



Scuole dell'infanzia, famiglie in situazione di vulnerabilità e servizi Quale accompagnamento nel contesto della trasformazione digitale?

Claudia Marcellan

Università di Padova

Paola Milani

Università di Padova

Introduzione

L'obiettivo di questo articolo è quello di documentare le prime fasi di una ricerca-azione-formazione partecipata che, nel quadro delle sfide affrontate dalla scuola e dalle famiglie in quest'epoca cosiddetta del post-digitale, si propone di coinvolgere attivamente gli insegnanti nello sviluppo di una cultura di riconoscimento e accompagnamento precoce di situazioni di vulnerabilità familiare (MLPS: 2017), anche attraverso l'implementazione di una piattaforma digitale progettata secondo il costrutto di "tecnologie di comunità" e un approccio ecosistemico alla persona.

A partire da un'analisi delle sfide che il processo di trasformazione digitale pone alla società contemporanea, si individueranno le potenzialità dello sviluppo tecnologico attuale, significative rispetto alla scuola, per recuperare il senso di comunità e di cura realizzata come sostegno integrale alla persona rispetto alla sua esistenza comunitaria (Rivoltella: 2020). Verranno, infine, presentate la ricerca e le principali opportunità finora emerse, nonché le prospettive di azione successive per arrivare a migliorare il modo di stare dei bambini a scuola e l'inclusione sociale delle famiglie in situazione di vulnerabilità, anche attraverso il miglioramento della competenza digitale degli insegnanti e una presa in carico integrata tra scuola e servizi sociali.

1. La competenza e trasformazione digitale nella società attuale e nella scuola

Dagli anni '60-'80 lo sviluppo delle ICT (*Information and Communication Technologies*) ha portato oggi alla necessità di realizzare processi di trasformazione digitale intesi come integrazione della tecnologia nei processi educativi come strumento, ma soprattutto come modo di rimodellare le metodologie didattiche, i processi di apprendimento e l'ecosistema educativo in generale, implicando l'effettiva personalizzazione (OECD: 2023). In questo paragrafo riportiamo una breve sintesi di parte della letteratura più recente sull'integrazione della tecnologia digitale nei processi educativi.

La società attuale viene definita attraverso le seguenti espressioni, che ne delineano le caratteristiche e le sfide:

- Società informazionale, in cui le tecnologie sono progressivamente migrate dentro le nostre vite, comportando un annullamento della separazione mente-corpo, aumentando l'esperienza della nostra corporeità, dei nostri sensi e la nostra percezione del mondo (Rivoltella & Rossi: 2019; Rivoltella: 2008).
- Società post-digitale avvenuta dopo che il digitale ha perso la sua caratteristica di novità e è cambiata la relazione tra umano-tecnologico: le tecnologie oggi pervadono tutte le dimensioni dell'esistenza umana (ibridazione), in un mondo sempre più a misura di macchina, piuttosto che di uomo, e iper-connesso (Floridi: 2017; Rivoltella & Rossi: 2022).
- Società dell'accelerazione: tutto assume una velocità elevatissima, innescata anche dalla competitività, soprattutto la comunicazione, grazie all'iper-connettività e alla portabilità dei dispositivi; la percezione è di vivere un tempo fisico-spaziale e soggettivo contratto,



accelerato, una condizione di ritardo strutturale, prendendo decisioni poco ragionate e creando una nuova forma di alienazione, volontaria, alla macchina produttiva (Rosa: 2023).

- *Network society*: fondata su reti che strutturano i processi economici, politici e sociali; è una società principalmente classista, basata sulle capacità di uso e di controllo delle tecnologie, che provoca una condizione di ulteriore disuguaglianza e alienazione (Sartori: 2012; Rivoltella & Rossi: 2019).
- Società della conoscenza: la conoscenza pervade ogni ambito della vita e diventa un'esigenza, secondo un approccio di *lifelong learning*, creando intrecci tra saperi scolastici, sviluppo professionale e personale, aggiornamento e acquisizione di nuove competenze; i nuovi strumenti digitali amplificano le occasioni di apprendimento (Commissione Europea: 1995, 2002).
- Società dell'incertezza, in cui la regola è evitare ogni fissazione o impegno, l'individualità è all'ordine del giorno e tutto diventa un prodotto di consumo, secondo una logica di adozione e scarto continuo; il tempo è frammentato in episodi, la ragione economica e il consumismo dominano, anche nelle relazioni interpersonali; le reti sociali, sostenute e costruite collettivamente, sono crollate e le capacità sociali sono state perse; l'incertezza è radicale e strutturale e tutte le modalità di conoscenza e le identità sono provvisorie, precarie (Bauman: 1999).

