



ISSN: 2038-3282

Pubblicato il: 30 Gennaio 2016

©Tutti i diritti riservati. Tutti gli articoli possono essere riprodotti con l'unica condizione di mettere in evidenza che il testo riprodotto è tratto da www.qtimes.it

Registrazione Tribunale di Frosinone N. 564/09 VG

Educate “social”: ethical dimension and digital skills
Educare “social”: dimensione etica e competenze digitali

di Maria Chiara De Angelis
Pontificia Università Gregoriana
mariachiaradeangelis@yahoo.it

Abstract

Among the many reflections on multiple levels involving educational agencies grappling with the challenges of the digital age, our contribution wishes to deepen the controversial issue of ethics of social media, and the role that the education system is called to play in terms of accompanying and supporting young digital natives. The paper's first part presents a survey of the current european policies on the development of digital skills and the main studies and research on the use of ICT and social media, in order to understand the incidence and level of impact on socially responsible behaviour. In the second part the involvement of educational institutions is examined with a special focus on the educational planning for skills in reference to the digital skills. Our study aims at focusing specifically on the weight that the development of metariflessive, narrative (Lave, Wenger 2006) and ethical skills takes on in the child's growth until the delicate transition between adolescence and adulthood. For the "native social" network experience has a strong impact on the path of indentity construction. Isolation, fragmentation of self and the spread of cybercrime are just some of

the risks that children can take if not adequately supported in the web exploration, starting from school age. The basic technical skills are only one dimension of an integrated asset expertise, which, as pointed out in the literature (Calvani, Fini, Ranieri, 2009) includes development of ethical and soft skills, that are functional to increase teenagers' awareness of social responsibility, to involve the use of the web and to promote appropriate behaviour in many situations that can result from web navigation.

Key words: digital skills, ethical competence, learning, education system, integral education.

Abstract

Tra le numerose riflessioni a più livelli che interessano le agenzie educative alle prese con le sfide dell'era digitale, il nostro contributo desidera approfondire la delicata questione relativa all'etica dei social media, e al ruolo che il sistema educativo è chiamato ad assumere in termini di accompagnamento e sostegno dei giovani nativi digitali. La prima parte del lavoro presenta una ricognizione delle attuali politiche europee di indirizzo sullo sviluppo delle digital skills e dei principali studi e ricerche sul tema dell'uso delle ICT e dei social media, per poter comprenderne incidenza e livello d'impatto sui comportamenti socialmente responsabili. Nella seconda parte del saggio il coinvolgimento delle agenzie educative viene approfondito con un focus specifico sulla progettazione educativa per competenze in riferimento alle *digital skills*. Il nostro studio intende soffermarsi nello specifico sul peso che lo sviluppo di competenze metariflessive, narrative (Lave, Wenger 2006) ed etiche assume nella crescita del bambino fino alla delicata transizione tra adolescenza ed età adulta. Per i "nativi social" l'esperienza in rete ha un forte impatto nel percorso di costruzione della propria identità. Isolamento, frammentazione del sé e diffusione dei reati telematici sono solo alcuni dei rischi che i giovani naviganti possono incontrare se non adeguatamente sostenuti e supportati nell'esplorazione della rete a partire dall'età scolare. Le competenze tecniche di base sono solo una dimensione di un asset integrato di competenze, che come sottolineato in letteratura (Calvani, Fini, Ranieri, 2009) comprendono lo sviluppo di competenze etiche e trasversali (*soft skills*), funzionali ad accrescere nei teenagers la consapevolezza della responsabilità sociale che implica l'uso del web, e a promuovere comportamenti idonei nelle molteplici situazioni che la navigazione può presentare.

Parole chiave: digital skills, competenza etica, apprendimento, sistema educativo, educazione integrale.

Introduzione

Negli ultimi dieci anni siamo stati al contempo attori e spettatori della diffusione su scala globale delle tecnologie a supporto dei social network e della conseguente trasformazione delle pratiche sociali a livello individuale, collettivo e istituzionale.

Il *Rapporto European Digital Landscape 2014* diffuso dalla Onlus "We are social" fornisce un quadro particolarmente preciso ed esaustivo dell'uso dei social network in Europa e ne conferma la

capillare diffusione, in particolare tra le nuove generazioni¹. Gli utenti attivi sui social network sono il 40% della popolazione, più della metà di coloro che sono utenti della rete. L'Italia conferma il dato, registrando una presenza attiva su Facebook pari al 42% della popolazione, con un tempo medio trascorso sui social media (tutti i canali) di due ore al giorno, attestandosi al primo posto rispetto agli altri stati europei. Il 26% della popolazione europea accede ai social media da mobile e di essi il 66% li usa attivamente. Nel 2015 in Italia è iscritto a Facebook il 50,3% dell'intera popolazione e il 77,4% dei giovani under 30; YouTube raggiunge il 42% di utenti (il 72,5% tra i giovani); il 10,1% degli italiani usa Twitter. I giovani dunque sono i principali protagonisti della trasformazione che sta investendo il modo con cui si è soliti relazionarsi col mondo. La combinazione di Internet e delle connessioni mobili ha portato ad un ampliamento delle funzioni usualmente assolte dai mezzi di comunicazione, in risposta a bisogni sempre più complessi che superano il desiderio di comunicare ed informarsi entrando a pieno titolo nelle comuni attività del quotidiano (home banking, e-commerce, tempo libero, ecc.), operando ciò che il 12° Rapporto Censis sulla comunicazione definisce *disintermediazione digitale*².

