

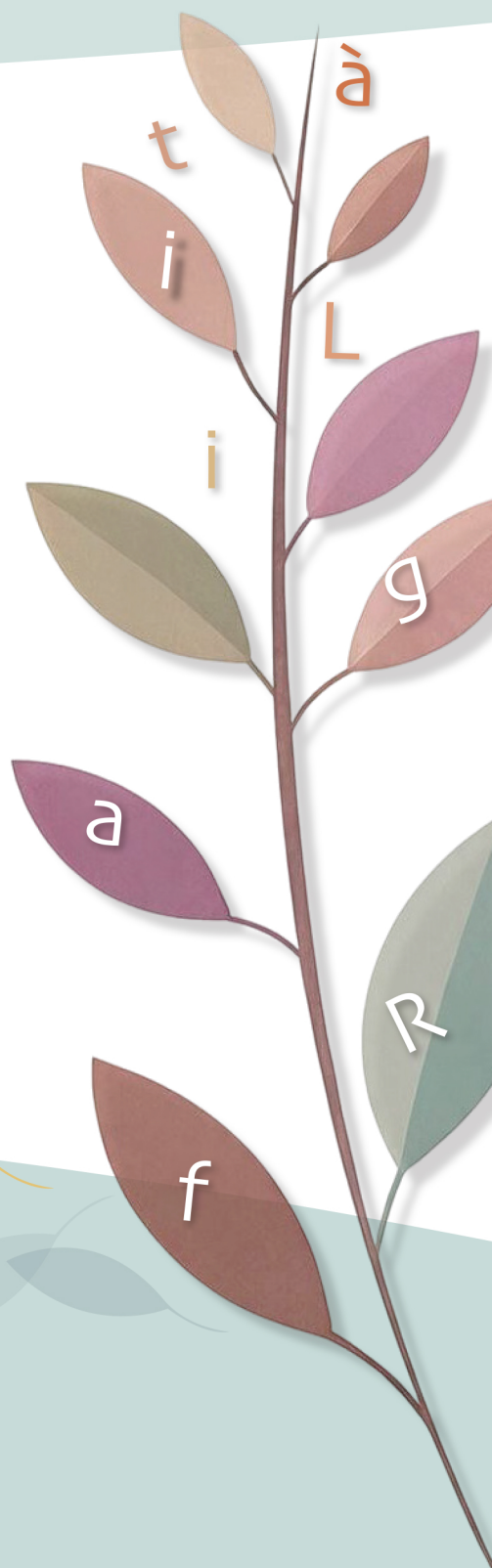


dimorare
la fragilità

Emanuele Balduzzi, Enrico Miatto
Beatrice Saltarelli, Maria Valentini
[a cura di]

L'umano alla prova

Questioni educative per il nostro tempo





dimorare
la fragilità

Collana diretta da
Christian Crocetta e Enrico Miatto

7

Comitato scientifico

Aurora Bernal Martínez de Soria (Universidad de Navarra)
Giovanni Bombelli (Università Cattolica del Sacro Cuore)
Fabio Bocci (Università di Roma Tre)
Thomas Casadei (Università di Modena e Reggio Emilia)
Anna Rosa Favretto (Università di Torino)
Valeria Friso (Università di Bologna)
Catia Giaconi (Università di Macerata)
Olivier Guillod (Université de Neuchâtel)
Sandra Hotz (Université de Fribourg / Université de Neuchâtel)
Michele Marchetto (Istituto Universitario Salesiano Venezia)
Cecilia Marchisio (Università di Torino),
Marco Alberto Quiroz Vitale (Università di Milano “La Statale”)
Ciro Tarantino (Università della Calabria)
Massimiliano Verga (Università di Milano Bicocca)

Comitato scientifico di referaggio

Paolo Addis (Scuola Sant’Anna di Pisa)
Emanuele Balduzzi (Istituto Universitario Salesiano Venezia)
Barbara Giovanna Bello (Università di Milano “La Statale”)
Maria Giulia Bernardini (Università di Ferrara)
Nataschia Curto (Università di Torino)
Luca Decembrotto (Università di Bologna)
Noemi Del Bianco (Università di Macerata)
Marco Emilio (Istituto Universitario Salesiano Venezia)
Claudia Giorgini (Università Pontificia Salesiana)
Giuseppe Manzato (Facoltà Teologica del Triveneto)
Letizia Mingardo (Università di Padova)
Anna Pileri (Università di Bologna)
Luciana Rossi (Istituto Universitario Salesiano Venezia)

I volumi della collana saranno sottoposti a un sistema di double blind review

Emanuele Balduzzi, Enrico Miatto
Beatrice Saltarelli, Maria Valentini
[a cura di]

L'umano alla prova

Questioni educative per il nostro tempo





Quest'opera è assoggettata alla disciplina *Creative Commons attribution 4.0 International Licence* (CC BY-NC-ND 4.0) che impone l'attribuzione della paternità dell'opera, proibisce di alterarla, trasformarla o usarla per produrre un'altra opera, e ne esclude l'uso per ricavarne un profitto commerciale.

ISBN volume 979-12-5568-477-0

2026 © by Pensa Evolution Srl
73100 Lecce • Via Arturo Maria Caprioli, 8 • Tel. 0832.230435
www.pensamultimedia.it

Indice

Introduzione	11
<i>Emanuele Balduzzi, Enrico Miatto, Beatrice Saltarelli, Maria Valentini</i>	

Parte 1

Ecologia, ambienti di apprendimento, sfide per il futuro nella società post-mediale

Albertos, Aranzazu	16
Principios pedagógicos para la integración de la educación ambiental y el desarrollo sostenible en entornos educativos diversos	
Arsena, Angela	26
Algoritmo dell'avere e vigna della dignità. Sulla conversione pedagogica dell' <i>homo performans</i>	
Augelli, Alessandra	34
Custodire la terra: il contributo dei film d'animazione all'educazione ambientale dei bambini e dei ragazzi. Ecologia, ambienti di apprendimento, sfide per il futuro nella società post-mediale	
Bon, Giuseppe	42
Formazione bioetica e direzioni di cura. Traiettorie di responsabilità e orizzonti di senso	
Bonafede, Paolo	55
Tatto e risonanza: principi per una pedagogia ecologica	
D'Amante, Maria Francesca	65
<i>L'attenzione sull'uomo</i> nell'educazione iperconnessa. Pensare il presente con Edda Ducci	
Elia, Domenico Francesco Antonio	75
La sopravvivenza dell'umanità è a rischio? Il ruolo educativo della <i>Survival Research</i>	
Finestrone, Francesca; Toto, Giusi Antonia	85
Rafforzare la coscienza ecologica: metodologie didattiche innovative per un futuro sostenibile	
Fulio Bragoni, Fabrizio	92
World Gone Wrong: a favore di una dis-educazione civica	