Il Consiglio Europeo (2018) ha individuato otto “competenze chiave” la cui acquisizione è essenziale «per la realizzazione e lo sviluppo personali, l'occupabilità, l'inclusione sociale, uno stile di vita sostenibile, una vita fruttuosa in società pacifiche, una gestione della vita attenta alla salute e la cittadinanza attiva» (*Ibid*, p. 7), secondo un approccio di *long life learning* e promuovendo il superamento di qualsiasi potenziale barriera (legata a svantaggi, circostanze personali, sociali, economiche o culturali, o bisogni specifici). Tra queste la competenza digitale che «presuppone l'interesse per le tecnologie digitali e il loro utilizzo con dimestichezza e spirito critico e responsabile per apprendere, lavorare e partecipare alla società» (*Ibid*, p.9).

Istruzione e innovazione tecnologica insieme possono portare a un miglioramento della qualità e a una maggiore equità: le nuove idee portano alla trasformazione digitale, che a sua volta ci aiuta a migliorare i sistemi educativi (UNESCO: 2023).

Dunque, il “fare scuola” oggi significa mettere in relazione la complessità di modi radicalmente nuovi di apprendimento con un'opera quotidiana di guida, attenta al metodo ai nuovi media e alla ricerca multidimensionale. Al contempo significa curare e consolidare le competenze e i saperi di base ... E poiché le relazioni con gli strumenti informatici sono tuttora assai diseguali fra gli studenti come fra gli insegnanti, il lavoro di apprendimento e riflessione dei docenti e di attenzione alla diversità di accesso ai nuovi media diventa di decisiva rilevanza (MIUR, 2012, p.5)

L'utilizzo delle tecnologie non garantisce l'acquisizione della competenza digitale e il miglioramento dei processi di apprendimento-insegnamento (Rivoltella: 2019), in quanto è necessaria una formazione, sperimentazione e riflessione continua al loro uso. Il processo di trasformazione digitale, avviato dal PNRR, incentiva ulteriormente l'acquisizione della competenza digitale da parte del docente, come cittadino prima di tutto. Secondo Ragel (citato da Pancioli: 2020) due sono le dimensioni fondamentali della competenza digitale del docente: l'alfabetizzazione digitale (possesso di competenze tecniche e informatiche, capacità critiche e responsabili all'utilizzo) e la didattica (conversione dell'utilizzo delle tecnologie per apprendimenti pedagogicamente significativi). Il docente assume nuove finalità educative, ovvero accompagna lo studente e ne supporta i processi e padroneggia le epistemologie per estendere l'ambiente di apprendimento, per co-costruire un sapere



condiviso, sul territorio e sulla comunità. Le nuove tecnologie possono diventare strumenti efficaci per l'apprendimento e l'inclusione, evitando la polarizzazione ulteriore del *digital divide* che rischia di riprodurre e accrescere le disuguaglianze sociali preesistenti causando esclusione e scarsa partecipazione alla vita di comunità, nonché l'accesso a limitate risorse educative (Kim et al.: 2021).

L'uso delle tecnologie a scuola, dunque, secondo i documenti e gli autori finora citati, non è inteso come un puro utilizzo strumentale fine a sé stesso, ma assume un ruolo pedagogico per sostenere pari opportunità di apprendimento, per rispondere alle esigenze degli/le studenti/esse, sapendo riconoscere le varie forme di esclusione e rimuovendole, sviluppando ambienti inclusivi e consentendo di navigare tra le vulnerabilità (Gottschalk: 2023; OECD: 2023).

2. Le tecnologie di comunità per promuovere e innovare la professione docente

Proseguendo con l'analisi della letteratura in merito all'integrazione delle ICT nei processi educativi, emerge che lo sviluppo tecnologico offre opportunità per fare comunità e, al contempo, per rinsaldare legami.

