lo *storytelling*, ovvero prospettive autobiografiche degli attori

coinvolti nell'esperienza, il quale può divenire *digital storytelling* se associato a strumenti digitali; infine il terzo livello riguarda l'utilizzo di strumenti per la diffusione e la revisione del materiale documentato.

Come verrà analizzato nei capitoli successivi, gli educatori hanno segnalato diverse difficoltà nell'utilizzo della documentazione nel loro lavoro. Queste sfide pratiche sono legate a diversi problemi strutturali all'interno della pratica e della politica dell'ECEC a livello nazionale. È possibile individuare tre ragioni alla base di tali problemi strutturali: la prima riguarda il fatto che le professioni educative spesso sottostanno a una visione riduttiva rispetto al sapere tecnico, altra problematica riguarda la gerarchizzazione tra saperi scientifici, ai quali viene riconosciuto un valore superiore e saperi pratici legati alla soggettività. Infine, la difficoltà di rendere le pratiche documentative generalizzabili in diverse situazioni e tempi differenti. Documentare le pratiche didattiche è da sempre un'esigenza sentita, ma nella realtà dei fatti troppo poco praticata a causa di una mancata cultura documentale nella formazione di educatori e insegnanti. Le motivazioni possono essere ricondotte alla mancanza di tempo, più nello specifico di porzioni di tempo da dedicare alla documentazione durante le ore di servizio, ma anche alla difficoltà di utilizzo di strumenti specifici per rendere questa attività efficace, infatti non è presente all'interno della comunità educativa una unanime concezione di senso e di utilità rispetto a questa attività (E. Damiano, 2007). La maggior parte della documentazione realizzata dai professionisti è riferita al "prodotto" poiché più semplice da realizzare e da condividere rispetto alla documentazione di "processo" che viene percepita come una sorta di valutazione del proprio operato in quanto prevede la messa in campo delle strategie e delle metodologie utilizzate.

Ma questa maggiore attenzione al prodotto rispetto al processo è tipica del paradigma dei *learning objects* che Corrado Petrucco (2004) definisce materiali didattici digitali modulatori. La letteratura in merito alla documentazione pedagogica per la prima infanzia è ancora esigua ma nel paragrafo successivo approfondiremo il ruolo delle tecnologie all'interno di questa dimensione.

3.3 L'uso della tecnologia come mediatore dei processi documentativi

Il campo delle tecnologie dell'educazione è prevalentemente associato alla scuola, all'università e più in generale ai contesti formali di apprendimento, nei quali le tecnologie vengono viste come strumenti finalizzati al miglioramento organizzativo e dei processi di insegnamento e apprendimento (Ranieri, 2020, p. 29). In particolare, gli strumenti del Web 2.0 sono sempre più utilizzati per la creazione di artefatti da condividere online e per la realizzazione di progetti comuni (Petrucco, 2010, pp. 17-28). L'introduzione delle nuove Tecnologie dell'Informazione e della Comunicazione (TIC) ha gradualmente sostituito l'utilizzo di schede e griglie di valutazione cartacee con banche dati online. Questo fenomeno risulta meno evidente se si prendono in considerazione asili nido e servizi per la prima infanzia poiché non esistono vere e proprie direttive a livello nazionale rispetto alla transizione digitale (De Rossi, Restiglian, 2018); nonostante ciò la documentazione, sia di processo sia di prodotto, risulta essere un'occasione per approfondire questo complesso passaggio dal cartaceo al digitale, ovvero dal paradigma gerarchico (testo cartaceo) a quello destrutturato (testo digitale) (De Rossi, Restiglian, 2018).

La scrittura professionale, in forma cartacea o digitale rappresenta l'anima della documentazione in quanto è il principale strumento di chi lavora nell'ambito dell'educazione. Come afferma Luigina Mortari (2007), la scrittura consente l'elaborazione dell'esperienza in prospettiva riflessiva e facilita la condivisione in quanto favorisce processi di distanziamento, la rappresentazione in forma simbolica e l'integrazione tra gli aspetti cognitivi ed emotivi (De Rossi, Restiglian, 2018, p. 53).

La stesura della documentazione permette, quindi, di garantire la chiarezza comunicativa necessaria per narrare coerentemente l'esperienza; anche il riportare le parole dei bambini e le riflessioni e impressioni dell'educatore donano valore all'esperienza (De Rossi e Restiglian, 2018). Tuttavia, bisogna prestare attenzione a non trasformare questo processo di scrittura in una semplice raccolta di documenti o elenco di azioni, si tratta piuttosto di una vera e propria "mediazione comunicativa". Con il termine mediazione ci si rifà al termine *medium*, ovvero un segno che è costituito

da cinque elementi: uno strumento (ad esempio una penna o i dispositivi informatici), un segno (ovvero una parola o un'inquadratura), un sistema simbolico (come diverse forme di linguaggio), un prodotto culturale e un sistema sociale entro il quale configurare l'azione stessa (De Rossi e Restiglian, 2018, pp. 56-57). Quindi un medium può essere tecnologico, linguistico, simbolico o cognitivo. I media visivi e audiovisivi, ovvero i linguaggi digitali, risultano un'ottima risorsa per la documentazione narrativa. Tra le modalità di comunicative asincrone mediate dalla rete troviamo il Web Forum e il blog che consentono l'interazione di due o più persone a prescindere dai vincoli di spazio-tempo oltre alla condivisione di prodotti e le esperienze progettuali e professionali che portano un contributo personale importante nella rete di comunità di pratica (Frison, Petrucco, Restiglian, 2023).

La comunicazione testuale mediata dai computer viene definita da De Rossi e Restiglian come una forma intermedia tra la scrittura e l'oralità, questo perché vengono utilizzati caratteri linguistici, ideografici e simbolici. Da un punto di vista prettamente documentativo è necessario avvalersi di altri strumenti multimediali come ad esempio fotografie, video, audio, storyboard, storytelling digitali o l'utilizzo di software (De Rossi, Restiglian, 2018, p. 60).

La realizzazione di materiale documentativo digitale comporta però un alto dispendio di tempo e di energie per l'educatore, inoltre è necessario conoscere i codici che regolano i linguaggi audiovisivi. Non mancano però programmi adeguati per la rielaborazione della documentazione raccolta. Ad esempio, EasyNido e InfoNido sono software utilizzati per la compilazione del diario di bordo e la gestione dei servizi educativi. Entrambi i software a livello tecnologico sono nuovi, innovativi, dinamici, interattivi, fruibili anche tramite app (Frison, Petrucco, Restiglian, 2023).

La documentazione delle attività quotidiane, la progettazione, l'osservazione sono operazioni complesse e ricche di potenzialità per il miglioramento professionale delle educatrici e tali software permettono di fare tutto ciò tramite questo strumento online. In particolare rispetto all'utilizzo di questi applicativi è stata condotta una ricerca interna all'Università degli studi di Padova rispetto all'utilizzo del software eNido che ha coinvolto il Dipartimento FISPPA e un Asilo Nido del comune di Padova.

Attraverso questo programma web è possibile automatizzare le attività didattiche ed amministrative di un asilo nido, inoltre è uno strumento di comunicazione con i genitori dei bambini iscritti. A differenza delle altre app, eNido contiene funzioni inerenti le osservazioni mensili e periodiche individuali e di gruppo, la programmazione settimanale e mensile oltre che i verbali dei colloqui (Frison, Petrucco, Restiglian, 2023). La ricerca è stata condotta attraverso un'intervista alla coordinatrice del servizio, alle educatrici è stato sottoposto un questionario così come ai genitori rispetto alla valutazione della qualità del servizio. E' emerso che l'utilizzo del software ha aumentato il livello di competenza delle educatrici nelle aree della progettazione, osservazione e documentazione, inoltre favorisce l'incontro tra la famiglia e il nido in un'ottica di co-educazione e sostegno della genitorialità (Frison, Petrucco, Restiglian, 2017, p. 445). In generale gli strumenti tecnologici sono stati riconosciuti dalle educatrici come veloci, immediati e facilmente accessibili. Un elemento interessante rispetto alla documentazione e alla progettazione riguarda il fatto che attraverso questo software si ha la possibilità di accedere allo storico per rivedere e riprogettare le attività. Quindi in conclusione è possibile affermare che gli strumenti digitali sono validi alleati per le strutture educative, ma nei capitoli successivi verranno analizzate alcune problematiche emerse dall'analisi delle interviste condotte.

Capitolo 4: Approccio metodologico della ricerca

4.1 Contesto della ricerca

L'era digitale ha ridimensionato la libertà di espressione così come ha acuito il concetto di privacy. I dati digitali vengono spesso monetizzati e utilizzati per attirare ulteriormente l'attenzione delle persone e in questo contesto si registra una crescita esponenziale dei dati estratti e monetizzati. Anche i bambini, come qualsiasi altro cittadino a cui sono attribuiti diritti, fanno parte di questo paesaggio. In questo scenario complesso, che Veronica Barassi definisce con il concetto di "capitalismo della sorveglianza" le istituzioni educative e gli educatori rivestono un ruolo essenziale di prevenzione ed educazione rispetto all'utilizzo delle tecnologie, al fine di divenire

leader attivi nella costruzione di culture dei dati nell'ECEC, imparando a convivere bene con la dataficazione (Pangrazio e Sefton-Green, 2022) e promuovendo l'alfabetizzazione critica dei dati (Pangrazio e Cardozo-Gaibisso, 2021). Il progetto DataChildMap nasce con lo scopo di analizzare l'uso e l'abuso di tecnologie nella prima infanzia nel contesto italiano, in modo particolare nella regione Veneto. Rispetto a tale argomento sono state condotte delle interviste preliminari da parte dell'unità di ricerca pedagogica dell'Università degli studi di Padova che evidenziano la crescente consapevolezza rispetto alla dataficazione, soprattutto tra gli educatori ECEC che si sentono sopraffatti da un fenomeno così complesso. Le domande di ricerca che hanno guidato il progetto sono le seguenti:

- Quali sono le criticità relative alle abitudini tecnologiche dei bambini 0-6 nel contesto italiano? Come le famiglie percepiscono e agiscono su tali criticità?
- Come vedono il problema gli educatori, in quanto professionisti che potrebbero intervenire per prevenire i rischi e fornire supporto per sviluppare approcci agentici alle tecnologie?
- Che tipo di approcci e materiali educativi sono necessari per supportare le famiglie nell'approccio al panorama tecnologico in evoluzione?

La presente tesi si concentrerà in modo approfondito sulla seconda e sulla terza domanda di ricerca, ovvero come si collocano dal punto di vista agentivo gli educatori nell'odierno contesto di dataficazione di massa e manipolazione di dati sensibili. In particolare, verrà indagato come gli educatori negoziano l'aspetto ambivalente delle nuove tecnologie rispettivamente alla documentazione, grazie all'utilizzo di piattaforme private nel settore pubblico dell'educazione. Inoltre, verrà esplorato l'impatto della AI Literacy tra servizi per la prima infanzia e genitorialità, in un'ottica di prevenzione inerente alla tutela della privacy del minore.

4.2 Base epistemologica

Lo studio si colloca all'interno del paradigma dell'interpretativismo secondo cui "la conoscenza nelle scienze umane e sociali non può conformarsi al modello della scienza naturale perché ci sono caratteristiche dell'esperienza umana che non possono essere oggettivamente "conosciute", come emozioni, comprensioni, valori, sentimenti, soggettività, fattori socio-culturali, influenza storica, e altri aspetti significativi dell'essere umano. Invece di trovare la "verità", l'interpretista mira a generare comprensione e spesso adotta una posizione relativista". La ricerca interpretativa nasce dalle riflessioni di Dilthey e Weber, i quali si concentrano sullo studio del fatto educativo nella sua interezza attraverso tecniche induttive basate sulla raccolta dei dati con basso grado di strutturazione come l'intervista, l'osservazione partecipata e l'analisi dei documenti non strutturata.

C. Kivunja e A. B. Kuyini (2017) affermano che la ricerca interpretativa ha delle caratteristiche essenziali, come ad esempio accettare il fatto che il mondo sociale e le realtà siano molteplici e socialmente costruite. Inoltre, mette in evidenza come il ricercatore e i partecipanti alla ricerca siano sempre in continua interazione, ponendo l'importanza dei fattori contestuali e come essenziali per la comprensione della ricerca sistematica. Ciò che contraddistingue questo paradigma, oltre all'importanza del contesto situazionale, è "l'interpretazione della realtà così come l'altro la interpreta, poiché si passa inevitabilmente per la ricostruzione delle 'visioni del mondo' dei soggetti, ossia delle rappresentazioni alla base del loro agire". La scelta di tale epistemologia si basa anche sulla comprensione e interpretazione di casi ed esempi specifici e concreti, che nel caso della ricerca si riferiscono all'esperienza degli educatori rispetto all'utilizzo di tecnologie per la documentazione. Molto spesso questa corrente di pensiero fa riferimento al costruttivismo come fondamento ontologico ed epistemologico per la ricerca educativa.

4.3 Campione di ricerca

All'interno del Progetto DataChildMap è stata condotta un'attività di rilevazione delle pratiche di progettazione, documentazione e valutazione nei Servizi per la Prima Infanzia. Tale attività di rilevazione si è basata su un panel di 15 interviste condotte da parte del team del Progetto e rivolte a un campione rappresentativo di Educatori della Prima Infanzia (EPI) con lo scopo di conoscere i Servizi Nido del territorio veneto. Per campione rappresentativo intendiamo un sottoinsieme della popolazione che riproduce, per una data proprietà oggetti della ricerca, la distribuzione della proprietà stessa su un numero minore di casi. In questo caso i soggetti coinvolti nelle interviste appartengono nella totalità al genere femminile e hanno almeno un anno di esperienza lavorativa in strutture educative.

Il campione di ricerca considerato è di convenienza (accidentale), di tipo non probabilistico ovvero una procedura di campionamento in cui i casi vengono scelti ed estratti in modo non casuale, ossia non basandosi su regole di probabilità, ciò comporta che i risultati non possono essere generalizzabili.

La scelta di questa tipologia di campionamento è dettata dalla rapidità nella raccolta dei dati e dalla economicità, oltre al fatto che i soggetti sono facilmente reperibili. Il campionamento di convenienza presenta dei limiti poiché non essendo rappresentativo dell'intera popolazione, può portare a bias con validità esterna limitata, ovvero i risultati potrebbero non essere applicabili a luoghi e popolazioni diverse. Attraverso questa analisi del campione si realizza una "fotografia" qui ed ora di una situazione che per sua natura evolve nel tempo, quindi nell'istante in cui elaboriamo, analizziamo e presentiamo un dato questo potrebbe essere già vecchio e non più rappresentativo della realtà a cui lo attribuiamo. Si tratta del problema del campionamento teorizzato da Campbell & Stanley (1963) in riferimento alla *validità esterna* di una ricerca.

Tipologia di servizio	Frequenze
Asilo Nido privato	2
Asilo Nido Integrato	4
Asilo Nido Aziendale	1
Asilo Nido Comunale	4
Micronido	1
Nido in famiglia	2
Centro Infanzia	1
Totale	15

Tabella 1. Frequenze tipologia di servizio

La tabella sopra riportata evidenzia come nella ricerca sono state prese in considerazione diverse tipologie di servizi per un totale di 15 strutture. In particolare, quattro Asili Nido Integrati e quattro Asili Nido Comunali, due Nidi privati e due Nidi in famiglia, un Nido Aziendale, un Micronido e un Centro Infanzia.

4.4 Strumenti di ricerca

4.4.1 Strumenti di raccolta dati

Al fine di rispondere alle domande di ricerca è stato deciso l'utilizzo dell'intervista come strumento di indagine. L'intervista è stata definita da Rachel Bailey (1995) come "un caso speciale di interazione sociale tra due persone", ovvero l'intervistato e l'intervistatore. Rita Bichi divide le interviste secondo tre criteri: direttività e standardizzazione, che riguardano la conduzione dell'intervista, e la strutturazione che si riferisce alla tematica della stessa.

La prima, riguarda la modalità di porre le domande e la possibilità da parte del ricercatore di stabilire i contenuti dell'intervista. La standardizzazione si riferisce alla possibilità di porre le stesse domande nel medesimo ordine agli intervistati e infine la strutturazione riguarda la proprietà che chiarisce il livello di articolazione dello schema di interrogazione, ovvero la traccia dell'intervista.

Nella ricerca fenomenologica o etnografica le interviste sono utilizzate per scoprire i significati dei temi centrali nel mondo della vita dei soggetti dal loro punto di vista (Ayres, 2008). La struttura delle interviste può variare in base alle tipologie di domande che vengono poste dall'intervistatore, che possono essere strutturate, non strutturate, direttive e focalizzate. Inoltre, la struttura può variare in base al numero di partecipanti (Iniesto et al., 2020) e può quindi declinarsi in individuale o di gruppo. L'intervista individuale permette maggiore intimità e flessibilità per catturare il punto di vista dell'intervistato, sia dal punto di vista non verbale, ma anche verbale e comportamentale. Questa tipologia di intervista richiede un dispendio di tempo notevole considerando il fatto che è molto difficile trovare i partecipanti e mantenere il loro anonimato. Al contrario il Focus Group si caratterizza per la raccolta di diverse opinioni e voci incluse nelle risposte autorevoli, ma il rischio è che i membri influenti del gruppo possano generare pregiudizi nell'esprimere i loro punti di vista da parte degli altri (Raffaghelli, 2022). In generale l'obiettivo dell'intervista è quello di catturare una variazione di esperienze invece di comprendere elementi comuni. Penny Bentley afferma che "anche se l'esperienza umana è al centro della fenomenologia e della fenomenografia, è l'attenzione fenomenografica sulla variazione dell'esperienza, piuttosto l'attenzione sull'essenza dell'esperienza fatta dai fenomenologi, che ha fatto la differenza rispetto alla metodologia e ai metodi che ho scelto" (Bentley, p. 48-49). Altro aspetto fondamentale riguarda il fatto che attraverso questo strumento qualitativo è possibile approfondire aspetti specifici che potrebbero non essere colti attraverso l'utilizzo di un questionario strutturato.

Berry (1999) ha proposto alcune tecniche per la conduzione di interviste che devono prevedere domande chiare, “per migliorare la comprensibilità per gli intervistati, le domande dovrebbero essere facili da capire, brevi e prive di gergo” (Kvale 1996: 130). Inoltre si dovrebbero porre domande singole “per eliminare ogni inutile onere di interpretazione per gli intervistati” (Patton, 1987: 124), ma soprattutto “aperte” poiché esse non predeterminano le risposte e lasciano spazio agli informatori per rispondere nei propri termini. In questo contesto è necessario recuperare dapprima le esperienze e i comportamenti dell’intervistato, per poi passare in rassegna le opinioni e i sentimenti poiché elementi più critici da recuperare. Altro dettaglio da considerare riguarda la sequenza delle domande, infatti è consigliabile porre domande più generali per poi passare a quelle più specifiche per aumentare la ricchezza dei dati e dare ulteriori spunti all’intervistato per l’elaborazione della tematica analizzata attraverso le cosiddette “domande sonda” che aiutano l’intervistatore a sollecitare un parere nel caso in cui l’interlocutore sia reticente. La scaletta delle domande deve essere internamente coerente, ciò significa che se si decide di raccontare il vissuto emotivo dell’intervistato, tale criterio deve essere mantenuto lungo tutta la durata dell’intervista.

L’interpretazione delle risposte è fondamentale per chiarire ed estendere i significati delle dichiarazioni dell’intervistato e per evitare interpretazioni errate da parte sua. Altrettanto importante è evitare domande retoriche o sensibili per non mettere l’interlocutore in una situazione di disagio. E’ preferibile astenersi dal chiedere il perché di determinate scelte poiché ciò metterebbe l’interlocutore in una prospettiva giustificativa.

Occorre lasciare che gli intervistati “viaggino” tra gli argomenti seguendo una mappa approssimativa delle aree da indagare, in questo modo è possibile costruire una relazione basata sul rispetto delle opinioni degli informatori, sostenendo i loro sentimenti o riconoscendo le loro risposte. In ogni momento, un intervistatore deve ricordare di essere uno strumento di raccolta dati e cercare di non lasciare che i suoi pregiudizi, opinioni o curiosità influenzino il suo comportamento (Tuckman, 1972).

La ricerca condotta è di tipo esplorativo e lo strumento qualitativo adottato è l'intervista semi strutturata, strumento spesso utilizzato nella ricerca pedagogico educativa. Essa è composta da un numero variabile di domande aperte che prevede al massimo 10 temi, la cui sequenza non è rigida, quindi l'intervistatore ha la possibilità di riformulare delle domande per renderle più comprensibili ai soggetti. Le interviste sono state condotte tra Maggio e Ottobre 2022 in via telematica attraverso la piattaforma Zoom/Google Meet che ha permesso un'intervista diretta "face to face" al fine di costituire un legame interpersonale con l'intervistato nonostante la distanza fisica. In conformità alla normativa vigente (GDPR n. 679/2016 e DLgs n. 196/2003), tutti gli educatori contattati sono stati preventivamente informati riguardo lo scopo e le modalità di raccolta dei dati e hanno accettato di partecipare allo studio esprimendo il loro consenso informato. L'analisi inizia dal momento della raccolta, poiché già durante l'intervista è possibile captare informazioni utili rispetto all'intervistato. Infatti, compito dell'intervistatore è di mantenere l'attenzione dell'intervistato per reperire informazioni contestuali, mantenendo un atteggiamento avalutativo.

L'intervista è formata da cinque step che prevedono inizialmente la preparazione del setting e la messa in atto di alcuni accorgimenti per mettere l'intervistato a proprio agio. Successivamente l'intervistatore propone alcune domande di contesto per comprendere il profilo dell'intervistato e al servizio nel quale lavora, ad esempio: "Descrivi il tuo percorso formativo e lavorativo" o "Raccontaci il servizio per la prima infanzia nel quale lavori".

Le domande successive entrano maggiormente in merito rispetto all'oggetto di indagine, come ad esempio l'utilizzo di tecnologie nell'ambiente lavorativo per la raccolta di materiale documentativo. Infine, ci si concentra sulle conoscenze professionali dell'educatore rispetto all'uso delle tecnologie, ad esempio "se doveste migliorare le vostre competenze informatiche e di documentazione quali attività considerereste prioritarie?". L'intervista si conclude con una sorta di *wrap up* rispetto alle impressioni dell'intervistato e su eventuali suggerimenti da condividere.

La presente ricerca è di tipo top down teorica, ovvero guidata dalle domande dell'intervista che sono le seguenti:

1. Brevi domande riferite al profilo dell'intervistato (età, formazione, titolo conseguito, genere, esperienza professionale in anni);
2. Raccontare il Servizio per la Prima Infanzia all'interno del quale gli educatori svolgono la loro professione;
3. Il tipo di approccio alla documentazione per supportare le azioni educative, in particolare i momenti di raccolta informazioni e strumenti specifici:
 - a. Ci sono momenti di raccolta di materiali documentativi? Quali?
 - b. Che tipo di materiale documentativo raccogliete?
 - c. Ci sono strumenti specifici? Come li avete costruiti? Come elaborate queste informazioni?
 - d. Quali sono le difficoltà che incontrate per raccogliere e analizzare materiale documentativo? Quale materiale è più facile da raccogliere? Quale è il più difficile?
 - e. Sentite che ci sono pressioni esterne per la raccolta del materiale documentativo? Di che tipo?
4. L'uso del materiale documentativo in relazione al passato e al presente della pratica professionale:
 - f. Qual è lo scopo della documentazione?
 - g. Come analizzate il vostro materiale documentativo raccolto? Su cosa vi focalizzate? Ovvero come mettete insieme la documentazione e le evidenze che avete raccolto?

- h. C'è un momento riflessivo? È collegiale? Come elaborate questo materiale e per chi lo fate?
- i. Quali sono le difficoltà che incontrate in questa fase?