Hernanz Moral, José Antonio Bildung sentiente y ecología integral: repensar la formación en la tecnosfera de la sociedad del conocimiento	103
Lugo Villaseñor, Elisa; León Hernández, Viridiana Aideé; Gutiérrez Díaz, Adriana Formación integral: un camino para fortalecer el diálogo, la inclusión y la cultura de paz en la universidad	114
Mantoet, Elena; Saltarelli, Beatrice; Miatto, Enrico Le competenze degli insegnanti nella progettazione didattica al tempo dell'IA: una scoping review.	125
Melchiorri, Giulia Educazione ecologica. La parola a Ferdinand Ebner	139
Orsenigo, Enrico Che cos'è la letteratura nell'epoca dei cataclismi? Una risposta in undici dimensioni	148
Pellizzari, Cecilia; Orsenigo, Enrico; Valentini, Maria Per un'ecologia delle risorse digitali. Impatto ambientale e sociale delle relazioni uomo-macchina	158
Rossi, Lino Postmedialità ed embodied technology.	167
Valero Carrero, Susana Educación, ecología y vida: impacto del programa AgileEdu+ y la competencia AaA sobre motivación, relaciones interpersonales y confianza en sí mismos en estudiantes universitarios	178
Zuin, Marco; Donadel, Vanessa Verso una saggezza critica: educazione, tecnologie immersive e intelligenza artificiale nella società postmediale	184

Parte 2

Professioni educative, carattere, virtù

Abbate, Matthew Preparación del liderazgo para promover la educación del carácter	195
Ahedo, Josu El docente como líder en la educación del carácter de cada educando	205
Bacigaluppi, Loreto El maestro es indispensable para alcanzar la mayoría de edad moral del discípulo	215

Bravo Sánchez, Luisa; Cárdenas Vargas, Jordi Omar; Ruiz Carrillo, Edgardo	222
Formación y educación unidas con amor, conocimiento, valores portan bienes al mundo, hacia la hominización	
Buccolo, Maria	230
Pedagogia della parola: il diritto e il dovere di cambiare il mondo in Paulo Freire. Formare il pensiero critico dei professionisti dell'educazione	
Camean-Ariza, Josemaría	242
Tradiciones y celebraciones con propósito: fortalecer la comunidad y la educación del carácter en las escuelas	
Colina Escalante, Alicia de los Angeles	253
La educación del carácter basada en la teoría frommiana	
De Angelis, Viviana	263
Pedagogia a-polarizzata ed Ecosistemi educativi umanizzanti	
De Mutiis, Emiliano	275
La dimensione valoriale nella formazione dell'insegnante specializzato: fondamento e orizzonte per una pratica inclusiva ecosistemica	
Gagliano, Anna	288
Dialogo, comunità, virtù: ripensare i legami intergenerazionali	
Lamas-Álvarez, Victoria-Eugenia	300
Filosofía para Niños y Educación Musical: música, emociones y pensamiento crítico en la formación docente	
Liverano, Giuseppe; Liparoti, Marianna	311
Competenze e virtù del docente nell'era dell'AI: valutazione, equità e inclusione nell'approccio biodidattico in una prospettiva bioeducativa	
Martínez-Agut, M. Pilar; Monzó Martínez, Anna	322
Formar en el cuidado a los profesionales de la educación en formación inicial	
Martínez-Agut, M. Pilar; Monzó Martínez, Anna	332
Repercusión de situaciones complejas en la formación de profesionales de la Educación para el Desarrollo Sostenible	
Monchietto, Alessandro; Kohlloffel, Charlotte	343
Abitare le aporie. La formazione degli insegnanti tra imperativi di mercato e sostenibilità	
Montanari, Mirca	353
Il viaggio formativo iniziale dell'educatore socio-pedagogico tra piste narrative e impegno per l'inclusione	
Pedraza-Navarro, Inmaculada; Lamas-Álvarez, Victoria-Eugenia	365
Filosofía para Niños en Educación Infantil: fase inicial de un proyecto de innovación para la formación docente universitaria	

Romero de Cuenca, Sonsoles; Rodriguez Sedano, Alfredo 376
 Virtudes necesarias como fundamento de la formación de un líder
 según Alexandre Havard

Travaglini, Alessia 391
 Promuovere l'epochè nei processi formativi: il contributo delle pratiche autobiografiche

Parte 3 Educazione e formazione tra "Global Compact on Education" e "New Social Contract for Education"

Bellelli, Fernando 403
 Il contributo di Thomas Berry alle convergenze tra "Global Compact on Education"
 e "New Social Contract for Education"

Bianchi, Lavinia; Catarci, Marco; Riccardi, Veronica 413
 Indagine sulla rappresentazione di cittadinanza globale ed educazione
 alla cittadinanza globale (GloCivEd) e impatto sull'impegno civico di studentesse
 e studenti della scuola secondaria di II grado

Cestaro, Margherita 423
 Intercultura e Transdisciplinarietà: sfide per educare ad una cultura di pace

Chiusso, Cristiano 434
 Nuove epistemologie educative nell'apprendimento in età adulta

De Feo, Angelamaria 444
 Come "fare di questa terra un'unica comunità"?

García Carrasco, Joaquín; Donoso González, Macarena 454
 Vida, relación vital con la naturaleza y educación humana

García las Heras, Francisco 463
 Identidad, solidaridad y transcendencia, claves para una filosofía de la educación
 ante un cambio de era mundial

Giacomini, Tommaso; Milani, Paola 474
 Il *Kit Preassessment*: un percorso di ricerca partecipativa e collaborativa.
 Una rilettura alla luce dell'ecologia integrale di papa Francesco

Giunta, Ines 485
 La torsione del possibile. Prefigurare il futuro non trasformando il presente

Molinari, Antonio 499
 La promesa política de la pedagogía para un compromiso educativo renovado

Righettini, Cristian 510
Laudato si' +10 un rinnovato impegno pedagogico per l'ecologia integrale,
 con e per l'altro in istituzioni giuste

Tonon, Elisabetta 518
Un'etica ecologica per la prevenzione della violenza di genere e per la costruzione di una società del rispetto: il ruolo della pedagoga nei centri antiviolenza

Yañez Rodríguez, Yenny Marcela 530
Hacia una educación transformadora – Un análisis filosófico del nuevo contrato social por la educación

Parte 4 Inclusione, dialogo e pratiche trasformative nella scuola e nei servizi alla persona

Brembilla, Maria 538
La mente ecologica: verso una prospettiva embodied in educazione

Capriotti, Virginia 548
Oltre la meritocrazia: per una pedagogia della meritorietà

Chiarani, Matteo 560
L'istanza collaborativa nei servizi universitari di counselling psicologico: il contributo della fenomenologia clinica

Cianfriglia, Maria Chiara; Rossi, Luciana 573
Il Parco della Biodiversità come contesto di apprendimento autentico e sviluppo di competenze

Coppola, Giorgia 585
Senso del luogo e pedagogia della sostenibilità: una ricerca esplorativa