Il paradigma delle *Third Space Literacies* (Potter & McDougall: 2017), attraverso un approccio pedagogico e didattico, offre una nuova prospettiva: il digitale come opportunità per promuovere l'apprendimento, la partecipazione e l'inclusione culturale e sociale, focalizzandosi sulle possibilità di co-costruzione e negoziazione dei significati, di dialogo e scambio di competenze (Save the Children: 2021). La realizzazione di “spazi ibridi/*blended*”¹ permette la connessione da qualsiasi contesto remoto, grazie alla portabilità dei dispositivi, includendolo in quello vissuto sul momento (Trentin et al.: 2018). Essi sono, quindi, luoghi digitali dove promuovere un apprendimento significativo, condiviso e trasformativo, che creano più punti di accesso e le cui progettazioni richiedono il coordinamento di diverse persone in un insieme di pratiche definite e sistemiche, permettendo di co-costruire sapere e collaborazione (Rivoltella & Rossi: 2019).

La necessità di una formazione adeguata degli insegnanti è evidente: lo scopo è di sviluppare una visione umana delle tecnologie, la consapevolezza della loro funzione socioculturale e delle potenzialità, così da restituire alla scuola il ruolo di promotore di cambiamento e di garante di equità (Rivoltella: 2008). Affrontare il rapporto con la rete oggi significa rendere contemporanea l'esperienza scolastica, secondo la prospettiva per cui i media, nella scuola, rappresentano uno spazio etico di partecipazione e relazione inclusive e di costruzione della cittadinanza; il pensiero pedagogico, nonché l'approccio, sono essenziali perché sono caratterizzati dalla tensione a trasformare la realtà, quindi dall'educabilità delle persone, al fine di innescare un processo di apertura verso il futuro e di cambiamento (Pasta: 2021).

Il quadro di riferimento teorico è l'*European Framework for the Digital Competence of Educators (DigCompEdu)* elaborato per fornire una direzione di sviluppo per la competenza digitale in ambito educativo (Bocconi et al.: 2018; Redecker: 2017). Le aree del *frame* coerenti con l'obiettivo di questo articolo sono due:

- coinvolgimento e valorizzazione personale;
- valorizzazione delle potenzialità degli studenti.

Un'insegnante digitalmente competente, secondo il quadro descritto, può sfruttare il valore connettivo e inclusivo dei dispositivi tecnologici per favorire l'*empowerment* delle relazioni interpersonali e perseguire il benessere degli studenti, delle loro famiglie e comunità, proponendosi come attivatore di capitale sociale. Le tecnologie si presentano come “tecnologie di comunità”, permettendo di ricostruire tale connessione e contatto tra persone. Rivoltella (2020), autore del costruito, e Carenzio et al. (2020) evidenziano una componente ineliminabile dei legami sociali: la

¹ Anche definiti “terzo spazio” (Rivoltella & Rossi: 2019).



relazionalità, che dà senso e sostanza al vivere in società e ricompono il capitale umano-sociale grazie all'apertura, consentendo progetti collettivi (altrimenti irrealizzabili), una strada verso il benessere e l'agire sociale. Il digitale diventa un'opportunità per ricreare comunità attraverso il sentire un'emozione comune che permette di riconoscersi in comunione con gli altri.

Il costruito, quindi, è caratterizzato dall'idea positiva della tecnologia come risorsa e mezzo che offre opportunità, attraverso un lavoro di *capacity building*. L'alfabetizzazione digitale passa attraverso la consapevolezza di questi aspetti per realizzare azioni a partire dalla potenza e realtà sociale stessa, favorendo i legami, promuovendo inclusione e processi generativi di cambiamento, anche nel lavoro socio-familiare (Rivoltella: 2020; Vaquero Tiò et al.: 2016).