5. L'uso delle tecnologie nella documentazione

- l. Fate uso di qualche supporto digitale per la documentazione? In quale fase?
- m. Conoscete tecnologie che possono supportare/facilitare il lavoro dell'educatore? Se sì, cosa ne pensate?
- n. Rispetto al coinvolgimento delle famiglie mediato da tecnologie digitali (ed in particolar modo, dai social media) quali sono i pro e contro che riscontrate?
- o. Cosa ne pensate rispetto alla privacy dei bambini, quando vengono utilizzate queste tecnologie?

6. L'uso della documentazione durante la pandemia;

7. Valutare la propria competenza documentativa.

4.4.2 Strumenti di analisi dei dati

Le interviste condotte sono state registrate e successivamente è avvenuta la trasposizione letterale e integrale della discussione attraverso lo strumento di analisi qualitativa Nvivo 12 (CAQDAS, Qualitative Data Analysis), software realizzato da Tom e Lyn Richards nel 1999 (<https://lumivero.com/products/nvivo/>). Si tratta di una risorsa metodologica che si può adottare con molteplici strategie di analisi come studi di casi, Grounded Theory e la Thematic Analysis. Quest'ultima, l'analisi del contenuto è un metodo di ricerca per lo studio di documenti - interpretati in senso ampio - e comprende formati come testi, trascrizioni di interviste, immagini, audio o video (Bryman, 2011).

Nell'ambito della ricerca educativa l'analisi dei contenuti viene utilizzata per esaminare parti del discorso attraverso un'analisi sistematica dei testi a cui vengono associati dei codici per indicare la presenza e la proporzione di contenuti significativi (Kimberly & Neuendorf, 2016). L'analisi dei dati qualitativi attraverso l'uso di software di analisi testuale ha sicuramente dei vantaggi come la velocità nella gestione di grandi quantità di dati ma anche supporto nello sviluppo di schemi di classificazione e sistematizzazione della documentazione. I dati qualitativi, a differenza di quelli quantitativi, raccolgono le informazioni che tentano di descrivere un argomento piuttosto che misurarlo, cogliendo quindi opinioni, impressioni e punti di vista dell'intervistato. L'utilizzo del software, infatti, ha reso più dinamica la gestione dei dati e la progressiva categorizzazione tenendo traccia di tutte le azioni compiute dal ricercatore, rendendo "trasparenti" le scelte analitiche adottate (Lewins & Silver, 2009; Pagani, 2020).

È stato adottato un approccio "comprendente" fenomenologico composto da un serie di tecniche che hanno l'obiettivo di comprendere il significato dei comportamenti degli attori, individuando temi in comune. Il ricercatore, quindi, esamina attentamente i dati per identificare temi, idee e modelli di significato comuni che emergono ripetutamente (Clarke, Braun & Hayfield, 2015). Il corpus di interviste è stato esaminato attraverso l'analisi del contenuto semantico, ovvero un metodo di ricerca che consente di analizzare sistematicamente e in modo affidabile i dati qualitativi con il fine di poterli generalizzare in relazione alle categorie di interesse del ricercatore. Dopo aver analizzato l'unità comunicativa testuale attraverso una segmentazione analitica del contenuto, si individuano diverse unità analitiche o di classificazione (parole, frasi, affermazioni) da cui ricavare nuclei di significato, chiamati codici.

Quindi a partire dalle domande di ricerca sono stati generati i "codici" ovvero una sorta di contenitori per le categorie che permettono di raccogliere il materiale in un unico luogo, in modo tale da permettere una più facile visualizzazione dei modelli emergenti

e favorire l'elaborazione di ipotesi e interpretazioni. I codici possono essere liberi oppure essere organizzati in *Trees* ovvero "alberi dei codici".

È stata adottata la codifica aperta, ovvero i codici potevano essere modificati durante tutto il processo. La griglia dei temi, infatti, non è stata decisa a priori, ma è nata progressivamente dal framework di codifica. L'obiettivo centrale è stato identificare temi e modelli latenti ricavati dai dati più rilevanti emersi dalle interviste, ovvero identificare idee e presupposti per fornire una riformulazione integrativa dell'approccio alla documentazione Reggio Children Approach, oltre che approfondire la riflessione degli educatori in merito alla difficoltà di raccolta e analisi del materiale documentativo e agli ostacoli relativi all'utilizzo di tecnologie nella didattica.

Il processo di analisi si è articolato in sei fasi in riferimento alla teorizzazione di Braun e Clark (2006): la familiarizzazione con i dati attraverso la lettura e rilettura dei materiali raccolti; l'attribuzione di codici iniziali alle unità di analisi; la ricerca di temi ricorrenti e significativi trasversali al data set; la revisione dei temi e il loro perfezionamento; la definizione dei temi finali; la produzione di un report finale.

4.5 Codebook

In seguito alla trascrizione delle interviste è stata creata una tabella per l'analisi dei dati, chiamata "Codebook", ovvero un albero dei codici che raggruppa tutti i concetti e le evidenze raccolte dagli intervistati. All'interno del codebook è presente il nome del codice e la relativa descrizione, seguita dal file di riferimento e il numero di "References", ovvero i riferimenti nelle parti di intervista (testi).

Code name and description	Citation	Files	Reference
<p>ApproccioFormativoAutBimbi</p> <p>Specifiche/identità dell’approccio formativo della struttura per ottenere l’autonomia dei bimbi.</p> <p>In relazione con la domanda: RACCONTARE IL SERVIZIO EPI</p>	<p>“La routine di andare fuori tutte le mattine, si sta fuori. Con tutto ciò che comporta andare fuori, mettersi le scarpe, però collaborano loro sanno bene che fuori si arrangiano. Se si intrattengono con quello che vedono e sentono, sono lì presente e li supporto se hanno dei punti interrogativi”.</p>	6	6
<p>CollaborazNidoTerritorio</p> <p>Specifiche/identità dell’approccio formativo della struttura, rispetto a come si attivano canali e forme di relazione con il territorio (lavori in rete, partecipazione a progetti, interscambio di servizi, ecc.)</p> <p>In relazione con la domanda: RACCONTARE IL SERVIZIO EPI</p>	<p>“Perché se si aprono gli spazi di collaborazione con il territorio, soprattutto con gli eventi che coinvolgono i parchi cittadini piuttosto che le biblioteche, c’è un lavoro di rete sul territorio che ha bisogno di strumenti di diffusione capillare e molto snelli che peraltro siano a portata di tutti al di là dei nostri utenti, ma che diano anche visibilità alla cultura dell’infanzia”.</p>	7	11

<p>CompetenzaDocEdu</p> <p>Indicazione di abilità, skills, conoscenze consapevoli e dichiarative relative alla documentazione educativa.</p> <p>In relazione con la domanda: APPROCCIO ALLA DOCUMENTAZIONE.</p>	<p>“Quindi anche queste schede di osservazione non sono solo limitate a chi sa fare questo non sa fare quello. Paradossalmente siamo ritornate un pochino indietro e diamo meno evidenza anche alle competenze o ai dei bambini alle caratteristiche dei bambini ma diamo molta più rilevanza a quello che noi facciamo per poter arrivare a vedere queste competenze perché non diventi più un'abitudine scrivere se il bambino sa camminare, gattonare, parlare”.</p>	<p>2</p>	<p>2</p>
<p>CondivisioneFotoSocial</p> <p>Riflessione in merito alla condivisione di foto dei minori sui profili social della struttura Nido</p> <p>In relazione con la domanda: APPROCCIO ALLA DOCUMENTAZIONE.</p>	<p>“Alle educatrici arrivano richieste diverse, più efficaci, nel senso che stiamo vagliando proprio perché arrivata dal basso, da un nido, la richiesta di usare Instagram con i genitori, dando un taglio più di tipo comunicativo che documentativo”.</p>	<p>10</p>	<p>25</p>

<p>ContestoLavorativo</p> <p>Clima e organizzazione dei flussi di lavoro all'interno della struttura per l'infanzia</p>	<p>“In questo senso il focus è sul bambino e sul ruolo della famiglia e del contesto. In particolar modo al centro viene posto, oltre che il bambino, lo spazio e i materiali. È una metodologia che utilizza anche l'inglese. Il bambino è immerso nel contesto inglese è presente infatti in struttura un insegnante madrelingua che durante tutta la giornata accompagna i bambini della scuola dell'infanzia”.</p>	<p>3</p>	<p>4</p>
<p>ContinuitàScuolaInfanzia</p> <p>Intenzionalità dell'azione educativa orientata a preparare bimbi e famiglia per partecipare nella scuola dell'infanzia.</p>	<p>“Dopodiché per il bambino che l'anno successivo frequenterà la scuola dell'infanzia è stato scelto il contrassegno che ritroverà l'anno successivo, conoscerà la maestra. Ma con i bambini che non frequentavano l'asilo abbiamo letto un libro in comune e dopo riletto in una scuola dell'infanzia dove spieghiamo questo passaggio. E' utile come strumento sia per i bambini ma anche per i genitori che accumulano ansia per questo passaggio”.</p>	<p>2</p>	<p>3</p>

<p>DifficultAnalisiMatDoc</p> <p>In relazione con la domanda: APPROCCIO ALLA DOCUMENTAZIONE. Punto:</p> <p>a. Quali sono le difficoltà ...per analizzarlo (il materiale documentativo)?</p>	<p>“Il tipo di difficoltà che incontrano le educatrici è legato alla disponibilità di tempo, come ritagliare degli spazi nel monte ore settimanale da dedicare a questo tipo di attività che peraltro dà molta soddisfazione quando viene fatta. Ed è molto interessante la ricaduta che ha a livello riflessivo sul proprio lavoro professionale. Siamo in una fase in cui stiamo cercando ad approfondire come si documentino i processi invece che i prodotti”.</p>	<p>7</p>	<p>10</p>
<p>DifficoltàRaccoltaMatDoc</p> <p>In relazione con la domanda: APPROCCIO ALLA DOCUMENTAZIONE. Punto:</p> <p>b. Quali sono le difficoltà che incontrate per raccogliere materiale documentativo?</p>	<p>“Nella mia esperienza personale, il materiale più difficile da raccogliere è non avendo la compresenza, nel momento in cui sei in attività con i bambini e sei in primis partecipe dell'attività che stai facendo con loro, doversi staccare per poter documentare. Quindi a volte pensi che peccato non ho fatto niente di rappresentativo”.</p>	<p>9</p>	<p>17</p>

<p>Esperienza Lavorativa</p> <p>Racconto dell'intervistato/a relativamente alla propria esperienza professionale: durata, sequenze, momenti chiave di apprendimento professionale, ecc.</p>	-	13	27
<p>Formazione Intervistata</p> <p>Racconto dell'intervistato/a relativamente alla formazione: durata, sequenze, momenti chiave di apprendimento professionale, ecc.</p>	<p>“Sono educatrice qui in sezione, lavoro qui in questa struttura da all'incirca quattro anni e mezzo. Sono arrivata come assistente educatrice e poi sono diventata coordinatrice pedagogica del nido da ottobre dello scorso anno e tra l'altro quest'anno abbiamo avuto la procedura di accreditamento”.</p>	6	10
<p>Laurea</p> <p>Se indica di avere una laurea triennale</p>	-	7	9
<p>Laurea Magistrale</p> <p>Se indica di avere una laurea magistrale</p>	-	6	7

<p>LiceoPedagogico</p> <p>Se indica di aver concluso un percorso di diploma mirato ai servizi alla persona</p>	<p>-</p>	<p>2</p>	<p>2</p>
<p>IncontriFormazioneFamiglie</p> <p>L'intervistato racconta la presenza/sistematicità/organizzazione di attività di formazione che coinvolgono le famiglie,</p> <p>con particolare riguardo all'uso di tecnologie, ma anche su temi generali.</p> <p>In relazione alla domanda: RACCONTARE IL SERVIZIO EPI</p>	<p>“Abbiamo dei progetti di formazione rivolti ai genitori, con esperti dall'esterno come pediatri, una psicologa e una pedagoga. Si trattano degli argomenti che noi rileviamo attraverso sondaggi posti in maniera informale ai genitori”.</p> <p>Abbiamo l'ombrello delle comunicazioni che è un ombrello solo scheletrico, dove si attaccano i bigliettini e si propone un argomento da trattare”.</p>	<p>4</p>	<p>8</p>

<p>InnovazioneEducativa</p> <p>Tutte le azioni che la struttura porta avanti per generare una proposta educativa rinnovata, basata su concetti di avanguardia educativa.</p> <p>In relazione alla domanda: APPROCCIO ALLA DOCUMENTAZIONE</p>	<p>“È una metodologia che utilizza anche l'inglese. Il bambino è immerso nel contesto inglese è presente infatti in struttura un insegnante madrelingua che durante tutta la giornata accompagna i bambini della scuola dell'infanzia”</p> <p>“Partiamo da una piccola piccola sollecitazione e sarà legata all'outdoor probabilmente quindi all'esperienza di educazione all'aria aperta”.</p>	1	2
<p>OutdoorEducation</p> <p>Outdoor education come approccio innovativo, sistematicamente programmato, progettato, attuato e documentato.</p>	<p>“Una particolarità del servizio in cui lavoro è l'outdoor education, soprattutto in primavera ci appoggiamo a una struttura esterna che chiamiamo Oasi perché è proprio uno spazio aperto in cui i bambini possono passare la mattinata intera a contatto con la natura. Invece le giornate più fredde le passiamo all'interno della struttura cercando di utilizzare materiali naturali e cerchiamo di mantenere questo filone di pensiero evitando tutto ciò che è di plastica anche in un'ottica di riciclo dei materiali”.</p>	4	7

<p>InsicurezzeFormazioneEducatore</p> <p>Discorsi dell'educatore rispetto alla propria formazione/competenza per gestire le tecnologie e social media nella propria attività professionale, sia per documentare, sia per interagire con famiglie e con altri colleghi.</p> <p>In relazione con domanda: USO DELLE TECNOLOGIE NELLA DOCUMENTAZIONE/ COMPETENZA DOCUMENTATIVA.</p>	<p>“Però ecco mi sento di dirle che abbiamo delle pecche dal punto di vista documentativo, nel senso che questo viene un po' lasciato alla sensibilità dell'insegnante”.</p> <p>“Non è sufficiente saper utilizzare lo strumento, bisogna avere un bagaglio di conoscenze e competenze tecnologiche sulla comunicazione, sulla lettura dell'immagine, quindi ecco anche delle competenze su aspetti non solo sociologici ma anche comunicativi”.</p>	<p>10</p>	<p>20</p>
--	--	-----------	-----------

<p>Momento Raccolta</p> <p>Momenti in cui viene attivata la raccolta di materiale documentativo.</p> <p>In relazione con domanda: USO DEL MATERIALE DOCUMENTATIVO / USO DELLE TECNOLOGIE NELLA DOCUMENTAZIONE.</p>	<p>“Durante l’anno vengono svolte delle valutazioni delle competenze individuali dei bambini e dei linguaggi espressivi”</p> <p>“Le educatrici propongono ai genitori un foglio da compilare in cui ci sono delle domande molto semplici a cui rispondere, per esempio quali sono le preferenze del bambino sia rispetto al gioco, quanto tempo i genitori dedicano al bambino. Quindi questo è un documento che ci aiuta molto a capire insomma il soggetto che entra all’interno della struttura e dopo di che dopo questa questa prima settimana di conoscenza ci basiamo solitamente sull’osservazione e quindi vediamo come il bambino si rapporta con gli altri bambini ma anche come si rapporta con l’adulto instaura un rapporto positivo oppure tende a voler cercare una rassicurazione dell’adulto”.</p>	<p>2</p>	<p>4</p>
--	--	----------	----------

<p>Organizzazione Interna Nido</p> <p>Attività degli educatori mirante a documentare ed interagire per organizzare i flussi di lavoro educativo, dalla relazione pedagogica ai momenti di quotidianità del nido, alla relazione con le famiglie e territorio.</p> <p>In relazione con domanda: USO DEL MATERIALE DOCUMENTATIVO.</p>	<p>“Abbiamo degli incontri mensili durante i quali facciamo la progettazione che riguarda sia le attività, sia un resoconto di come sta andando il progetto didattico, l’andamento generale, il benessere degli educatori e dei bambini”.</p>	<p>11</p>	<p>29</p>
---	---	-----------	-----------

<p>MissionNido</p> <p>Racconto relativo agli obiettivi di massima della struttura, come essa si pone dinnanzi alle famiglie e territorio intanto che spazio di expertise a supporto del sistema dell'istruzione e formazione 0-3/0-6</p>	<p>”Nel progetto educativo c'è una parte di descrizione dei singoli gruppi, una parte di descrizione generale comunque del servizio in cui viene descritta la mission, gli spazi e quanta capacità di accoglienza ha. Insomma, un po 'le cose tecniche e poi viene descritto qual è effettivamente il progetto educativo che si intende fare nei primi mesi dell'anno. Di solito noi seguiamo un po' un percorso tematico, quindi in base all'osservazione nei primi mesi stendiamo questo primo percorso tematico che poi ovviamente questa cosa viene sempre specificata ai genitori e viene scritta nel progetto educativo. Può essere cambiata perché se vediamo che l'interesse dei bambini cambia giustamente noi seguiamo l'interesse dei bambini”.</p>	<p>4</p>	<p>5</p>
---	--	----------	----------

<p>Pressione Esterna Raccolta Doc</p> <p>Sentimento di preoccupazione inerente a come vivono le educatrici la necessità di documentare e le forme della documentazione. Sensazione di imposizione che non va nella direzione di come le educatrici/educatori vedono una corretta documentazione.</p> <p>In relazione alla domanda: APPROCCIO ALLA DOCUMENTAZIONE, PUNTO:</p> <p>Sentite che ci sono pressioni esterne per la raccolta di materiale documentativo, di che tipo?</p>	<p>“I genitori dei bambini al nido sono più attenti e più partecipi, oltre che interessati a quello che succede. Quello che mi preme è trasmettere il valore educativo attraverso l’esperienza, attraverso il come e non il cosa. Noto che è difficile sensibilizzare i genitori a questa cosa”</p> <p>“Il genitore tutti i giorni al nido mi scrive un messaggio per sapere come sta il bambino, anche se abbiamo un dialogo alla mattina e al pomeriggio, ma in questo modo toglie del tempo che posso dedicare al bambino. C’è tanta ansia da parte del genitore”.</p>	4	5
--	---	---	---

<p>ScopoDocCondividereFamiglie</p> <p>Racconto dell'intervistato inerente a come viene utilizzata la documentazione per il lavoro con le famiglie.</p> <p>Dagli interscambi relativi all'avanzamento individuale dei bimbi, alle attività e progetti in generale.</p> <p>In relazione con la domanda: USO DEL MATERIALE DOCUMENTATIVO / USO DELLE TECNOLOGIE NELLA DOCUMENTAZIONE.</p>	<p>“Allora innanzitutto queste due cose, mentre in un nido classico magari il confronto con il genitore avviene una volta a settimana una volta al mese qua viene tutti i giorni. Tutti i genitori nonni dei bambini sanno come si è svolta la giornata o verbalmente o in maniera fotografica.</p> <p>Quindi questa descrizione viene fatta durante il corso della giornata, vengono fatte le foto di quello che facciamo e poi queste foto vengono mandate via whatsapp alle mamme, logicamente previo consenso”.</p>	15	69
<p>ScopoDocLavoroEducatore</p> <p>Racconto dell'intervistato inerente a come viene utilizzata la documentazione per riprogettare e ripensare il servizio in generale e l'attività educativa in particolare.</p> <p>In relazione con la domanda: USO DEL MATERIALE DOCUMENTATIVO / USO DELLE TECNOLOGIE NELLA DOCUMENTAZIONE.</p>	<p>“Il riflettere sul fatto che la documentazione ci serva proprio come individuazione e monitoraggio delle strategie messe in campo. Abbiamo avuto dei problemi, arrivavamo a fare una programmazione che risultava sempre uguale, ma il gruppo dei bambini non è sempre lo stesso quindi comunque ci siamo interrogati sul perché di questa cosa”.</p>	3	3

<p>Comunicazione su Caso</p> <p>Come viene considerata la documentazione per raccontare i progressi/situazioni problematiche di un bimbo/a.</p> <p>In relazione con la domanda: USO DEL MATERIALE DOCUMENTATIVO / USO DELLE TECNOLOGIE NELLA DOCUMENTAZIONE.</p>	<p>“Abbiamo poi una scheda denominata eventi rilevanti, nella quale teniamo traccia di tutte le informazioni importanti del bambino, ad esempio quando ha iniziato a camminare, a parlare. Ci servono per avere un quadro più completo del bambino”.</p>	<p>10</p>	<p>31</p>
<p>Informazione Iniziale</p> <p>Lavoro di raccolta documentativa orientata a generare informazioni iniziali per altre educatrici e famiglia,</p> <p>in modalità diagnostica, poi orientativa del percorso a seguire.</p> <p>In relazione con la domanda: USO DEL MATERIALE DOCUMENTATIVO / USO DELLE TECNOLOGIE NELLA DOCUMENTAZIONE.</p>	<p>“La documentazione iniziale con i nuovi inseriti ci permette di conoscere il bambino. I genitori raccontano com'è andata la gravidanza, il periodo in seguito alla nascita per capire se sono avvenute situazioni problematiche. È fondamentale questo primo modulo”.</p>	<p>5</p>	<p>10</p>

<p>MiglioramDidattica</p> <p>Lavoro di raccolta documentativa orientata a ripensare la progettazione educativa, ovvero focalizzata sull'apprendimento/acquisizione di abilità, consapevolezza, conoscenze, atteggiamenti, da parte dei bimbi/e.</p> <p>In relazione con la domanda: USO DEL MATERIALE DOCUMENTATIVO / USO DELLE TECNOLOGIE NELLA DOCUMENTAZIONE.</p>	<p>“Il piano formativo prevede delle attività che facciamo mensilmente, le confrontiamo e ci chiediamo se è andata bene o è andata male. A volte un'attività continua ad avere delle criticità e in questi casi la si ripete anche il mese dopo in modo tale che possa essere da monitoraggio per il miglioramento dell'attività”.</p>	<p>6</p>	<p>11</p>
--	--	----------	-----------

<p>Progettazione</p> <p>Lavoro di raccolta documentativa orientata a supportare la progettazione educativa futura e personalizzata, ovvero, attività rilevante per ciascun bambino a seconda di interessi, caratteristiche, contesto familiare e territoriale.</p> <p>In relazione con la domanda: USO DEL MATERIALE DOCUMENTATIVO / USO DELLE TECNOLOGIE NELLA DOCUMENTAZIONE.</p>	<p>“La storia la utilizziamo per noi come equipe perché abbiamo degli incontri mensili durante i quali facciamo la progettazione che riguarda sia le attività, sia ciò che ci restituiamo tra noi ovvero come sta andando in progetto didattico ma anche l'andamento dei gruppi generale il nostro benessere e come ci rapportiamo con i bambini”</p> <p>“Le scelte documentativo sono legate strettamente all'approccio progettuale cioè la documentazione è proprio un pilastro della progettazione, ci stiamo chiedendo come alimentare questo circolo virtuoso che che colleghi e che amplifichi se vuoi le potenzialità della progettazione”.</p>	8	14
<p>RiflessioneMetEdu</p> <p>Lavoro di raccolta documentativa orientata a riflettere su metodi educativi applicati o progettati.</p> <p>In relazione con la domanda: USO DEL MATERIALE DOCUMENTATIVO / USO DELLE TECNOLOGIE NELLA DOCUMENTAZIONE.</p>	<p>“Ecco la documentazione serve a questo perché se no se la fai per pura raccolta dati, serve sempre per attivare nuovi pensieri. Se il metodo scientifico guardo osservo quello che chiediamo i bambini lo facciamo noi se guardo osservo faccio delle ipotesi, sbaglio, ritorno e sbaglio beh dai sistema il tiro”.</p>	9	19