Falzone, Ylenia; La Marca, Alessandra 594
Service-learning e cittadinanza digitale: un modello formativo basato sull'etica delle virtù

Ferrero, Valerio 606
Lezioni americane sulla Philosophy for Children: per un nuovo umanesimo, tra Calvino e Lipman

Ferro Allodola, Valerio 617
Pedagogia preventiva e educazione popolare in Don Bosco: (ri)costruire il futuro a partire dalle povertà educative di oggi

Maulini, Claudia 629
Lo sport inclusivo e la percezione genitoriale. Un'indagine sul cambiamento delle competenze dei figli con disabilità

Maza Dueñas, Mafaldo; García González, Vanessa 641
Ética pedagógica en la formación docente de la Universidad Autónoma Chapingo

Palma, Francesco	655
Mobilità Erasmus e formazione docente: una leva per l'inclusione scolastica in Europa	
Roux, Sofía; Naval, Concepción	665
La hospitalidad como horizonte educativo para una ciudadanía más humana y sostenible	
Salerno, Vincenzo	676
Formazione del carattere ed ecologia integrale in contesti educativi extrascolastici: un caso di studio	
Sgrò, Monica	690
La Capanna di Elisa: approcci artistico-educativi per una pratica trasformativa	
Tiozzo Brasiola, Oscar; Soardo, Jessica	700
GenerAzione S: progettare la sostenibilità con un approccio capacitante. Ricerca-azione con docenti e studenti di una secondaria di secondo grado	
Tracà, Cristian	711
Energia desiderante tra mentoring e performance nella scuola del PNRR	
Trevisan, Sara Maria Carolina	721
Custodire la terra con dolcezza: un cammino di ecologia con i bambini e le api	

Introduzione

Il presente volume nasce dall'esigenza di interrogare alcune delle questioni educative più rilevanti del nostro tempo. Le società contemporanee sono attraversate da processi di cambiamento che investono simultaneamente la vita individuale e collettiva: la crisi ecologica, l'accelerazione tecnologica, la ridefinizione dei legami sociali, le nuove geografie della partecipazione democratica, le persistenti disuguaglianze e le domande di giustizia che attraversano i contesti di vita e di formazione. Non si tratta di fenomeni separati. Essi concorrono a modificare il modo in cui comprendiamo la persona, la conoscenza, la convivenza e il futuro, ponendo interrogativi che investono direttamente il significato dell'educare.

È in questo scenario che prende forma il titolo del volume. *L'umano alla prova* non allude soltanto alle difficoltà che caratterizzano il presente, né si limita a registrare le fragilità che attraversano le società contemporanee. Esso richiama una condizione più profonda: la necessità di verificare continuamente le categorie attraverso cui interpretiamo l'esperienza umana e orientiamo l'azione educativa. Ogni epoca è chiamata a confrontarsi con le proprie domande fondamentali. La nostra sembra essere chiamata a ripensare il significato stesso dell'umano in un mondo segnato da interdipendenze sempre più fitte tra dimensione ecologica, tecnologica, sociale, politica e culturale.

L'umano è alla prova nel rapporto con l'ambiente naturale, di fronte alla consapevolezza crescente della vulnerabilità degli ecosistemi e della responsabilità condivisa nei confronti delle generazioni future. È alla prova nel confronto con le tecnologie digitali e con l'intelligenza artificiale, che ridefiniscono le forme della conoscenza, della comunicazione e della costruzione identitaria. È alla prova nelle trasformazioni che interessano i legami comunitari, le appartenenze, le forme della partecipazione e della cittadinanza. Lo è, infine, nelle persistenti tensioni che attraversano le società contemporanee e che interrogano le promesse di equità, inclusione e riconoscimento.

Tuttavia, ciò che viene messo alla prova non riguarda soltanto le persone e i contesti nei quali esse vivono. Ad essere interrogate sono anche le cornici culturali e interpretative attraverso cui leggiamo il presente. Le idee di sviluppo, sostenibilità, partecipazione, cittadinanza, cura, inclusione e giustizia sono chiamate a confrontarsi con scenari inediti e con problemi che eccedono i tradizionali confini disciplinari. In questa prospettiva, il compito della riflessione pedagogica non

consiste semplicemente nell'accompagnare il cambiamento, ma nel comprenderne le implicazioni, nel metterne in discussione gli assunti e nel contribuire alla costruzione di nuovi orizzonti di significato.

La prova dell'umano diviene così, inevitabilmente, una prova per l'educazione. Essa interpella i saperi pedagogici nella loro responsabilità teoretica, chiamata a rileggere criticamente i fondamenti dell'agire educativo, ma anche nella loro dimensione progettuale e trasformativa, orientata a individuare pratiche, contesti e dispositivi capaci di promuovere forme più giuste e sostenibili di convivenza. L'educazione si configura, in questo senso, come uno dei luoghi privilegiati nei quali le grandi questioni del presente diventano visibili, vengono discusse e trovano possibili direzioni di sviluppo. È nello spazio educativo che le sfide della contemporaneità assumono il volto concreto delle persone, delle comunità e delle istituzioni; ed è ancora nello spazio educativo che possono essere elaborate risposte capaci di coniugare responsabilità, partecipazione e speranza.

Lungi dall'essere interpretata esclusivamente come segno di crisi, il costruito di prova può essere assunto come una categoria pedagogica foriera di generatività. Ogni autentico processo educativo prende forma all'interno di situazioni di passaggio, di ricerca e di ridefinizione. Sono proprio i momenti nei quali gli equilibri consolidati vengono messi in discussione a rendere possibile l'emergere di nuove domande, nuove comprensioni e nuove forme di azione. La prova diventa così occasione di discernimento e di crescita, spazio nel quale si ridefiniscono le condizioni per abitare il presente e costruire il futuro.

I contributi qui raccolti si collocano entro questo orizzonte di ricerca. Pur nella varietà degli approcci e degli oggetti di indagine, essi condividono la convinzione che le questioni educative contemporanee richiedano uno sguardo capace di tenere insieme differenti livelli di analisi e prospettive molteplici. La complessità dei fenomeni affrontati rende, infatti, insufficiente ogni lettura settoriale. Per questa ragione, il volume si caratterizza per una marcata tensione interdisciplinare, nel tentativo condiviso di costruire chiavi interpretative più adeguate alla complessità del presente e di individuare possibili traiettorie per l'azione educativa. L'intreccio di teoresi, elaborazione teorica e pratiche trasformative ne sviluppano l'architettura.

La prima parte, *Ecologia, ambienti di apprendimento, sfide per il futuro nella società post-mediale*, si concentra sullo sfondo culturale, sociale e tecnologico entro il quale oggi prendono forma i processi educativi. I contributi raccolti esplorano le implicazioni pedagogiche della crisi ecologica, delle innovazioni tecnologiche e delle trasformazioni che interessano gli ambienti di apprendimento, mostrando come la questione educativa non possa più essere separata dalle grandi sfide che riguardano il rapporto tra persona, tecnica, ambiente e sostenibilità. Ne emerge la necessità di sviluppare nuove forme di consapevolezza critica capaci di leggere la complessità del presente e di orientare responsabilmente il cambiamento.