3. La ricerca-azione-formazione partecipata nell'ambito della prevenzione, del riconoscimento precoce e dell'accompagnamento di situazioni di vulnerabilità

3.1. Obiettivo, contesto, metodologia e fasi

La ricerca-azione-formazione partecipata oggetto di questo articolo, è realizzata tramite una borsa di dottorato finanziata su fondi PNRR, all'interno del progetto INEST (*Interconnected North-East Innovation Ecosystem*). Esso è un *network* di imprese, università e diversi enti territoriali il cui obiettivo è facilitare il trasferimento tecnologico e la trasformazione digitale della società e dei relativi processi, sviluppando una "visione digitale" comune. Lo studio, inoltre, rappresenta una specifica e nuova azione di ricerca che si sviluppa all'interno del programma nazionale P.I.P.P.I. (Programma di Intervento Per la Prevenzione dell'Istituzionalizzazione), che dal 2021 è stato riconosciuto nel LEPS (Livello Essenziale di Prestazione Sociale) "Prevenzione dell'allontanamento familiare". P.I.P.P.I. nasce come programma che genera innovazione sociale, permettendo di connettere ricerca-pratica-formazione, il cui scopo è di innovare le pratiche di intervento verso famiglie che sperimentano situazioni di negligenza, allo scopo di ridurre il rischio di maltrattamento e di allontanamento dei bambini, integrando le aree del sociale, sanitario, educativo-scolastico nella costruzione di un progetto unitario e personalizzato con il bambino e i genitori. L'impegno è di generare comunità intersettoriali secondo un approccio olistico e ecosistemico alla persona e attraverso la formazione di équipe multidisciplinari (Milani: 2019, 2022). I dispositivi di intervento rivolti alle famiglie sono: l'educativa domiciliare, la vicinanza solidale, i gruppi genitori e bambini ², il partenariato tra nidi/scuole-famiglie-servizi.

Lo studio qui introdotto si avvale della metodologia della ricerca-azione-formazione partecipata, già utilizzata in ambito pedagogico e sociale (Bove: 2009), dove questi tre elementi sono strettamente interconnessi in tutte le fasi del percorso. La formazione, in particolare, è considerata l'elemento che può avvicinare la ricerca all'azione, promuovendo l'*agency* degli insegnanti coinvolti. Costoro, infatti, sono implicati in un percorso di ricerca della migliore comprensione della situazione di ogni bambino e ogni famiglia in situazione di vulnerabilità al fine di co-costruire con l'équipe multidisciplinare e la famiglia stessa un progetto che permetta il superamento di tale vulnerabilità. I diversi professionisti e i ricercatori assumono così la postura di co-ricercatori. Il fine è il raggiungimento, da parte degli insegnanti coinvolti, della piena padronanza dei contenuti per sviluppare la capacità di contribuire all'integrazione del programma e dei relativi strumenti all'interno delle loro modalità operative quotidiane con le famiglie, in modo da assicurarne la replicabilità (Milani: 2019, 2022). Il coinvolgimento degli insegnanti mira, inoltre, ad un più radicale sviluppo di una cultura preventiva orientata al riconoscimento precoce delle situazioni di vulnerabilità familiare (quindi di famiglie di Status Socio-Economico – SES – basso) per il loro coinvolgimento nel percorso

² Gruppi di incontro, integrato o parallelo, tra genitori e tra bambini, collegati alla progettazione predisposta per le singole famiglie, nonché agli obiettivi programmati, al fine di rinforzare le capacità genitoriali e di costruire relazioni sociali positive attraverso il confronto condiviso.



di intervento-progettazione-valutazione, anche tramite l'implementazione della piattaforma digitale utilizzata in P.I.P.P.I., RPMonline (descritta di seguito), secondo il costrutto di "tecnologie di comunità".

Il disegno di ricerca prevede lo sviluppo di quattro fasi, in cui ricerca, pratica e formazione si richiamano e sostengono l'una con l'altra: i) una prima azione formativa rivolta a tutti gli insegnanti delle scuole dell'infanzia del territorio, ii) una seconda azione formativa specifica dedicata ad un sotto-gruppo di essi, iii) una fase di individuazione delle famiglie da parte delle insegnanti e formazione delle équipe multidisciplinare (EM) con insegnanti, operatori socio-sanitari, famiglie e bambini, iv) una fase di "presa in carico" e accompagnamento delle famiglie secondo le tempistiche e le modalità di P.I.P.P.I. In sintesi, le prime due azioni sono state specificatamente di formazione partecipata in una prospettiva riflessiva e dialogica; le seconde due vedranno l'implementazione dell'approccio di P.I.P.P.I. da parte delle équipe multidisciplinari, con il coinvolgimento delle insegnanti, il monitoraggio dei dati e il supporto formativo tramite azioni di tutoraggio (formazione continua), *focus group*, interviste e utilizzo della piattaforma RPMonline.

