

Cosimo Di Bari, Silvia Demozzi,  
Renata Metastasio  
(a cura di)

# Costruire le competenze digitali dalla prima infanzia

*Ricerche e prospettive interdisciplinari  
del PRIN Di.Co.Each.*



Finanziato  
dall'Unione europea  
NextGenerationEU



Ministero  
dell'Università  
e della Ricerca



Italiadomani  
PIANO NAZIONALE  
DI RIPRESA E RESILIENZA



UNIVERSITÀ  
DEGLI STUDI  
FIRENZE

ISBN: 9788867099221

Prima edizione: gennaio 2026

© 2026 - Editoriale Anicia S.r.l.

Sede legale: Via di San Francesco a Ripa n. 67

00153 Roma - Tel. (+39) 065898028 / 065882654

[www.edizionianicia.it](http://www.edizionianicia.it) - [info@anicia.it](mailto:info@anicia.it) / [editoria@anicia.it](mailto:editoria@anicia.it)

“Finanziato dall’Unione europea- Next Generation EU, Missione 4 Componente 1  
CUP B53D230195700006”.

CODICE: 2022LTZXNA.

*I diritti di traduzione, di riproduzione, di memorizzazione elettronica, di adattamento totale o parziale, con qualsiasi mezzo (compresi i microfilm e le copie fotostatiche) sono riservati per tutti i Paesi. Ogni permesso deve essere dato per iscritto dall’Editore. Le fotocopie per uso personale del lettore possono essere effettuate nei limiti del 15% di ciascun volume dietro pagamento alla SIAE del compenso previsto dall’art. 68, commi 4 e 5, della legge 22 aprile 1941 n. 633.*

# Indice

## *Introduzione*

- Un cantiere per la promozione della competenza digitale nella prima infanzia: il PRIN Di.Co.Each.** 9  
di *Cosimo Di Bari, Silvia Demozzi, Renata Metastasio*

## PARTE PRIMA

Prospettive interdisciplinari sul rapporto tra digitale e infanzia

### *Capitolo primo*

- Il tempo degli schermi o schermi a tempo? Linee guida a confronto** 23  
di *Arianna Turriziani Colonna*

### *Capitolo secondo*

- Le ricerche neuroscientifiche sul rapporto tra infanzia e schermi digitali** 33  
di *Irene Balboni*

### *Capitolo terzo*

- Intorno al concetto di competenza digitale nella prima infanzia: nodi concettuali e considerazioni pedagogiche** 47  
di *Davide Cino*

### *Capitolo quarto*

- L'alleanza tra servizi educativi e famiglia per educare l'infanzia al digitale: la via "ecologica" della Media Education** 63  
di *Cosimo Di Bari*

PARTE SECONDA

La ricerca quantitativa e qualitativa del PRIN Di.Co.Each.  
sul rapporto tra infanzia e digitale

*Capitolo primo*

**Famiglie e servizi 0-6: la ricerca quantitativa su usi, abitudini e percezione dei dispositivi digitali** 77

di *Renata Metastasio, Fabio Presaghi, Franca Rossi, Ilaria Bortolotti, Francesca Russo*

*Capitolo secondo*

**La voce di famiglie, personale dei servizi educativi e pediatri: esiti dell'indagine qualitativa sul rapporto tra infanzia e digitale** 131

di *Claudio D'Antonio, Federica Ranzani, Christian Distefano, Silvia Demozzi e Cosimo Di Bari*

PARTE TERZA

La Ricerca-Azione

*Capitolo primo*

**Una ricerca-azione per progettare l'educazione al digitale nel nido e nella scuola dell'infanzia** 157

di *Claudio D'Antonio, Ester Giamberini, Federica Ranzani*

*Capitolo secondo*

**Luci ed ombre sulla città – laboratorio per l'utilizzo creativo degli strumenti digitali** 167

di *Cristina Brizzi, Francesca Alinari, Rossella Bertocci*

*Capitolo terzo*

**Esplorare, creare, emozionarsi. Quando le tecnologie digitali amplificano l'esperienza di gioco. Spunti per una progettazione educativa nei nidi d'infanzia** 175

di *Nicoletta Chierigato*

*Capitolo quarto*

**Sotto la lente dei bambini. Le forme dei cavoli** 185

di *Iolanda Belli, Elisa Ciotoli*

*Capitolo quinto*

**Passi da Gigante. La progettazione di un laboratorio per promuovere le competenze digitali nella prima infanzia** 193

di *Alice Ginanni, Eleonora Lotti*

*Capitolo sesto*

**Ricercare, progettare, agire nell'educazione al digitale per lo 0-6: riflessioni sulle esperienze del PRIN Di.Co.Each.** 201

di *Cosimo Di Bari*

PARTE QUARTA

Una proposta di linee guida per l'educazione al digitale 0-6

*Capitolo primo*

**Linee guida pedagogiche per famiglie di bambine e bambini da 0 a 6 anni sul rapporto con gli strumenti digitali** 209

di *Cosimo Di Bari, Claudio D'Antonio*

*Capitolo secondo*

**Linee guida pedagogiche per educatrici, educatori e insegnanti di nidi e scuole d'infanzia per educare al digitale** 225