Di fronte alla pervasività di questo fenomeno di portata mondiale le discipline pedagogiche e filosofiche hanno il compito di promuovere una riflessione scientifica che non si limiti ad una descrizione avalutativa degli effetti dei social media ma che si spinga a giudicare e discernere per poter educare. I social networks non sono solo supporti tecnologici, ma contenuti, pratiche sociali e modelli di comunicazione che danno forma alle relazioni e ai ruoli sociali, e possono promuovere o ostacolare lo sviluppo del benessere della persona e della comunità. I sistemi educativi sono coinvolti in prima linea nell'educazione ad un uso responsabile dei social media che ne valorizzi le possibilità, limitandone i rischi. La diffusione capillare dei social media come strumenti di comunicazione, pervasivi nella quotidianità di giovani e meno giovani, stimola una riflessione a tutto campo sul ruolo dei contesti formali e informali di apprendimento e sullo sforzo necessario di integrare le due sfere, affinché l'uso dei social media non sia soltanto sicuro ma anche vantaggioso, unendo alla dimensione della sicurezza, lo sviluppo e dell'empowerment (Ranieri, Manca, 2013 p.42).

Fino ad oggi la preoccupazione principale è stata quella di promuovere l'apprendimento dell'ICT trascurando le implicazioni psico-sociali ed etiche che inevitabilmente nuovi comportamenti e pratiche sociali portano con sé. Il sistema educativo deve dotarsi di un approccio olistico al tema ICT, uno sguardo educante oltre che performante. Cantelmi (2013) ricorda a riguardo che parlare di rivoluzione digitale non significa solo affermare la portata dell'introduzione di nuovi strumenti per la comunicazione ma riconoscere che la stessa tecnologia:

E' divenuta un ambiente da abitare, una estensione della mente umana, un mondo che si intreccia con il mondo reale e che determina vere e proprie ristrutturazioni cognitive, emotive e sociali dell'esperienza, capace di rideterminare la costruzione dell'identità e delle relazioni, nonché il vissuto dell'esperire.

L'approccio alle nuove tecnologie del web 2.0 richiede una riflessione sul piano etico che coinvolga tutta la comunità educante - giovani, insegnanti, famiglie – per far fronte a quell'emergenza educativa che trova alla radice la difficoltà a dare nome e senso alla realtà. L'educazione ha il compito di

¹ Cfr. <http://www.slideshare.net/wearesocialit/social-digital-mobile-in-europa-2014>

² Cfr. http://www.censis.it/17?shadow_publicazione=120567

promuovere lo sviluppo di un pensiero capace di conoscere e afferrare la complessità del reale e di saperla governare, sfuggendo l'iper semplificazione e assumendo la consapevolezza ecologizzante della vita e dei saperi (Morin, 2000). Quest'affermazione richiama al senso di responsabilità che ciascuno di noi ha a vari livelli nella guida e nella testimonianza offerta alle nuove generazioni.

Con questa consapevolezza nei paragrafi successivi ci occuperemo di definire gli scenari attuali e di ripensarli alla luce di un approccio che rimetta al centro la riflessione filosofico pedagogica, come punto di partenza per ripensare percorsi di insegnamento-apprendimento per l'implementazione delle competenze digitali per un uso maturo delle ICT e dei social media. Due punti desideriamo porre all'attenzione dell'attuale dibattito scientifico su educazione e social networks: 1) il ruolo che il sistema educativo deve assumere per garantire la qualità degli apprendimenti e consolidare nei giovani abitudini e comportamenti adeguati e consapevoli, orientati all'uso e non all'abuso dei social networks 2) l'esigenza di coniugare la costruzione di competenze specifiche con la promozione del pieno sviluppo della persona e del rafforzamento dei diritti dell'uomo e delle sue libertà fondamentali, secondo il paradigma dell'educazione integrale, con l'obiettivo ultimo di "di preparare soggetti autonomi e rispettosi della libertà e della dignità altrui" (Conferenza mondiale sui Diritti dell'uomo: 1993). Recuperare questa pedagogia del "cuore", attenta ad abbracciare e accogliere tutti gli aspetti dell'educando (Pestalozzi, 1781; Don Bosco, 1883; Montessori, 1903), è urgenza dell'oggi, di un tempo contraddittorio e di un pensare "senza ringhiera", come era solita chiamarlo Arendt, in cui già dilaga quella che Ingrao definisce senza mezzi termini "civiltà dell'indifferenza" (Ingrao 2013). La prima parte del lavoro si propone di ricostruire la cornice normativa e di indirizzo sul tema delle competenze digitali assunta dalla strategia Europa 2020 e di riportare un quadro sintetico dei principali studi e ricerche sul tema dell'uso dei social media e sull'attuale ruolo assunto dal sistema educativo nel panorama europeo, per poter comprenderne incidenza e livello d'impatto sui comportamenti socialmente responsabili.

Nella seconda parte del saggio il coinvolgimento delle agenzie educative viene approfondito con un focus specifico sulla progettazione educativa per competenze in riferimento alle cosiddette *digital skills*. Il nostro studio intende soffermarsi nello specifico sul peso che lo sviluppo di competenze metariflessive, narrative (Lave, Wenger 2006) ed etiche assume nella crescita del bambino fino alla delicata transizione tra adolescenza ed età adulta.

Per i "nativi social" l'esperienza in rete ha un forte impatto nel percorso di costruzione della propria identità. Isolamento, frammentazione del sé e diffusione dei reati telematici sono solo alcuni dei rischi che i giovani naviganti possono incontrare se non adeguatamente sostenuti e supportati nell'esplorazione della rete a partire dall'età scolare. Le competenze tecniche di base sono solo una dimensione di un asset integrato di competenze, che come sottolineato in letteratura (Calvani, Fini, Ranieri, 2009) comprendono lo sviluppo di competenze etiche e trasversali (*soft skills*), funzionali ad accrescere nei teenagers la consapevolezza della responsabilità sociale che implica l'uso del web, e a promuovere comportamenti idonei nelle molteplici situazioni che la navigazione può presentare.