<p>TecnoDocPandemia</p> <p>Racconto sulle problematiche o approcci innovativi, sulla resilienza della struttura e dei gruppi di lavoro, nonché delle famiglie, per mantenere l'assiduità e rilevanza del servizio. Eventuali cenni a situazioni personali delle educatrici/educatori, critical incidents, ecc.</p> <p>In relazione con la domanda: USO DELLA DOCUMENTAZIONE DURANTE LA PANDEMIA.</p>	<p>“Con il covid è cambiata un po’ la relazione con i genitori, ha creato una situazione particolarissima e che si fonde anche con le tecnologie che erano comparse un po’ la gestione della relazione con gli adulti e l'adulità in questo periodo di pandemia”</p> <p>“Cerchiamo quindi di rilanciare anche in un'ottica di continuità infatti anche un elemento importante è poter collegare la struttura nido alla scuola purtroppo durante il periodo Covid è stato molto difficile a livello pratico adesso nella speranza di non avere più le bolle, ragioneremo anche nel poter mantenere e rivalutare allora l'elemento di continuità tutto il materiale che viene raccolto quindi sia foto che verbalizzazioni che produzioni grazie a linguaggi espressivi messaggi piuttosto che grafiche sono tutte quante le grafiche sempre scannerizzate e tenute in un archivio, oltre che a quelle cartacee”.</p>	3	3
--	---	---	---

<p>EduGenitorialità</p> <p>Discorso trasversale a diverse domande. Azione consapevole oppure informale di orientamento dei genitori a lavorare con i figli sull'acquisizione di esperienze, apprendimenti, abilità, ecc. Supporto alla genitorialità.</p>	<p>“L'ultimo periodo abbiamo utilizzato una sorta di sportello genitore che tra l'altro abbiamo all'interno proprio dell'asilo ma viene tenuto da una professionista una psicologa e che lo fa invece con delle chiamate WhatsApp abbiamo cercato un attimo di sostenere i genitori in questo periodo perché in realtà il nostro servizio era sospeso”.</p>	<p>8</p>	<p>9</p>
<p>RelaFam</p> <p>Discorso trasversale alle varie domande</p> <p>Modalità di relazione con le famiglie: approcci sistematici o informali.</p>	<p>“Il Covid-19 è stato un cambiamento a 360 gradi per tutti. Le famiglie si trovavano a casa 24 ore su 24, quindi la mia proposta è stata quella di creare uno spazio attraverso videochiamate a scadenza settimanale, in modo tale da mantenere il contatto con i bambini”.</p>	<p>10</p>	<p>22</p>

<p>Tipologia Materiale Documentativo</p> <p>Discorso trasversale alle varie domande</p> <p>Categoria generale per indicare tutte le menzioni a tipologie di materiale documentativo (documentazione strutturata e aperta; uso di supporti; applicazioni)</p>	<p>“Abbiamo delle schede di osservazione praticamente che sono divisi con campi di esperienza dove sono presenti l'area motoria, le autonomie personali, le autonomie operative, la relazione tra coetanei o con l'adulto”.</p> <p>“Noi abbiamo appunto una scheda del benessere dove registriamo se stanno bene i bambini, se gradiscono le attività”.</p> <p>“Utilizziamo una griglia che raccoglie la narrazione del progetto di un progetto in particolare, che le educatrici hanno declinato a inizio anno e che hanno presentato ai genitori e che poi documentano e con raccolta fotografica ancora una volta dei processi e con anche raccolta degli obiettivi che ogni singolo bambino ha raggiunto”.</p>	13	58
<p>UsTecnoDoc</p> <p>Discorso trasversale alle varie domande</p> <p>Categoria generale, che raccoglie tutte le UTD</p>	-	-	-

<p>UTD_Amministrazione</p> <p>Discorso trasversale alle varie domande</p> <p>Tecnologie adottate per raccogliere informazioni e dati di ordine amministrativo (per esempio schede anagrafiche sui bimbi).</p>	<p>“La digitalizzazione delle schede è un obiettivo che ci siamo posti. Quindi arrivare a eliminare tutta la documentazione cartacea perché abbiamo comunque archivi pieni e poco organizzati”.</p>	<p>5</p>	<p>8</p>
<p>UTD_AttEdu</p>	<p>Discorso trasversale alle varie domande</p> <p>Tecnologie adottate per raccogliere documentazione sulle attività educative in corso</p>	<p>-</p>	<p>-</p>

<p>UTD_AttEduComaFam</p> <p>Discorso trasversale alle varie domande</p> <p>Tecnologie adottate per raccogliere documentazione sulle attività educative che coinvolgono le famiglie</p>	<p>“La documentazione non solo come strumento che permette la trasparenza con le famiglie e e come strumento che aiuta le educatrici nel proprio lavoro educativo perché ovviamente permette di rivedere ciò che è successo. Ma lo ritengo fondamentale proprio per lo sviluppo di una cultura dell'infanzia perché è l'unico secondo me strumento che ci permette di dimostrare effettivamente ciò che che si fa all'interno di un servizio e la documentazione io ritengo che sia molto cambiata nel corso degli anni e soprattutto negli ultimi anni grazie all'arrivo di secondo me anche di persone più giovani che hanno una maggiore capacità nella dimensione della tecnologia”.</p>	2	3
<p>UTD_AttQuotMostraFam</p> <p>Discorso trasversale alle varie domande</p> <p>Tecnologie adottate per raccogliere documentazione della quotidianità del nido che coinvolgono le famiglie</p>	<p>“L'immediatezza dell'immagine o del micro video per un genitore e quindi del vedere il proprio figlio che effettivamente ha raggiunto quell'obiettivo o che in quella situazione semplicemente sta bene nel gruppo è sicuramente d'aiuto. Anche alle prime fasi di inserimento per gli altri genitori”.</p>	5	5

<p>UTD_AttQuotMostraFam</p> <p>Discorso trasversale alle varie domande</p> <p>Tecnologie adottate per raccogliere documentazione della quotidianità del nido che coinvolgono le famiglie</p>	<p>“Queste foto vengono fatte per coinvolgere i genitori che ogni due settimane ricevono una newsletter nella quale c'è una galleria fotografica di tutti i bambini”</p> <p>“Tendiamo a immortalare sempre con delle fotografie a livello giornaliero le attività svolte dai bambini, poi queste foto vengono appunto condivise con i genitori nella piattaforma WhatsApp. In questo modo i genitori sono sempre informati sia per quanto riguarda le attività svolte ma anche se ci sono delle comunicazioni di servizio”.</p>	<p>4</p>	<p>4</p>
--	--	----------	----------

<p>UTD_EntrataBimbi</p> <p>Discorso trasversale alle varie domande</p> <p>Tecnologie adottate per raccogliere documentazione della quotidianità del nido, momento di entrata, usate principalmente per la gestione del servizio, da parte degli educatori.</p>	<p>“Sopra gli armadietti si trovano degli schermi come quelli del pc dove i genitori possono verificare quella che è la piattaforma di cui parlerò successivamente come elemento di documentazione. Questo è il nostro aspetto più tecnologico trasferire le informazioni, alcune cose sono visibili dalle famiglie altre invece rimangono visibili soltanto a noi”.</p> <p>“Ci avvaliamo del grande utilizzo di tecnologie non solo durante la mattinata quindi con i bambini che possono usufruire di diverse tecnologie ma anche per trasmettere la documentazione. In Sezione abbiamo degli schermi dove abbiamo inserito delle chiavette scorrono le immagini dei bambini delle foto dei bambini durante le attività”.</p>	<p>1</p>	<p>1</p>
---	---	----------	----------

<p>UTD_FormazioneEducatori</p> <p>Discorso trasversale alle varie domande</p> <p>Tecnologie adottate per attività che hanno ricadute sull'apprendimento professionale, oppure che orientano in modo diretto l'uso di tecnologie per la formazione degli educatori.</p>	<p>“Una formazione in questo senso sarebbe utile per ottimizzare i tempi. Sicuramente una formazione specifica in merito manca. Non è neanche facile trovarla adesso”.</p> <p>“Ogni anno facciamo formazione rispetto alla documentazione, nello specifico quest'anno abbiamo approfondito il tema del diario giornaliero, delle scritture progettuali e delle valutazioni. Abbiamo fatto inoltre una formazione sulla documentazione in senso più ampio con due specialiste”.</p>	<p>7</p>	<p>15</p>
---	--	----------	-----------

<p>UTD_PrivacyMinori</p> <p>Discorso trasversale alle varie domande</p> <p>Preoccupazioni degli adulti e degli educatori rispetto alla cura della privacy eventualmente seguito da azioni concrete.</p>	<p>“Chiediamo l'autorizzazione chiaramente a tutti i genitori quando si fa l'iscrizione. Abbiamo anche condiviso video dei bambini, lo faremo ancora alla fine dell'anno”.</p> <p>“E d'altro canto è interessante l'aspetto etico della documentazione e della tutela dell'immagine dei bambini. A prescindere da questo aspetto legale, stiamo riflettendo per trovare un compromesso sulla condivisione del materiale online ma allo stesso tempo salvaguardare il bene di tutti, soprattutto la privacy del minore”.</p>	<p>13</p>	<p>32</p>
--	---	-----------	-----------

<p>UTD_UtilizzoApp</p> <p>Discorso trasversale alle varie domande</p> <p>Uso di app specifiche per gestire processi e momenti del servizio educativo. Eventuali app a pagamento.</p>	<p>“Avevamo pensato ad utilizzare app come KinderTap o EasyNido per i genitori però diventa un onere in più che mi fa perdere la centralità del bambino”.</p> <p>“La coordinatrice mi aveva parlato di ARCO FISM, un sito gratuito più che un'APP, ma la situazione è un po più complessa perché deve essere utilizzata dal pc, mentre deve essere aperta la pagina web sul telefono”.</p> <p>“Mi ero informata sull'utilizzo delle APP perché mi sarebbe piaciuto comunicare con i genitori e magari per dividerle le foto in quel modo. Mi sono scontrata un po' con il responsabile legale, tramite la coordinatrice io ho chiesto se fosse possibile utilizzarle ma ovviamente queste APP hanno un costo”.</p>	<p>7</p>	<p>18</p>
---	--	----------	-----------

<p>Utilizzo Tecnologie Bambino</p> <p>Discorso trasversale alle varie domande</p> <p>Inteso come l'utilizzo di dispositivi digitali da parte dei minori sotto il controllo del genitore</p>	<p>“Abbiamo fatto un paio di incontri con i genitori dei grandi per discutere l'utilizzo delle tecnologie da parte dei bambini. Spieghiamo quanto comunque questi strumenti per loro siano delle ancore di salvataggio perché fanno stare tranquilli i bambini dal tragitto casa asilo, però non siano comunque utili. Noi utilizziamo tanto la lettura, facciamo capire quanto lo strumento del cellulare sia possibile sostituirlo con un bel libro e quindi anche tutto l'aspetto relazionale che ci sta attorno. Ma d'altra parte non si può escludere che questi esistano”.</p>	2	3
<p>Totale codici: 42</p>	<p>Totale caratteri: 88.502</p>	15	548

Riassumendo, le interviste analizzate sono 15, i codici e i *childcodes* analizzati risultano in totale 42, mentre per quanto riguarda i caratteri utilizzati il totale è di 88.502. Le references ovvero le citazioni selezionate all'interno delle interviste risultano 548.



Mapa 1. Thematic Map riferita agli scopi della documentazione

Nella mappa 1 è riportata una mappa tematica che sintetizza i nuclei tematici centrali che hanno guidato la codifica delle interviste: al centro troviamo la documentazione, tema centrale dello studio, messo in relazione a diversi codici che si trovano all'estremità del grafico. In alto sono rappresentate le difficoltà dell'educatore rispetto alla raccolta e analisi del materiale documentativo, ma anche rispetto alla gestione del tempo per la rielaborazione. Nel lato sinistro sono invece elencati gli scopi della documentazione in relazione alla famiglia, alle necessità dell'educatore e infine lo scopo della documentazione durante il periodo pandemico. Nel lato destro è riportata la formazione in riferimento alla competenza documentativa e all'insicurezza degli educatori in riferimento a questo aspetto. Nella parte inferiore del grafico è presente il tema delle tecnologie in riferimento all'utilizzo di applicazioni nelle strutture educative e i relativi rischi di sovraesposizione online e privacy dei minori.

Capitolo 5: Analisi dei risultati

5.1 Categorie di indagine

Sono state individuate cinque categorie rappresentative rispetto all'oggetto di indagine della ricerca, ovvero i processi documentativi e la mediazione degli stessi nelle Strutture per la Prima Infanzia. Le categorie analizzate sono le seguenti:

- Raccontare il servizio educativo per la prima infanzia;
- Approccio alla documentazione;
- Uso del materiale documentativo;
- Uso delle tecnologie nella documentazione;
- Uso delle tecnologie nella pandemia.

Per quanto concerne la prima categoria relativa al racconto del servizio educativo, sono stati analizzati cinque codici rappresentativi che comprendono: il *Contesto Lavorativo* percepito dagli intervistati, ovvero il clima e l'organizzazione dei flussi di lavoro all'interno della struttura per l'infanzia e il tipo di *Approccio Formativo* utilizzato dalla Struttura Nido per ottenere l'autonomia del bambino.

Altro codice riguarda invece la percezione di *Continuità* e l'intenzionalità dell'azione educativa orientata a preparare bimbi e famiglia per partecipare nella Scuola dell'Infanzia. Vengono indagati anche possibili *Incontri di Formazione con le Famiglie*, e attraverso tale codice l'intervistato racconta la presenza, la sistematicità e l'organizzazione di attività di formazione che coinvolgono le famiglie, con particolare riguardo all'uso di tecnologie, ma anche su temi generali.

Infine, la *Collaborazione tra il Servizio Nido e il territorio*, intesa come specifiche identità dell'approccio formativo della struttura, rispetto a come si attivano canali e forme di relazione con il territorio (lavori in rete, partecipazione a progetti, interscambio di servizi, ecc.).

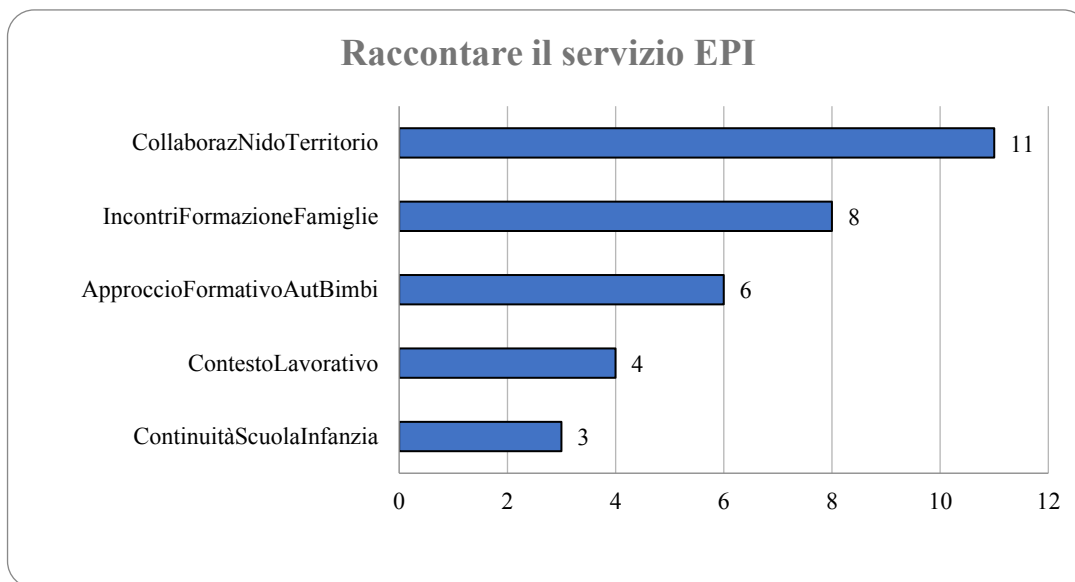


Grafico 1. Raccontare il servizio EPI

L'analisi del grafico sopra riportato mette in evidenza le categorie alle quali gli educatori del territorio veneto prestano maggiore attenzione. È possibile notare che la *Collaborazione tra Nido e territorio* e gli *Incontri di Formazione con le famiglie* presentano frequenze più elevate, ovvero undici e otto frequenze, rispetto al codice riferito al *Contesto Lavorativo* e alla *Continuità con la Scuola dell'Infanzia* che presentano rispettivamente quattro e tre frequenze. Per quanto riguarda il codice riferito alla collaborazione con il territorio, gli educatori affermano che si tratta di una pratica piuttosto condivisa e apprezzata nelle strutture educative, questo perché:

“Si aprono gli spazi di collaborazione con il territorio, soprattutto con gli eventi che coinvolgono i parchi cittadini piuttosto che le biblioteche, c'è un lavoro di rete sul territorio che ha bisogno di strumenti di diffusione capillare e molto snelli che peraltro siano a portata di tutti al di là dei nostri utenti, ma che diano anche visibilità alla cultura dell'infanzia”.

Tale codice si collega anche agli *Incontri di Formazione* con le famiglie che spesso avvengono in collaborazione con professionisti del settore educativo e sociosanitario grazie a un lavoro di rete con il territorio:

“Abbiamo dei progetti di formazione anche rivolti ai genitori, con esperti dall'esterno oppure diretti da noi, dagli esterni abbiamo avuto pediatri, una psicologa e una pedagoga. Si trattano degli argomenti che noi rileviamo da alcuni sondaggi proposti ai genitori in maniera informale. Abbiamo l'ombrello delle comunicazioni che è un ombrello scheletrico, dove si attaccano i bigliettini e si propone un argomento da trattare”.

Il *Contesto Lavorativo* dei servizi educativi veneti è piuttosto eterogeneo, infatti, sono state prese in analisi strutture educative ambientate in contesti familiari, come ad esempio il Nido in Famiglia, ma anche Asili Nido tradizionali maggiormente strutturati. Di conseguenza l'organizzazione dei flussi di lavoro e del personale è fortemente diversificata.

Per quanto riguarda la *Continuità con la Scuola dell'Infanzia* è fondamentale considerare che le strutture analizzate comprendono fasce d'età differenti che vanno da 0-3 anni, ma anche 0-6 anni, ciò comporta che siano presenti varie modalità per favorire la continuità. Infatti, nel primo caso le strutture Nido stilano un documento riassuntivo rispetto alle tappe evolutive raggiunte e in generale ricostruendo il percorso del bambino nei primi anni di vita, favorendo così una prima conoscenza per il futuro inserimento con le nuove figure di riferimento.

“Utilizziamo una scheda che si chiama scheda a zainetto, che accompagna il bambino dal nido alla scuola dell'infanzia. All'interno è presente il profilo del bambino con i relativi obiettivi raggiunti. Tali schede vengono condivise con gli insegnanti proprio per un progetto di continuità”.

Nel secondo caso, riferito a Nidi integrati a Scuola dell'Infanzia, gli educatori affermano che è comune favorire un inserimento graduale sia a livello ambientale, sia con i nuovi educatori, attraverso piccoli incontri svolti durante l'anno educativo.

Il codice *Approccio Formativo rispetto alle Autonomie* del bambino si colloca nel mezzo con sei frequenze. Tendenzialmente le strutture educative del veneto prediligono approcci formativi che vedono il bambino come protagonista attivo del proprio processo di apprendimento finalizzato all'acquisizione di autonomie:

“La routine è quella di andare fuori tutte le mattine, con tutto ciò che comporta andare fuori, mettersi le scarpe, il cappotto. I bambini però collaborano e hanno imparato la vestizione. Si intrattengono con quello che vedono e sentono, sono lì presente, lì supporto se hanno dei punti interrogativi”.

La seconda categoria analizzata riguarda l’approccio alla documentazione inteso come l’insieme di pratiche e atti educativi per rendere accessibile ciò che accade all’interno del servizio educativo, ma anche come atto di trasparenza nei confronti delle famiglie. Ritroviamo all’interno di tale categoria sette codes e relativi *childcodes*, tra i quali l’*Innovazione Educativa* ovvero l’insieme di azioni che la struttura porta avanti per generare una proposta educativa rinnovata, basata su concetti di avanguardia educativa, come ad esempio l’*Outdoor Education*, approccio innovativo, sistematicamente programmato, progettato, attuato e documentato.

Rientra inoltre il codice che analizza la *Pressione Esterna* per la raccolta del materiale documentativo, essa può essere interpretata come un sentimento di preoccupazione inerente a come vivono le educatrici la necessità di documentare e le varie forme della documentazione. Entro la stessa categoria, gli intervistati indicano aspetti più problematici della propria pratica professionale, come la *Difficoltà di Raccolta* del materiale, la relativa *Difficoltà di Analisi* dello stesso e la *Competenza Documentativa* dell’educatore, intesa come l’insieme di abilità, skills, conoscenze consapevoli e dichiarative relative alla documentazione educativa.

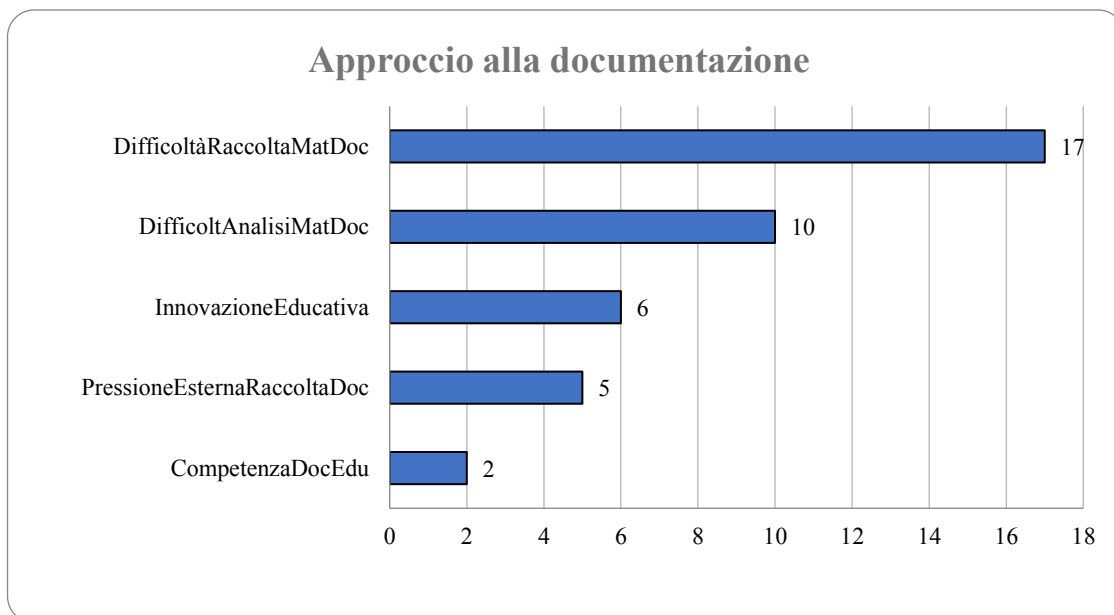


Grafico 2. Approccio alla documentazione

L'analisi del grafico sopra riportato evidenzia in maniera eloquente una maggiore quantità di frequenze in alcuni codici rispetto ad altri. Infatti, i codes *Difficoltà di Raccolta* e *Analisi* del materiale documentativo presentano rispettivamente 17 e 10 frequenze. Gli intervistati riscontrano numerose complicazioni nella fase di raccolta e analisi dei materiali documentativi:

“Il tipo di difficoltà che incontrano gli educatori è legato alla disponibilità di tempo, ovvero come ritagliare degli spazi nel monte ore settimanale da dedicare a questo tipo di attività che peraltro dà molta soddisfazione quando viene fatta. Ed è molto interessante la ricaduta che ha a livello riflessivo sul proprio lavoro professionale. Siamo in una fase in cui stiamo cercando di approfondire come si documentino i processi invece che i prodotti”.

“Nella mia esperienza personale, il materiale più difficile da raccogliere è nel momento in cui svolgendo l'attività con il bambino sei in primis partecipe ma ti devi staccare per documentare il momento significativo”.

Tali codici sopraindicati si legano inoltre alla *Pressione Esterna* rispetto alla raccolta di documentazione, che presenta un numero di frequenze minore, ovvero 5, ma risulta essere rilevante per l'analisi dei dati:

“Utilizzavamo delle griglie di valutazione che non erano funzionali, esse venivano percepite come un qualcosa che si doveva fare anche senza la percezione di utilità, ma in questo modo fatte a distanza di tempo perdevano tutta la loro efficacia”.