di *Cosimo Di Bari, Claudio D'Antonio*

# Intorno al concetto di competenza digitale nella prima infanzia: nodi concettuali e considerazioni pedagogiche

di *Davide Cino\**

## 1. In apertura: definire il terreno di indagine

La relazione tra competenze digitali e prima infanzia è un oggetto epistemico complesso, il cui studio richiede di confrontarsi con nodi concettuali talvolta riduzionisti, talaltra ambivalenti. Nel cercare di mettere in luce alcuni aspetti di questa relazione che possono rivelarsi utili per una riflessione pedagogica e interdisciplinare, una doverosa premessa, cui come studioso intendo aderire, è il principio di non-esaustività. Non per mera retorica, ma per il riconoscimento di un ambito del sapere ancora segnato da pregiudizi (siano essi figli di visioni ottimistiche o pessimistiche) e costellato di dimensioni e variabili così numerose ed eterogenee da non poter essere degnamente affrontate nello spazio di un saggio; per esse si rinvia alla letteratura di riferimento che sarà qui mobilitata, nonché ai contributi presenti in questo volume.

Parlando di competenze digitali, tra le varie formulazioni possibili, assumerò qui come riferimento quella proposta dall'International Telecommunication Union (2018), che le definisce come “le capacità di utilizzare le tecnologie dell'informazione e della comunicazione in modo da ottenere, per sé e per gli altri, esiti positivi e di qualità nella vita quotidiana [...] riducendo al contempo i possibili rischi legati agli aspetti più problematici dell'esperienza digitale” (ITU, 2018, p. 23, trad. mia). Questa definizione ha il merito di coniugare dimensioni pragmatiche, come il conseguimento di risultati tangibili e di qualità, con la consapevolezza dei rischi, offrendo una cornice utile a coglierne la portata educativa.

---

\* Ricercatore in Pedagogia Generale e Sociale, Università degli Studi di Milano-Bicocca, Dipartimento di Scienze Umane per la Formazione “Riccardo Massa”.

Il discorso sulle competenze digitali, tuttavia, è caratterizzato da una tensione. Da un lato, vi è il desiderio di una loro formalizzazione, in risposta al bisogno socialmente atteso di misurazione e standardizzazione dei curricoli in riferimento alle più vaste “competenze fondamentali” del nostro secolo (Ackerman et al., 2024); dall’altro, si fanno strada approcci più situati, attenti alle caratteristiche fluide, relazionali e contestuali che contraddistinguono lo studio delle competenze digitali al di là di visioni efficientiste e normative (Su & Yang, 2024).

È in questo slittamento concettuale che la prima infanzia si rivela un terreno privilegiato per osservare come le competenze digitali prendano forma: non tanto attraverso un’astratta padronanza di abilità, quanto come esperienza incarnata, legata a dimensioni quali il gioco, l’esplorazione e l’incontro relazionale con adulti, pari e ambienti digitali (Alper, 2011; Marsh, 2016).

Cosa significhi essere “digitalmente competenti” in questi anni di vita, pertanto, non è riducibile alle sole capacità di maneggiare, più o meno sapientemente, i dispositivi digitali, quanto alla possibilità di abitare ecologie mediali in modi soggettivamente e intersoggettivamente significativi, creativi e socialmente situati. In questa prospettiva, ciò che conta non è soltanto la destrezza tecnica, ma la capacità di collocare tali pratiche digitali entro orizzonti relazionali e culturali. A tal proposito, in questo contributo parlerò dei dispositivi digitali come parte di una più vasta ecologia di vita, più che di strumenti in quanto tali. Attraverso questa lente, infatti, possiamo riconoscere come i media digitali configurino in modi eterogenei l’esperienza di bambine e bambini, influenzandone dinamiche conoscitive, modalità espressive e trame di interazioni sociali (Di Bari, 2019; 2023).

Alla luce di questa complessità, alcune considerazioni pedagogiche appaiono particolarmente rilevanti. La tensione sopra descritta si innesta infatti in una dicotomia più ampia, che richiama la nota contrapposizione tra apocalittici e integrati (Eco, 1964): da una parte l’enfasi sui rischi legati all’abitare il digitale, dall’altra la celebrazione delle promesse di innovazione e progresso. Entrambe le posture rischiano di non cogliere appieno la ricchezza ed eterogeneità del vissuto infantile, sempre più caratterizzato da un’esperienza digitalmente mediata della vita quotidiana.

Più generativa appare, invece, una postura che riconosca la natura socialmente costruita tanto delle pratiche mediali quanto dei discor-

si stesi sulle competenze digitali, superandone sia gli allarmismi moralistici che le celebrazioni ingenuie. Assumere questa prospettiva significa riconoscere una responsabilità epistemologica che ci interpella su almeno due versanti: la necessità di concettualizzare una categoria come la “competenza digitale” a partire dalla sua natura culturalmente connotata, nella fattispecie in riferimento alle pratiche medialità che coinvolgono l’infanzia; il tener conto di un residuo realistico, legato alle capacità cognitive, ai bisogni evolutivi e alle implicazioni pragmatiche che tali pratiche comportano, e che studiosi e professionisti dell’educazione sono chiamati a mettere a fuoco nelle loro specificità.