1. Competenze digitali: la strategia Europa

Nell'agenda europea "Europa 2020" per il decennio in corso lo sviluppo delle *digital skills* ricopre il ruolo di iniziativa centrale per poter garantire i tre obiettivi di crescita intelligente, sostenibile e

inclusiva, che gli Stati dell'Unione si propongono di perseguire³. L'agenda europea del digitale si focalizza sulla creazione di un'infrastruttura adeguata a garantire vantaggi socioeconomici sostenibili attraverso la diffusione per tutti dell'accesso a banda larga e la definizione di un quadro normativo chiaro in materia dei diritti e di regolamentazione della governance globale di internet. A questo si unisce l'attenzione alla promozione dei Paesi membri di azioni volte all'alfabetizzazione digitale e alla crescita delle competenze specifiche da acquisire lungo tutto l'arco della vita. Di queste si occupa nello specifico l'iniziativa faro denominata "Agenda per nuove competenze e nuovi posti di lavoro". I punti cardine dell'iniziativa concorrono tutti a promuovere la crescita occupazionale che al 2020 dovrebbe riguardare il 75% delle persone di età compresa tra i 20 e i 64 anni. Nello specifico l'Unione si impegna ad assorbire il gap tra le competenze richieste sul mercato del lavoro e quelle attualmente disponibili, riaffermando a più riprese il ruolo trasversale delle competenze informatiche da sviluppare attraverso "azioni mirate a promuovere un'alfabetizzazione informatica di base per i cittadini meno qualificati, meno specializzati e più anziani nonché per i lavoratori delle PMI, ma anche a promuovere competenze avanzate e specializzate nel campo delle TIC per figure professionali specifiche quali gli specialisti delle TIC"⁴.

Ma cosa intende l'Europa quando parla di *digital skills* e come si prefigge di rafforzare le competenze digitali tra i suoi cittadini? La competenza digitale viene annoverata tra le otto competenze chiave che forniscono le linee guida per decisori politici, le agenzie di istruzione e di formazione, le aziende e per tutti i cittadini dell'Unione. La competenza digitale viene così definita:

La competenza digitale consiste nel saper utilizzare con dimestichezza e spirito critico le tecnologie della società dell'informazione (TSI) per il lavoro, il tempo libero e la comunicazione. Essa è supportata da abilità di base nelle TIC: l'uso del computer per reperire, valutare, conservare, produrre, presentare e scambiare informazioni nonché per comunicare e partecipare a reti collaborative tramite Internet⁵.

La definizione prosegue poi elencando le abilità richieste nell'utilizzo dei principali strumenti informatici (trattamento dei testi, fogli elettronici, banche dati, pertinenza nelle informazioni) e lo sforzo di consapevolezza che i cittadini europei sono tenuti a compiere relativamente alla diffusione dell'informazione e ai principi giuridici ed etici che emergono nell'uso delle tecnologie della società dell'informazione (TSI). L'attitudine critica e l'uso responsabile delle nuove tecnologie e in particolare dei mezzi di comunicazione interattivi sono riconosciute dalla Comunità Europea a pieno titolo come parte integrante della competenza digitale, che integra pertanto tre dimensioni fondamentali: la dimensione cognitiva, quella tecnologica e quella etica, che integrate permettono al soggetto di: 1) rapportarsi al contesto di vita (mantenere capacità critica rispetto alle informazioni e alle opinioni, saper affrontare le situazioni problematiche); 2) gestire gli eventi del divenire (essere capaci di accogliere i cambiamenti derivanti dall'innovazione tecnologica); 3) essere soggetto sociale (esse-

³ Unione Europea, Comunicazione della Commissione del 3 marzo 2010 *Europa 2020. Una strategia per una crescita intelligente, sostenibile e inclusiva*, Gazzetta Ufficiale dell'UE, COM(2010) 2020.

⁴ Unione Europea, Comunicazione della commissione al Parlamento Europeo, al Consiglio, al Comitato economico e sociale europeo e al Comitato delle regioni del 23 Novembre 2010, *Un'agenda per nuove competenze e per l'occupazione: Un contributo europeo verso la piena occupazione*, Gazzetta Ufficiale dell'UE, COM(2010)682.

⁵ Unione Europea, Raccomandazione del Parlamento Europeo e del Consiglio del 18 dicembre 2006^[11] relativa a competenze chiave per l'apprendimento permanente, Gazzetta Ufficiale dell'UE, 2006/962/CE.

re parte di una comunità ed interagire)⁶.

La domanda che è necessario porsi è se i sistemi d'istruzione e di formazione siano stati in grado ad oggi di raccogliere la sfida di una formazione integrale alle ICT, che al sapere e al saper fare, unisca anche il saper essere: la capacità di utilizzo responsabile delle ICT e aggiungiamo la consapevolezza dell'impatto tutt'altro che virtuale che la comunicazione interattiva attraverso i social media ha sulla realtà. L'aggettivo virtuale indica infatti ciò che è potenziale, che non esiste in atto, che è simulato, collocandosi sul piano dell'irrealtà, dell'immaginazione. Così siamo soliti definire erroneamente l'identità online. In realtà ciò che si comunica attraverso la rete è l'identità digitale, come espressione e prolungamento della propria identità che è, mutuando la definizione di Erickson (1968) quella caratteristica formale dell'Io che avverte la propria uguaglianza a se stesso ($A=A$), la propria continuità nel tempo, e il riconoscimento di queste qualità del sé anche da parte delle comunità di riferimento.

La capacità di utilizzo sicuro e responsabile del web da parte dei teenagers europei dai 13 ai 16 anni, è il quarto asset dell'indagine *Survey of Schools: ICT in Education*, commissionata nel 2011 dalla Commissione Europea e condotta da European Schoolnet e dall'Università di Liegi⁷. La ricerca ha raccolto oltre 190.000 risposte da studenti, insegnanti e dirigenti scolastici, provenienti da scuole di 31 Paesi (EU27, Croazia, Islanda, Norvegia e Turchia). Relativamente alla quarta area del questionario online dedicata all'*Uso sicuro e responsabile di internet*, e sulla base di un'analisi fattoriale esplorativa, è stata costruita una scala likert che indaga nello specifico competenze assimilabili a due macro dimensioni: le competenze operative, necessarie all'utilizzo generico dei principali ICT tools (ad esempio: Word, Excel, Outlook, PowerPoint) e le cosiddette *social media skills*, più precisamente identificate nella capacità di partecipare ad un forum di discussione on-line, la capacità di creare e mantenere blog o siti web e la possibilità di partecipare con responsabilità a reti sociali.