Tali dati mettono in luce come spesso all'interno delle istituzioni educative si debba ricorrere a un'eccessiva burocratizzazione della documentazione che risulta poco efficace sia per il professionista sia per l'utilizzo che ne viene fatto. L'*Innovazione Educativa* e la *Competenza Documentativa* presentano entrambe solamente due frequenze. Ciò è dettato dal fatto che molte strutture utilizzano metodologie educative tradizionali che si sono radicate nella storia del servizio, altre invece si basano su proposte educative rinnovate come il metodo Bruno Munari o il metodo Montessoriano. Un approccio molto apprezzato dalle strutture educative venete è l'Outdoor Education, che predilige percorsi all'aria aperta basati sull'esperienza, tesi alla valorizzazione dell'ambiente esterno come luogo di socializzazione e di cura. In relazione alla documentazione gli educatori hanno dichiarato di utilizzare diverse modalità di narrazione attraverso strumenti multimediali creativi come fotografie, piccoli video o disegni.

Per quanto riguarda invece la *Competenza Documentativa*, gli educatori riportano di possedere poche conoscenze al riguardo, nonostante la cura della pratica documentativa venga vissuta come una prassi riflessiva sulle progettazioni messe in atto.

“La documentazione fa parte del nostro agire educativo. È uno strumento che ci permette di evolvere sulla progettazione, poi però c'è tutta questa parte standardizzata, ma c'è anche tutto quello che è insito nella quotidianità del servizio”.

Infatti “la pratica della documentazione va intesa come un processo che produce tracce, memoria e riflessione negli adulti e nei bambini, rendendo visibili modalità e percorsi di formazione e permettendo di individuare i processi dell’apprendimento individuale e di gruppo” (Indicazioni nazionali per il curriculum della scuola per l’Infanzia e del primo ciclo di istruzione, 2012, p. 18). In questo senso gli educatori lamentano di non possedere una vera e propria conoscenza a riguardo e sarebbero disposti a seguire corsi di formazione per approfondire tale tematica.

Ulteriore categoria analizzata è quella relativa all’*Uso del materiale documentativo* riferito alle modalità attraverso le quali l’educatore impiega il risultato relativo alla documentazione, in relazione al passato ed al presente della pratica professionale. In questo senso, si fa riferimento allo scopo della documentazione e alla prassi organizzativa della stessa. Tra i codici all’interno di tale categoria vi rientrano: l’*Organizzazione Interna del Servizio Nido* intesa come l’insieme di attività mirante a documentare e organizzare i flussi di lavoro educativo, dalla relazione pedagogica ai momenti di quotidianità del nido, alla relazione con le famiglie e territorio. Altri codes analizzati sono lo *Scopo Documentativo del lavoro dell’educatore* e lo *Scopo Documentativo per la Condivisione con le famiglie*. Il primo fa riferimento al racconto dell’intervistato inerente a come viene utilizzata la documentazione per riprogettare e ripensare il servizio in generale e l’attività educativa in particolare. Tale codice comprende altri quattro child codes:

- *Comunicazione su Caso;*
- *Informazione Iniziale;*
- *Progettazione;*
- *Miglioramento della Didattica.*

Il primo *childcode* considera la documentazione per raccontare i progressi o eventuali situazioni problematiche di un bimbo/a. L’*Informazione Iniziale* invece si riferisce al lavoro di raccolta documentativa orientata a generare informazioni iniziali per altre educatrici e famiglia, in modalità diagnostica, poi orientativa del percorso a seguire.

Il terzo *childcode* analizzato riguarda la raccolta documentativa orientata a supportare la *Progettazione* educativa futura e personalizzata, ovvero, attività rilevante per ciascun bambino a seconda di interessi, caratteristiche, contesto familiare e territoriale. Infine, il *Miglioramento della Didattica* consiste nel lavoro di raccolta documentativa orientata a ripensare la progettazione educativa, ovvero focalizzata sull'apprendimento e l'acquisizione di abilità, consapevolezza, conoscenze, atteggiamenti, da parte dei bimbi/e.

Per quanto riguarda l'ultimo codice della categoria relativa all'Uso del materiale documentativo, ovvero lo *Scopo Documentativo per la Condivisione con le famiglie*, ci si riferisce al racconto dell'intervistato inerente a come viene utilizzata la documentazione per il lavoro con le famiglie, dagli interscambi relativi all'avanzamento individuale dei bimbi, alle attività e progetti in generale.

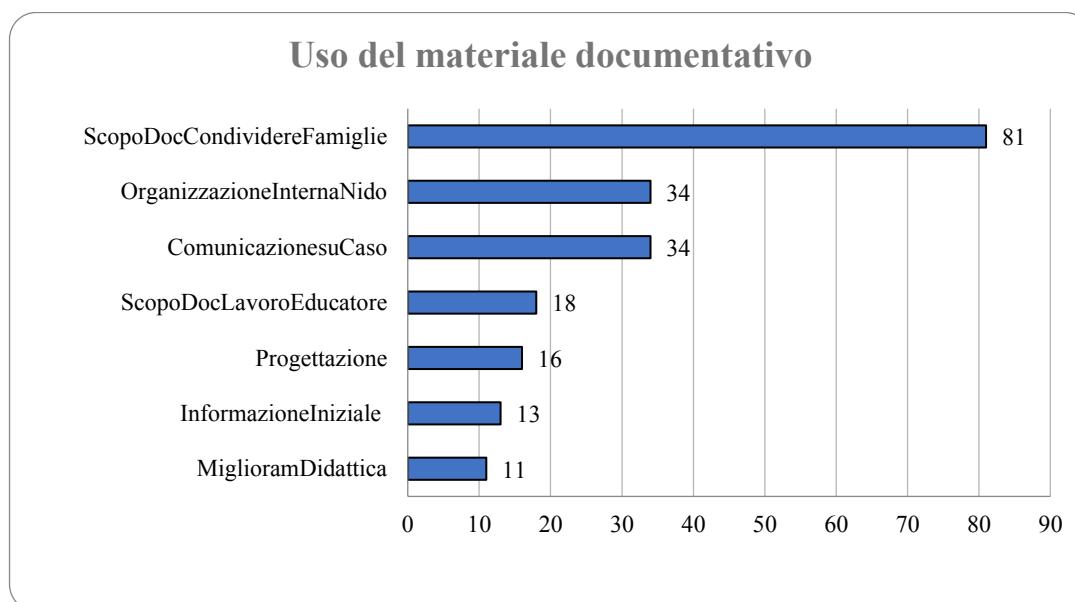


Grafico 3. *Uso del materiale documentativo*

Dall'analisi del grafico sopra riportato, emerge in maniera esplicita che gli educatori all'interno dei servizi educativi veneti utilizzano il materiale documentativo principalmente con lo scopo di condividere con le famiglie le conoscenze e i risultati

raggiunti da parte dei bambini. Il codice “ScopoDocCondividereFamiglie” presenta 81 frequenze, ciò può essere interpretato come un chiaro segnale che evidenzia le necessità dei servizi e i relativi bisogni degli stakeholders, ovvero i genitori.

“Per ogni gruppo di bambini abbiamo una raccolta di foto e video attraverso i quali raccontiamo ai genitori cosa avviene dentro la struttura, non sono presenti telecamere, ma siamo i primi a voler rendere partecipe il genitore”.

“Compiliamo la documentazione e la condividiamo con i genitori, in modo tale che anche loro siano al corrente dei contenuti e di come abbiamo presentato il bambino. E’ importante che i genitori e gli educatori abbiano una visione condivisa del bambino”.

Con 34 frequenze è possibile visualizzare nel grafico l’*Organizzazione Interna del Servizio Nido* che è sicuramente uno degli aspetti fondamentali per gli educatori. All’interno di tale codice rientra la documentazione prettamente amministrativa riferita a orari e turnazioni lavorative ma anche la strategia utilizzata dalla struttura. E’ utile definire la mission del Nido per stabilire in maniera precisa l’identità e gli obiettivi di massima della struttura, come essa si pone dinnanzi alle famiglie e al territorio e come spazio di expertise a supporto del sistema dell’istruzione e formazione 0-3/0-6. In riferimento alla documentazione, durante l’intervista la maggior parte degli educatori ha dichiarato l’utilizzo di schede e griglie durante il periodo di inserimento del bambino, che vengono successivamente condivise con il genitore:

“Facciamo degli incontri mensili durante i quali strutturiamo la progettazione che riguarda sia le attività, sia un resoconto di come sta andando il progetto didattico, l’andamento generale, il benessere degli educatori e dei bambini”.

Quindi la documentazione, oltre ad avere un ruolo centrale per la condivisione e la comunicazione con le famiglie, è uno strumento utile all’educatore per rendere ben visibili le buone pratiche educative e favorire l’assunzione di atteggiamenti autocritici. Nel momento in cui tale documentazione è rivolta al singolo bambino, diviene parte

della *Comunicazione su caso*, ovvero l'insieme di informazioni che riguardano lo sviluppo psicomotorio del bambino:

“Utilizziamo una scheda denominata eventi rilevanti, nella quale teniamo traccia di tutte le informazioni importanti del bambino, ad esempio quando ha iniziato a camminare, a parlare. Ci servono per avere un quadro più completo”.

Inoltre, con 13 frequenze, è presente la documentazione riferita all'*Informazione Iniziale*, grazie alla quale l'educatore riesce a reperire informazioni in maniera diagnostica da parte della famiglia:

“La documentazione iniziale con i nuovi inseriti ci permette di conoscere il bambino. I genitori raccontano com'è andata la gravidanza, il periodo in seguito alla nascita per capire se sono avvenute situazioni problematiche, è fondamentale questo primo modulo”.

La documentazione necessita di una *Progettazione*, per stabilire che cosa si vuole documentare e i soggetti destinatari, ma soprattutto gli obiettivi e le finalità che si vogliono trasmettere. Inoltre è necessario scegliere come documentare, ovvero attraverso quali mezzi (testi, video, immagini). Nel grafico sopra riportato il codice *Progettazione* presenta 16 frequenze, gli intervistati hanno infatti riportato le seguenti affermazioni:

“Le scelte documentative sono legate strettamente all'approccio progettuale. La documentazione è un pilastro della progettazione, ci stiamo chiedendo come alimentare questo circolo virtuoso che colleghi e amplifichi le potenzialità della progettazione”.

“Utilizziamo unità di apprendimento che rientrano all'interno del progetto didattico. Ogni educatrice stila una sua programmazione e si pone degli obiettivi sia per il gruppo ma anche per ogni singolo bambino”.

La progettualità educativa quindi si sviluppa considerando l'organizzazione del servizio oltre che del gruppo bambini e del personale, gli ambienti di apprendimento e le varie forme di integrazione con il territorio che permettono una continuità educativa. A sostegno di questo processo è spesso presente la figura del coordinatore pedagogico, che ha il ruolo di monitorare e verificare le strategie messe in atto dalla struttura con lo

scopo di migliorarla. Infatti, il *Miglioramento della Didattica* è un aspetto che viene preso in considerazione per incrementare l'offerta formativa e promuovere l'innovazione delle pratiche educative.

“Il piano formativo prevede delle attività che facciamo mensilmente, le confrontiamo e ci chiediamo se è andata bene o è andata male. A volte un'attività continua ad avere delle criticità e in questi casi la si ripete anche il mese dopo in modo tale che possa essere da monitoraggio per il miglioramento dell'attività”.

La quarta categoria analizzata è riferita all'Uso delle tecnologie nella documentazione inteso come l'eventuale supporto digitale per la documentazione che possa supportare e facilitare il lavoro dell'educatore. Inoltre, è stato indagato il coinvolgimento delle famiglie mediato da tecnologie digitali, anche rispetto all'utilizzo di esse da parte dei bambini ed eventuali problematiche di privacy. Sono presenti 6 codici rappresentativi: Utilizzo di tecnologie documentative per la *Condivisione Social* ovvero la riflessione in merito alla condivisione di foto dei minori sui profili social della struttura Nido.

È stato indagato anche l'utilizzo di software attraverso il codice “*Utilizzo App*” inteso come l'uso di app specifiche per gestire processi e momenti del servizio educativo. In relazione a ciò è stata aperta una discussione anche sul tema della *Privacy dei minori* all'interno della struttura educativa, nello specifico le preoccupazioni degli adulti e degli educatori rispetto alla cura della privacy eventualmente seguito da azioni concrete. Altro codice riguarda le tecnologie adottate per raccogliere informazioni e dati di ordine amministrativo (per esempio schede anagrafiche sui bimbi), ed è stato nominato *Amministrazione*. La tecnologia viene utilizzata anche a scopi formativi per attività che hanno ricadute sull'apprendimento professionale, oppure che orientano in modo diretto l'uso di tecnologie per la *Formazione degli educatori*. Rispetto al tema della formazione tecnologica sono state indagate le *Insicurezze* rispetto alle competenze dell'educatore per la gestione delle tecnologie e dei social media nella propria attività professionale, sia per documentare, sia per interagire con famiglie e con altri colleghi.

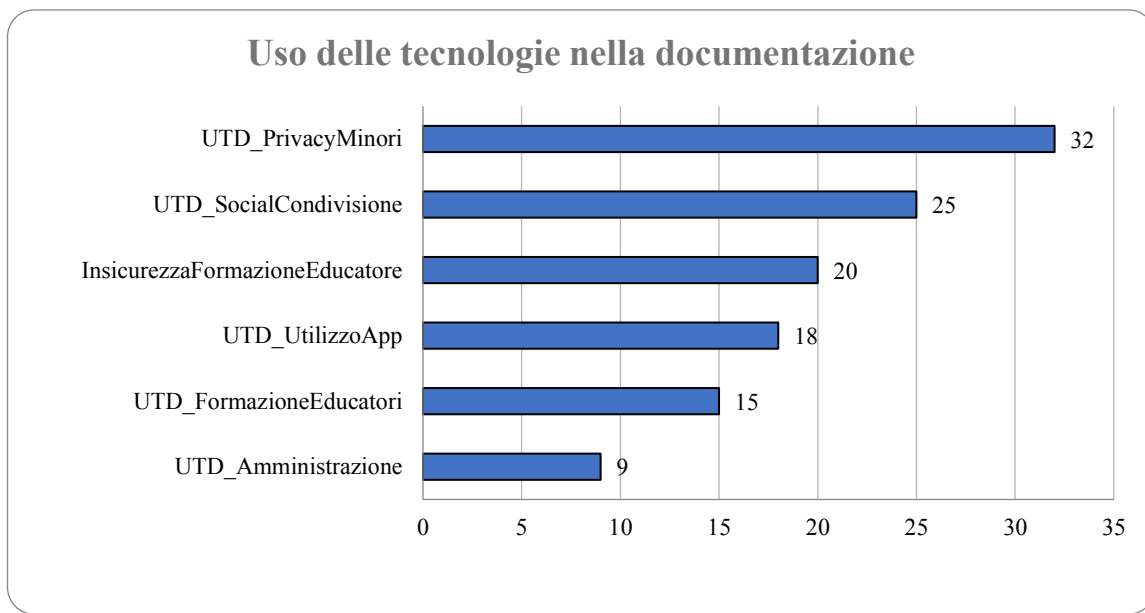


Grafico 4. *Uso delle tecnologie nella documentazione*

Dallo studio del grafico sopra riportato emerge la rilevanza rispetto all'attenzione della privacy dei minori nei Servizi per la prima Infanzia presi in considerazione. Infatti, con 32 frequenze il codice *Privacy Minori* mette in luce una questione emergente all'interno del Progetto DataChildMap, ovvero quello della sovraesposizione dei minori in rete e della conseguente dataficazione. Si tratta di un tema ancora molto dibattuto per la sua complessità sul piano etico e morale e che mette gli educatori in una prospettiva di riflessione:

“E d'altro canto è interessante l'aspetto etico della documentazione e della tutela dell'immagine dei bambini. A prescindere da questo aspetto legale, stiamo riflettendo per trovare un compromesso sulla condivisione del materiale online ma allo stesso tempo salvaguardare il bene di tutti, soprattutto la privacy del minore”.

Emerge quindi un senso di disorientamento e sopraffazione rispetto alla complessità del problema relativo alla privacy (Raffaghelli, 2022). Alte sono anche le frequenze rispetto al codice che riguarda la *Condivisione di materiale sui Social* della struttura educativa.

Ciò può essere ricondotto al fatto che spesso i servizi educativi utilizzano Social Network per farsi conoscere dai genitori e dai professionisti del territorio, come ha riportato un intervistato:

“Agli educatori arrivano richieste diverse, più efficaci, nel senso che stiamo vagliando la richiesta di usare Instagram con i genitori, dando un taglio più di tipo comunicativo che documentativo”.

“Abbiamo una raccolta di materiali fotografici che sono presenti sia nella pagina Facebook sia nella pagina Instagram, nelle quali vengono pubblicate le iniziative della scuola e dell’istituto in generale. Altre volte il social viene utilizzato dai genitori che raccontano la loro esperienza con il servizio”.

Una lettura immediata del grafico potrebbe far intuire che l’utilizzo di Social Network nelle strutture educative sia molto frequente, ma all’interno di tale codes rientrano anche testimonianze negative rispetto all’utilizzo di essi nelle pratiche educative quotidiane:

“A volte percepiamo una mancanza di rispetto da parte del genitore che condivide le foto del bambino al Nido sui social, è diventata una necessità avere lo scatto di ogni momento per poi condividerlo online”.

Nonostante questo lato ostile della tecnologia, gli intervistati riportano anche aspetti positivi, come ad esempio l’*Utilizzo di App* educative per facilitare il momento di raccolta e condivisione della documentazione giornaliera con le famiglie. Tale codice riporta 18 frequenze, e sta quindi ad indicare che l’utilizzo di applicazioni è una possibilità che viene presa in considerazione tra gli educatori. Tra le App maggiormente utilizzate ritroviamo: KinderTap, Easy Nido e Arco Fism. Questi software gestionali permettono la rilevazione della presenza, la catalogazione delle informazioni in griglie standard o personalizzate (<https://www.kindertap.com/it/app-nido-infanzia-diari-foto-video-presenze-osservazioni/>).

Appurata la versatilità e immediatezza di queste applicazioni, negli intervistati è emerso qualche dubbio rispetto all'applicabilità nel Servizio Nido:

“Avevamo pensato ad utilizzare app come KinderTap o EasyNido per i genitori però diventa un onere in più che mi fa perdere la centralità del bambino”.

“La coordinatrice mi aveva parlato di Arco Fism, un sito gratuito più che un'app, ma la situazione è un po' più complessa perché deve essere utilizzata dal pc, mentre deve essere aperta la pagina web sul telefono”.

“Mi ero informata sull'utilizzo delle app perché mi sarebbe piaciuto comunicare con i genitori e magari per dividerle le foto in quel modo. Mi sono scontrata un po' con il responsabile legale, tramite la coordinatrice io ho chiesto se fosse possibile utilizzarle ma ovviamente queste app hanno un costo”.

Questo tema ha fatto emergere alcune perplessità da parte degli educatori rispetto all'utilizzo e la gestione delle tecnologie. Gli intervistati hanno dichiarato di possedere una bassa *critical data literacy* ovvero alfabetizzazione critica dei dati (Stewart, 2021; Selwyn, 2020, 2021). Il codice *Insicurezza Formazione Educatore* presenta infatti 20 frequenze, ed è indice di una scarsa competenza informatica da parte degli intervistati. Ciò può essere ricondotto all'età anagrafica degli stessi ma anche alla scarsità di veri e propri corsi di formazione rispetto all'utilizzo delle tecnologie in ambito documentativo.

“Non è sufficiente saper utilizzare lo strumento, bisogna avere un bagaglio di conoscenze e competenze tecnologiche sulla comunicazione, sulla lettura dell'immagine, quindi ecco anche delle competenze su aspetti non solo sociologici ma anche comunicativi”.

Gli intervistati hanno quindi riportato il bisogno di migliorare le proprie competenze per migliorare il proprio lavoro in futuro. Per questo motivo è stato analizzato anche il codice riferito alla *Formazione degli educatori* rispetto all'utilizzo di tecnologie documentative. Le 15 frequenze analizzate presentano al loro interno delle convergenze, infatti alcuni intervistati hanno riferito di aver approfondito il tema della documentazione attraverso specifici corsi di formazione:

“Ogni anno facciamo formazione rispetto alla documentazione, nello specifico quest'anno abbiamo approfondito il tema del diario giornaliero, delle scritture progettuali e delle valutazioni. Abbiamo fatto inoltre una formazione sulla documentazione in senso più ampio con due specialiste”.

Altri invece lamentano il fatto di non aver avuto la possibilità di approfondire questo tema e vorrebbero incrementare la loro competenza documentativa:

“Una formazione in questo senso sarebbe utile per ottimizzare i tempi. Sicuramente una formazione specifica in merito manca, ma non è facile trovarla.”

E' possibile affermare che nonostante una parte degli intervistati si ritenga pressoché informato rispetto all'utilizzo della documentazione digitale, gran parte dei soggetti preferirebbe approfondire maggiormente la tematica al fine di “imparare a vivere bene con la dataficazione”. Infine, gli intervistati hanno evidenziato che l'uso della tecnologia può essere utile dal punto di vista amministrativo, quindi tutto ciò che riguarda le schede anagrafiche dei bambini, la documentazione delle attività educative:

“La digitalizzazione delle schede è un obiettivo che ci siamo posti. Quindi arrivare a eliminare tutta la documentazione cartacea perché abbiamo comunque archivi pieni e poco organizzati”.

L'ultima categoria analizzata riguarda invece l'utilizzo delle tecnologie durante la pandemia. I Servizi educativi per l'infanzia sono stati temporaneamente chiusi con il DPCM dell'8 Marzo c.d. “lockdown”, come misura volta a mantenere la diffusione del Virus da Covid-19 (<https://famiglia.governo.it/media/2690/l-effetto-della-pandemia-sui-servizi-educativi-per-l-infanzia-slide.pdf>). Gli intervistati hanno affermato di aver utilizzato varie modalità per mantenere il contatto e la comunicazione con i bambini e le relative famiglie.