Proprio in questa direzione, la ricerca offre strumenti preziosi per leggere le esperienze digitali di bambine e bambini in chiave non lineare. Il framework di EU Kids Online, ad esempio, ancorandosi a una cornice basata sui diritti, propone di analizzare l’interazione dei più piccoli con gli ambienti digitali attraverso la lente delle 3 P, mutuata dalla Convenzione ONU sui Diritti dell’Infanzia e dell’Adolescenza del 1989: *provision* (offerta), *protection* (protezione) e *participation* (partecipazione) (Livingstone & Bulger, 2014). Questa prospettiva sottolinea che l’accesso agli ambienti digitali e la capacità di abitarli in modo competente rappresentano diritti fondamentali di bambine e bambini e, al contempo, che le opportunità di apprendimento, espressione e partecipazione civica che ne derivano risultano intrinsecamente intrecciate a potenziali rischi. Una cornice basata sui diritti non può dunque esimersi dal confrontarsi con tali frizioni. Tuttavia, il diritto alla partecipazione si scontra spesso con l’impulso adulto a proibire, piuttosto che a costruire esperienze che bilancino offerta e protezione (Coppock & Gillett-Swan, 2016). Nel caso della prima infanzia, queste tensioni risultano ancora più evidenti, poiché le voci di bambine e bambini sono raramente ascoltate e le loro esperienze digitali vengono spesso limitate dalle ansie e dalle paure del mondo adulto, se non abbandonate a un *laissez-faire* che può tradursi in un permissivismo inconsapevole, privo di mediazioni educative (Brito et al., 2017).

Assumendo come dato di partenza l’intreccio tra rischi e opportunità, che riprenderò più avanti, in questo contributo propongo una lettura della competenza digitale che vada oltre le semplici abilità tecniche e oltre i discorsi neoliberali, i quali piegano l’educazione

al digitale a logiche di mercato (Mehta et al., 2020), riducono l'infanzia a un "non ancora" (Demozzi, 2021; Macinai, 2013) e non riconoscono bambini e bambine come soggetti dotati di agentività nel presente (Qvortrup, 1994). Al contrario, intendo qui promuovere una riflessione pedagogica che rivendichi l'importanza di concepire la competenza digitale come orizzonte di cittadinanza, agentività e responsabilità (Masoumi & Bourbour, 2024). Da questa prospettiva, la domanda non è tanto *quali* abilità bambine e bambini acquisiscano, ma *come* queste si radichino in pratiche relazionali, culturali e di cura proprie del crescere in un ambiente mediale.

L'obiettivo delle prossime pagine sarà, quindi, esplorare la competenza digitale nella prima infanzia come categoria dinamica e non come insieme statico di abilità. L'argomentazione di fondo è che interrogare tale competenza richieda un impegno, tanto teorico quanto prassico, capace di restituire la complessità delle esperienze infantili e di cogliere rischi e opportunità non come poli opposti, ma come tensioni da attraversare e rielaborare in chiave educativa per abitare ecologie di vita sempre più digitalizzate.

## **2. Abitare le ecologie mediali nella prima infanzia**

Le competenze digitali non prendono forma in un vuoto sociale e infrastrutturale, ma all'interno di ecologie mediali che intrecciano relazioni, pratiche e tecnologie, dando struttura all'esperienza quotidiana dei più piccoli. A tal proposito, considerare i media digitali come meri strumenti isolati che bambine e bambini imparano ad usare rischia di aprire le porte a letture riduzionistiche delle loro esperienze digitalmente mediate. Già nella fattispecie della fascia 0-6 anni, infatti, i media digitali non rappresentano accessori o elementi esterni, ma si intrecciano profondamente con gli ambienti nei quali bambine e bambini crescono, giocano e apprendono, attraverso processi di domesticazione e significazione situata, sia in casa che nei servizi educativi (Green et al., 2024; Lindeman et al., 2021; Sandberg et al., 2021). Essi, cioè, divengono parte integrante di una più vasta ecologia mediale che l'infanzia abita: un ecosistema dinamico di relazioni tra soggetti, oggetti, pratiche e significati che struttura la vita quotidiana (Formenti & Cino, 2023). Parlare in

termini ecologici significa riconoscere i media come ambienti di vita in cui l'esperienza infantile prende forma sullo sfondo di sistemi eterogenei e interconnessi. In questa prospettiva le tecnologie non sono semplici artefatti, ma elementi costitutivi del proprio ambiente di vita che configurano possibilità creative, espressive e relazionali che incidono sulle routine quotidiane (Barr, 2019).