Il coinvolgimento degli insegnanti, dunque, si situa nel dispositivo del partenariato nidi/scuole-famiglie-servizi, previsto in P.I.P.P.I., che intende promuovere l'azione coordinata e integrata tra i servizi zero-tre, la scuola dell'infanzia, primaria e secondaria, le famiglie, i servizi sociosanitari-educativi e altri servizi del territorio coinvolti negli accompagnamenti. Attraverso RPMonline si può sostenere l'integrazione degli insegnanti nelle équipe e la creazione di comunità coese e collaborative intorno alla famiglia e al bambino, per migliorarne la cura e il benessere; al contempo, si può migliorare la competenza digitale degli insegnanti valorizzandone la professionalità. Il digitale qui non presenta forme di prescrizione, ma assume caratteristiche di cambiamento e l'innovazione delle pratiche vengono elaborati insieme e condivisi col/nel gruppo. La partecipazione è riflessione e pensiero critico, è espressione di opportunità, di *capabilities* attraverso la creazione di contesti che permettano la multidimensionalità degli approcci e la multimodalità dei linguaggi (Kress citato da Rivoltella & Rossi: 2022). Il *frame* delle "tecnologie di comunità" si propone come struttura adattabile alle esigenze dei contesti su cui vuole essere applicato; i bisogni di partenza sono quindi motori di motivazione cui la tecnologia prova a rispondere (Pischetola: 2010; Save the Children: 2021).

3.2. Partecipanti, motivazioni e azioni

La ricerca parte da un'analisi dei bisogni delle scuole dell'infanzia³ condotta dall'Azienda Sanitaria Locale dell'Ovest veronese (ULSS 9 Scaligera – Unità Locale Socio-Sanitaria) coinvolta in P.I.P.P.I. dal 2016, in cui il sistema sociale e sanitario sono integrati e gli operatori (sociali e socio-sanitari) lavorano nei servizi di prevenzione e protezione dell'infanzia. Le necessità emerse dall'analisi sono state:

- avviare un lavoro con le scuole, di comprensione e riconoscimento precoce di famiglie che vivono in situazioni di vulnerabilità con basso SES;
- porre, da parte dei servizi, più attenzione ai primi anni di vita dei bambini al fine di connotare gli interventi secondo una prospettiva di tipo sempre più preventivo;
- superare i pregiudizi sulla tutela dei minori e costruire una visione e un linguaggio comuni sulle famiglie di cui sopra.

La prima fase formativa, in presenza, è stata pianificata con gli operatori dell'ULSS 9 per gli insegnanti delle 59 scuole FISM (Federazione Italiana Scuole Materne) dell'Ovest veronese coinvolte (circa 100 per l'annualità 2023-2024) e si è focalizzata sulla conoscenza delle metodologie proposte da P.I.P.P.I., sulla relazione con i genitori, sulla conoscenza reciproca con i servizi e operatori dei

³ Grado scolastico marginalmente coinvolto nel processo di trasformazione digitale nazionale.



territori locali. La seconda fase formativa, online, ha coinvolto un sottogruppo di 15 insegnanti per l'approfondimento specifico sul partenariato scuola-famiglia-servizi nel LEPS P.I.P.P.I. attraverso le tecnologie di comunità. Essa si è svolta da aprile a giugno 2024 con un format per lo più laboratoriale, di apprendimento attivo di gruppo, con tecniche simulate, analisi di caso e racconti autobiografici per favorire la riflessione, la sperimentazione, il confronto e la negoziazione di significati. Attualmente si è concluso il ciclo di formazione iniziale e stiamo avviando la terza fase di individuazione delle famiglie e formazione delle équipes multidisciplinari.

3.3. Lo strumento tecnologico di comunità

RPMonline rappresenta lo strumento di lavoro per le EM coinvolte in P.I.P.P.I., che ne traduce l'approccio ecosistemico (Milani: 2022). Analizzando l'acronimo si possono individuare due componenti.