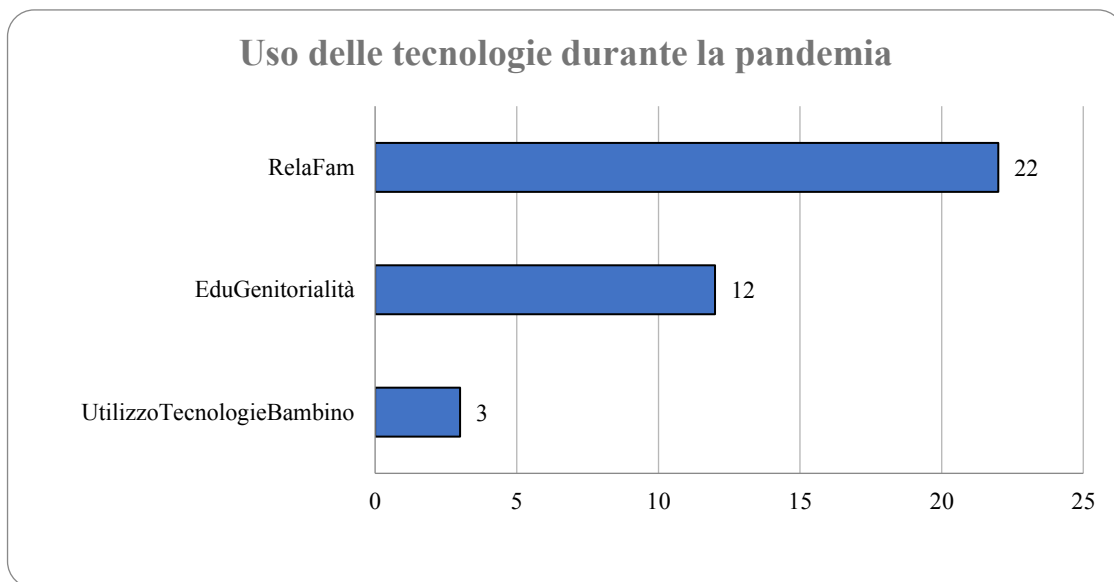


Grafico 5. Uso delle tecnologie durante la pandemia

All'interno di questa categoria sono presenti tre codici relativi al racconto sulle problematiche o approcci innovativi, sulla resilienza della struttura e dei gruppi di lavoro, nonché delle famiglie, per mantenere la assiduità e rilevanza del servizio con eventuali cenni a situazioni personali degli educatori o critical incidents. Per i nuclei familiari contemporanei mantenere un equilibrio relazionale, conciliare le esigenze della vita lavorativa con quelle del lavoro di cura familiare, condividere equamente il carico di responsabilità tra partner e funzionare bene dal punto di vista educativo, è una vera e propria scommessa quotidiana (Gigli, 2007, 2010, 2016; Formenti, 2008, 2014; Contini 2010; Corsi & Stramaglia, 2009)

https://centri.unibo.it/creif/it/pubblicazioni/servizi-educativi-e-scolastici-nel-covid-19-riflessioni-pedagogiche/covid19_dossier_creif_educazione.pdf/@@download/file/Covid19_DOSSIER_CREIF_Educazione.pdf

Quindi soprattutto nel periodo pandemico i genitori hanno avuto la necessità di essere supportati e indirizzati rispetto alla gestione quotidiana dei figli. Il codice *Relazioni con le Famiglie* presenta 22 frequenze e si riferisce all'utilizzo di approcci informali o sistematici del servizio nei confronti del gruppo famiglia. La maggior parte degli intervistati afferma di aver condiviso materiale audiovisivo:

“Il Covid-19 è stato un cambiamento a 360 gradi per tutti. Le famiglie si trovavano a casa 24 ore su 24, quindi la mia proposta è stata quella di creare uno spazio attraverso videochiamate a scadenza settimanale, in modo tale da mantenere il contatto con i bambini e proporre attività da svolgere assieme al genitore”.

Con il codice *Educazione alla genitorialità* ci si riferisce invece all'azione consapevole oppure informale di orientamento dei genitori a lavorare con i figli sull'acquisizione di esperienze, apprendimenti e abilità durante il periodo di pandemia. Gli intervistati hanno affermato che il supporto alla genitorialità da parte degli educatori è avvenuto con queste modalità:

“L'ultimo periodo abbiamo utilizzato una sorta di sportello genitore che tra l'altro abbiamo all'interno del Nido, viene tenuto da una professionista psicologa che durante la pandemia ha utilizzato chiamate WhatsApp. Abbiamo cercato di sostenere i genitori in questo periodo perché il nostro servizio era sospeso”.

In Europa gli Educatori dei Servizi per l'Infanzia hanno ricevuto meno supporto rispetto agli altri servizi durante la pandemia (EU, 2021). La Commissione per il Sistema integrato di educazione e di istruzione 0-6, aveva proposto il Progetto LEAD (Legami Educativi A Distanza) 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 (<https://www.miur.gov.it/orientamenti-pedagogici-sui-legami-educativi-a-distanza-per-nido-e-infanzia-lead->). Nonostante ciò, gli EPI, in

Italia, hanno dichiarato minore competenza e coinvolgimento in attività formativa rispetto al digitale durante la pandemia (Capperucci, 2022 in SIRD, 2023).

Le numerose difficoltà emerse sia da parte dei servizi sia da parte dei genitori sono state confermate anche dall'Indagine straordinaria sui servizi educativi per la prima infanzia realizzata dalla collaborazione tra il Dipartimento per le politiche della famiglia, l'ISTAT e l'Università Ca' Foscari di Venezia nell'anno 2020/2021. Attraverso questo studio sono state individuate le criticità ma anche le opportunità che sono sorte durante il periodo pandemico. “Ciò che è emerso è una sostanziale resilienza da parte delle strutture che hanno individuato forme di risposta all'emergenza sanitaria e ai vincoli che questa ha imposto sulle modalità di servizio, spesso innovative e che possono essere rivalorizzate anche per il futuro post pandemico” (<https://famiglia.governo.it/media/2690/1-effetto-della-pandemia-sui-servizi-educativi-per-l-infanzia-slide.pdf>).

Infine il codice denominato “*Utilizzo delle Tecnologie da parte del bambino*” è riferito all'utilizzo di dispositivi digitali da parte dei minori sotto il controllo del genitore. Le tecnologie digitali sono diventate parte integrante della vita dei bambini, anche nella fascia 0-6, ma la lunga esposizione agli schermi ha richiamato l'attenzione della ricerca scientifica sia per lo sviluppo di vere e proprie dipendenze, ma anche rispetto a tematiche relative alla privacy del minore. Molto spesso strumenti come smartphone, tablet, smart tv, assistenti virtuali e videogiochi vengono utilizzati dai genitori per tranquillizzare i figli, ma ciò può avere dei risvolti a livello relazionale:

“Abbiamo svolto alcuni incontri con i genitori per discutere l'utilizzo delle tecnologie da parte dei bambini. Spieghiamo quanto questi strumenti per loro siano delle ancore di salvataggio perché fanno stare tranquilli i bambini nel tragitto per arrivare a casa, però non siano comunque utili. Cerchiamo di far capire che lo strumento del cellulare possa essere sostituito con un bel libro e quindi anche tutto l'aspetto relazionale che ci sta attorno. Ma d'altra parte non si può escludere che questi dispositivi esistano”.

La crisi determinata dal virus Covid-19 ha abbassato la fascia d'età di chi accede alle tecnologie digitali, aumentando così il rischio di esposizione a contenuti inappropriati e mettendo il minore in una condizione di vulnerabilità. Per questo motivo è necessario che gli adulti sostengano e aiutino la comprensione degli ambienti digitali nello sviluppo di una futura autonomia e senso critico (<https://retezerosei.savethechildren.it/approfondimenti/diritto-protezione/luso-delle-tecnologie-digitali-nei-bambini-da-0-a-6-anni/>). Il rapporto relativo al “*Children’s Commissioner for England*” ha stimato che un bambino appaia online in 1300 fotografie prima dei 13 anni, per questo l’*Observatoire de la Parentalité & de l’Éducation numérique* (OPEN) ha confermato che il 43% dei genitori francesi ha condiviso foto dei loro figli già dalla loro nascita. A Marzo del 2023 è stata quindi avviata una proposta di legge, da parte del deputato francese Bruno Studer, contro lo “Sharenting”, al fine di sensibilizzare i cittadini rispetto al diritto all’immagine dei minori sotto i 15 anni.

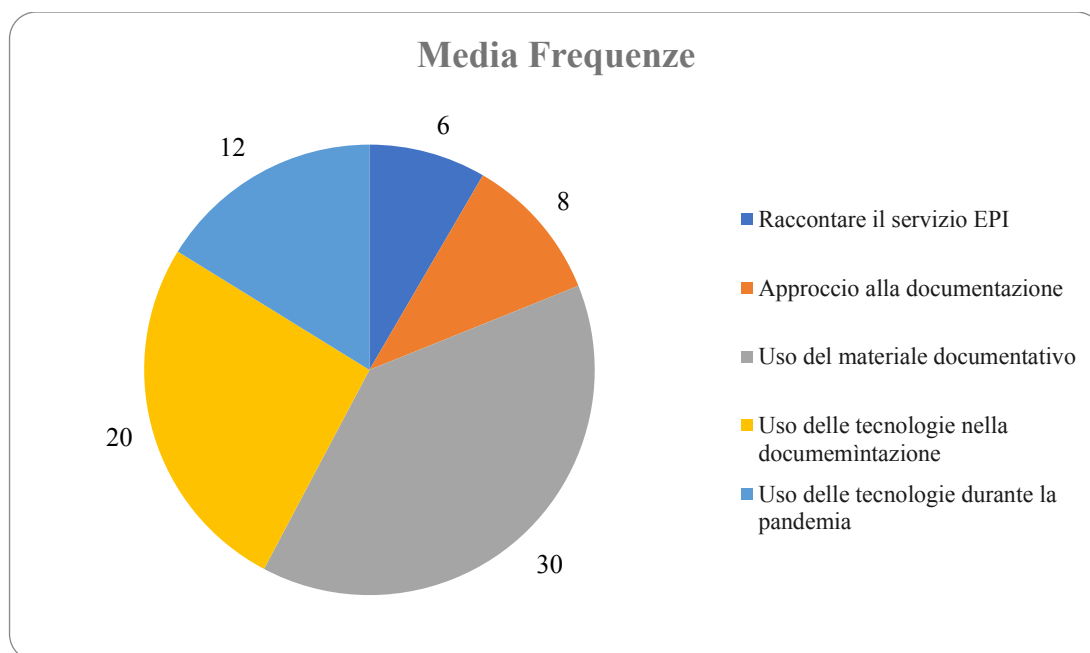


Grafico 6. Media delle frequenze

Capitolo 6: Analisi comparata

6.1 Scopi dell'attività documentativa

Di seguito sono riportati cinque grafici che rappresentano la comparazione dei dati tra le etichette di codici riferite agli “Scopi dell'attività documentativa” ovvero la condivisione di documentazione ai fini dell'educatore, per la famiglia e la riflessione in merito alla documentazione cartacea a digitale, e le varie tipologie di campione, ovvero: Provincia, Tipologia di servizio, Tipologia di finanziamento, Dimensioni del Comune, Esperienza lavorativa.

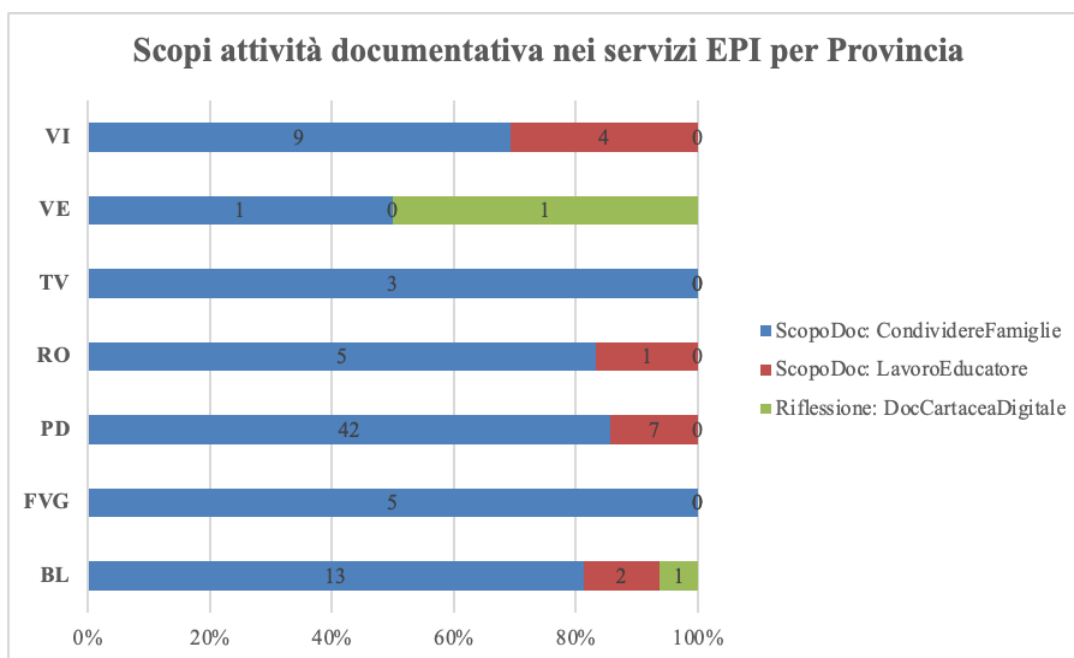


Grafico 7. Scopi attività documentativa nei servizi EPI per Provincia

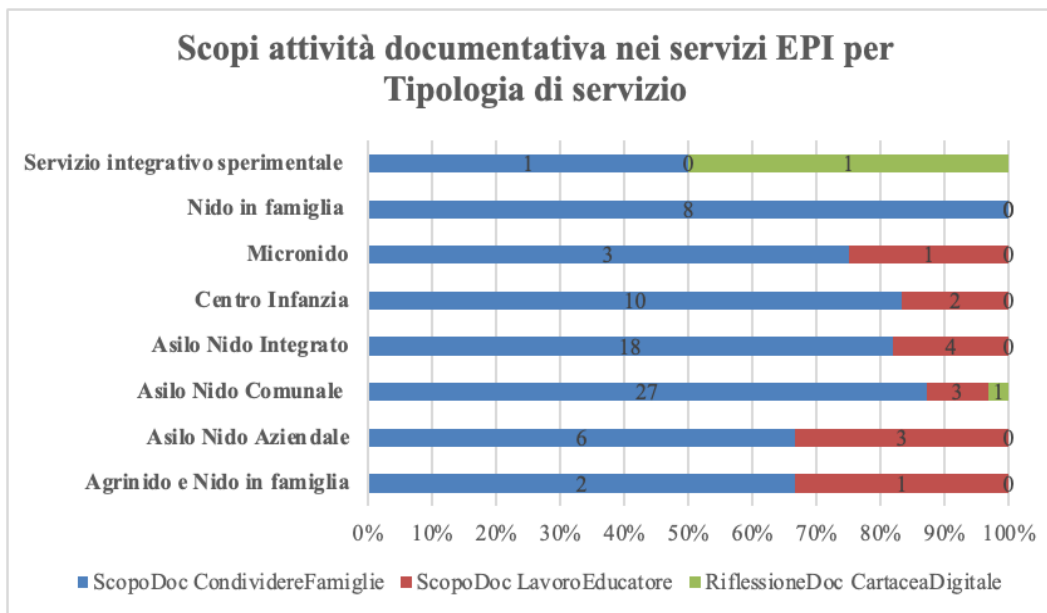


Grafico 8. Scopi attività documentativa nei servizi EPI per Tipologia di servizio

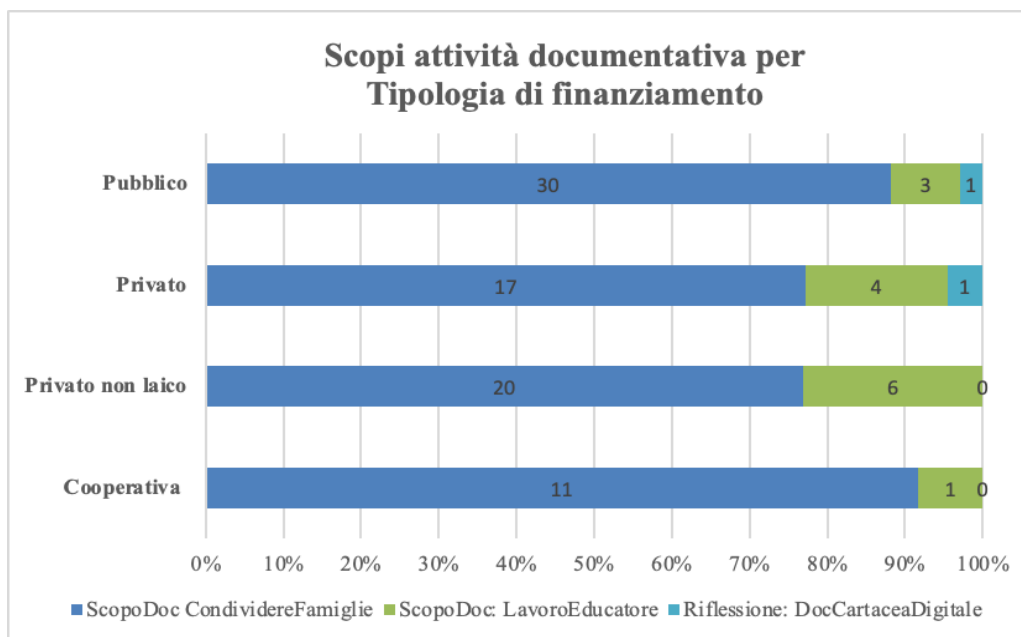


Grafico 9. Scopi attività documentativa per Tipologia di finanziamento

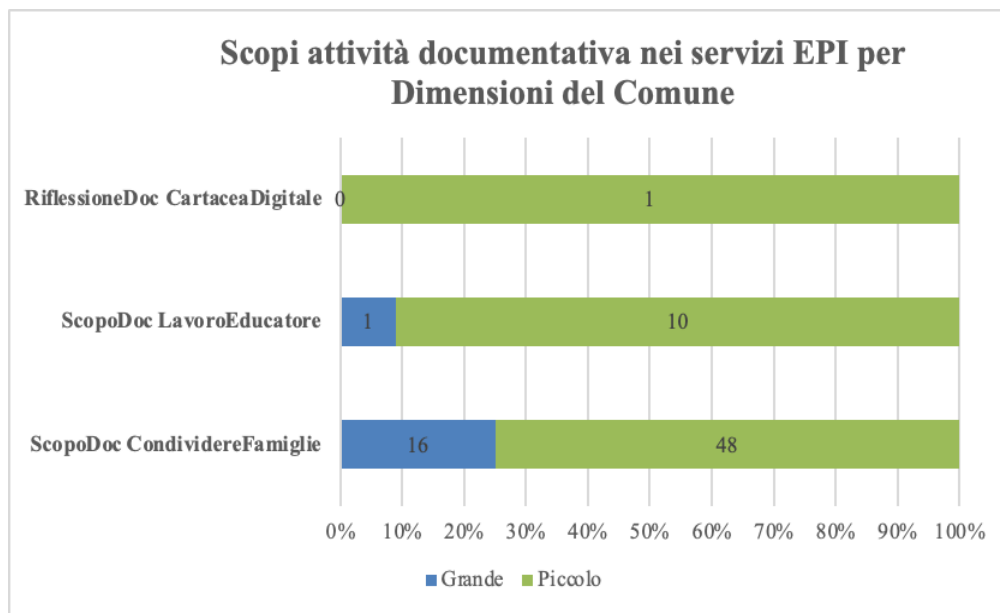


Grafico 10. Scopi attività documentativa nei servizi EPI per Dimensioni del Comune

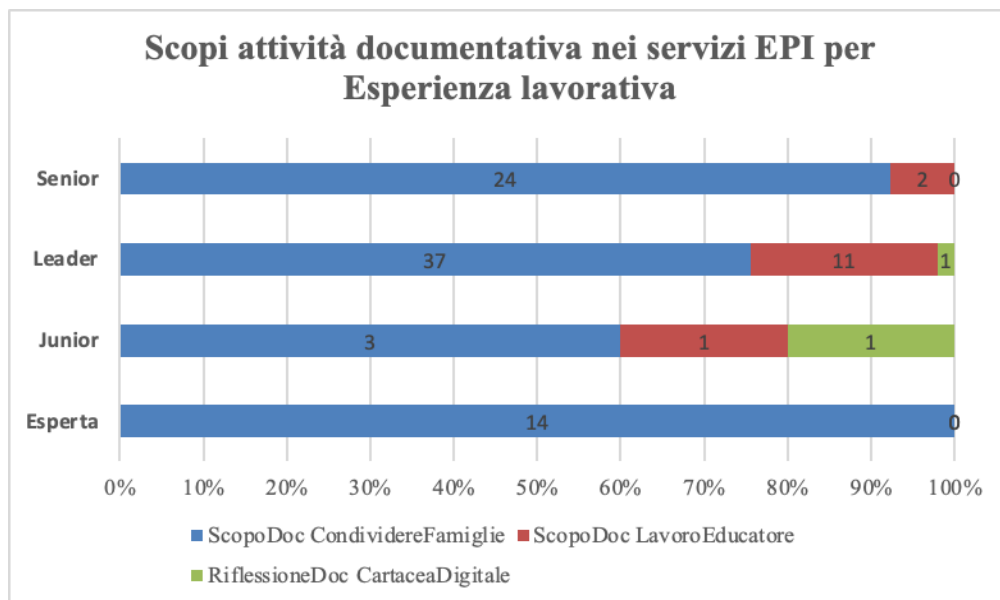


Grafico 11. Scopi attività documentativa nei servizi EPI per Esperienza lavorativa

6.1.1 Comparazione “Scopi dell’attività documentativa”

Ciò che emerge dall’analisi comparativa riferita al codice “Scopi attività documentativa” e le varie province prese in considerazione è che nella maggior parte dei casi, ovvero nella provincia di Vicenza, Treviso, Rovigo, Padova, Belluno e nel Friuli-Venezia Giulia l’obiettivo della documentazione è in riferimento alla condivisione di materiale per le famiglie. Nella provincia di Vicenza, Padova, Rovigo e Belluno vi è una piccola parte del campione (10%) che utilizza la documentazione anche in riferimento al lavoro dell’educatore. Tuttavia, nel territorio veneziano si è delineata una riflessione tra gli educatori in merito all’utilizzo di documentazione cartacea o digitale, e sui rispettivi vantaggi e svantaggi nell’utilizzo di entrambe. Anche per quanto riguarda la tipologia di servizi, nella maggior parte delle strutture che comprendono Asili Nido comunali, privati, aziendali, Nidi in famiglia e Micronidi, lo scopo principale della documentazione è la condivisione con le famiglie, anche se nei Nidi aziendali e integrati emerge anche una leggera tendenza che rispecchia l’importanza della documentazione anche per l’educatore.

Ciò è visibile anche nel terzo grafico relativo alla tipologia di finanziamento, secondo il quale nelle strutture pubbliche e dirette da Cooperative vi sono 30 e 11 frequenze che riferiscono l’importanza della documentazione per le famiglie. Una riflessione interessante riguarda invece la dimensione del comune rispetto a questa categoria di analisi. Infatti, è emerso significativamente che nei comuni più piccoli viene data maggiore importanza all’utilizzo della documentazione, nei comuni con dimensioni maggiori è evidente un’attenzione minore rispetto a questa tematica. Questo può essere ricondotto al fatto che rispetto ai Comuni con larga estensione, nei Comuni piccoli ci sono maggiori occasioni di interazione con i genitori e spazi di condivisione.

Infine, nell’ultimo grafico è stata comparata l’esperienza lavorativa delle intervistate rispetto all’utilizzo che esse fanno della documentazione. Anche in questo caso, educatrici junior, leader e senior vedono nella documentazione una modalità di

comunicazione con le famiglie più che di riflessione sulle metodologie utilizzate, anche se questo risulta più evidente nelle intervistate esperte che negli anni hanno accumulato più esperienza pratica ma possiedono poca formazione.

Ciò dimostra come in questi casi prevale un tipo di comunicazione tradizionale e finalizzata al prodotto. Leader e senior pongono rilevanza anche alla documentazione finalizzata alla riflessione educativa. Nelle educatrici junior emerge, con una piccola frequenza, la riflessione in merito all'utilizzo di tecnologie per semplificare la documentazione cartacea, e ciò rende visibile come le nuove generazioni che hanno per legge una formazione universitaria L-19 dimostrano maggiore capacità critica e interpretativa dei processi di apprendimento e documentazione. In conclusione, nelle strutture emerge una necessità di raccontare alle famiglie il lavoro educativo che non risulta legato alla cultura dell'infanzia ma piuttosto a una rendicontazione finale.

“Compiliamo la documentazione e la condividiamo con i genitori, in modo tale che anche loro siano al corrente dei contenuti e di come abbiamo presentato il bambino. È importante che i genitori e gli educatori abbiano una visione condivisa del bambino”.

6.2 Difficoltà nella gestione della documentazione

I cinque grafici sotto riportati rappresentano la comparazione dei dati tra le etichette di codici riferite alla “Difficoltà gestionale della documentazione” ovvero la difficoltà di raccolta e analisi della documentazione, riferite a Provincia, Tipologia di servizio, Tipologia di finanziamento, Dimensioni del Comune, Esperienza lavorativa.