Da un punto di vista pedagogico, l'approccio ecologico è particolarmente fecondo, in quanto invita ad andare oltre i discorsi dominanti sui tempi di fruizione degli schermi (o *screen time*, Blum-Ross & Livingstone, 2018), domandandosi invece quali esperienze bambine e bambini vivano, con chi, e quali scenari educativi si costruiscano con i media digitali (Cino et al., 2020). In questo contesto, attenzionare l'ecologia mediale complessiva che i più piccoli abitano significa anche riconoscere che un tablet usato in casa in autonomia, un'app didattica nella scuola dell'infanzia, una videochiamata insieme ai genitori con i nonni che vivono altrove, non sono semplici usi equivalenti di un qualche dispositivo tecnologico, ma esperienze situate in cui dimensioni materiali, simboliche e relazionali si intrecciano. I media, cioè, non aggiungono semplicemente qualcosa alla vita infantile, ma in questa sono incorporati ridefinendo tempi, spazi, comunicazioni, apprendimenti e relazioni.

Le ricerche mostrano come la domesticazione dei media in famiglia contribuisca a creare ecosistemi digitali nei quali i bambini apprendono sia in modo autonomo, attraverso l'osservazione e l'imitazione di genitori e fratelli, che grazie a forme di mediazione più o meno attiva esercitate da adulti significativi e pari (Chaudron et al., 2018; Holloway et al., 2013). L'ambiente di vita stesso si configura così come primo mediatore nel rapporto tra infanzia e competenze digitali, capace di arricchire tali competenze ampliando le opportunità, regolando i rischi legati all'abitare le ecologie mediali e prevenendo una riduzione delle esperienze con i media a semplice consumo passivo (Scott, 2022).

In questa cornice, la triade di EU Kids Online precedentemente presentata (*provision, protection e participation*) si rivela uno strumento analitico prezioso per interpretare la posizione della prima infanzia nelle ecologie mediali (Livingstone & Bulger, 2014). L'offerta (*provision*) riguarda la disponibilità di infrastrutture, dispositivi e contenuti che compongono le ecologie mediali; la protezione (*pro-*

*tection*) non va intesa come eliminazione totale dei rischi, ma come l'insieme di strategie che consentono di governarli e trasformarli in esperienze gestibili e formative, limitando i danni; la partecipazione (*participation*) illustra invece la possibilità per bambine e bambini di esprimersi, creare e prendere parte alla vita culturale e civica che si dispiega nelle ecologie mediali. Queste tre dimensioni non sono indipendenti, ma intrecciate: un contesto che garantisce accesso senza protezione può amplificare le vulnerabilità, mentre una protezione priva di spazi partecipativi può silenziare le voci infantili e ridurre opportunità di apprendimento e agentività (Coppock & Gillett-Swan, 2016).

Da un punto di vista pedagogico non si tratta soltanto di massimizzare le opportunità e minimizzare i rischi, ma di predisporre le condizioni affinché, in modalità differenziate e rispettose dell'individualità di ogni bambino/a e della fase di vita in cui si trova, le ecologie mediali possano essere vissute in modo partecipativo, significativo e sicuro, promuovendo le competenze necessarie per abitare questi ecosistemi, tenendo altresì conto dei divari digitali (Berson et al., 2022). Ovverosia, non relegando le esperienze digitali dei più piccoli solo alla famiglia, ma costruendo un'infrastruttura che coinvolga anche i servizi educativi e la comunità più ampia, così da offrire opportunità diversificate e coerenti, capaci di accompagnare bambine e bambini in un percorso di esplorazioni e apprendimenti attraverso cui la competenza digitale prende forma.

### **3. Esplorazione, rischi e opportunità: i primi passi nella competenza digitale**

Se la competenza digitale nella prima infanzia va intesa come qualcosa in più di un semplice elenco di abilità, l'incrocio tra esplorazione, rischi e opportunità rappresenta un interessante osservatorio per andare oltre letture di senso comune.

Le esperienze di bambine e bambini con i media digitali raramente sono prive di significato. Anche prima di saper leggere o scrivere, infatti, essi si cimentano in forme di esplorazione, scoperta, ascolto, visione, improvvisazione e problem solving che delineano uno scenario di agentività in divenire (Brito, 2016; Marsh, 2016).

Giocare con un tablet toccandone le icone, guardare un video animato, sperimentarsi con le immagini digitali costruendo narrazioni (Di Bari, 2023), non significa semplicemente “usare” la tecnologia, ma negoziare i propri margini di azione in un ambiente mediato. In questo senso, possiamo intendere le esperienze della prima infanzia con i media digitali come pratiche esplorative attraverso cui bambine e bambini imparano ad orientarsi in un’ecologia fatta di simboli, norme e relazioni.

L’esplorazione digitale, come qualsiasi altra forma di esplorazione, va da sé, espone inevitabilmente a dei rischi. La distinzione tra rischio (*risk*) e danno (*harm*), uno tra i più importanti contributi teorici empiricamente vagliati nell’ambito delle ricerche di EU Kids Online (Livingstone, 2014), rappresenta in questa sede un’essenziale chiave di lettura. Il rischio, infatti, rappresenta la possibilità (che può poi tradursi in determinati margini probabilistici, ma *non* deterministici) che si verifichi un evento negativo; il danno, invece, è l’effettivo evento concreto.