- RPM: Rilevazione, Progettazione e Monitoraggio, azioni essenziali negli accompagnamenti, da attuare in modo partecipativo;
- *online*: è uno spazio comune nel *web* a cui l'équipe e la famiglia accedono, anche da remoto, attraverso le proprie credenziali (Ius: 2020).

Esso permette di creare un Progetto Quadro rispetto al bambino, a partire dall'analisi dei suoi bisogni di sviluppo e sulla base del *framework* teorico il Mondo del Bambino (MdB). RPMonline, riprendendo il quadro teorico precedente, si propone come ambiente digitale umano per la documentazione, progettazione, partecipazione intersettoriale, comunicazione e riflessione condivisa e trasparente, per esplorare e raccogliere informazioni di varia natura/fonte, valutare l'efficacia delle azioni, co-costruire una metodologia e un linguaggio condivisi e espliciti (Ius: 2020; Ius et al.: 2022; Rivoltella & Rossi: 2022). Le *affordances* sono: la partecipazione di più soggetti a uno spazio condiviso, la possibilità di confrontarsi e collaborare che permette di rinforzare il legame e il tessuto sociale locale, grazie a uno specifico ambiente virtuale di comunità che riassume le caratteristiche del digitale (portabile, flessibile, multifunzionale).

3.4. Risultati

La frequenza al corso è stata entusiasta e stabile. Tutte le insegnanti, conclusa la seconda fase, hanno manifestato interesse e disponibilità a proseguire nel percorso di ricerca-azione-formazione partecipata.

I *feedback* rispetto a questo percorso formativo sono stati quindi soddisfacenti in rapporto agli obiettivi iniziali: le insegnanti hanno potuto conoscere l'approccio di P.I.P.P.I., le potenzialità della tecnologia applicata secondo il costrutto di comunità, attraverso un lavoro basato sul presentare lo strumento RPMonline, metterlo a disposizione e, soprattutto, sul creare relazioni che ne permettano poi l'utilizzo condiviso, per favorire l'integrazione delle insegnanti nella rete dei servizi dell'ULSS e con l'Università. Di seguito alcuni *feedback* (per questioni di spazio) ottenuti tramite le risposte delle insegnanti ai sondaggi proposti al termine di ogni incontro e delle prime due fasi.

- "L'ausilio del portale RPMonline e per favorire il lavoro di squadra che poi ci aiuta a fare rete e a creare relazione con l'ULSS."
- "Maggior consapevolezza dell'utilizzo delle TIC come opportunità e risorsa."
- "Consapevolezza di come entrare in relazione con una famiglia che sta vivendo qualsiasi disagio sociale, personale, emotivo, eccetera. Consapevolezza personale del mio ruolo di insegnante, dei miei compiti e dei miei doveri in relazione ad una fragilità familiare sociale e in relazione ai servizi sociali per lavorare insieme."
- "Mi aspetto che si possa mettere in atto questo programma, attraverso procedure semplici e condivisibili, con una presenza vera dei servizi al fine di supportare questi bambini e famiglie con grandi fragilità e carichi importanti."



- “Far conoscere alle famiglie vulnerabili l’esistenza del programma P.I.P.P.I. e le possibilità di partecipazione e collaborazione che prevede il suo approccio.”

Come si può notare da questi, pochi, esempi di *feedback*, il primo esito dello studio è una maggiore consapevolezza delle insegnanti rispetto al loro ruolo nell’intercettazione e prevenzione di situazioni di vulnerabilità, che comporta, come secondo esito, il desiderio di essere pienamente coinvolte nel lavoro integrato con la rete dei servizi, per meglio capire anche le potenzialità delle tecnologie in un contesto di intervento sociale e partecipato. In questo momento, dunque, stanno lavorando per individuare le famiglie da accompagnare con l’ASL e avviare l’accompagnamento integrato tra dicembre 2024 e gennaio 2025.