Su questo sfondo si colloca la seconda parte, *Professioni educative, carattere,*

virtù, che sposta l'attenzione dai contesti ai soggetti dell'educazione. Se il primo interrogativo riguarda il mondo che abitiamo, il secondo riguarda le donne e gli uomini chiamati ad assumere responsabilità educative al suo interno. I contributi riflettono sulla formazione delle professioni educative, sul significato del carattere, delle virtù, della cura e della responsabilità, mettendo in luce come l'agire educativo non possa essere ridotto a una questione di competenze tecniche, ma richieda una profonda elaborazione etica e relazionale. La formazione della persona e la formazione del professionista appaiono così come processi intimamente intrecciati.

La terza parte, *Educazione e formazione tra Global Compact on Education e New Social Contract for Education*, amplia ulteriormente lo sguardo e colloca la riflessione all'interno delle grandi prospettive internazionali che stanno ridefinendo il ruolo dell'educazione nelle società contemporanee. Le questioni della cittadinanza globale, della pace, della sostenibilità, dell'inclusione e della partecipazione vengono affrontate come dimensioni costitutive di un nuovo patto educativo e sociale. L'educazione è qui interpretata non soltanto come pratica formativa, ma come bene comune e come responsabilità collettiva, chiamata a contribuire alla costruzione di società più giuste, inclusive e sostenibili.

La quarta parte, *Inclusione, dialogo e pratiche trasformative nella scuola e nei servizi alla persona*, conduce infine il lettore nei luoghi concreti dell'azione educativa. Le riflessioni teoriche e gli orientamenti culturali sviluppati nelle sezioni precedenti trovano qui una traduzione operativa attraverso esperienze, progetti, ricerche e pratiche realizzate in contesti differenti. Inclusione, partecipazione, service learning, sport, arte, sostenibilità e progettazione educativa diventano occasioni per osservare come i principi pedagogici possano prendere forma nelle situazioni reali e generare processi di cambiamento individuale e collettivo.

Nel loro insieme, i contributi qui raccolti delineano una riflessione corale attorno ad alcune delle grandi questioni che attraversano il presente. Le pagine che seguono non propongono sintesi definitive né soluzioni univoche. Offrono piuttosto percorsi di ricerca, piste interpretative e prospettive di lavoro che invitano a mantenere aperto il confronto. Al lettore e alla lettrice è affidato il compito di attraversare questo mosaico di idee, esperienze e interrogativi riconoscendo nell'educazione non soltanto un ambito di studio o di intervento, ma uno dei luoghi privilegiati nei quali una società pensa sé stessa, interpreta il proprio tempo e immagina il proprio futuro. Se l'umano è oggi alla prova, è anche attraverso l'educazione che questa prova può trasformarsi in occasione di comprensione, responsabilità e possibilità.

IV.6

Service-learning e cittadinanza digitale: un modello formativo basato sull'etica delle virtù¹

Falzone, Ylenia
Università degli Studi di Palermo
ylenia.falzone@unipa.it
La Marca, Alessandra
Università degli Studi di Palermo
alessandra.lamarca@unipa.it

1. Introduzione

In questo contributo abbiamo cercato di mostrare come il linguaggio contemporaneo delle competenze e quello classico delle virtù non rappresentino due paradigmi alternativi, ma possano essere interpretati come due livelli complementari della formazione umana. Le virtù indicano invece le disposizioni interiori che orientano l'uso di tali capacità verso il bene. Senza queste disposizioni, infatti, anche competenze molto sviluppate possono essere utilizzate in modo strumentale o competitivo. Al contrario, quando le competenze sono radicate in virtù come prudenza, giustizia e temperanza, esse diventano strumenti per costruire relazioni autentiche e promuovere il bene comune.

In questa direzione si collocano i framework europei sulle competenze digitali, in particolare il modello DigComp e le sue successive evoluzioni, che evidenziano come la competenza digitale non si esaurisca nelle abilità strumentali, ma includa dimensioni legate alla sicurezza, alla responsabilità, al pensiero critico e alla partecipazione attiva nei contesti digitali. Analogamente, il framework DigCompEdu sottolinea il ruolo degli insegnanti come professionisti riflessivi, chiamati a integrare le tecnologie in modo pedagogicamente significativo ed eticamente consapevole.

In questo scenario, la formazione iniziale degli insegnanti è chiamata ad affrontare una sfida cruciale, al tempo stesso epistemologica e pedagogica: come formare professionisti capaci di integrare competenze digitali avanzate con una solida capacità di giudizio etico?

1 Il presente contributo è frutto del lavoro congiunto delle due autrici. In particolare, Y. Falzone ha scritto i paragrafi 2.2, 3, 4 e 5; A. La Marca i paragrafi 1, 2, 2.1 e 6

Rispondere a tale interrogativo implica un ripensamento profondo dei modelli formativi tradizionali. Non si tratta semplicemente di aggiungere moduli sulle competenze digitali, ma di costruire percorsi capaci di integrare teoria e pratica, sapere accademico e impegno sociale, sviluppo di competenze tecniche e formazione del carattere.

Il Service Learning può essere di supporto per integrare la formazione del carattere e lo sviluppo delle competenze digitali, accompagnando gli studenti a diventare persone capaci di pensare in modo critico, collaborare con gli altri, comunicare in modo responsabile e contribuire creativamente alla costruzione della società.

La cittadinanza digitale, invece, rappresenta l'ambito in cui tali virtù trovano applicazione, guidando scelte e comportamenti etici negli ambienti digitali. Il service-learning, in questo senso, può essere il terreno di prova in cui gli studenti interiorizzano le virtù attraverso il confronto con problemi reali. Service-Learning e cittadinanza digitale si connettono in modo naturale.

L'integrazione tra Service-Learning e cittadinanza digitale consente di rileggere le competenze trasversali alla luce dell'etica delle virtù. Tali competenze, infatti, non si esauriscono in abilità operative, ma presuppongono disposizioni interiori che ne orientano l'esercizio: la prudenza nel giudizio, la giustizia nella relazione con l'altro, la responsabilità nell'uso delle tecnologie, la temperanza nella gestione degli ambienti digitali.

A partire da queste premesse, il presente contributo propone un modello formativo integrato per la preparazione dei futuri insegnanti, fondato sull'intersezione tra Service-Learning, cittadinanza digitale ed etica delle virtù. L'obiettivo è quello di delineare un framework capace di promuovere non solo competenze operative, ma anche disposizioni etiche stabili, orientate al bene comune e alla responsabilità sociale, in linea con le dimensioni di competenza delineate dai framework europei.