Agli studenti, è stato chiesto di valutare la propria confidenza in merito all'esecuzione di compiti relativi a: reputazione online e privacy, cyberbullismo, spam e posta indesiderata, uso critico e responsabile delle informazioni on-line. Dalla ricerca, fermo restando le debite differenze tra i 31 paesi coinvolti nella survey, si evince che gli studenti si percepiscono più capaci nell'uso sicuro della navigazione in internet e meno competenti nell'uso responsabile delle informazioni, attività che in ogni caso, avvengono più frequentemente attraverso l'uso di dispositivi mobili come tablet o smart phone fuori dal contesto scolastico, dove l'accesso è limitato anche a causa di infrastrutture ancora obsolete (a livello europeo tra il 25% e il 35% degli studenti di grado 4 e 8 e il 50% degli studenti di grado 11 dichiarano di usufruire di scuole altamente equipaggiate, di una rete a banda larga e di alta connettività) e di docenti ancora poco propensi a lavorare con le ICT durante le lezioni e ad utilizzarle per comunicare con i genitori e per seguire a distanza il lavoro degli studenti e valutare l'apprendimento non solo ex post ma anche in itinere. La confidenza nelle *social media skills* si rivela più bassa anche per i docenti, più competenti nell'uso operativo delle ICT.

L'aspetto a nostro parere rilevante nella survey è la correlazione evidenziata tra l'auto percezione positiva di studenti e docenti relativamente alle proprie *social media skills*, e rispettivamente l'inserimento degli studenti in programmi specifici d'istituto rivolti a promuovere un uso sicuro e responsabile di internet e la partecipazione degli insegnanti, quasi di ogni grado, a percorsi di sviluppo professionale dedicati alle ICT. I risultati fin qui riportati invitano a riflettere a tutti livelli

⁶ Cfr. Istituto dell'Enciclopedia Italiana, Enciclopedia Scienza e Tecnica – Informatica- Vol VII, 2012.

⁷ Cfr. <https://ec.europa.eu/digital-agenda/sites/digital-agenda/files/KK-31-13-401-EN-N.pdf>

sull'importanza di un approccio sistemico e integrale allo sviluppo delle *digital skills*, che non si limiti solo a garantire l'accesso alla rete e alle infrastrutture necessarie, ma sostenga docenti e genitori nel loro ruolo di *supporto competente* per i giovani nativi digitali, coltivandone senso critico e responsabilità. Il nodo critico sta nel coniugare il sapere e il saper fare con il saper essere e il saper abitare la rete, modificando stili di insegnamento apprendimento e metodologie didattiche. Capogna (2014) lo chiarisce affermando come

Il problema per il sistema dell'istruzione e della formazione infatti non può essere ridotto banalmente ad una questione tecnologica (avere o non avere le tecnologie e l'accesso ad esse), bensì deve essere assolutamente rivalutato e considerato il fattore umano, relazionale e sociale veicolato attraverso di esse, il quale, come osservato all'interno degli ambienti techno-sociali, rappresenta un fattore di ragguardevole importanza (p. 125).

L'utilizzo delle ICT, in particolare l'uso dei social network, sono entrate d'altra parte a pieno titolo nella quotidianità dei cittadini europei, tanto da modificarne abitudini, stili di vita e di relazione. Questa consapevolezza spinge nel 2010 la Commissione Europea ad affermare la grande responsabilità che la scuola ha nella promozione del pensiero critico e della creatività degli studenti, anche in considerazione del fatto che, per gran parte di questi, l'approccio alle ICT avviene in contesti informali, lontani dall'istituzione scolastica. Si avverte nell'UE la necessità di spostare l'attenzione sulle competenze trasversali ed etiche, che riguardano il modo con il quale la persona costruisce se stessa e i rapporti con gli altri, conformando la propria condotta a dei valori di riferimento e investendo sul piano affettivo ed emotivo. Il processo di insegnamento-apprendimento non può rinunciare ad integrare in modo esplicito le competenze digitali di base con quegli aspetti che riguardano lo sviluppo del pensiero critico nell'uso delle nuove tecnologie, la consapevolezza dei rischi, la riflessione sulle questioni etiche e giuridiche.⁸ La preparazione degli insegnanti e delle famiglie all'impatto con le grandi potenzialità e i rischi nell'uso delle ICT si conferma una delle priorità dell'agenda digitale europea, investendo i singoli paesi membri nella attuazione delle misure necessarie ad adeguare i sistemi educativi alle sfide che attendono l'Europa nel decennio in corso.

1.1 Giovani social: la European Strategy for a Better Internet for Children e l'esperienza del network EU Kids Online

Tra queste l'UE ha iniziato a considerare prioritario investire in politiche ed azioni finalizzate a rispondere ai bisogni particolari dei giovani naviganti. Questo è l'obiettivo prioritario della *European Strategy for a Better Internet for Children*.⁹ Il documento riconosce le enormi potenzialità che la rete offre ai giovani per l'accesso alla conoscenza e lo sviluppo di competenze finalizzate all'inserimento nel mercato del lavoro, e al contempo si sofferma sui possibili rischi ai quali i teenagers sono continuamente esposti tra i quali, per elencarne alcuni: violenza, happy slapping (comportamento violento ripreso con webcam e cellulari e diffuso in rete), cyberbullismo, pornografia,

⁸ Unione Europea, *Relazione congiunta 2010 del Consiglio e della Commissione sull'attuazione del programma di lavoro "Istruzione e formazione 2010"* del 6 maggio 2010, Gazzetta Ufficiale dell'UE, 2010/C 117/01.