4. Conclusioni: punti aperti e prospettive future

La sfida è quella di lavorare insieme, attraverso le tecnologie, assumendo un approccio sistemico alla vulnerabilità familiare e di *engagement* pedagogico-sociale al digitale (Milani: 2019; Rivoltella: 2020), per arrivare ad azioni concrete di presa in carico integrata tra scuola e servizi (obiettivo delle prossime fasi di ricerca). La sfida è anche quella di favorire l’appropriazione, da parte degli insegnanti, di capacità digitali per promuovere un processo di riflessione e trasformazione delle pratiche e incentivare un’educazione al digitale. Nel panorama scolastico italiano attuale, infatti, si dibatte molto sul divieto di utilizzare gli *smartphone* a scuola fino alla secondaria di primo grado, per eventuali danni che potrebbero creare. Nonostante l’analisi riportata in questo articolo non abbia affrontato l’impatto reale sugli studenti dell’utilizzo delle tecnologie, ne sono emerse le possibilità di azione collaborativa e inclusiva, a condizione che vi sia un’educazione all’utilizzo, al fine di formare una competenza. In un mondo iper-connesso, in cui il digitale è onnipresente e permea la nostra esistenza, abilità e conoscenze digitali sono essenziali nel processo educativo e diventa indispensabile, anche a partire dalla scuola dell’infanzia, sia per gli insegnanti, che per i bambini, che per le famiglie, imparare a interagire con i diversi dispositivi (Fabiano, 2023). Per questa ragione, nella ricerca sopra presentata, stiamo lavorando per sviluppare la competenza digitale sulla base di dimensioni collaborative, inclusive e pedagogico-sociali, secondo il *frame DigCompEdu* (Redecker: 2017). Stiamo, con gli operatori dell’ULSS e gli insegnanti delle scuole dell’infanzia, non solo cercando, ma co-costruendo insieme una via per un ampliamento e una maggiore consapevolezza della competenza stessa, che favorisca il processo di inclusione sociale dei bambini che vivono in famiglie e comunità con basso SES.



Riferimenti bibliografici

Bauman Z. (1999), *La società dell'incertezza*, Il Mulino, Bologna.

Bove C. (2009), *Ricerca educativa e formazione. Contaminazioni metodologiche*, FrancoAngeli, Milano.

Bocconi S., Earp J., Panesi S. (2018), *DigCompEdu. Il quadro di riferimento europeo sulle competenze digitali dei docenti*, Istituto per le Tecnologie Didattiche, Consiglio Nazionale delle Ricerche (CNR), DOI: <https://doi.org/10.17471/54008>

Carenzio A., et al. (2020), *Social e digital media nelle diete di consumo e nelle pratiche professionali degli operatori pastorali*, in Rossi P. G. ed., *Le Società per la società: ricerca, scenari, emergenze sull'educazione al tempo del digitale*, Pensa MultiMedia, Lecce.

Commissione Europea (1995), *Insegnare e apprendere. Verso la società conoscitiva*, Lussemburgo.

Commissione Europea (2002), *European report on Quality Indicators of Lifelong Learning. Fifteen Quality Indicators*, Bruxelles.

Consiglio Europeo (2018), *Raccomandazione del Consiglio, del 22 maggio 2018, relativa alle competenze chiave per l'apprendimento permanente*, C 189, pp. 1-13. CELEX: [https://eur-lex.europa.eu/legal-content/EN/TXT/?uri=CELEX:32018H0604\(01\)](https://eur-lex.europa.eu/legal-content/EN/TXT/?uri=CELEX:32018H0604(01))

Fabiano A. (2023), *Per una nuova cittadinanza digitale tra nuove competenze, metaverso, merito e inclusione*, Contributo in atti di Convegno 4.1, *Sistemi educativi, orientamento, lavoro*, Pensa MultiMedia, Lecce.

Floridi L. (2017), *La quarta rivoluzione. Come l'infosfera sta trasformando il mondo*, Raffaello Cortina, Milano.

Gottschalk F., Weise C. (2023), *Digital equity and inclusion in education: An overview of practice and policy in OECD countries*, OECD Education Working Papers, No. 299, Paris, <https://doi.org/10.1787/7cb15030-en>.

Kim H.J. et al. (2021), "Are schools digitally inclusive for all? Profiles of school digital inclusion using PISA 2018", *Computers & Education* n. volume 170, n. fascicolo 104226, <https://doi.org/10.1016/j.compedu.2021.104226>.