Il modello si articola attorno a tre pilastri teorici interconnessi: il Service-Learning (SL), inteso come metodologia che coniuga apprendimento e servizio alla comunità; la cittadinanza digitale, quale insieme di competenze, valori e atteggiamenti necessari per una partecipazione consapevole agli ambienti digitali; e l'etica delle virtù di matrice aristotelica, che offre il fondamento filosofico per la formazione del carattere.

L'originalità della proposta non risiede nei singoli elementi, ampiamente presenti nella letteratura pedagogica, ma nella loro integrazione sistemica all'interno di un modello coerente, finalizzato a formare insegnanti capaci di agire in modo critico, responsabile e virtuoso nei contesti educativi contemporanei.

2. L'etica delle virtù nella società digitale

Negli ultimi decenni, diversi autori hanno proposto di applicare il quadro aristotelico all'educazione morale contemporanea, con particolare attenzione ai contesti digitali. Polizzi e Harrison (2022) hanno evidenziato come l'approccio basato sulle virtù e sul carattere rappresenti una risposta più efficace per ridurre i comportamenti problematici negli ambienti digitali. Rahman (2025) ha ulteriormente sviluppato questa prospettiva, analizzando le dimensioni etiche delle interazioni digitali e sottolineando come la costruzione di una presenza online responsabile richieda lo sviluppo di specifiche virtù digitali.

La tradizione filosofica di Aristotele e Tommaso d'Aquino offre in questo senso una base teorica solida per comprendere il valore delle virtù come abiti del bene.

Nel pensiero aristotelico e tomista, le virtù sono abiti operativi buoni che perfezionano le facoltà della persona. Esse rendono l'azione buona non soltanto in modo occasionale, ma stabile.

Questo significa che la virtù non coincide con il singolo comportamento corretto. Una persona può compiere un'azione buona per caso, per convenienza o per paura. La virtù, invece, implica una disposizione interiore stabile che orienta la libertà verso il bene.

Per Aristotele, le virtù morali si acquisiscono attraverso l'esercizio. Si diventa giusti compiendo azioni giuste, coraggiosi affrontando le difficoltà, temperanti imparando a governare i propri desideri.

Tommaso d'Aquino sviluppa ulteriormente questa prospettiva distinguendo tra virtù naturali e virtù soprannaturali. Le prime perfezionano le facoltà umane secondo la ragione; le seconde orientano la persona verso la relazione con Dio.

La virtù, in senso aristotelico, si acquisisce attraverso la pratica ripetuta: si diventa coraggiosi agendo coraggiosamente, giusti agendo giustamente. Tra le virtù intellettuali, un ruolo privilegiato è assegnato alla *phronesis*, la saggezza pratica: la capacità di deliberare correttamente riguardo a ciò che è bene per la propria vita e per la comunità, e di agire di conseguenza nelle situazioni concrete. La *phronesis* non è un'abilità tecnica né una competenza procedurale, ma una disposizione intellettuale che orienta l'intera personalità morale del soggetto (La Marca, 2019).

Tra le virtù naturali, un ruolo centrale è svolto dalle virtù cardinali: prudenza, giustizia, forza e temperanza. Le virtù cardinali costituiscono la struttura fondamentale della vita morale.

La prudenza guida la ragione pratica e consente di discernere il bene nelle situazioni concrete. Non si tratta di semplice cautela, ma della capacità di giudicare rettamente e scegliere il mezzo più adeguato per realizzare il bene.

La giustizia riguarda il rapporto con gli altri. Essa consiste nella disposizione stabile a riconoscere e rispettare i diritti dell'altro, costruendo relazioni fondate sul rispetto reciproco.

La forza permette di affrontare le difficoltà e perseverare nel bene anche quando ciò comporta fatica o sacrificio.

2.1 *Virtù e competenze del XXI secolo: il contributo delle 4C*

Negli ultimi anni il dibattito pedagogico internazionale ha riscoperto con crescente interesse il tema della formazione del carattere. Termini come *life skills*, competenze socio-emotive o competenze non cognitive sono entrati stabilmente nel lessico educativo contemporaneo. Tuttavia, la tradizione pedagogica cristiana ha da sempre interpretato queste dimensioni attraverso una categoria più ricca e antropologicamente fondata: quella delle virtù.

Questa visione affonda le radici nella grande tradizione filosofica classica, in particolare nel pensiero di Aristotele e di Tommaso d'Aquino. Nella loro prospettiva, la virtù rappresenta una qualità stabile della persona che rende possibile un agire buono e libero.

Nell'*Etica Nicomachea*, Aristotele definisce la virtù come un abito acquisito, una disposizione stabile che permette all'essere umano di scegliere il bene con costanza e misura. Non si tratta di una semplice inclinazione naturale né di un sentimento momentaneo, ma di una capacità che si forma attraverso la ripetizione di atti buoni.

Tommaso d'Aquino riprende questa intuizione all'interno della visione cristiana della persona. La virtù diventa così una qualità stabile che perfeziona le facoltà umane e orienta l'azione secondo la ragione illuminata dalla fede.

Educare alle virtù significa dunque accompagnare gli studenti in un processo di crescita che riguarda l'intera persona: l'intelligenza, la volontà, l'affettività e la dimensione relazionale.

Se la virtù è un abito che si acquisisce attraverso l'esercizio, allora l'educazione deve creare contesti in cui gli studenti possano allenarsi al bene.

Le virtù si apprendono principalmente attraverso l'esperienza concreta della vita.

Per rendere più evidente il rapporto tra educazione alle virtù e sviluppo delle competenze trasversali, è possibile mettere in relazione la tradizione etica classica con il modello delle 4C, largamente utilizzato nella pedagogia contemporanea per descrivere le competenze fondamentali per la formazione degli studenti nel XXI secolo.

Le 4C – *Critical thinking, Creativity, Collaboration, Communication* – rappresentano infatti quattro dimensioni essenziali dell'agire umano nei contesti complessi della società contemporanea. Esse non si riducono a semplici abilità tecniche, ma implicano disposizioni interiori che orientano il modo in cui la persona interpreta la realtà, prende decisioni e si relaziona con gli altri.

Proprio per questo motivo, le 4C possono essere interpretate come manifesta-

zioni operative di alcune virtù fondamentali della tradizione aristotelico-tomista. Le 4C descrivono le capacità operative che permettono agli studenti di affrontare situazioni complesse nella società contemporanea.

Il pensiero critico, ad esempio, richiede prudenza nel giudizio; la collaborazione implica una disposizione alla giustizia e al riconoscimento dell'altro; la creatività presuppone libertà interiore e apertura; la comunicazione autentica richiede equilibrio emotivo e rispetto reciproco.

La tradizione delle virtù può quindi offrire una profonda base antropologica per comprendere e orientare lo sviluppo delle competenze del XXI secolo.

L'integrazione tra educazione alle virtù e sviluppo delle competenze trasversali può tradursi in un modello didattico capace di orientare concretamente la pratica didattica. In questa prospettiva, le virtù non vengono insegnate come contenuti astratti, ma vengono sviluppate attraverso attività di apprendimento.