⁹ Unione Europea, Comunicazione della commissione al Parlamento Europeo, al Consiglio, al Comitato economico e sociale europeo e al Comitato delle regioni del 2 maggio 2012 sulla *Strategia europea per un'internet migliore per i ragazzi*, Gazzetta Ufficiale dell'UE, COM(2012)196.

sexting, aggressioni sessuali, dipendenze (gioco, droga, ecc.), violazione della privacy ed abuso di dati sensibili. A fronte della complessità della rete e delle diverse politiche di regolamentazione adottate dagli Stati membri (es. controllo parentale, classificazione dei contenuti presenti online e segnalazione di contenuti illegali o nocivi), l'UE ha scelto un approccio dinamico e flessibile, che all'azione legislativa, affianchi azioni di auto regolamentazione e sostegno finanziario a supporto dei quattro assi di intervento indicati come prioritari, di seguito elencati:

- La promozione della qualità dei contenuti online rivolti a bambini e giovani;
- Il rafforzamento della consapevolezza e della responsabilità nell'uso della rete;
- La creazione di un ambiente online sicuro per i bambini;
- La lotta contro gli abusi sessuali e lo sfruttamento sessuale dei bambini.

Un ruolo centrale nella strategia viene riservato all'istituzione scolastica e in modo indiretto ai genitori. La scuola permette infatti di raggiungere la maggioranza dei bambini e delle famiglie, indipendentemente dalle condizioni socio-economiche di provenienza. Pertanto è necessario convogliare risorse e sviluppare partnership tra settore pubblico e privato, affinché l'educazione all'utilizzo sicuro e consapevole del web sia accessibile a tutti a partire dalla prima infanzia, rientrando a pieno titolo nei curricula scolastici, come attualmente è per 23 dei Paesi membri UE.

Nello scenario di indirizzo fin qui descritto merita un approfondimento l'esperienza del network tematico EU Kids Online¹⁰, progetto finanziato dall'UE all'interno del programma *EC Safer Internet Project* e al quale hanno partecipato dal 2006 al 2014, gruppi di ricerca provenienti da 33 Paesi dell'UE, con la finalità di approfondire le esperienze di bambini e genitori relativamente all'uso sicuro e consapevole di internet e di raccogliere in un database accessibile tutti gli studi empirici sopra una certa soglia di qualità, condotti in Europa sul tema, per orientare opportunamente i decisori politici sugli interventi di policy da promuovere. Il Rapporto *Children Use of Online Technologies in Europe* prodotto dalla rete e aggiornato al 2014, conferma ancora una volta lo scarso coinvolgimento di docenti e genitori nelle surveys dedicate alla *digital literacy* e all'uso delle ICT in Europa: la maggioranza degli studi si concentra nello specifico sui bambini e sugli adolescenti (84%); i genitori sono coinvolti nel 55% delle surveys che riguardano bambini dai 0 ai 5 anni, fino ad arrivare al 20% in caso di studi su teenagers e nuove tecnologie. Gli insegnanti risultano coinvolti solo nel 13% degli studi condotti, e rivolti nella maggior parte dei casi a bambini tra i 6 e gli 8 anni.

Le ricerche condotte inoltre includono per la gran parte informazioni significative in materia di accesso e uso del web. Più della metà degli studi (59%) si concentrano sui rischi, mentre continuano a ricevere meno attenzione i topics sui vantaggi e sulle opportunità della rete (41%) ed in particolare sulla mediazione (parentale o da parte di altri adulti che ne fanno le veci) all'uso di Internet (33%). Mediazione che risulta sempre più difficile anche a fronte della personalizzazione/privatizzazione dell'uso della rete, dovuta alla diffusione capillare tra i più giovani di tablet e smart phone.

L'accesso alle esperienze dei ragazzi diviene limitato come limitato si rivela l'impatto di insegnanti e genitori non adeguatamente preparati ad affrontare le sfide del web 2.0. La prevalente mediazione parentale basata sul controllo-monitoraggio dell'accesso a Internet e sulle restrizioni consentite dalla tecnologia (Livingstone et al., 2011; Livingstone e Helsper, 2008; Murru, 2012), non basta più a garantire la sicurezza dei giovani cybernauti. Si richiede una partecipazione attiva di tutti gli attori -

¹⁰ Cfr. <http://www.lse.ac.uk/media@lse/research/EUKidsOnline/Home.aspx>

giovani, famiglie, insegnanti, società civile - mirata a costruire l'autonomia dei ragazzi e a sviluppare quelle abilità di auto regolamentazione e auto protezione necessarie ad arginare i rischi della navigazione e a promuovere empowerment.

2. Approccio partecipativo e competenze etiche per lo sviluppo delle digital skills

Scuola e famiglia sono i contesti privilegiati dove adulti e giovani possono tornare a *ri-connettersi* e a trovare risposte e stimoli per alimentare il dialogo e il confronto sulle esperienze d'uso delle ICT, attraverso il passaggio a uno stile di *mediazione attiva all'uso della rete* dove al centro torni ad essere la relazione, il dialogo e l'esperienza condivisa, un approccio orientato ai problemi, alle soluzioni e alle opportunità (Eastin et al., 2006; Livingstone et al., 2011).