Benché spesso semplicisticamente sovrapposti, rischi e danni rappresentano concetti e situazioni differenti. Per meglio comprendere la questione, proverò ad avvalermi della metafora della strada quale ambiente extra-domestico in cui variabili come opportunità esplorative, rischi, danni e apprensioni del mondo adulto si intrecciano. Partendo dalla concettualizzazione dell’esplorazione come esperienza educativa (Guerra, 2019), pensiamo, a tal proposito, a un bambino che passa la maggior parte del suo tempo in casa e a cui è proibito recarsi in strada da solo. Una situazione di questo tipo riduce drasticamente (se non azzerà, virtualmente) qualsivoglia rischio questi possa incontrare relativamente a quel contesto, rinunciando però anche a quelle opportunità formative derivanti da un’esplorazione attiva del proprio ambiente. Tale condizione richiama quel processo di *insularizzazione* dell’infanzia descritto da Zeiher (2001), ossia l’allontanamento progressivo dei bambini dallo spazio pubblico della strada e il loro confinamento in luoghi protetti e sorvegliati. Pensiamo poi a un bambino a cui, invece, è concesso muoversi nello spazio pubblico in autonomia: i rischi che qualcosa di brutto accada, paragonato al suo pari di cui sopra, sono decisamente superiori. Eppure – e senza per questo sottovalutare i mutamenti sociali e ambientali che hanno reso la strada un luogo sempre meno accogliente per l’infanzia, di-

minuendone i margini di accessibilità democratica (Rissotto & Tonucci, 1999) – è solo esplorando quell’ambiente, nonché attraverso una serie di insegnamenti che possono derivare da figure adulte, che questo bambino può imparare a muoversi agilmente nel suo spazio, a conoscere, ad esempio, la segnaletica semaforica, a seguire una serie di regole e raccomandazioni, acquisendo autonomia, competenza e accesso ad orizzonti più ampi di esperienza.

Non solo: se il primo bambino del nostro ipotetico scenario dovesse, a un certo punto, trovarsi da solo per strada, avrebbe verosimilmente maggiori probabilità non soltanto di incontrare situazioni rischiose, ma anche che questi rischi si traducano in danni (es., il non conoscere le regole dell’attraversamento pedonale). Viceversa, quel bambino che conosce meglio il suo ambiente può far sì che i rischi esistenti rimangano tali: delle possibilità, che non si traducono in situazioni concrete. Come ha osservato Qvortrup (2003), la protezione non coincide con un controllo paternalistico, poiché se spinta all’eccesso finisce per trasformarsi in una limitazione autoritaria che sottrae ai bambini e alle bambine margini di autonomia e di partecipazione.

Si potrebbe obiettare che l’uso dei media digitali nella prima infanzia possa rappresentare sia un esito che una causa di quei processi di insularizzazione appena richiamati. Una simile lettura, tuttavia, risulterebbe riduttiva per almeno due ragioni: da un lato, perché i media – in forme diverse e mutevoli – hanno accompagnato la storia dell’umanità, innestandosi nei processi educativi e sociali ben prima della rivoluzione digitale (Ciofalo, 2022); dall’altro, perché la frequentazione di un ambiente non implica necessariamente l’esclusione di un altro, ma piuttosto la compresenza e l’intreccio di spazi, esperienze e possibilità (Floridi, 2014). Ciò che intendo sottolineare è, piuttosto, come l’accesso all’“ambiente-strada” possa essere assunto come metafora per comprendere la necessità di offrire ai bambini l’opportunità di abitare le ecologie mediali in modo attivo, consapevole e partecipato.

L’esplorazione delle ecologie mediali e lo sviluppo delle competenze digitali funzionano, difatti, in modo simile. Le ricerche hanno a più riprese dimostrato che trascorrere meno tempo con i media comporta sì meno rischi, ma riduce anche le opportunità di apprendere, creare, partecipare; viceversa, più tempo con i media, in

particolar modo se guidato attraverso processi di mediazione attiva, può implicare più rischi, ma anche l'acquisizione di più competenze che, a loro volta, riducono la probabilità che i rischi si traducano in danni (Livingstone & Helsper, 2010; Livingstone, Mascheroni, & Staksrud, 2018).

Anche l'età di utilizzo sembra essere una variabile rilevante. Alcune ricerche suggeriscono, infatti, che già nella fase prescolare i bambini si cimentino in pratiche digitali attraverso l'utilizzo di tablet, computer, console e smartphone, apprendendo a usare applicazioni e videogiochi attraverso osservazione, imitazione e tentativi ed errori; parallelamente, emergono competenze nella ricezione, progettazione e produzione di contenuti digitali (Brito, 2016; Marsh, 2016). Al contempo, un'esposizione "precoce" e accompagnata ai media digitali può favorire lo sviluppo di competenze digitali e avere ricadute positive anche sul lungo termine, suggerendo che i "primi inizi" siano molto rilevanti: le competenze digitali hanno infatti modo di svilupparsi laddove vi sono opportunità di esplorazione, fiorendo particolarmente se accompagnate da un'impalcatura di sostegno sotto forma di mediazione educativa (Haddon et al., 2020; Hurwitz & Schmitt, 2020).