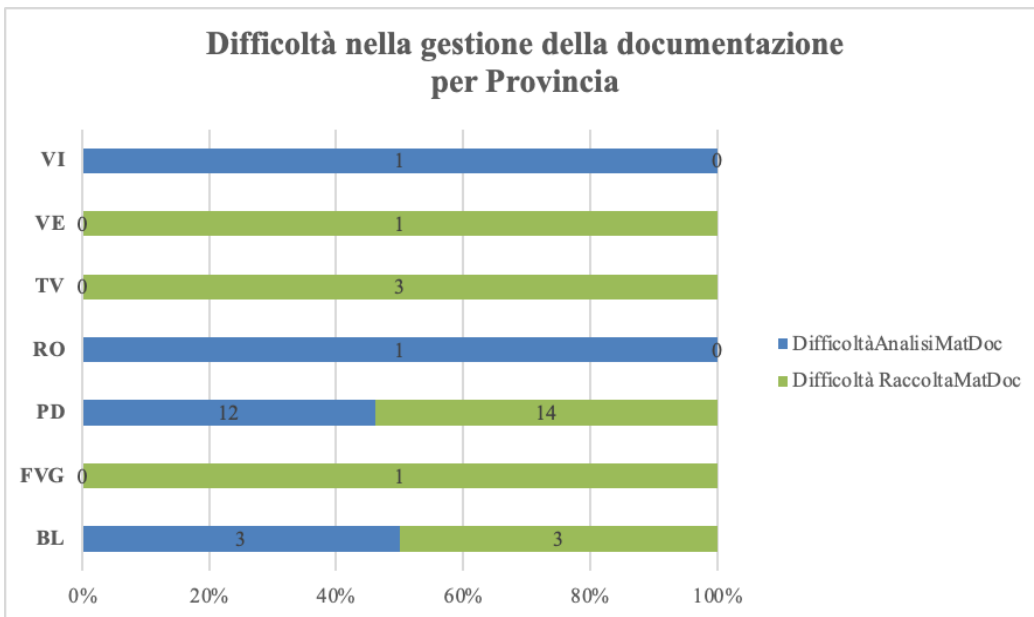


Grafico 12. Difficoltà nella gestione della documentazione per Provincia

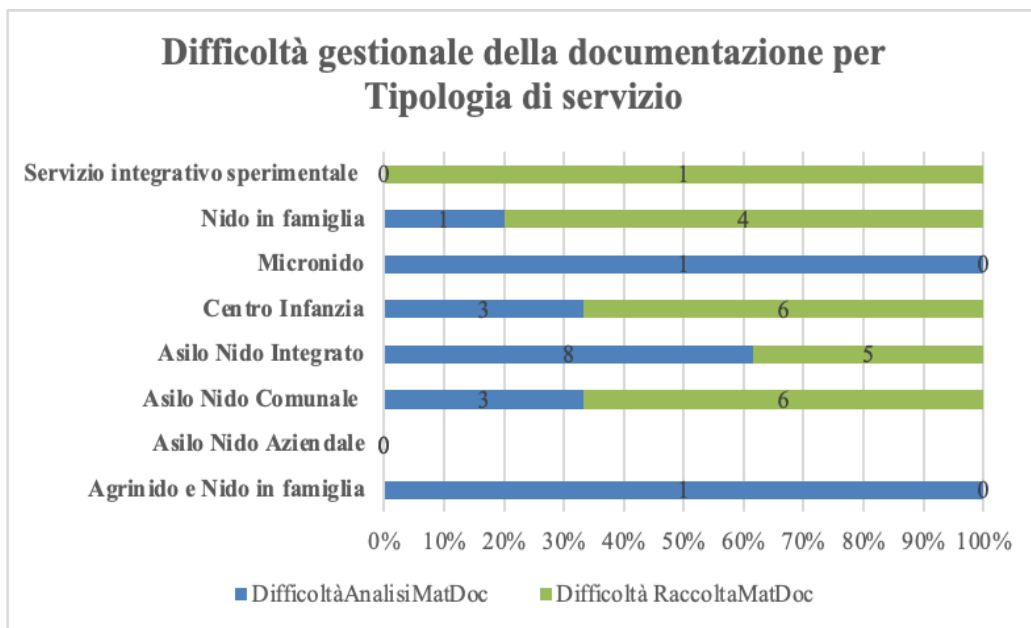


Grafico 13. Difficoltà nella gestione della documentazione per Tipologia di servizio

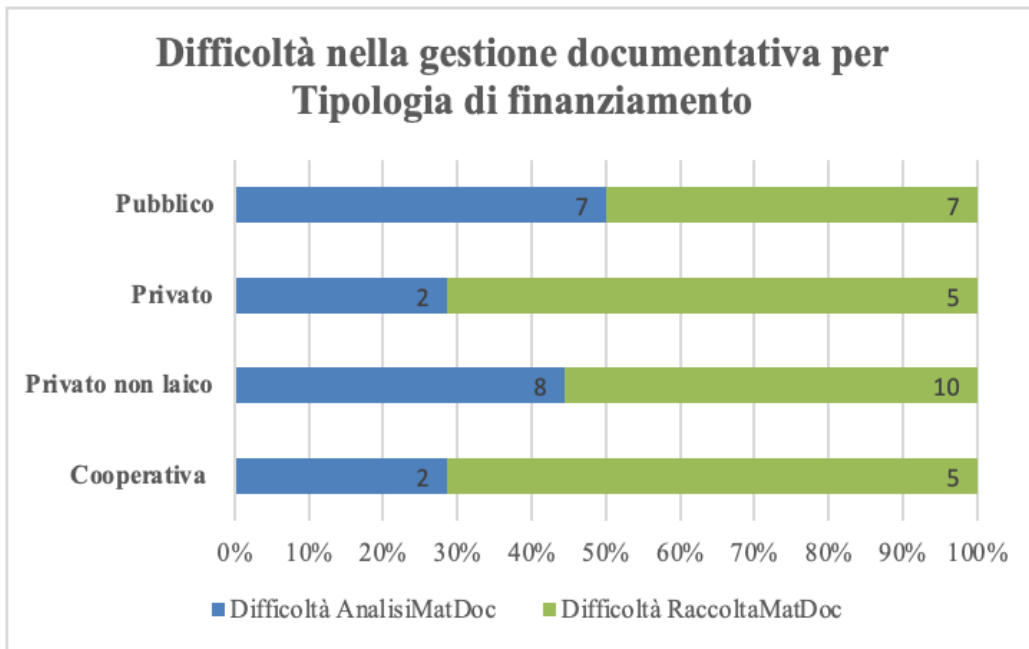


Grafico 14. Difficoltà nella gestione documentativa per Tipologia di finanziamento

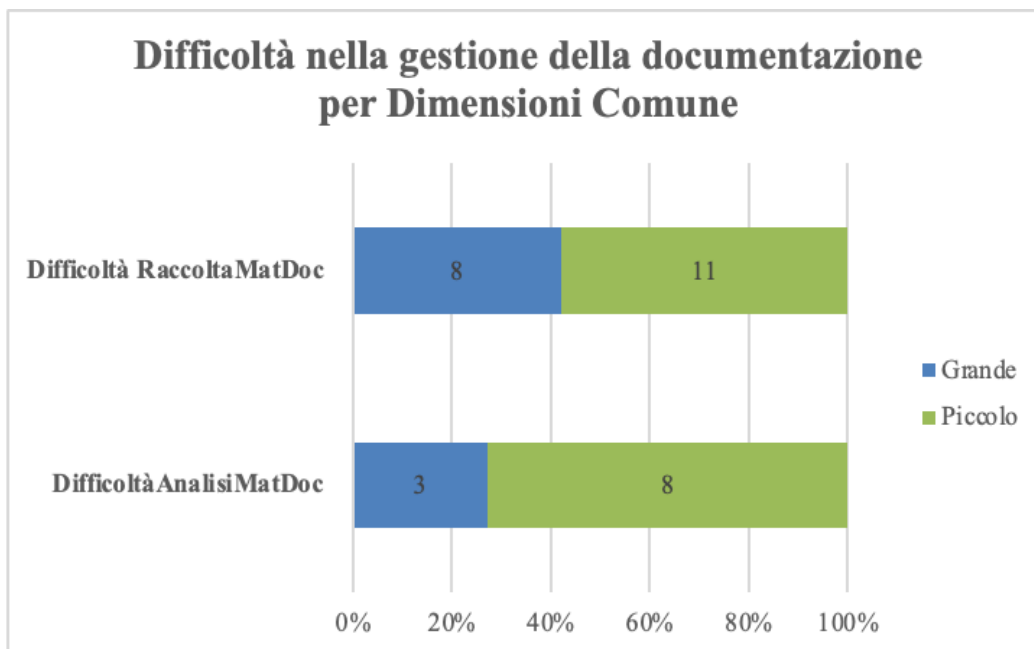


Grafico 15. Difficoltà nella gestione della documentazione per Dimensioni del Comune

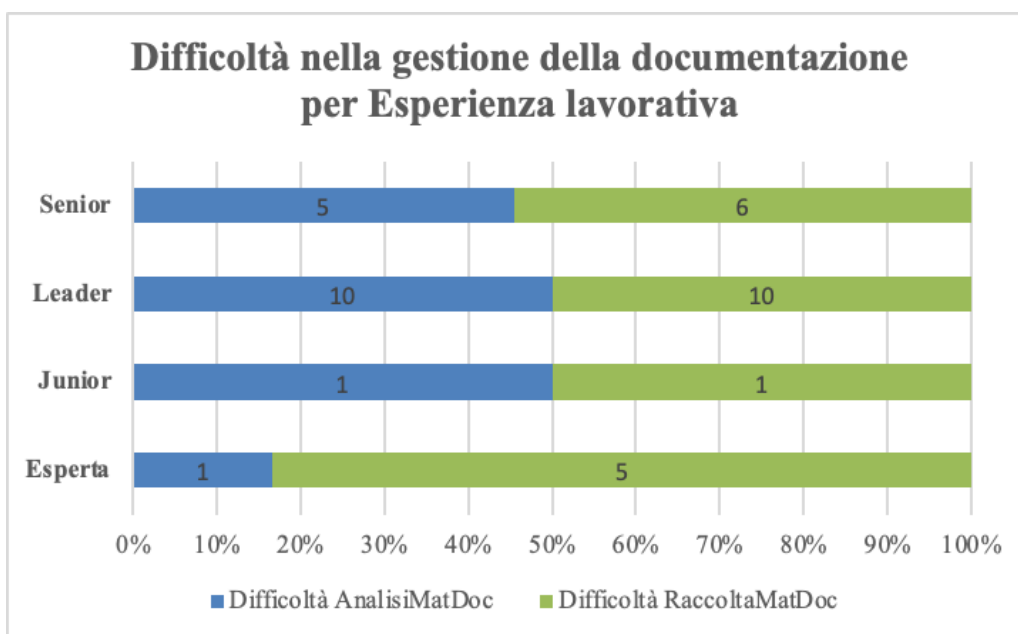


Grafico 16. Difficoltà nella gestione della documentazione per Esperienza lavorativa

6.2.1 Comparazione “Difficoltà nella gestione della documentazione”

Dal primo grafico relativo alla gestione della documentazione emerge che nelle province di Vicenza e Rovigo gli educatori riscontrano maggiori difficoltà nella fase di analisi della documentazione, al contrario nel territorio veneziano e trevigiano, ma anche nel Friuli-Venezia Giulia, risulta maggiore la difficoltà nella fase di raccolta del materiale documentativo. Nel mezzo si collocano le province di Padova e Belluno, questo perché le intervistate hanno riscontrato ostacoli sia nella fase di raccolta sia in quella di analisi dei dati.

In generale è possibile affermare che nei Comuni di piccole dimensioni queste complicazioni sono amplificate rispetto ai Comuni di dimensioni maggiori.

Per quanto riguarda le tipologie di strutture, gli Asili Nido Comunali e i Nidi in famiglia riscontrano maggiori difficoltà nella raccolta di materiale rispetto all'analisi. Lo stesso vale in generale nelle strutture private e cooperative.

Al contrario, i servizi di Micronido e Agrinido dimostrano degli impedimenti nella fase di analisi documentativa, e ciò emerge soprattutto nelle strutture comunali.

Un elemento interessante è quello relativo all'Asilo Nido aziendale che non riscontra alcuna difficoltà in nessuno dei due casi. Infine, in riferimento all'esperienza lavorativa, emerge che le educatrici esperte riconoscono maggiori problematiche durante la raccolta di documentazione, mentre le operatrici junior, leader e senior si collocano pressoché sulle stesse frequenze in quanto dichiarano di avere difficoltà sia nella fase di raccolta sia in quella di analisi.

6.3 Insicurezza rispetto alla Competenza Documentativa

I cinque grafici sotto riportati rappresentano la comparazione dei dati tra le etichette di codici riferite alla "Insicurezza dell'educatore rispetto alle proprie competenze documentative" e le seguenti variabili: Provincia, Tipologia di servizio, Tipologia di finanziamento, Dimensioni del Comune, Esperienza lavorativa delle intervistate.

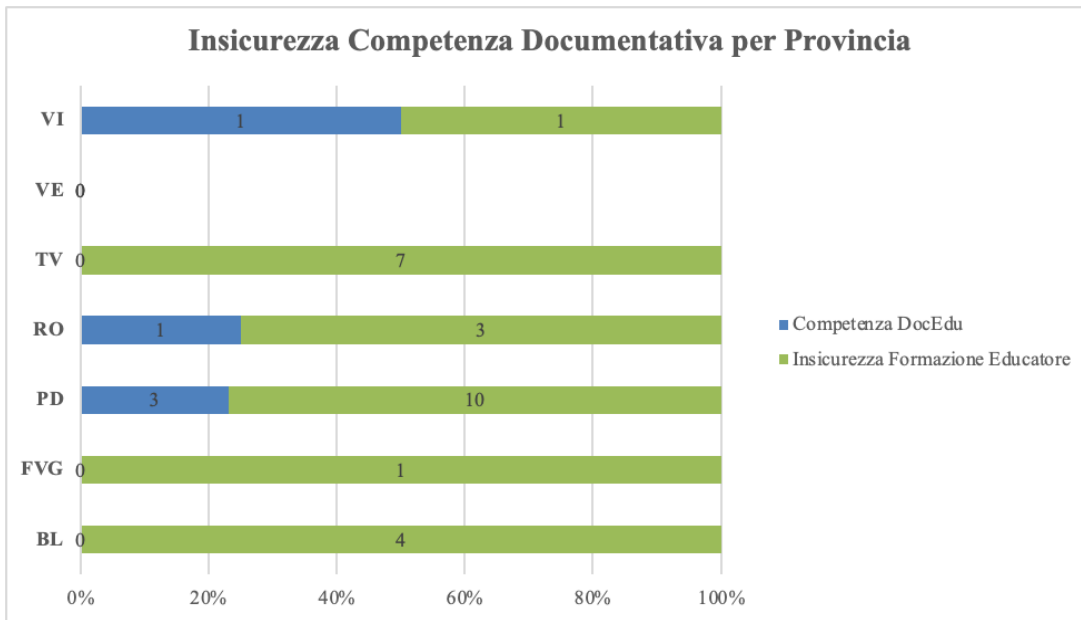


Grafico 17. Insicurezza Competenza Documentativa per Provincia

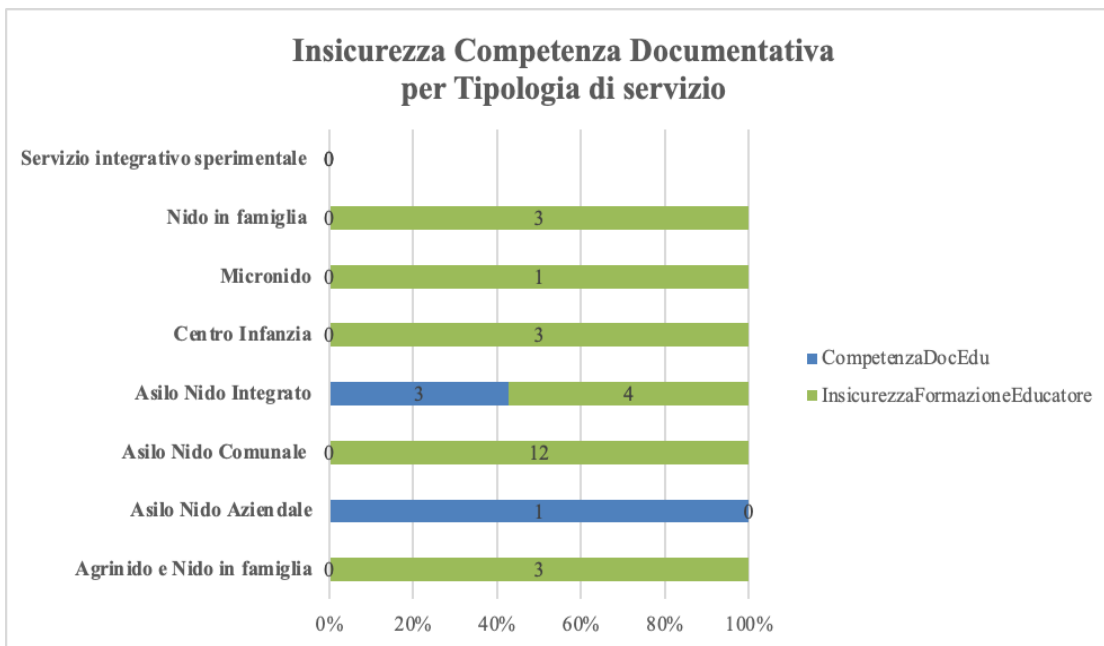


Grafico 18. Insicurezza Competenza Documentativa per Tipologia di servizio

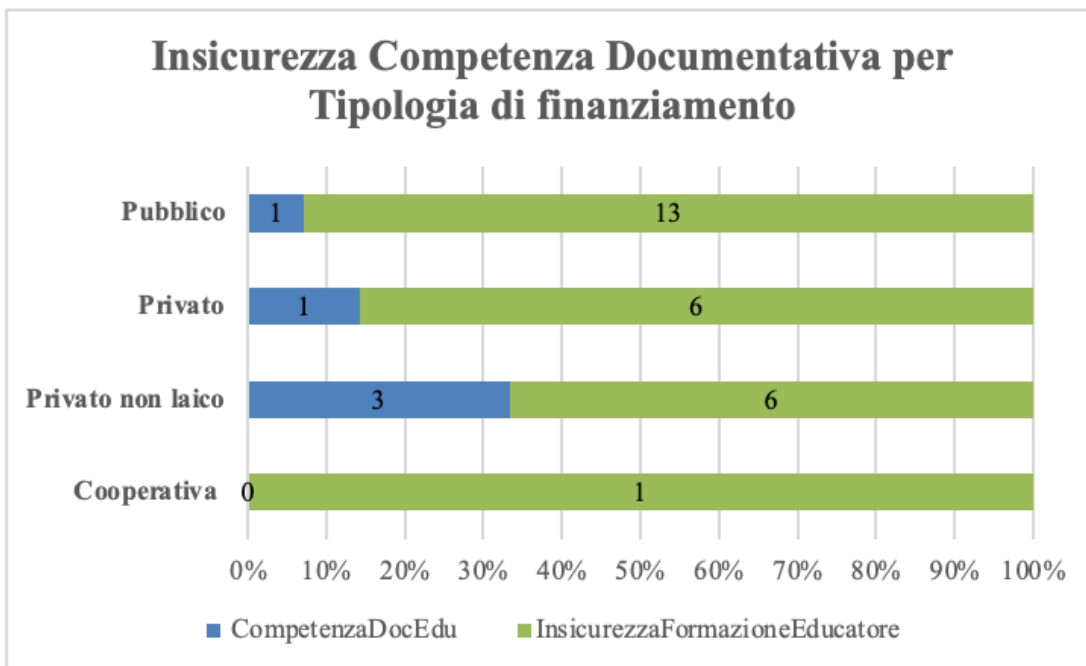


Grafico 19. Insicurezza Competenza Documentativa per Tipologia di finanziamento

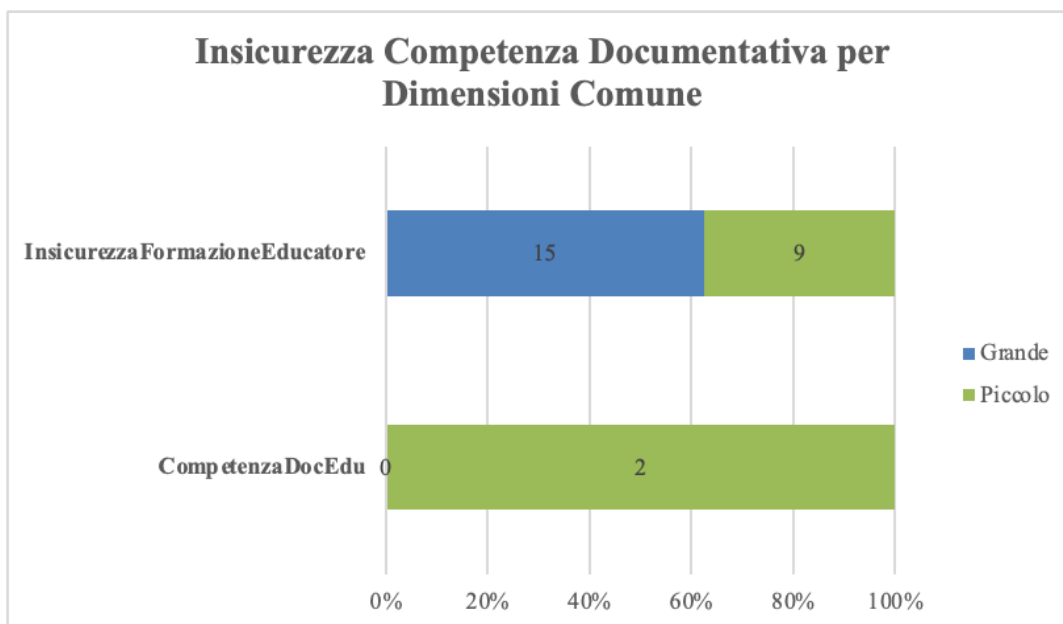


Grafico 20. Insicurezza Competenza Documentativa per Dimensioni Comune

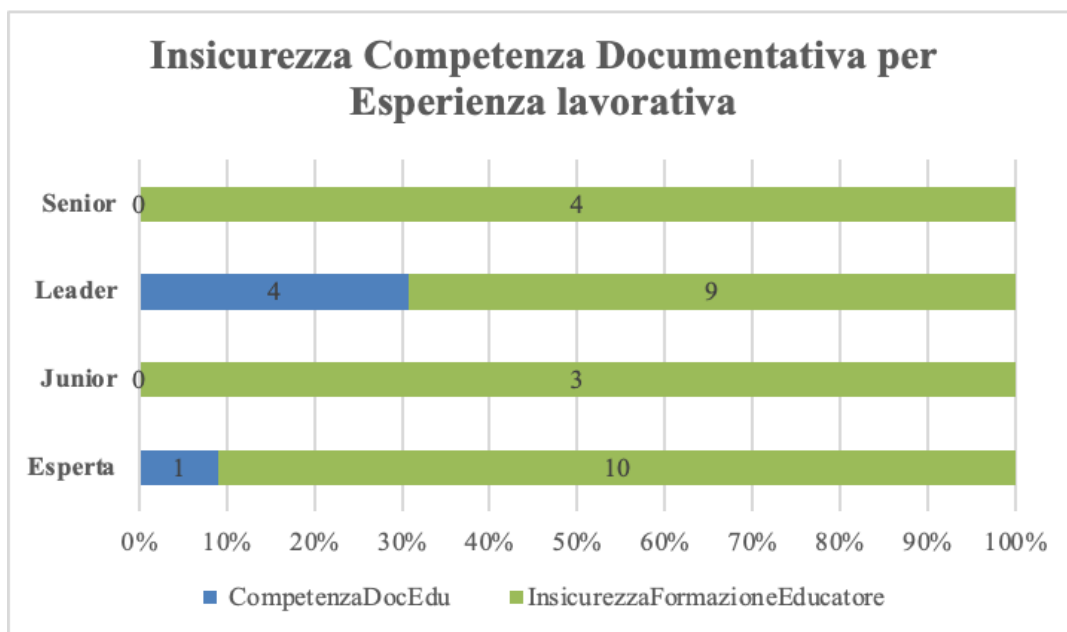


Grafico 21. Insicurezza Competenza Documentativa per Esperienza lavorativa

6.3.1 Interpretazione analisi comparata: “Insicurezza Competenza Documentativa”

Dall’analisi dei grafici “Insicurezza Competenza Documentativa” rispetto alle province di riferimento emergono frequenze significative nelle città di Treviso, Belluno e nel Friuli-Venezia Giulia. Anche nelle province di Padova, Vicenza e Rovigo si riscontra una maggiore componente di insicurezza rispetto alla documentazione ma con piccole frequenze, rispettivamente 1, 1 e 3, rispetto all’importanza della formazione rispetto alla competenza documentativa. Un dato interessante è quello riferito alla città di Venezia, poiché non sono emerse particolari difficoltà e insicurezze da parte degli educatori intervistati. Questo può essere ricondotto alla multiculturalità che caratterizza la città di Venezia, la cultura dell’infanzia infatti varia anche a seconda dei contesti di riferimento.