Un modello partecipativo emergente nella prevenzione al rischio della navigazione in Internet, e per questo ancora scarsamente investigato, è la *peer education*. Il modello si avvale di un quadro teorico complesso tra cui ricordiamo la teoria dell'apprendimento sociale basato sull'osservazione diretta, sul modelling e sul ruolo positivo dell'influenza sociale nel cambiamento dei comportamenti (Bandura, 1977), il costruttivismo interazionista (Piaget, 1964; Ausubel, 1968; Bruner 1990), il costruttivismo socioculturale (Leont'ev 1977; Vygotsky, 1978), il modello delle intelligenze multiple (Gardner, 1983), la teoria dell'intelligenza emotiva (Goleman, 1996), la teoria della diffusione delle innovazioni (Rogers e Shoemaker, 1971), la teoria dell'apprendimento partecipativo situato (Lave, Wenger, 2006). L'educazione tra pari è una strategia educativa informale finalizzata ad attivare un processo naturale di apprendimento e di sviluppo di competenze psicosociali (abilità di comunicazione, empatia, ecc.) mediante il coinvolgimento e l'attivazione delle risorse del gruppo dei pari (Antonietti, Faretra, Gnemmi e Ottolini, 2003, p.18).

Il modello della *peer education* e nello specifico quello dell'*empowered peer education* mutuato dalla psicologia di comunità è stato utilizzato con successo nell'ambito della prevenzione delle malattie sessualmente trasmissibili (es. HIV), dei programmi di educazione sessuale, del bullismo e della violenza nelle scuole, delle dipendenza da fumo e alcool, dei comportamenti alimentari dannosi. L'esperienza condivisa e informale tra pari può rappresentare un acceleratore del cambiamento di norme e valori e favorire i processi decisionali, andando ad incidere positivamente sugli stili e sui comportamenti adottati dai giovani sul web (Rivoltella, 2001). L'apprendimento non avviene infatti secondo un orientamento top-down, spesso percepito come giudicante, ma si fonda sulla relazione paritaria che si muove su un terreno comune fatto di interessi, linguaggi e problematiche condivise. Il web rappresenta un ulteriore spazio dove poter sperimentare e ripensare la qualità della propria attività online, e ri-orientare pensieri, intenzioni ed azioni, attraverso un confronto alla pari, con ragazzi più esperti e consapevoli dei processi comunicativi, dei rischi ma soprattutto delle opportunità che la rete offre per l'apprendimento, il gioco e la crescita in qualità delle relazioni.

In letteratura d'altra parte è sempre più frequente il richiamo allo sviluppo del comportamento prosociale (Roche, 1995; Mussen P. & Eisenber-Berg N., 1985), delle competenze etiche in educazione (Narvaez 2006,2007,2008) e nello specifico nell'educazione all'uso consapevole delle ICT e dei servizi di social networking (Vallor, 2010).

Più in generale quando parliamo di competenza etico-sociale attingiamo alla tradizione aristotelica e alla riflessione sulla razionalità pratica e sulle virtù come eccellenza in una pratica socialmente rilevante. Con la definizione di razionalità pratica si richiama il concetto di realtà *praticabile*, perché mutevole e governata dalla scelta, principio guida dell'iniziativa umana. La filosofia pratica dun-

que, per sua natura, pur rivendicando nel metodo e nella struttura logica di riferimento lo status di scienza, si propone non solo la conoscenza e la trattazione razionale del suo oggetto d'indagine ma anche la sua concreta realizzazione (Berti 2009:244).

In Aristotele il centro della riflessione sull'agire umano è l'azione diretta ad un fine riconosciuto nella realizzazione del sommo bene che in accordo con quanto affermano la maggior parte delle persone, corrisponde al vivere bene, alla vita felice [*eu zen*] (Aristotele 2010, p.7). Dal punto di vista epistemologico l'impostazione aristotelica ci introduce ad un concetto di apprendimento *situazionale*, fondato sull'esperienza che è un incontro tra la persona agente e una situazione che la sfida e che prevede pertanto un'attività non esclusivamente personale, bensì anche sociale e comunitaria, che implica processi interpretativi, emozionali e motivazionali, cognitivi ed operativi complessi, in vista di un fine (*telos*) che va oltre le singole pratiche per abbracciare l'esistenza come "tutto intero", dove le diverse finalità particolari sono organizzate secondo un quadro di senso unitario e complessivo, facendo della competenza etica una disposizione interiore permanente (Bay, Grządziel e Pellerey, 2010). La felicità è un concetto inclusivo sia nella sua dimensione sostanziale riguardante le condizioni della realtà che concorrono al raggiungimento dell'eccellenza del soggetto, sia come bene operabile che riguarda direttamente le azioni migliori compiute dal soggetto in rapporto al reale (Abbà, 1995, p. 43). L'esercizio delle virtù (o competenza esperta) si comprende, allora, se inserito in un quadro interpretativo più ampio, in una storia dove il comportamento è l'espressione di un intreccio complesso di intenzioni, credenze e contesti che fanno di ogni soggetto agente il personaggio *in relazione* della propria trama narrativa, attore e co-autore della propria storia. L'azione radicata dal contesto – afferma MacIntyre - può assumere una varietà di significati e diventare così un'astrazione poco utile ai fini dell'intelligibilità del proprio essere nel mondo (2009, p. 260).

Dalla riflessione filosofica pertanto è emersa la necessità di affiancare allo sviluppo delle competenze tecniche professionali, forme di apprendimento pratico nel dominio dell'etica e competenze cognitive ed affettive, che sostengano il processo di interiorizzazione dei valori insiti in ogni pratica sociale, coltivando comunità.

Nel caso specifico delle *digital skills* siamo di fronte ad attività socialmente condivise in un contesto sfidante come può esserlo il web 2.0. La "rivoluzione digitale" infatti ha allargato lo spettro delle azioni possibili, scontrandosi con un "vuoto" politico e concettuale (Moor, 1985, p. 266) costringendoci a scoprire nuovi valori morali, a sviluppare nuove politiche, e a trovare nuovi modi di pensare sulle problematiche emergenti (Maner, 1996, pag. 152). L'etica al tempo del web assume un carattere globale, come globale è la natura della rete (Górniak, 1996). Le *digital skills*, secondo questa prospettiva allora, si confermano catalizzatrici di nuovi modelli di cittadinanza, di coinvolgimento alla vita delle città, di inclusione e di coesione sociale. E' pertanto necessario superare il modello diffuso dell'intervento finalizzato all'*alfabetizzazione digitale* per incamminarsi verso un approccio *problem-oriented e narrative-oriented* all'insegnamento-apprendimento delle *digital skills*, che stimoli la creatività, generi innovazione, ma soprattutto educi all'empatia, all'esperienza del decentramento e dell'accoglienza, attraverso lo sviluppo dell'immaginazione narrativa, definita da Nussbaum (2006) come "la capacità di immaginarsi nei panni di un'altra persona, di capire la sua storia personale, di intuire le sue emozioni, i suoi desideri e le sue speranze", senza venir meno a se stessi, ai propri giudizi e valori di riferimento (p.25-26).