Ius M. (2020), *Progettare resiliente con bambini e famiglie in situazione di vulnerabilità. RPMonline: uno strumento per il lavoro d'équipe*, Padova University Press, Padova.

Ius M. et al. (2022), *Gli strumenti: lo zaino di P.I.P.P.I., Sezione 05*, in Milani P. ed., *Il Quaderno di P.I.P.P.I., Programma di Intervento per la Prevenzione dell'Istituzionalizzazione*, Padova University Press, Padova.

Milani P. (2019), "P.I.P.P.I. un programma che promuove l'innovazione sociale", *Studium Educationis* n. volume XX(1), pp. 7–21.

Milani P. (2022), *Il programma e le teorie: le idee di P.I.P.P.I., Sezione 01*, in Milani P. ed., *Quaderno di P.I.P.P.I., Programma di Intervento per la Prevenzione dell'Istituzionalizzazione*, Padova University Press, Padova.

MIUR (2012), *Indicazioni nazionali per il curricolo della scuola dell'infanzia e del primo ciclo d'istruzione*, Roma.



- MLPS (2017), *Linee di Indirizzo Nazionali L'intervento con bambini e famiglie in situazione di vulnerabilità. Promozione della genitorialità positiva*, Roma.
- OECD (2023), *OECD Digital Education Outlook 2023: Towards an Effective Digital Education Ecosystem*, OECD Publishing, Paris, <https://doi.org/10.1787/c74f03de-en>.
- Panciroli C. (2020), *Animazione digitale per la didattica*, FrancoAngeli, Milano.
- Pasta S. (2021), "Tra scuola conservatrice e scuola democratica", *EaS*, Special Issue, pp. 11-13.
- Pischetola M. (2010), *Competenze digitali per l'innovazione scolastica*. Atti del convegno didattica.
- Potter J., McDougall J. (2017), *Digital Media, Culture and Education: Theorising Third Space Literacies*, Palgrave Macmillan, London.
- Redecker C. (2017), *European Framework for the Digital Competence of Educators: DigCompEdu*, Publications Office of the European Union, Luxembourg.
- Rivoltella P.C. (2003), *Costruttivismo e pragmatica della comunicazione on line. Socialità e didattica in Internet*, Erickson, Trento.
- Rivoltella P. C. (2008), *Digital Literacy. Tools and methodologies for the Information Society*, IGI.
- Rivoltella P.C. (2020), *Tecnologie di comunità*, ELS La Scuola, Brescia.
- Rivoltella P.C. & Rossi P.G. (2019), *Tecnologie per l'educazione*, La Scuola SEI, Brescia.
- Rivoltella P.C. & Rossi P.G. (2022), *Nuovo agire didattico*, Scholè, Brescia.
- Rosa H. (2023), *Risonanza e vita buona. Educazione e capitalismo accelerato. Conversazioni con Nathanaël Wallenhorst*, Scholè, Brescia.
- Sartori L. (2012), *La società dell'informazione*, Il Mulino, Bologna.
- Save the Children (2021), *Riscriviamo il Futuro: una rilevazione sulla povertà educativa digitale*. <https://www.savethechildren.it/cosa-facciamo/pubblicazioni/una-rilevazione-sulla-poverta-educativa-digitale>
- Serbati S., Milani P. (2022), *I dispositivi: l'agire di P.I.P.P.I.*, Sezione 04, in *Il Quaderno di P.I.P.P.I., Programma di Intervento per la Prevenzione dell'Istituzionalizzazione*, Padova University Press, Padova.
- Trentin G. et al. (2018), *Classi ibride e inclusione socio-educativa: il progetto TRIS*, FrancoAngeli, Milano.
- UNESCO (2023), *Global Education Monitoring Report 2023: Technology in education – A tool on whose terms?* UNESCO, Paris.
- Vaquero Tiò E. et al. (2016), "Una revisión de la literatura sobre el uso de las TIC en el ámbito de la intervención sociofamiliar", in Roig-Vila R. ed., *Tecnología, innovación e investigación en los procesos de enseñanza-aprendizaje*, pp. 1920–1928.