Nella prima infanzia, tali processi sono principalmente mediati dalla famiglia e dai servizi educativi. Le ricerche mostrano come gli stili di mediazione genitoriale attiva promuovano l'acquisizione di competenze digitali di bambine e bambini e la loro capacità di destreggiarsi tra rischi e opportunità, ostacolate invece da stili di mediazione restrittiva (Chaudron et al., 2018). Similmente, quando i servizi educativi per la prima infanzia integrano in modo intenzionale le attività digitali nei curricula, i/le bambini/e possono ampliare le loro conoscenze e competenze digitali e sviluppare maggiori consapevolezza rispetto agli usi delle tecnologie (Paul et al., 2023). Ne deriva che un'interazione intenzionale tra casa, servizi e comunità in generale possa giocare un ruolo centrale, suggerendo che le competenze digitali non si coltivano in isolamento, ma integrando opportunità di apprendimento informali, formali e non-formali. Un "patto" educativo di questo tipo, tuttavia, per reggersi ha bisogno di alcune basi comuni che riconoscano l'inevitabilità dei rischi senza cedere ai panici morali, valorizzando le pratiche esplorative delle ecologie digitali come momenti significativi di apprendimento nella

prima infanzia, e garantendo al contempo un adeguato sostegno sul piano cognitivo ed emotivo che accompagni bambini e bambine in questo processo. Un approccio di questo tipo inquadra le competenze digitali come una declinazione dei diritti dell'infanzia nei termini già citati di offerta, partecipazione e protezione (Livingstone & Bulger, 2014), affinché i media digitali possano divenire risorse di cittadinanza e crescente protagonismo e agattività.

#### 4. Contro le derive neoliberiste

Alla luce delle riflessioni fin qui sviluppate, reputo infine indispensabile un ultimo monito, per evidenziare che parlare di competenze digitali nella prima infanzia *non* è un fatto neutro. La loro crescente centralità nei discorsi sull'educazione inquadrati all'interno del paradigma delle *21st century skills* (Mehta et al., 2020) mostra, infatti, una deriva neoliberista che le riduce a una risorsa per il mercato del lavoro e la competitività economica. In tale cornice, l'infanzia diviene una fase preparatoria alla futura produttività, ridefinendo l'educazione come processo attraverso cui formare soggettività flessibili che sappiano ben posizionarsi in un mercato del lavoro che valorizza economicamente *alcune* competenze digitali, quali ad esempio quelle associate ad attività come il coding o la robotica, creando gerarchie del sapere che strumentalizzano non soltanto le competenze, ma anche i desideri e le passioni di bambine e bambini (Cino, 2023).

Costruire una scala di competenze digitali di primo e secondo livello in base alla loro utilità nelle economie di mercato, in questa prospettiva, significa promuovere un'idea di competenza basata su abilità dissezionabili, valorizzando in particolar modo quelle più "spendibili" professionalmente, declinate in ambiti quali la programmazione, e ponendo in secondo piano le componenti critiche, comunicativo-relazionali, etiche e creative, che invece consentono a bambine e bambini di agire in maniera via via più riflessiva e consapevole nei loro ambienti mediali (Masoumi & Bourbour, 2024). Una lettura non binaria della questione consente, invece, di andare oltre le lenti neoliberiste valorizzando un costrutto di competenza digitale multidimensionale in cui ogni dimensione ha una sua rilevanza.

Nondimeno, un'educazione al digitale nei primi anni di vita incorniciata solo in termini di occupabilità futura porta con sé quantomeno due possibili rischi: in primis, mettere al margine i diritti di bambine e bambini di vivere esperienze di apprendimento significative nel qui ed ora, ratificando una lettura deficitaria che le valorizza solo se propedeutiche a finalità adulte; in secundis, promuovere orientamenti pedagogici e interventi educativi di stampo funzionalista, che guardano alle tecnologie come strumenti utili a un fine economico, più che agli ambienti mediali come luoghi di formazione identitaria, espressione di agenzialità ed esercizio di cittadinanza.

Tenere a mente queste derive neoliberiste non significa promuovere retoriche inverse che non si preoccupano della dimensione professionale in relazione all'infanzia, né tantomeno screditare attività quali il coding e le competenze che ne derivano, ma far sì che queste non diventino totalizzanti o siano reputate “più importanti” di altre (Cino, 2023). Implica, cioè, una rivendicazione del costrutto della competenza digitale come categoria pedagogica che a pieno titolo riguarda anche la prima infanzia, con tutte le sue specificità e con una propria dignità ontologica disancorata dalle logiche capitalistiche.