Ricordiamo che è avvenuto un bilanciamento delle variabili del territorio, le quali sono teoricamente rappresentative ma non a livello di popolazione. Per quanto riguarda la tipologia di servizi, Nido in famiglia, Micro Nido, Centro Infanzia e Agrinido risultano essere le strutture che riscontrano avere maggior insicurezza rispetto alla documentazione, specialmente con tipologie di finanziamento come cooperative, servizi pubblici e privati. Nidi aziendali e integrati dimostrano invece maggiori competenze documentative, questo emerge anche in strutture private non laiche. Un dato rilevante emerge invece dall'analisi delle dimensioni del comune, poiché nelle grandi città gli educatori hanno evidenziato un maggiore senso di insicurezza rispetto alla propria formazione documentativa. Questa riflessione nasce dal fatto che nei comuni più grandi gli operatori tendono ad essere più autoriflessivi e analizzare in maniera più critica le pratiche educative rispetto agli educatori presenti nei comuni più piccoli. Infine l'ultima categoria analizzata riguarda l'esperienza lavorativa delle intervistate in relazione alla loro formazione documentativa.

I grafici dimostrano come le educatrici Senior, ovvero con almeno venti anni di esperienza e le educatrici Junior neolaureate si trovano sullo stesso piano di "incompetenza", le prime devono questa insicurezza al fatto che si rifanno a modalità educative tradizionali nelle quali la documentazione e la tecnologia sono due dimensioni poco contemplate, le junior invece non hanno ancora acquisito le competenze necessarie a causa della poca esperienza lavorativa. Allo stesso modo questo emerge anche in educatrici Esperte e Leader le quali, seppur con piccole frequenze, affermano di riflettere rispetto alla loro competenza documentativa:

“Una formazione rispetto alla documentazione educativa sarebbe utile per riflettere sulle metodologie educative ma anche per ottimizzare i tempi.”

6.4 Uso delle tecnologie in pandemia

In questo caso i cinque grafici sotto riportati si riferiscono all'utilizzo delle tecnologie nelle strutture prese in considerazione durante il periodo pandemico. I servizi educativi per la prima infanzia, infatti, si sono avvalsi di strumenti tecnologici che hanno permesso una comunicazione costante con le famiglie e con i bambini accolti dalle strutture. La comparazione è avvenuta in riferimento alla Provincia, alla Tipologia di servizio, alla Tipologia di finanziamento, alle Dimensioni del Comune e all'Esperienza lavorativa delle intervistate.

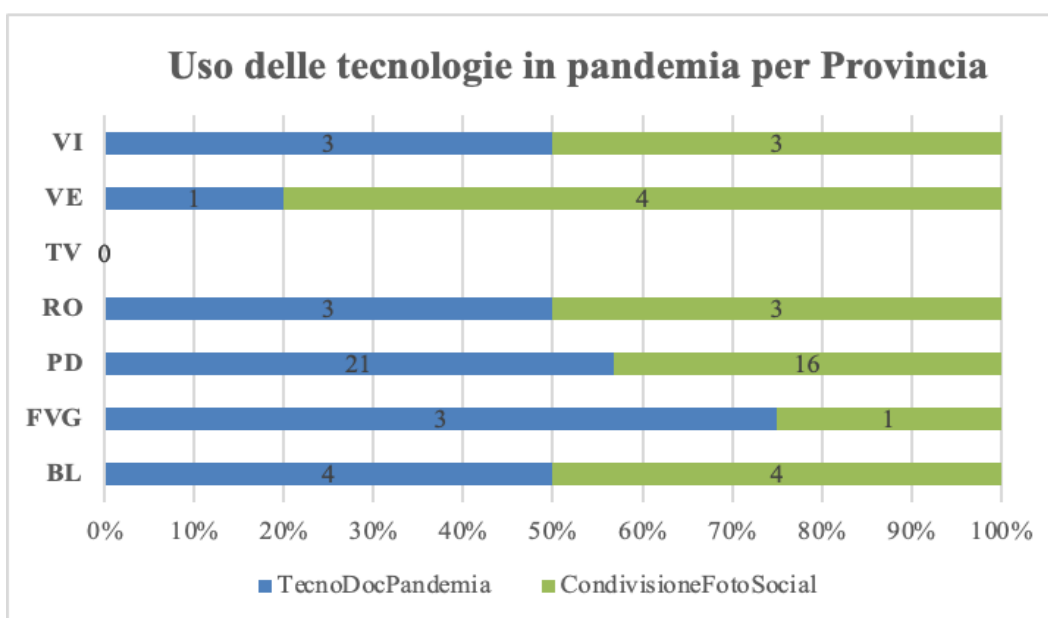


Grafico 22. Uso delle tecnologie in pandemia per Provincia

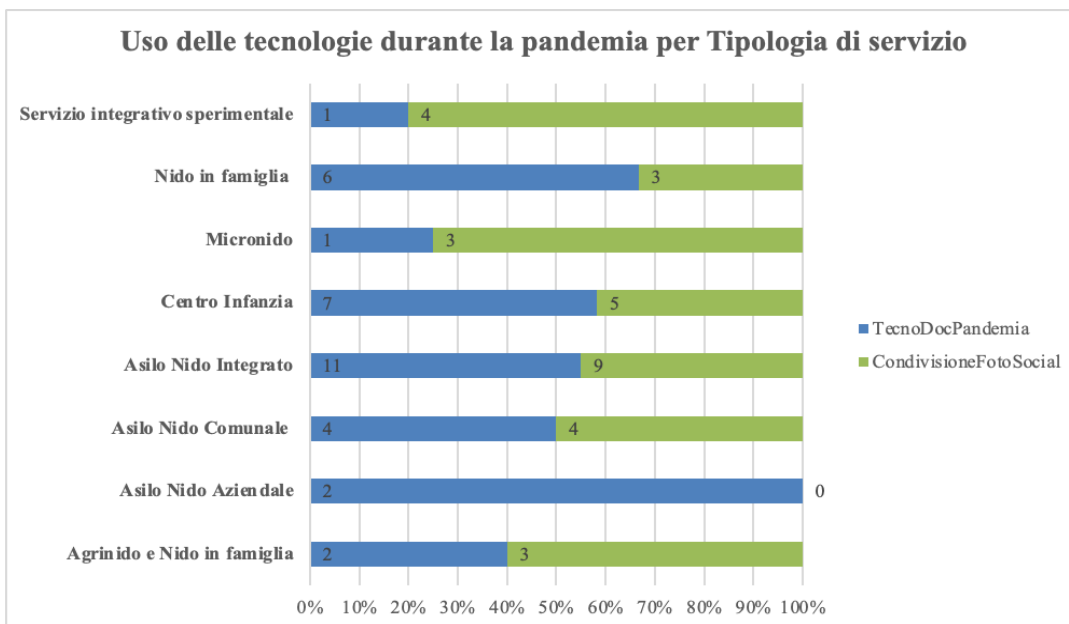


Grafico 23. Uso delle tecnologie durante la pandemia per Tipologia di servizio

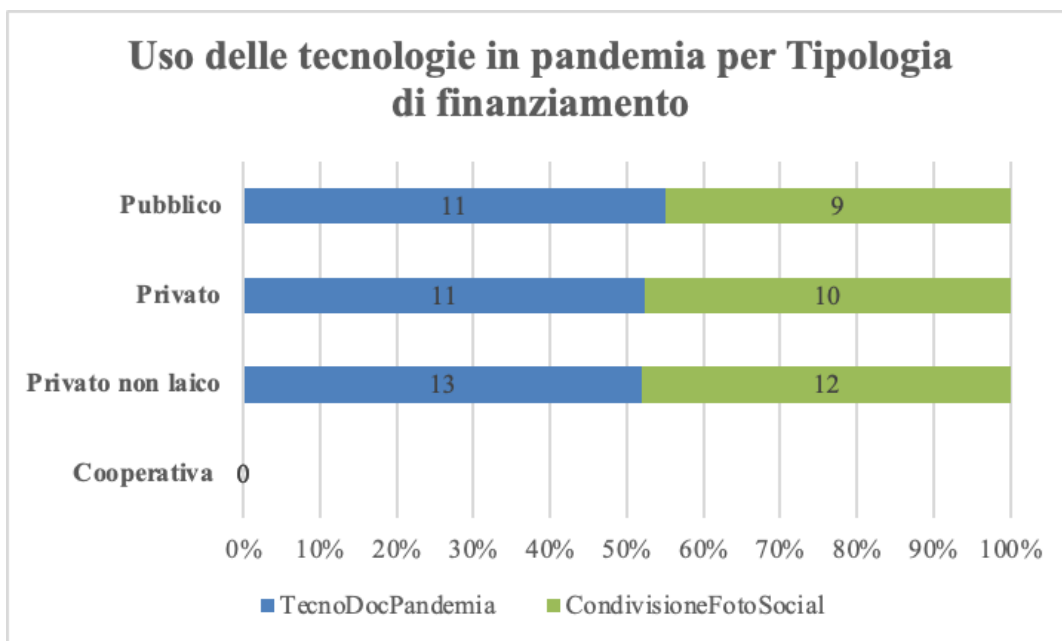


Grafico 24. Uso delle tecnologie in pandemia per Tipologia di finanziamento

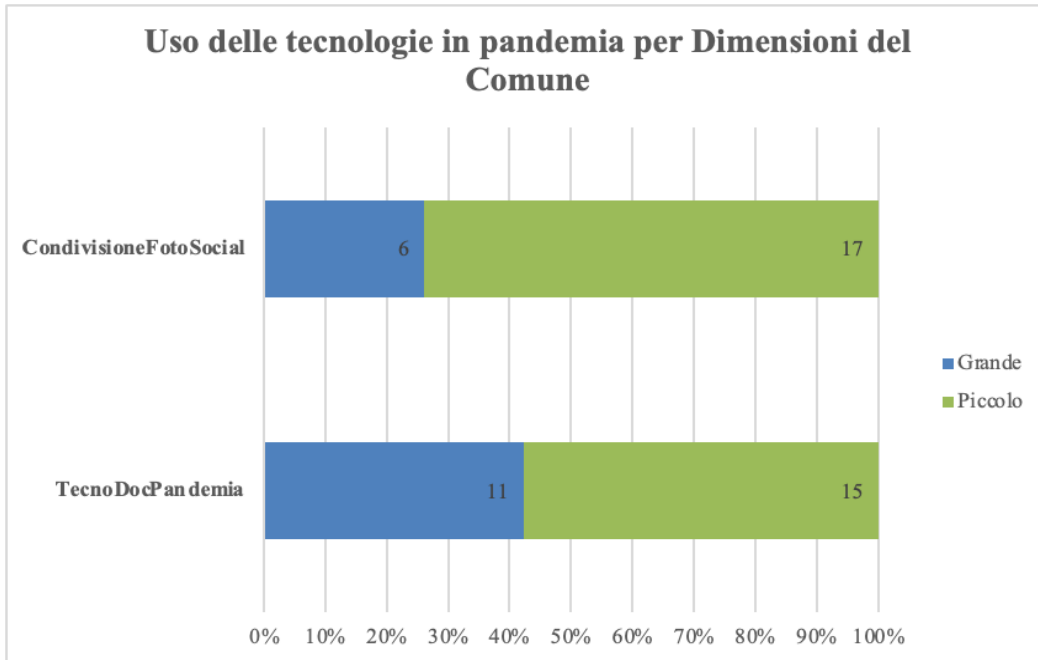


Grafico 25. Uso delle tecnologie in pandemia per Dimensioni del Comune

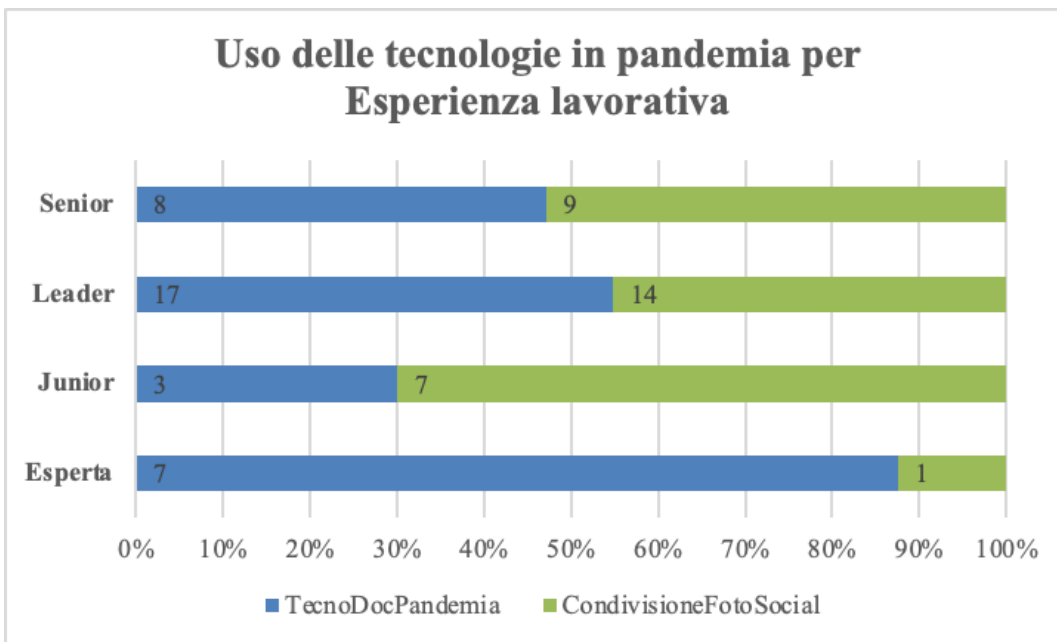


Grafico 26. Uso delle tecnologie in pandemia per Esperienza lavorativa

6.4.1 Interpretazione analisi comparata: Uso delle tecnologie in pandemia

Nella ricerca condotta l'uso delle tecnologie durante il periodo pandemico è risultato proficuo in tutte le province considerate. In particolar modo Padova, Belluno, Treviso e Vicenza riscontrano un alto numero di frequenze sia per l'utilizzo di tecnologie sia per la condivisione di materiale fotografico sui social network. La provincia di Venezia, invece, sembra aver considerato maggiormente la possibilità di pubblicare immagini sui social rispetto all'utilizzo di tecnologie per mantenere la comunicazione con le famiglie. La provincia di Treviso non ha manifestato interesse rispetto alla comunicazione tecnologica o sui social durante la pandemia.

Per quanto riguarda le tipologie di servizi è emerso che Asili Nido aziendali, integrati e comunali sono le strutture che si sono avvalse maggiormente degli strumenti tecnologici per la comunicazione a distanza. Allo stesso modo, Micronidi, Nidi in famiglia e servizi sperimentali hanno preferito l'utilizzo dei social per condividere foto e attività da svolgere insieme alla famiglia. Dalla lettura del grafico 3 emerge che questa divergenza tra utilizzo di videoconferenze e condivisione di materiale online è presente sia nelle strutture pubbliche sia in quelle private e private non laiche. Anche le dimensioni del Comune sono una variabile determinante rispetto a tale tema, infatti contrariamente alle aspettative è emerso che le tecnologie sono state maggiormente utilizzate nei Comuni di piccole dimensioni. Infine, per quanto riguarda l'esperienza lavorativa delle intervistate è possibile notare che nelle educatrici Esperte, Senior e Leader prevale l'utilizzo di strumenti tecnologici, mentre educatrici Junior sembrano utilizzare maggiormente i social come mezzo di comunicazione e narrazione dell'agire educativo.

In conclusione, la pandemia da Covid-19 ha aumentato la connessione e la dipendenza dai dati, creando un tessuto sociale completamente differente da quello pre-pandemia. Ad oggi, infatti, non si conoscono ancora in maniera certa le conseguenze che questa trasformazione digitale ha apportato sullo sviluppo dei bambini nati dal 2020 in poi.

Capitolo 7: Discussione

7.1 Digitalizzazione e dataficazione nei servizi ECEC del Veneto

La presente ricerca, collocata all'interno della prospettiva di analisi idiografica rispetto all'utilizzo di tecnologie per la documentazione da parte degli educatori della prima infanzia è orientata ad indagare il punto di vista dei professionisti rispetto alla creazione di strategie per fornire supporto e sviluppare approcci agentici alle tecnologie. Inoltre, dato l'odierno panorama tecnologico in continua evoluzione, il presente studio mira a individuare la prospettiva genitoriale e approcci educativi per supportare le famiglie nella gestione dei figli. Il lavoro di ricerca svolto, in accordo con la letteratura presente, evidenzia il fatto che il mondo delle associazioni deve farsi carico dell'educazione delle tecnologie digitali e accettare la sfida delle trasformazioni culturali. Infatti, occorre introdurre la dimensione del digitale già dalla prima infanzia e per poi familiarizzare ulteriormente l'utilizzo alla scuola primaria, informando i bambini sui benefici e i pericoli degli schermi (Tisseron, 2016, p. 109).

Un primo elemento di discussione parte dalla definizione di educazione come fatto umano e dal soggetto che apprende ovvero il bambino, inteso come un individuo competente che richiede di avere accanto la figura di un adulto responsabile. I servizi educativi 0-6 come il nido e la scuola dell'infanzia sono luoghi adibiti alla crescita dei bambini e dei genitori, con lo scopo di istituire una comunità educante che pone al centro l'apprendimento. Un servizio educativo necessita di un progetto pedagogico che riesca a riunire al suo interno le necessità e i desideri di ogni soggetto in un'ottica di interdipendenza reciproca (Malavasi, 2018, p. 8). Malavasi afferma che l'impianto progettuale poggia sempre su tre pilastri: l'osservazione, la progettazione e la documentazione. Il primo pilastro è uno strumento necessario per conoscere le specificità dei bambini e si esprime attraverso un ascolto attento del gruppo. L'osservazione, infatti, è uno strumento conoscitivo del bambino, sia come strumento di analisi del contesto ma anche delle dinamiche che si sviluppano in esso.

La progettazione è una scelta metodologica che può valorizzare ciascun bambino rispetto alle proprie modalità di indagine e di scoperta” (Malavasi, 2018, p. 8). La progettazione può essere vista come uno strumento utile alla riflessione educativa ma anche per la risignificazione delle esperienze vissute dai bambini. Infine, la strategia della documentazione ha un ruolo essenziale per il monitoraggio dei percorsi progettuali, per evidenziare significati e domande che emergono in itinere e coinvolgere le famiglie nel servizio (Malavasi, 2018, p. 12). La narrazione della documentazione può avvenire attraverso strumenti grafici, linguistici o fotografici ed è utile come autodiagnosi delle prassi educative.

Nel quarto capitolo, relativo all’analisi dei risultati della ricerca, sono state individuate cinque categorie di indagine: raccontare il servizio educativo per la prima infanzia; approccio alla documentazione; uso del materiale documentativo; uso delle tecnologie nella documentazione; uso delle tecnologie nella pandemia.

Ciò che è emerso dall’analisi delle interviste è che gli educatori vedono nella documentazione educativa una fonte di rendicontazione genitoriale per dare un’idea del servizio e delle pratiche educative svolte. È emersa da parte degli educatori una problematica per quanto riguarda la gestione della documentazione, sia in fase di raccolta sia in fase di analisi. Questo può essere ricondotto a diverse motivazioni, in primo luogo, gli educatori hanno lamentato che durante lo svolgimento di un’attività in piccolo gruppo, quindi in contesti numericamente ridotti, la presenza dell’adulto è fondamentale per coordinare gli scambi relazionali tra i bambini, ma risulta difficoltoso mantenere una certa prossimità per documentare in maniera fotografica. In secondo luogo, durante i colloqui si è delineata una discussione riguardo la trasposizione della documentazione cartacea in formato digitale.

Nella maggior parte dei casi, gli intervistati apprezzano l’utilizzo della tecnologia sia per la condivisione di materiale documentativo con le famiglie, sia per il monitoraggio del bambino e delle strategie messe in campo. Essi concordano sul fatto che la progettazione aiuta a rimanere orientati verso le pratiche educative e le didattiche

quotidiane, la successiva documentazione è invece il vero atto di raccolta e restituzione autentica del fare educativo. La documentazione, quindi, è possibile solo se alla base è presente una buona progettualità educativa che punta a individuare momenti significativi del percorso di crescita del bambino, cercando di connetterli in nodi di significato per poi passare alla narrazione degli stessi attraverso gli strumenti tecnologici.

Nel discorso pedagogico, e certamente in quello del “Reggio Approach”, la documentazione è una parte fondamentale delle procedure sulla base delle quali modificare in modo significativo le relazioni tra l’apprendimento e l’insegnamento. Per raggiungere questi scopi, Malavasi afferma che la documentazione deve essere concepita, prima di tutto, come un incontro creativo e sintetico di parole e immagini (fotografie e filmati, ma anche tutto quello che offrono oggi le tecnologie dell’informazione della comunicazione), capace di mostrare i processi di costruzione delle relazioni e della conoscenza che avvengono tra i bambini, tra i bambini e gli adulti, tra i bambini e l’ambiente nel quale vivono.

Tuttavia, la quantità di materiale fotografico prodotto nei servizi educativi non sempre corrisponde a una medesima attenzione rispetto alla qualità delle immagini e della documentazione realizzata. Può essere utile interrogarsi su alcune questioni di base, ad esempio che cosa si vuole raccontare attraverso le foto e quali aspetti e processi si sceglie di mettere in evidenza. Un repertorio di immagini che ritraggono i bambini intenti nello svolgimento di un’attività può contribuire allo sviluppo delle conoscenze pedagogiche. L’interpretazione delle immagini, considerate come un vero e proprio oggetto di studio, possono offrire una chiave di lettura fondamentale nello sviluppo della professionalità educativa. La documentazione fotografica ha tre funzioni principali: rappresentativa, che rimanda alle diverse interpretazioni che le immagini possono assumere, ad esempio il significato assegnato dall’insegnante nel momento dello scatto e quello attribuito dallo sguardo dello spettatore. Altra funzione è quella

riflessiva, vissuta esclusivamente dall'insegnante che trova nell'immagine uno spazio di riflessione tra l'oggetto e il soggetto fotografato.

Infine, una funzione epistemologica, che fa riferimento alla possibilità di accrescere le conoscenze, di scambiare e condividere con i colleghi nuovi significati. Questa componente narrativa della documentazione permette l'autoriflessione e la problematizzazione di alcuni aspetti che caratterizzano le professioni educative.

Nei contesti scolastici si applica maggiormente il concetto di "strategia" piuttosto che di "programma", questo perché essa consente di cogliere al suo interno concetti come l'incertezza e la probabilità, temi ribaditi costantemente durante i colloqui con le intervistate. È emerso infatti un senso di incertezza rispetto alla reale preparazione degli educatori in merito all'utilizzo delle tecnologie per la documentazione.