Seguendo questo filone di sviluppo della ricerca sulle digital skills, Cartelli, Fini e Ranieri (2008) propongono una definizione di competenza digitale che conferma la necessità di esplorare il dominio di competenza in tutte le sue dimensioni, tecnica, cognitiva ed etica:

La competenza digitale consiste nel saper esplorare ed affrontare in modo flessibile situazioni tecnologiche nuove, nel saper analizzare selezionare e valutare criticamente dati e informazioni, nel sapersi avvalere del potenziale delle tecnologie per la rappresentazione e soluzione di problemi e per la costruzione condivisa e collaborativa della conoscenza, mantenendo la consapevolezza della responsabilità personali, del confine tra sé e gli altri e del rispetto dei diritti/doveri reciproci”.

La dimensione etica tiene conto nello specifico di quattro sotto dimensioni: 1) la dimensione della sicurezza, della privacy e della percezione del rischio della navigazione in rete; 2) la gestione delle proprietà intellettuale sul web; 3) l’esposizione di immagini e contenuti di terzi sul web; 4) la percezione del problema del digital divide e dell’accessibilità in relazione all’appartenenza sociale.

Chi opera nel contesto educativo deve tenere conto di questo bagaglio multidimensionale di competenze per poter assumere con consapevolezza il delicato compito di traghettare i giovani verso la piazza virtuale, coniugando con equilibrio percorsi di prevenzione e reazione ai rischi della rete e percorsi di empowerment, contribuendo allo sviluppo di competenze multidimensionali e integrate, favorendo l’apprendimento di quelle abilità che Goleman (1996) ha richiamato parlando di intelligenza emotiva, e che riteniamo siano tanto indispensabili nella piazza offline quanto in quella online: consapevolezza e padronanza di sé, motivazione, empatia e abilità nelle relazioni interpersonali. Coniugare alfabetizzazione digitale e educazione affettiva è la strada per scongiurare l’utilizzo narcisistico e autoreferenziale dei social media e orientare i giovani verso un uso che amplifichi e valorizzi le occasioni di conoscenza del mondo e di relazione con l’altro da sé. Il sistema educativo nei suoi principali attori - famiglia, scuola, società civile – deve poter essere una comunità *competente*, capace cioè di orientare i comportamenti, favorendo stili positivi che aiutino i giovani a disporre al meglio delle possibilità offerte dai social media e dalla rete, senza incorrere in rischi per se stessi e per gli altri.

Nella direzione di fornire strumenti utili alla promozione nei contesti educativi di competenze etiche si colloca il lavoro di Narvaez e la sua proposta di un modello generale per l’educazione etica dei giovani, utile come cornice teorico-pratica, nell’ottica appena espressa di un rafforzamento della *ethical competence* dei giovani cybernauti. Narvaez propone un modello integrativo ed olistico, di tipo deliberativo, che cerca di coniugare la prospettiva comunitarista, di derivazione neo aristotelica (MacIntyre, 2009) con quella deontologica di matrice liberale (Kant, 2000; Rawls, 1971), provando a superare e ad integrare i due approcci etici ad oggi dominanti, orientati rispettivamente ad affermare il carattere trasmissivo dei valori o a sostenere il carattere autonomo del giudizio morale.

Il modello, denominato *Integrative Ethical Education* (Anderson, Narvaez, Bock, Endicott, & Lies, 2004; Narvaez, 2005; Narvaez, Endicott, Bock, & Lies, 2004) si fonda su tre idee fondative e relative implicazioni per gli educatori, come di seguito sintetizzato (Narvaez, 2005):

Il carattere progressivo e dinamico dello sviluppo delle competenze, lungo il continuum che va dal novizio all’esperto.

E' possibile insegnare i processi e le competenze del comportamento morale;

L'educatore può insegnare sia la virtù che il ragionamento morale (deliberazione e processo decisionale).

La natura trasformativa e interattiva del processo educativo, che è dunque un percorso dove l'intelligenza, anche quella morale, è incarnata nell'azione e può essere coltivata nel gruppo classe:

Gli educatori devono creare ambienti adeguati alla promozione di appropriate intuizioni etiche;

Gli educatori sono chiamati a progettare una didattica in grado di far progredire gli studenti lungo il continuum di competenza sul dominio del know how etico.

La natura cooperativa e auto realizzata dell'essere umano se messo nelle condizioni psicologiche e sociali giuste per poter fiorire:

Gli educatori dovrebbero aiutare gli studenti ad essere comunità dentro e fuori la scuola;

Gli educatori dovrebbero favorire l'autonomia e l'auto-regolazione negli studenti e nei membri della comunità.

Cosa si intende nello specifico con know how etico? Narvaez (2005) suggerisce una lista di competenze etiche in cui il giovane può crescere e sulle quali l'educatore può orientare l'intervento pedagogico. Le aree di sviluppo sono quattro, a loro volta suddivise in skills specifiche:

- 1) *Sensibilità etica*, come capacità di interpretare le situazioni, in relazione a coloro che sono coinvolti, valutando cosa fare e quali conseguenze ed effetti potrebbe comportare il proprio agire;
- 2) *Giudizio etico*, come capacità di ragionare sul ventaglio delle azioni possibili in una determinata situazione e di valutare quale sia la più etica;
- 3) *Focus etico*, come capacità di dare priorità all'azione etica rispetto ad altri obiettivi o bisogni;
- 4) *Azione etica*, come capacità di azione concreta e di perseverare in essa.