## **5. In chiusura: ripensare la competenza digitale come orizzonte pedagogico**

Le riflessioni proposte in questo capitolo hanno avuto l'intento di inquadrare la competenza digitale nella prima infanzia non come un insieme di abilità tecniche, né come qualcosa di oggettivamente misurabile e standardizzabile; piuttosto, come la risultante di un complesso intreccio di esplorazioni, mediazioni e relazioni che danno forma alla quotidianità di bambine e bambini nelle loro pratiche digitali. La competenza digitale, dunque, non è un mero fatto individualistico, ma l'esito di una pratica situata che riflette le ecologie di vita in cui l'infanzia si dispiega. Queste ecologie, come ho argomentato, ci richiedono inesorabilmente di confrontarci tanto con le opportunità che con i rischi del digitale. Evitare il rischio in quanto tale significa, in questo come in qualsiasi ambito della vita, rinunciare a spazi di apprendimento; accompagnare bambine e bambini con mediazioni educative attive e intenzionali, viceversa, consente

di riconoscere il digitale come ambiente di vita che è importante conoscere per agire attivamente in esso, anziché subirlo.

Al di là delle retoriche che cristallizzano l'esperienza digitale della prima infanzia come minaccia o, all'opposto, ne celebrano ingenuamente le potenzialità, la vera sfida pedagogica consiste nel riconoscere la complessità dei processi in gioco e nel sostenere apprendimenti autentici e trasformativi, che trovano spazio già nei primi anni di vita. La competenza digitale, in questa prospettiva, lungi dall'appiattarsi in derive neoliberiste, diviene piuttosto una questione di diritto e responsabilità, terreno di cittadinanza e agentività crescente. Non semplicisticamente come capitale accumulabile per un qualche futuro professionale, ma come orizzonte che riconosce e valorizza bambine e bambini nell'oggi: soggetti che abitano già ecologie mediali complesse e che possiamo accompagnare per viverle in modo sempre più creativo, consapevole e riflessivo.

## Bibliografia

- Ackerman, T. A., Bandalos, D. L., Briggs, D. C., Everson, H. T., Ho, A. D., Lottridge, S. M., & Wind, S. A. (2024). Foundational competencies in educational measurement. *Educational Measurement: Issues and Practice*, 43(3), 7-17.
- Alper, M. (2011). Developmentally appropriate new media literacies: Supporting cultural competencies and social skills in early childhood education. *Journal of Early Childhood Literacy*, 13(2), 175–196.
- Barr, R. (2019). Growing up in the digital age: Early learning and family media ecology. *Current directions in psychological science*, 28(4), 341-346.
- Berson, I. R., Luo, W., & Yang, W. (2022). Narrowing the digital divide in early childhood: Technological advances and curriculum reforms. *Early Education and Development*, 33(1), 183-185.
- Blum-Ross, A., & Livingstone, S. (2018). The trouble with “screen time” rules. In G. Mascheroni, C. Ponte, & A. Jorge (Eds.), *Digital parenting: The challenges for families in the digital age* (pp. 209–218). Nordicom.
- Brito, R. (2016). “Who taught you how to play? I did!”: Digital practices and skills of children under 6. *Media Education: Studi, ricerche, buone pratiche*, 7(2), 281–302.
- Brito, R., Francisco, R., Dias, P., & Chaudron, S. (2017). Family dynamics in digital homes: The role played by parental mediation in young chil-

- dren's digital practices around 14 European countries. *Contemporary Family Therapy*, 39(4), 271-280.
- Chaudron, S., Di Gioia, R., & Gemo, M. (2018). *Young children (0–8) and digital technology: A qualitative study across Europe*. Publications Office of the European Union.
- Cino, D. (2023). “Tutte le scienze sono uguali, ma alcune sono più uguali di altre”: la costruzione dell’educazione alle STEM nell’infanzia come un bisogno sociale e pedagogico. *Civitas Educationis*, 12(2), 127-152.
- Cino, D., Mascheroni, G., & Wartella, E. (2020). “The kids hate it, but we love it!?”: Parents’ reviews of circle. *Media and Communication*, 8(4), 208-217.
- Ciofalo, G. (2022). Storia sociale dei media. In C. Riva, R. Stella, G. Ciofalo, & P. Degli Esposti, *Sociologia dei media* (pp. 29–62). UTET Università
- Coppock, V., & Gillett-Swan, J. K. (2016). Children’s rights in a 21st-century digital world: Exploring opportunities and tensions. *Global Studies of Childhood*, 6(4), 369–375.
- Demozzi, S. (2021). Il tempo dell’infanzia come possibilità di educazione al pensiero. In S. Demozzi (a cura di), *Contesti per pensare. Riflessioni su pedagogia, indagine filosofica e comunità di ricerca* (pp. 17–31). Milano: FrancoAngeli.
- Di Bari, C. (2019). Le tecnologie digitali nei servizi educativi 0–6 anni: Il ruolo della Media Education tra critica e creatività. *Focus ZeroSei*, 3, 1–12.
- Di Bari, C. (2023). Educare a usi generativi degli schermi: sfide e possibilità della fotografia digitale nella prima infanzia. *Paideutika*, 38, 83–102.
- Eco, U. (1964). Apocalittici e integrati. Comunicazioni di massa e teorie della cultura di massa. Bompiani: Milano.
- Floridi, L. (2014). *The onlife manifesto: Being human in a hyperconnected era*. Springer.
- Formenti, L., & Cino, D. (2023). *Oltre il senso comune. Un viaggio di ricerca nella pedagogia della famiglia*. Milano: FrancoAngeli.
- Green, L., Haddon, L., Livingstone, S., O’Neill, B., Stevenson, K. J., & Holloway, D. (2024). *Digital media use in early childhood: Birth to six*. Bloomsbury Academic.
- Guerra, M. (2019). *Le più piccole cose: L’esplorazione come esperienza educativa*. FrancoAngeli.
- Haddon, L., Cino, D., Doyle, M. A., Livingstone, S., Mascheroni, G., & Stoilova, M. (2020). *Children’s and young people’s digital skills: a systematic evidence review*. ySKILLS, KU Leuven.
- Holloway, D., Green, L., & Livingstone, S. (2013). *Zero to eight: Young children and their internet use*. LSE, London: EU Kids Online.