Questo approccio è coerente con la prospettiva della *character education* internazionale, secondo cui la formazione del carattere avviene soprattutto attraverso esperienze educative significative e pratiche quotidiane di vita scolastica (Lickona, 2012; Kristjánsson, 2015).

2.2 Cittadinanza digitale e Service learning per lo sviluppo della saggezza digitale

La convergenza tra cittadinanza digitale e Service-Learning rappresenta un terreno pedagogico particolarmente fertile per lo sviluppo di quella che Prensky (2012) ha definito saggezza digitale: la capacità non solo di usare le tecnologie in modo efficace, ma di farlo con discernimento etico, senso critico e responsabilità verso la comunità. Se la cittadinanza digitale fornisce il quadro concettuale entro cui identificare le competenze, i valori e gli atteggiamenti necessari per partecipare consapevolmente agli spazi digitali, il Service-Learning offre il contesto esperienziale in cui tali disposizioni possono essere effettivamente esercitate e interiorizzate (Petrucchio, 2018). Attraverso il confronto diretto con bisogni reali della comunità, che sempre più spesso presentano una dimensione digitale rilevante, dalla lotta alla disinformazione all'inclusione tecnologica di fasce svantaggiate della popolazione, i futuri insegnanti sono chiamati a mobilitare le proprie competenze digitali non in modo strumentale, ma in funzione di un uso critico ed etico, capace di superare il consumo acritico dei contenuti digitali, sviluppando invece piena e consapevole partecipazione alla società digitale mediante l'uso critico di questi strumenti (Culcasi et al., 2025).

È proprio questa tensione verso l'altro e verso il bene comune a innescare il processo di sviluppo della saggezza digitale: laddove la semplice alfabetizzazione tecnologica può essere acquisita in modo trasmissivo, la saggezza richiede la prova dell'esperienza, la complessità della relazione e la profondità della riflessione. Com-

pito della formazione universitaria consiste, allora, nell'integrare l'etica digitale e l'impegno civico nei percorsi universitari, sviluppando così negli studenti una partecipazione attiva e riflessiva al cambiamento tecnologico che stanno vivendo (Novoa-Echaurren et al., 2025). In questo senso, il binomio cittadinanza digitale e Service-Learning non si limita a potenziare le singole competenze degli studenti, ma promuove una trasformazione più profonda del loro modo di abitare il digitale, orientandolo verso quella *phronesis* che Aristotele individuava come la virtù propria di chi sa agire bene nelle situazioni concrete e imprevedibili della vita.

3. Il modello formativo: principi fondanti e architettura

Il framework nasce dalla consapevolezza che SL, cittadinanza digitale e etica delle virtù da sole siano sufficienti a formare insegnanti pronti per le sfide educative contemporanee. È l'integrazione sistematica di queste tre componenti che può produrre un effetto formativo qualitativamente diverso e più potente. La specificità del modello risiede nel modo in cui i tre pilastri teorici vengono articolati in un sistema coerente, in cui ciascuno potenzia gli altri (Figura 1).

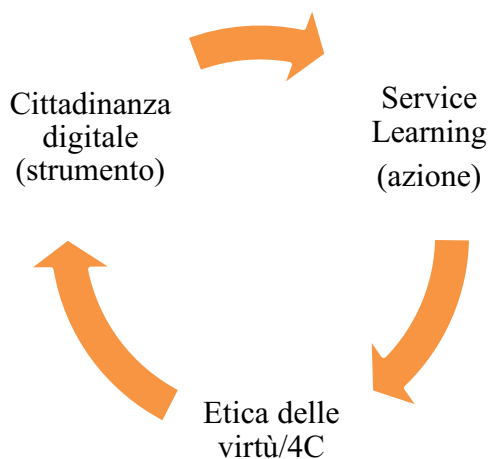


Figura 1. Integrazione delle dimensioni del modello formativo

Il SL rappresenta *l'azione pedagogica*: una metodologia consolidata che crea le condizioni per un apprendimento autentico, situato e motivato. La cittadinanza digitale fornisce lo *strumento* specifico: i temi, le competenze e le sfide che gli studenti affrontano nei loro progetti di servizio. L'etica delle virtù fornisce il *fondamento filosofico*: la cornice valoriale che orienta l'intero percorso e dà senso alle singole attività.

Il modello si articola intorno a cinque principi fondanti, interdipendenti e reciprocamente rinforzanti.

Il primo principio è *l'integrazione teorico-pratica*: ogni fase del percorso formativo mantiene un legame costante tra la riflessione teorica e l'applicazione pratica. Gli studenti non studiano l'etica delle virtù come contenuto astratto, ma la sperimentano attraverso il confronto con situazioni eticamente rilevanti nel contesto del servizio comunitario. Allo stesso modo, le competenze di cittadinanza digitale non vengono trasmesse come un insieme di norme, ma costruite attraverso l'esperienza riflessiva.

Il secondo principio è la *responsabilità sociale*: la formazione spinge costantemente gli studenti a rispondere ai bisogni reali della comunità, uscendo dalla logica autoreferenziale dell'apprendimento accademico tradizionale. Questo orientamento al bene comune è al tempo stesso una dimensione etica, coerente con la visione aristotelica dell'eudaimonia come realizzazione che include necessariamente una dimensione pedagogica, in quanto i bisogni reali della comunità forniscono il contesto autentico in cui le competenze si sviluppano in modo significativo.

Il terzo principio è la *competenza digitale etica*: gli studenti imparano a usare le tecnologie digitali non solo efficacemente, ma con consapevolezza critica delle implicazioni etiche, sociali e politiche delle loro scelte. Questo include la capacità di riconoscere e contrastare la disinformazione, di proteggere la privacy propria e altrui, di partecipare costruttivamente ai dibattiti pubblici online, di valutare criticamente gli algoritmi e i sistemi di intelligenza artificiale con cui interagiscono quotidianamente.

Il quarto principio è lo *sviluppo del carattere*: ispirato esplicitamente all'etica delle virtù aristoteliche e sviluppo delle 4 C, questo principio pone la formazione della persona al centro del processo formativo. L'obiettivo non è semplicemente trasmettere conoscenze o competenze, ma coltivare disposizioni stabili verso il bene, prudenza, giustizia, responsabilità, temperanza, che orientino l'agire professionale degli insegnanti nelle situazioni concrete, comprese quelle che non possono essere anticipate da nessuna regola o procedura (Harrison, 2021).

Il quinto principio è la *riflessività critica*: ogni esperienza diventa occasione di apprendimento attraverso la riflessione strutturata. La pratica riflessiva, caratteristica fondamentale del SL come metodologia, è qui concepita non solo come auto-valutazione del proprio operato, ma come esercizio di pensiero critico sulle strutture sociali, culturali e tecnologiche che condizionano le situazioni di servizio. In questo senso, la riflessività diventa uno strumento di educazione alla cittadinanza critica e non solo di sviluppo professionale.