Le preoccupazioni non riguardano solamente una questione formativa, in riferimento alla scarsità di corsi di formazione sulla documentazione, ma anche il conflitto che deriva tra il coltivare la relazione pedagogica con i bambini e il tempo di analisi da dedicare al servizio educativo. Questo elemento di conflitto rispetto al bilanciamento tra la relazione pedagogica e la documentazione risulta essere un filo conduttore tra tutte le interviste analizzate. Gli educatori hanno evidenziato delle difficoltà di gestione dei tempi all'interno dei servizi EPI, oltre che la mancanza di uno spazio temporale specifico per dedicarsi alla documentazione. Coloro che utilizzano applicazioni per la gestione del servizio educativo, abbiamo nominato precedentemente KinderTap, EasyNido e ArcoFism, da un lato sottolineano la versabilità e l'immediatezza dei software gestionali, d'altro canto però lamentano una sconnessione con la centralità del bambino.

L'utilità di tali strumenti è stata altamente riconosciuta soprattutto durante il periodo di lockdown causato dalla pandemia. La tecnologia ha subito un processo di metamorfosi e ha assunto un ruolo cruciale all'interno dei servizi educativi non solo della prima infanzia, divenendo un nuovo spazio di documentazione e di condivisione. Tuttavia, i dati emersi dalle interviste dimostrano come l'utilizzo della tecnologia all'interno delle

istituzioni scolastiche e all'interno delle mura domestiche inizi a destare un sentimento di inquietudine su larga scala in riferimento alla privacy dei minori. Nella ricerca si sono delineati diversi punti chiave, tra i quali la sicurezza e la protezione del bambino e della famiglia da dispositivi digitali intelligenti.

In generale le scuole e le famiglie italiane fanno sempre più riferimento alle tecnologie per documentare la vita scolastica e domestica del bambino, ignorando il fatto che avvengono processi di profilazione, tracciamento e mercificazione dei dati personali. Non solo la dataficazione può minacciare i diritti digitali e la privacy dei bambini (Livingstone e Third, 2017; Lupton e Williamson, 2017), ma è in gran parte sconosciuto il modo in cui pratiche come la profilazione, il tracciamento e la mercificazione dei dati personali avranno un impatto sul futuro sociale ed educativo dei bambini (Barassi, 2021; Holloway, 2019; Mascheroni e Siibak, 2021).

La profilazione dei dati nell'infanzia è un fenomeno mondiale, per questo i ricercatori stanno avanzando nuovi processi d'indagine che mirano a chiarire la questione relativa alla dataficazione. È in fase di sviluppo una ricerca gemella al progetto DataChildMap, diretta da Luci Pangrazio e Jane Mavoa (2023) rispetto all'utilizzo di tecnologie digitali all'interno delle mura domestiche delle famiglie del territorio australiano. Ciò che è emerso dallo studio è che la maggior parte delle famiglie australiane dispone di una connessione internet e che la media dei dispositivi all'interno delle case è di cinque, ma i numeri possono essere più elevati in famiglie con fasce di reddito più elevate. Gli studiosi hanno definito questi dispositivi "IoT", ovvero dispositivi comunemente utilizzati ma che oggi generano dati connettendosi direttamente ad internet o applicazioni. Tra i dispositivi e i beni datificati rientrano assistenti domestici, baby monitor e telecamere di sicurezza ma anche giocattoli intelligenti, smartphone, laptop e Smart TV. Ciò che emerge dalla ricerca di Pangrazio e Mavoa è un'eccessiva saturazione di dispositivi che ruotano attorno alla vita dei bambini e degli adulti, fenomeno che è stato sintetizzato con il termine "googlizzazione della vita familiare" (Pangrazio, Mavoa, 2021, p. 12).

7.2 Il ruolo della documentazione nelle strutture educative del Veneto

Ciò che è emerso in maniera evidente dall'analisi condotta attraverso la comparazione dei dati delle interviste agli educatori è che nella maggior parte delle province prese in considerazione ovvero Vicenza, Treviso, Rovigo, Padova e Belluno, la documentazione educativa diviene un mezzo per la condivisione di materiale con le famiglie. Questa visione tradizionale è condivisa soprattutto dalle educatrici leader e senior, al contrario delle educatrici junior che vedono nella documentazione una possibilità di riflessione rispetto alle pratiche educative adottate. Tra gli elementi emersi nella comparazione vi è sicuramente il fatto che l'utilità della documentazione è più apprezzata nei comuni di piccole dimensioni rispetto a quelli di grandi dimensioni, quest'ultimi però riscontrano meno difficoltà nella fase di raccolta e analisi dei dati. Le strutture che in questo senso dichiarano maggiori difficoltà sono gli Asili Nido comunali, Nidi in famiglia e Micronidi poiché più radicate a un modello di documentazione convenzionale. Al contrario strutture più all'avanguardia come gli Asili Nido aziendali dichiarano di riuscire a gestire in maniera funzionale la documentazione sia per la condivisione con le famiglie attraverso l'utilizzo di applicazioni, ma anche per la riflessione delle metodologie educative utilizzate nella struttura. Gli intervistati hanno riferito che l'attività di documentazione aiuta gli educatori a riflettere in modo critico sul proprio operato ponendolo in una prospettiva di autovalutazione che spinge l'équipe educativa al miglioramento continuo.

La formazione del personale in merito alla competenza documentativa ha un ruolo fondamentale, ma nelle interviste è emersa una dimensione di incompetenza tecnologica sia nelle educatrici senior che si rifanno a modalità educative tradizionali, sia nelle educatrici junior che possiedono invece poca esperienza nel campo. Durante il periodo pandemico l'utilizzo delle tecnologie si è rivelato utile in tutte le province prese in considerazione, e in strutture pubbliche, private, laiche ad eccezione delle cooperative. Tuttavia, nonostante i sistemi di gestione siano molto utili a scopo documentativo e amministrativo sono sorte delle preoccupazioni nei ricercatori e negli operatori del settore educativo rispetto alla qualità dei modelli educativi utilizzati e le

questioni etiche rispetto alla massiccia raccolta dati che avviene anche nei software dedicati all'istruzione. È stata riscontrata una diffusa inadeguatezza strutturale rispetto alle competenze digitali sia degli studenti sia degli educatori, nel complesso paesaggio attuale è richiesta una capacità che va oltre la mera dimensione tecnica del sapere, ma include una padronanza a 360 gradi della tecnologia in relazione alla didattica.

Conclusioni

Tale tesi ha consentito di approfondire il ruolo della tecnologia come mediatore all'interno dei servizi per la prima infanzia e nello specifico come questi dispositivi influenzano la documentazione educativa e le pratiche adottate dagli educatori. Gli studi effettuati hanno consentito di approfondire maggiormente la letteratura in riferimento alla documentazione pedagogica all'interno dei servizi per la prima infanzia del Veneto e del Friuli-Venezia Giulia. Il lavoro di ricerca ha previsto la somministrazione di un panel di interviste a 15 educatori della prima infanzia del territorio veneto e friulano, le quali hanno fatto emergere aspetti inediti in riferimento alla formazione degli educatori rispetto alla loro competenza documentativa. Sono emerse tematiche relative a quest'ultima il cui sviluppo è importante per garantire una piena comprensione del panorama educativo italiano in riferimento alla prima infanzia. Nell'elaborato si è dimostrato che, in accordo con la bibliografia consultata, l'introduzione di nuove tecnologie come app e software per la documentazione hanno gradualmente sostituito l'utilizzo di schede e griglie di valutazione cartacee con banche dati online. Questo fenomeno risulta meno evidente se si prendono in considerazione asili nido e servizi per la prima infanzia poiché non esistono vere e proprie direttive a livello nazionale rispetto alla transizione digitale. Nonostante ciò, la documentazione delle azioni educative risulta ancora oggi una prassi essenziale ma poco diffusa e praticata all'interno dei servizi educativi. Grazie all'analisi delle interviste è emerso che gli educatori hanno difficoltà a ritagliare dei momenti per dedicarsi ad essa e tendono ad associare questa pratica a una mera compilazione burocratica. Ma sul piano formativo, il lavoro di documentazione costituisce il presupposto per un'effettiva circolazione delle esperienze fra colleghi di diversi servizi (Malavasi, 2018, p. 37). Documentare significa dare visibilità di ciò che si svolge all'interno del servizio, ma anche aprirsi al dialogo con la comunità dando valore alla cultura dell'infanzia (Malavasi, 2018, p. 37). Risulta necessario pensare alla documentazione come dimensione costitutiva e non accessoria del lavoro educativo, oltre che come una possibilità di allargare il proprio orizzonte di senso e del proprio agire educativo.

Paulo Freire affermava che “Nessuno educa nessuno, nessuno si educa da solo. Gli uomini si educano insieme con la mediazione del mondo”, mediazione che può avvenire anche attraverso mezzi digitali. La maggior parte degli intervistati, infatti, dichiara di avvalersi di strumenti multimediali come ad esempio fotografie, video, audio e storyboard con lo scopo finale di comunicare il proprio agire educativo alle famiglie. I servizi educativi stanno attraversando un periodo di transizione verso la digitalizzazione della documentazione, la quale non è ancora del tutto sostenuta da un’adeguata formazione da parte degli educatori.

Tale transizione tecnologica è stata accentuata ed accelerata durante il periodo pandemico e post pandemico per favorire la comunicazione con le famiglie oltre che mantenere il rapporto educativo con i bambini che momentaneamente non potevano essere accolti nel servizio. In questo frangente gli educatori hanno dichiarato di aver rivalutato i dispositivi tecnologici per costruire alleanze educative online oltre che offline. È incrementato l’utilizzo di piattaforme web per consentire videoconferenze così come l’impiego di applicazioni e software per la documentazione. Se da un lato questi dispositivi consentono di snellire la pratica documentativa, dall’altro fanno emergere un aspetto attualmente problematico e sensibile, ovvero la privacy del minore. Nella seguente ricerca sono state analizzate le conseguenze della sovraesposizione online dei minori e le preoccupazioni degli educatori a riguardo.

Tra i limiti della seguente ricerca vi è il fatto che il campione di ricerca analizzato è di convenienza e non probabilistico, quindi non generalizzabile per l’intera popolazione. Inoltre, l’indagine si è concentrata solamente in due regioni del nord Italia. Sarebbe auspicabile che venissero condotte ulteriori ricerche anche nel resto d’Italia rispetto all’utilizzo dei dispositivi tecnologici all’interno dei servizi per la prima infanzia con il fine di sensibilizzare le nuove generazioni sul futuro dei bambini come cittadini del futuro, sulla base di quello che è oggi il tracciamento dei loro dati personali. Attualmente emerge in maniera chiara che il settore delle competenze digitali, teorizzato nel DigCompEdu, deve essere integrato nel sapere quotidiano online e offline di educatori e insegnanti, permettendo così di realizzare una comunità educativa all’avanguardia orientata al digitale.

Ringraziamenti

*A conclusione di tale elaborato,
desidero menzionare e ringraziare
tutte le persone che hanno contribuito
alla realizzazione dello stesso.*

*Dedico questo lavoro di tesi ai miei genitori
ai quali sono infinitamente grata per
avermi permesso di arrivare a realizzare
uno dei traguardi più importanti della mia vita.
Grazie per tutti i vostri sacrifici e per tutto l'amore
che mi avete riservato in questo lungo percorso.
Spero che in questo giorno possiate essere orgogliosi di me.
Ringrazio mio fratello Giorgio e la sua spensieratezza
per avermi aiutato a superare momenti difficili con un sorriso.*

*Un grazie va a Giacomo
che in questi anni mi ha spronata
a vedere il lato positivo in qualsiasi situazione.
Sono grata alla vita per avermi regalato una persona come te,
il tuo sostegno è stato e sarà sempre una mia priorità.*

*Grazie a Sara,
che in questi due anni si è rivelata molto di più di una
semplice compagna di corso. Abbiamo iniziato questo percorso
da sconosciute e lo concludiamo da amiche oltre che da colleghe.*

*Infine, ringrazio la prof.ssa Juliana Elisa Raffaghelli
per avermi sostenuta con particolare attenzione
nella fase di ricerca e scrittura di tale tesi,
ma soprattutto sono onorata di aver fatto parte del team
del progetto Data Child Map e aver contribuito,
seppur in piccola parte, a far progredire la ricerca su questo fronte.*

Bibliografia

Barassi, V. (2021). *I figli dell'algoritmo: sorvegliati, tracciati, profilati dalla nascita*, Luiss University Press.

Benzoni, I. (2001). *Documentare? Sì grazie*, Junior, Bergamo, 2001.

Biondi, G. (2000). *La società dell'informazione e la scuola: la documentazione educativa*, Junior.

Brandani, W. & Tomish, M. (2021). *La progettazione educativa, il lavoro sociale nei contesti educativi*, Carocci Faber.

Damiano, E. (2007). *Raccontare l'azione didattica. Il problema di documentare a scuola*, in M. De Rossi, G. Gentilini (a cura di), *Formare alla documentazione per narrare esperienze didattiche e di tirocinio*, Cleup.

De Rossi, M. & Restiglian, E. (2018). *Narrazione e documentazione educativa, Percorsi per la prima infanzia*, Carocci Faber.

Fabbri, L. (2007). *Comunità di pratiche e di apprendimento riflessivo*, Carocci.

Floridi, L. (2012). *La rivoluzione dell'informazione*, Codice Edizioni.

Malavasi, L. & Zoccatelli, B. (2018). *Documentare le progettualità nei servizi e nelle scuole dell'infanzia*, Edizioni Junior.

Mortari, L. (2007). *Apprendere dall'esperienza. Il pensare riflessivo nella formazione*, Carocci.

Oggionni, F. (2020). *Il profilo dell'educatore. Formazione e ambiti di intervento*, Carocci Faber.

Petrucco, C. (2010). *Didattica dei social software e del Web 2.0*, CLEUP.

Ranieri, M. (2020). *Tecnologie per educatori socio-pedagogici. Metodi e strumenti*, Carocci Faber.

Ranieri, M. (2022). *Competenze digitali per insegnare. Modelli e proposte operative*, Carocci.

Restiglian, E. (2020). *Valutazione della qualità nei servizi per l'infanzia. Sistemi e strumenti*, Carocci Faber.

Tisseron, S. (2016). *3-6-9-12: Diventare grandi all'epoca degli schermi digitali*, Editrice La Scuola.

Zaggia, C. (2019). *La valutazione della qualità dei servizi educativi. Verso un modello integrato di qualità gestionale, sociale, ambientale*, MultiMedia Editore.

Zuboff, S. (2023). *Il capitalismo della sorveglianza: il futuro dell'umanità nell'era dei nuovi poteri*, LUISS.

Sitografia

Frison A., Petrucco C. & Restiglian E. (2017). Progettare, documentare e osservare all'asilo nido: un'esperienza con il software eNido, Università degli studi di Padova, Cooperativa Cosep.

(<https://www.research.unipd.it/bitstream/11577/3283808/1/enido%20emem2017.pdf>).

Portarapillo A. (n.d.). Educazione e cura della prima infanzia in Europa, ADI (<https://adiscuola.it/pubblicazioni/ecec-early-childhood-education-and-care-in-europe-educazione-e-cura-della-prima-infanzia-in-europa/>).

Williamson B. (2016). Coding the biodigital child: the biopolitics and pedagogic strategies of educational data science, School of Social Sciences, University of Stirling, Stirling, UK.

(<https://www.tandfonline.com/doi/full/10.1080/14681366.2016.1175499>)

Redecker C. (2017). European Framework for the Digital Competence of Educators: DigCompEdu, *Commissione Europea, Centro Comune di Ricerca*.

(<https://www.itd.cnr.it/doc/DigCompEduITA.pdf>)

Raffaghelli J.& Restiglian E. (2022), Culture dei dati nelle professionalità educative al servizio della prima infanzia, Convegno Nazionale SIRD.

(https://docs.google.com/presentation/d/e/2PACX-1vQcPLNB2xtitH1WI5oX33mvr74v_nBEaNrrHogNxnPySkWhQNI-dNBHBrW8xuGMRF8mLtTcVEmxNqx/pub?start=false&loop=false&delayms=3000&slide=id.p16)

Data Child Futures, Università Cattolica del Sacro Cuore, Milano, 2023

(<https://datachildfutures.it/en/home-english/>)

Dardanou, M., et al., Professional development for digital competencies in early childhood education and care: A systematic review, *OECD Education Working Papers*, No. 295, Paris, OECD (<https://doi.org/10.1787/a7c0a464-en>)

DigComp: A Framework for Developing and Understanding Digital Competence in Europe. *European Commission*
(<https://publications.jrc.ec.europa.eu/repository/handle/JRC83167>)

Germani E. (2014). Educare alla rete. L'alfabeto della nuova cittadinanza nella società globale. Garante per la Protezione dei Dati Personali.
(<https://www.garanteprivacy.it/documents/10160/0/Educare+alla+Rete.Volume.pdf/abae6791-51e7-415c-86c1-34c2eac1eda5?version=1.9>).

European Commission/EACEA/Eurydice (2019). Key Data on Early Childhood Education and Care in Europe. Eurydice Report. Luxembourg: Publications Office of the European Union.
(<https://adiscuola.it/assets/uploads/2019/09/Key-Data-on-Early-Childhood-Education-and-Care-in-Europe-2019.pdf>).

Mascheroni G. & Holloway D. (2019). Introducing the Internet of Toys. In: Mascheroni, G., Holloway, D. (eds) *The Internet of Toys. Studies in Childhood and Youth*. Palgrave Macmillan, Cham.
(https://doi.org/10.1007/978-3-030-10898-4_1).

Keith BE, Steinberg S. (2017). Parental Sharing on the Internet: Child Privacy in the Age of Social Media and the Pediatrician's Role. *JAMA Pediatr.* 1;171(5):413-414. doi: 10.1001/jamapediatrics.2016.5059. PMID: 28346593.

Linder L. Brandon T. McDaniel, Stockdale L. & Coyne S. (2021). The impact of parent and child media use on early parent–infant attachment, *Infancy*.

<https://onlinelibrary.wiley.com/share/2CIMXDFDJKCS3TURZQTG?target=10.1111/inf.12400>).

MIUR (2020). Orientamenti pedagogici sui LEAD: legami educativi a distanza per nido e infanzia, MIUR.

<https://www.miur.gov.it/orientamenti-pedagogici-sui-legami-educativi-a-distanza-per-nido-e-infanzia-lead->)

OECD (2022). Early childhood education and care workforce development: A foundation for process quality, *OECD Education Policy Perspectives*, No. 54, 2022, OECD Publishing, Paris, (<https://doi.org/10.1787/e012efc0-en>)

Giannakos M. (2022). Experimental Studies in Learning Technology and Child–Computer Interaction, SpringerBriefs in Educational Communications and Technology. (<https://doi.org/10.1007/978-3-031-14350-2>)

Undheim M. (2022). Children and teachers engaging together with digital technology in early childhood education and care institutions: a literature review, *European Early Childhood Education Research Journal*
(<https://doi.org/10.1080/1350293X.2021.1971730>)

Barbieri N. S. (2017). Loris Malaguzzi: la sua vita e la sua filosofia dell’educazione come nuclei fondativi del Reggio Approach, *Pedagogia dell’Infanzia*, Scholé, ELS: Brescia ([https://iris.unimore.it/retrieve/e31e124d-3bfa-987f-e053-3705fe0a095a/Schol%
c3%a9%202017%20Barbieri.pdf](https://iris.unimore.it/retrieve/e31e124d-3bfa-987f-e053-3705fe0a095a/Schol%c3%a9%202017%20Barbieri.pdf)).

Alaçam N. (2021). Pedagogical documentation in early childhood education: A systematic review of the literature, *Elementary Education Online*, (p. 171-191). doi: 10.17051/ilkonline.2021.01.021(<http://ilkogretim-online.org.tr>)

Palaiologou I. (2016). Children under five and digital technologies: Implications for early years pedagogy, *European Early Childhood Education Research Journal*, Vol. 24/1, pp. 5-24. (<https://doi.org/10.1080/1350293X.2014.929876>).

Pangrazio L., & Cardozo-Gaibisso L. (2021). Your Data Can Go to Anyone: The Challenges of Developing Critical Data Literacies in Children (pp. 35–51). Brill. (https://doi.org/10.1163/9789004467040_003).

Parlamento Europeo (2020). Che cos'è l'Intelligenza Artificiale. (<https://www.europarl.europa.eu/news/it/headlines/society/20200827STO85804/che-cos-e-l-intelligenza-artificiale-e-come-viene-usata>).

Reggio Emilia Approach (<https://www.reggiochildren.it/reggio-emilia-approach/valori/>).

Raffaghelli J. E. (2018). *Educators' Data Literacy: Supporting critical perspectives in the context of a "datafied" education* (pg. 91-109). DOI 10.4399/97888255210238. (https://www.researchgate.net/profile/Juliana-Elisa-Raffaghelli/publication/331530235_Educators%27_Data_Literacy_Supporting_critical_perspectives_in_the_context_of_a_datafied_education/links/5c7e869c92851c6950565111/Educators-Data-Literacy-Supporting-critical-perspectives-in-the-context-of-a-datafied-education.pdf)

Raffaghelli, J. E. (2018). Review of the book A. Calvani, G. Bonaiuti, L. Menichetti, & G. Vivinet (2017). *Le tecnologie educative*. Roma, IT: Carocci]. *Italian Journal of Educational Technology*, 26(2), 85-88. doi: 10.17471/2499-4324/1018.

Massacesi R. (2017). Thesaurus italiano Infanzia e Adolescenza. (<https://www.minori.it/sites/default/files/thia.pdf>).

Redecker C. (2017). European Framework for the Digital Competence of Educators: DigCompEdu. Commissione Europea. Centro Comune di Ricerca. (<https://www.itd.cnr.it/doc/DigCompEduITA.pdf>).

Regolamento UE 2016/679 del Parlamento Europeo e del Consiglio del 27 aprile 2016 relativo alla protezione delle persone fisiche con riguardo al trattamento dei dati personali, nonché alla libera circolazione di tali dati e che abroga la direttiva 95/46/CE (regolamento generale sulla protezione dei dati) (<https://eur-lex.europa.eu/legal-content/IT/TXT/PDF/?uri=CELEX:32016R0679>).

Baggiani S. (2014). Educazione e cura della prima infanzia: una sintesi delle politiche e pratiche in europa, Eurydice, Istituto nazionale di Documentazione, Innovazione e Ricerca Educativa (Indire). (https://eurydice.indire.it/wp-content/uploads/2016/05/Bollettino_2105_per_web.pdf)

Kim S. (2009). Is Privacy at Risk when Commercial Websites Target Primary School Children? A Case Study in Korea. (<https://doi.org/10.1111/j.1099-0860.2009.00248.x>)

Servizi educativi e scolastici nel Covid 19 (https://centri.unibo.it/creif/it/pubblicazioni/servizi-educativi-e-scolastici-nel-covid-19-riflessioni-pedagogiche/covid19_dossier_creif_educazione.pdf/@@download/file/Covid19_DOSSIER_CREIF_Educazione.pdf).

Brussich T. (2023). Reggio Emilia Approach: la filosofia educativa diventata eccellenza nel mondo, 2023 (<https://urn.nsk.hr/urn:nbn:hr:137:807538>)

Barassi V. (2023). I figli dell'algorithm e società digitale, Luiss.

(<https://www.youtube.com/watch?v=ezJGvUtyMek>)

Carson V. & Kuzik N. (2021). The association between parent–child technology interference and cognitive and social–emotional development in preschool- aged children.

(<https://onlinelibrary.wiley.com/share/J7D9SKPCRJVJNJZPN9FEC?target=10.1111/cch.12859>)

Vuorikari R., Kluzer S. & Punie Y. (2022). DigComp 2.2: The Digital Competence Framework for Citizens, EUR 31006 EN, Publications Office of the European Union, Luxembourg, ISBN 978-92-76-48882-8, doi:10.2760/115376, JRC128415.

(<https://publications.jrc.ec.europa.eu/repository/handle/JRC128415>)

WEF (2016) New Vision for Education: Fostering Social and Emotional Learning through Technology, World Economic Forum.

(https://www3.weforum.org/docs/WEF_New_Vision_for_Education.pdf).