- Hurwitz, L. B., & Schmitt, K. L. (2020). Can children benefit from early internet exposure? Short- and long-term links between internet use, digital skill, and academic performance. *Computers & Education*, 146, 1-11.
- International Telecommunication Union. (2018). *Measuring the information society report* (Vol. 1). ITU Publications.
- Lindeman, S., Svensson, M., & Enochsson, A. B. (2021). Digitalisation in early childhood education: a domestication theoretical perspective on teachers' experiences. *Education and Information Technologies*, 26(4), 4879-4903.
- Livingstone, S. (2014). Risk and harm on the internet. In A. Jordan & D. Romer (Eds.), *Media and the well-being of children and adolescents* (pp. 129-146). Oxford University Press.
- Livingstone, S., & Bulger, M. E. (2014). A global research agenda for children's rights in the digital age. *Journal of Children and Media*, 8(4), 317-335.
- Livingstone, S., & Helsper, E. (2008). Parental mediation of children's Internet use. *Journal of Broadcasting & Electronic Media*, 52(4), 581-599.
- Livingstone, S., Mascheroni, G., & Staksrud, E. (2018). European research on children's Internet use: Assessing the past and anticipating the future. *New Media & Society*, 20(3), 1103-1122.
- Macinai, E. (2013). *Pedagogia e diritti dei bambini. Uno sguardo storico*. Roma: Carocci.
- Marsh, J. (2016). The digital literacy skills and competences of children of pre-school age. *Media Education: Studi, ricerche, buone pratiche*, 7(2), 178-195.
- Masoumi, D., & Bourbour, M. (2024). Framing adequate digital competence in early childhood education. *Education and Information Technologies*, 29, 20613-20631.
- Mehta, R., Creely, E., & Henriksen, D. (2020). A profitable education: Countering neoliberalism in 21st century skills discourses. In J. Keengwe & G. Onchwari (Eds.), *Handbook of research on literacy and digital technology integration in teacher education* (pp. 359-381). IGI Global.
- Paul, C. D., Hansen, S. G., Marelle, C., & Wright, M. (2023). Incorporating technology into instruction in early childhood classrooms: A systematic review. *Advances in neurodevelopmental disorders*, 7(3), 380-391.
- Qvortrup, J. (1994). Childhood matters: An introduction. In J. Qvortrup, M. Bardy, G. Sgritta, & H. Wintersberger (Eds.), *Childhood matters: Social theory, practice and politics* (pp. 1-24). Aldershot, UK: Avebury.
- Qvortrup, J. (2003). La relazione tra protezione e partecipazione: rischio o opportunità per la società adulta? In I. Colozzi & G. Giovannini (a cura di), *Ragazzi in Europa tra tutela, autonomia e responsabilità* (p. 21-41). FrancoAngeli.

- Rissotto, A., & Tonucci, F. (1998). La mobilità come misura della democrazia della città: El bambino come unità di misura. In R. García Mira, J. M. Sabucedo Cameselle, E. Ares, & D. Prada Rodríguez (Eds.), *Medio ambiente y responsabilidad humana: Aspectos sociales y ecológicos. Libro de comunicaciones: VI Congreso de Psicología Ambiental* (pp. 61–66). Universidade da Coruña.
- Sandberg, H., Sjöberg, U., & Sundin, E. (2021). Toddlers' digital media practices and everyday parental struggles: interactions and meaning-making as digital media are domesticated. *Nordicom Review*, 42(S4), 59–78.
- Scott, F. L. (2022). Family mediation of preschool children's digital media practices at home. *Learning, Media and Technology*, 47(2), 235-250.
- Su, J., & Yang, W. (2024). Digital competence in early childhood education: A systematic review. *Education and Information Technologies*, 29(4), 4885–4933.
- Zeijher, H. (2001). Children's islands in space and time: The impact of spatial differentiation on children's ways of shaping social life. In M. du Bois-Reymond, H. Sünker, & H. H. Krüger (Eds.), *Childhood in Europe. Approaches – Trends – Findings* (pp. 139–159). Peter Lang.