Sulla base di questi principi e della struttura triadica, il modello si traduce in una logica formativa che può essere schematicamente descritta come segue: gli studenti, attraverso i progetti di SL, entrano in contatto con bisogni reali delle comunità che hanno spesso una dimensione digitale rilevante (pensiamo, per

esempio, alla lotta alla disinformazione, all'uso etico dei social media). Nell'affrontare questi bisogni, essi sono chiamati a mobilitare le loro competenze di cittadinanza digitale e a farlo in modo coerente con le virtù che il percorso formativo intende sviluppare: prudenza nel raccogliere e condividere informazioni, giustizia nel riconoscere le disuguaglianze digitali, responsabilità nel rispettare la privacy e la dignità delle persone coinvolte.

Il SL si configura, dunque, come il luogo in cui l'etica delle virtù cessa di essere un insegnamento astratto e diventa una pratica vissuta. Come osservano Polizzi e Harrison (2022), l'approccio basato sulle virtù nell'educazione alla cittadinanza digitale è più efficace di quello basato sulle regole perché forma disposizioni interiori stabili, non solo comportamenti contingenti. Il SL offre il contesto esperienziale in cui queste disposizioni possono formarsi attraverso la pratica ripetuta e guidata dalla riflessione.

4. Metodologia di implementazione

L'implementazione del modello proposto si articola in quattro fasi operative sequenziali e interconnesse, ciascuna caratterizzata da obiettivi specifici, strumenti didattici e modalità di valutazione.

La prima fase è l'analisi del contesto. Gli studenti, guidati dai docenti, identificano i bisogni concreti della comunità locale attraverso l'uso critico di strumenti digitali: ricerche online, analisi di dati territoriali, interviste realizzate con supporto tecnologico, mappatura dei servizi disponibili. Questa fase non è puramente tecnica, ma implica già una dimensione etica: gli studenti devono scegliere quali bisogni considerare prioritari, come raccogliere informazioni in modo rispettoso e come evitare di replicare stereotipi o pregiudizi nelle loro analisi. La riflessione su queste scelte, guidata dal docente, costituisce il primo esercizio di *phronesis* del percorso.

La seconda fase è la progettazione etica. Una volta identificato il bisogno su cui intervenire, gli studenti progettano un'azione di servizio che risponda a tale bisogno in modo eticamente fondato. In questa fase, gli studenti sono invitati a riflettere sulle implicazioni etiche della loro proposta: chi viene incluso e chi escluso, quali valori vengono promossi, come vengono rispettate la dignità e l'autonomia delle persone coinvolte. Questo processo di progettazione etica è supportato da strumenti specifici, come la carta dei valori del progetto e il protocollo di valutazione etica preventiva.

La terza fase è l'implementazione digitale. Gli studenti realizzano il progetto di servizio, mantenendo costante attenzione alle implicazioni etiche di ogni scelta tecnologica. Nella gestione di un blog informativo, nell'organizzazione di un laboratorio di media literacy, nella creazione di materiali didattici accessibili a persone con disabilità digitale, ogni decisione tecnica è anche una scelta etica. Il

docente svolge un ruolo di supervisione e di provocazione riflessiva, stimolando gli studenti a giustificare le loro scelte non solo in termini di efficacia, ma di coerenza valoriale.

La quarta fase è la riflessione critica. Al termine del progetto, e in realtà in modo distribuito lungo tutto il percorso, gli studenti sono impegnati in una valutazione sistematica non solo dei risultati raggiunti, ma dei processi attivati e delle scelte compiute. Strumenti come il diario riflessivo, il portfolio di apprendimento, le sessioni di debriefing collettivo e i focus group consentono di fare emergere la dimensione metacognitiva dell'esperienza. La riflessione critica è il luogo in cui le virtù diventano consapevoli. È attraverso il ri-guardarsi nell'azione passata che gli studenti possono riconoscere le proprie disposizioni interiori, valutarle alla luce dei principi etici e modificarle in vista delle esperienze future.

In questo modello, la valutazione è concepita non solo come strumento di verifica degli esiti, ma come componente integrante del processo formativo. I feedback formativi forniti durante il percorso, da parte dei docenti, dei tutor di comunità e degli stessi studenti attraverso la peer evaluation, hanno la funzione di stimolare la riflessività e di orientare il continuo sviluppo delle virtù. In questo senso, la valutazione è essa stessa un dispositivo di formazione del carattere.

5. Implicazioni formative

Il modello proposto si fonda su evidenze che dimostrano l'importanza delle competenze digitali critiche nella formazione dei futuri insegnanti. Diversi studi (La Marca & Falzone, 2024; Culcasi et al., 2025; Polizzi, 2023) dimostrano, infatti, il valore dell'apprendimento comunitario nel migliorare le abilità di cittadinanza digitale.

Le evidenze raccolte da Castellví et al. (2020) confermano che le competenze di pensiero critico digitale non si sviluppano spontaneamente attraverso il semplice utilizzo delle tecnologie, ma richiedono percorsi formativi intenzionali che combinino teoria e pratica. Polizzi & Harrison (2022), hanno ipotizzato un approccio che enfatizza lo sviluppo delle virtù e della saggezza come meta-virtù nel contesto digitale, concludendo che per ridurre l'inciviltà online, bisognerebbe implementare approcci basati sulle virtù e sul carattere nell'educazione alla cittadinanza digitale.

Il modello proposto si inserisce in questo filone di ricerche, poiché spinge alla progettazione di esperienze che richiedono agli studenti, futuri insegnanti, di applicare criteri di valutazione critica in situazioni reali, con conseguenze concrete per le comunità in cui operano.

Attraverso l'esperienza del servizio e la riflessione guidata, gli studenti imparano a riconoscere e valutare la qualità delle informazioni che circolano negli ambienti

digitali, a distinguere tra fonti affidabili e non, a interpretare i dati con rigore metodologico. Questo tipo di pensiero critico oggi è indispensabile non solo per contrastare fenomeni come la disinformazione e le fake news, ma per formare studenti capaci di navigare in un ecosistema informativo sempre più complesso (Falzone, 2024; Örtengren, 2023). Nel confronto con bisogni reali e situazioni complesse, imparano a valutare le proprie azioni non solo in termini di efficacia, ma anche di giustizia, responsabilità e bene comune. Questo processo di maturazione etica è profondamente diverso dall'assimilazione passiva di codici deontologici o regole comportamentali; è un apprendimento trasformativo che modifica le disposizioni interiori della persona.

L'implementazione di approcci di questa natura producono effetti significativi sullo sviluppo del pensiero critico digitale dei futuri insegnanti. La ricerca ha mostrato come la teoria morale basata sulle virtù offra strumenti più robusti rispetto alle teorie deontologiche e consequenzialiste per comprendere e orientare i comportamenti digitali (Falzone, 2024). Trasferendo queste conclusioni al contesto della formazione iniziale degli insegnanti, il modello propone un percorso di sviluppo morale che non si limita a insegnare cosa fare e cosa non fare, ma coltiva la capacità di discernimento etico in situazioni nuove e imprevedibili.

Infine, è importante considerare le ricadute professionali del modello proposto; i futuri insegnanti, infatti, attraverso questo modello formativo possono acquisire un bagaglio di competenze pratiche immediatamente spendibili nella futura professione. Saper progettare attività di SL con supporto digitale, saper facilitare la riflessione critica, saper creare ambienti di apprendimento inclusivi che valorizzino la diversità digitale, sono competenze che i futuri insegnanti possono portare direttamente nelle loro classi, contribuendo a rinnovare le pratiche didattiche della scuola. I futuri insegnanti formati attraverso il modello non si troveranno di fronte a un salto tra la teoria universitaria e la pratica, perché il SL ha già abituato loro a muoversi in contesti reali, a gestire l'imprevedibilità, a trovare soluzioni creative a problemi concreti. Questa continuità tra formazione e professione è uno degli obiettivi più ambiziosi, e spesso più difficile da raggiungere.

6. Conclusioni

Il contributo ha inteso mostrare come il linguaggio contemporaneo delle competenze e quello classico delle virtù non rappresentino paradigmi alternativi, ma livelli complementari della formazione umana. Le competenze descrivono ciò che il soggetto è in grado di fare, mentre le virtù orientano il modo in cui tali capacità vengono esercitate, conferendo loro una direzione etica. In assenza di queste disposizioni interiori, anche competenze digitali avanzate rischiano di essere utilizzate in modo strumentale o deresponsabilizzato; al contrario, quando sono

radicate in virtù come prudenza, giustizia e responsabilità, esse diventano strumenti per promuovere il bene comune e relazioni autentiche.

In questa prospettiva, il modello proposto integra Service-Learning, cittadinanza digitale ed etica delle virtù all'interno di una visione unitaria della formazione degli insegnanti. Tra questi elementi, il Service-Learning assume un ruolo centrale e insostituibile: esso rappresenta il dispositivo pedagogico che rende possibile il passaggio dalla dimensione teorica a quella esperienziale, trasformando i valori in pratiche vissute. È nel confronto con bisogni reali, nella relazione con contesti autentici e nella gestione di situazioni complesse che le competenze digitali vengono mobilitate in modo significativo e che le virtù possono essere esercitate, interiorizzate e rese operative.

Le evidenze teoriche e le indicazioni della letteratura convergono nel sottolineare che lo sviluppo di una cittadinanza digitale autentica richiede percorsi formativi intenzionali, capaci di integrare dimensioni cognitive, etiche e sociali. In tale direzione, il modello proposto offre un contributo significativo, proponendo un framework che supera la tradizionale separazione tra teoria e pratica e tra competenza tecnica e formazione del carattere.

Le implicazioni per la ricerca e per la pratica formativa sono rilevanti. Da un lato, emerge la necessità di sviluppare strumenti di valutazione capaci di cogliere non solo l'acquisizione di competenze, ma anche la trasformazione delle disposizioni etiche degli studenti. Dall'altro, si rende necessario promuovere studi longitudinali che permettano di osservare la persistenza e l'evoluzione delle virtù nel tempo, nonché le condizioni che favoriscono l'implementazione efficace del modello in diversi contesti educativi.

In conclusione, il modello invita a ripensare in profondità la formazione iniziale degli insegnanti: non come semplice trasmissione di conoscenze o sviluppo di abilità, ma come processo di formazione integrale della persona. In un mondo sempre più digitale e complesso, educare significa formare professionisti capaci di agire con competenza, ma anche con discernimento etico, responsabilità e orientamento al bene comune. In questo percorso, il Service-Learning si configura come il ponte essenziale tra sapere e agire, tra tecnologia e umanità, tra formazione accademica e trasformazione sociale.

Bibliografia

- Castellví, J., Díez-Bedmar, M. C., & Santisteban, A. (2020). Pre-service teachers' critical digital literacy skills and attitudes to address social problems. *Social Sciences*, 9(8), 134.
- Culcasi, I., Cerrillo, R., & Cinque, M. (2025). Fostering Digital Well-Being Through (e-) Service-Learning: Engaging Students in Responsible and Inclusive Digital Practices. *Behavioral Sciences*, 15(9), 1158.

- Falzone, Y. (2024). L'uso dei dilemmi digitali per promuovere l'educazione alla cittadinanza digitale. *Q-TIMES WEBMAGAZINE*, 16(3), 1009-1020.
- Harrison, T. (2021). *Thrive: How to cultivate character so your children can flourish online*. Hachette.
- Harrison, T., & Polizzi, G. (2022). (In)civility and adolescents' moral decision making online: Drawing on moral theory to advance digital citizenship education. *Education and Information Technologies*, 27(3), 3277-3297.
- Kristjánsson, K. (2015). *Aristotelian Character Education*. Routledge.
- La Marca, A. (2019). *Soft skills e saggezza a scuola* (Vol. 63). Morcelliana.
- La Marca, A., & Falzone, Y. (2023). *Service Learning in Università. Il progetto Nessuno Resta Indietro*. Pensa MultiMedia.
- Lickona, T. (2012). *Educating for Character: How Our Schools Can Teach Respect and Responsibility*. Bantam.
- Mossberger, K., Tolbert, C. J., & McNeal, R. S. (2008). *Digital Citizenship: The Internet, Society, and Participation*. MIT Press.
- Natali, C. (1999). *Aristotele. Etica Nicomachea: Traduzione, Introduzione e Note*. Laterza.
- Novoa-Echaurren, Á., Pavez, I., & Anabalón, M. E. (2025). Reflective Practice and Digital Technology Use in a University Context: A Qualitative Approach to Transformative Teaching. *Education Sciences*, 15(6), 643.
- Örtegren, A. (2023). Philosophical underpinnings of digital citizenship through a post-digital lens: Implications for teacher educators' professional digital competence. *Education and Information Technologies*, 29(4), 4253-4285.
- Petrucchio, C. (2018). Fostering digital literacy between schools and the local community: Using service learning and project-based learning as a conceptual framework. In *Information and Technology Literacy: Concepts, Methodologies, Tools, and Applications* (pp. 1974-1982). IGI Global Scientific Publishing.
- Polizzi, G. (2023). Internet users' utopian/dystopian imaginaries of society in the digital age: Theorizing critical digital literacy and civic engagement. *New Media & Society*, 25(6), 1205-1226.
- Prensky, M. R. (2012). *From digital natives to digital wisdom: Hopeful essays for 21st century learning*. Corwin Press.
- Rahman, H. (2025). The Ethical Dimensions of Digital Interactions. In *Digital Citizenship and Building a Responsible Online Presence* (pp. 123-164). IGI Global Scientific Publishing.
- UNESCO (2024). *Global Citizenship Education in a Digital Age: Teacher Guidelines*. Paris: UNESCO.