L'azione educativa nel quadro di riferimento per l'educazione morale proposto da Narvaez si concentra in particolare sulla crescita degli studenti in autonomia, auto efficacia ed auto regolazione attraverso il dialogo tra pari, la partecipazione alla vita della comunità scolastica e il coinvolgimento in esperienze di cittadinanza attiva, nella convinzione che il sentire etico e l'agire etico competente, maturino nel coinvolgimento in esperienze di cura e responsabilità condivisa. Il modello integra la riflessione filosofico morale (Nussbaum & Sen, 1993) e gli studi psicologici, nello specifico quelli che si rifanno alla prospettiva esistenziale della "psicologia positiva" (Seligman & Csikszentmihalyi, 2000; Ryan & Deci, 2001), ponendo al centro la comunità e il dialogo civile come elemento imprescindibile per la fioritura umana e l'affinamento delle competenze etiche.

Fuori dal terreno dell'agire e del discorso come veicolo di svelamento, di rivelazione del senso dei propri atti, infatti, non è possibile la prossimità ma solo il dilagare di isolamento e indifferenza, rischi che sappiamo essere amplificati dalla rete, in tutti quei casi in cui giovani e adulti non siano adeguatamente esperti sul piano etico-valoriale.

Conclusioni

Per affrontare le sfide del nostro tempo, dunque, è quanto mai urgente che il sistema educativo nei suoi principali attori si adoperi per un'educazione integrale (Maritain, 2001), che non rinunci a sviluppare le capacità umane, la conoscenza, il giudizio e le virtù morali, continuando a generare valore per la persona e per le comunità reali e "virtuali" d'appartenenza.

Insegnare-apprendere a coniugare testa, mani e cuore è forse la vera sfida sulla quale l'Europa è chiamata a puntare tutte le risorse materiali e immateriali a disposizione, compiendo un passaggio antropologico che dall'utilità riconduca all'essenzialità, che dall'individualità affermi la personalità, cioè la realizzazione compiuta di tutto l'uomo nell'unità soggettiva della persona.

La complessità in cui siamo inseriti richiede nei giovani come negli adulti apertura, flessibilità di pensiero, esercizio del dubbio, attitudine alla scoperta; tratti di una forma di intelligenza che i Greci chiamavano *métis* e che riprendendo la definizione di Vernant e (1974) è caratterizzata da tratti e comportamenti in grado di capovolgere le regole del gioco di fronte a situazioni imprevedibili, modificando i rapporti di forza nonostante le difficoltà pratiche e i rischi nei quali costantemente è possibile imbattersi: "un'intelligenza impegnata nel divenire..." (p.33).

Morin (2000) approfondisce il concetto, auspicando una riforma paradigmatica del sapere che nel ripensare l'insegnamento, riformi il pensiero per poi tornare, in un circuito virtuoso, a modificare l'insegnamento (p.13). Educare alla cittadinanza e alla responsabilità è in fondo promuovere la persona come fondamento e fine dell'educazione, riconoscendola in tutte le dimensioni della vita personale e sociale (intellettuale, estetica, etica, politica, religiosa, ecc.). Nel prossimo futuro lo sforzo del sistema educativo sarà sempre più quello di garantire a tutti, i mezzi per agire (es. dotazioni infrastrutturali, competenze tecniche) senza rinunciare ad indicare il fine che dirige l'azione (competenze trasversali ed etiche). Venire meno a questo orizzonte di senso significa non riconoscere l'appartenenza ad "una comunità di destino", che oggi si avvia ad avere una portata planetaria esigendo la valorizzazione dell'essere in relazione tra i membri della società e lo sviluppo di una coscienza collettiva, a partire dall'esercizio consapevole della responsabilità individuale, in ogni ambito e situazione, fisica e mediata.

Riferimenti bibliografici:

- Abbà, G. (1995). *Felicità, vita buona e virtù: Saggio di filosofia morale*, Roma: Libreria Ateneo Salesiano.
- Anderson, C., Narvaez, D., Bock, T., Endicott, L., & Lies, J. (2004). *Minnesota Community Voices and Character Education: Final Report and Evaluation*, Roseville, MN: Minnesota Department of Children, Families and Learning.
- Antonietti, V., Faretra, A., Gemmi, A., Ottolini, G. (2003). Alla ricerca di una teoria della peer education. In Croce M., Gnemmi A. (a cura di), *Peer education. Adolescenti protagonisti nella prevenzione*, Milano: Franco Angeli.
- Aristotele (2010). *Etica Nicomachea*, 7 ed, Roma – Bari: Editori Laterza.
- Ausubel, D. (1968). *Educational Psychology: A Cognitive View*, New York: Holt, Rinehart & Winston.

- Bay, M., Grzadziel, D. & Pellerey, M. (2010). *Promuovere la crescita nelle competenze strategiche che hanno le loro radici nelle dimensioni morali e spirituali della persona*. Roma: Rapporto di ricerca, CNOS FAP.
- Bandura, A. (1977). *Social Learning Theory*, Englewood Cliffs, NJ: Prentice Hall.
- Berti, E. (2009). *Profilo di Aristotele*. 4 ed. Roma: Edizioni Studium.
- Bosco, G. (1883) *Dei castighi da infliggersi nelle case salesiane* Una circolare attribuita a don Bosco, a cura di Prellezo José Manuel. In BRAIDO Pietro [ed.] (1992), *Don Bosco educatore. Scritti e testimonianze*, Roma: LAS.
- Bruner, J. (1990). *Il significato dell'educazione*, Roma: Armando Editore.
- Calvani, A., Cartelli, A., Fini, A. & Ranieri, M. (2008). Modelli e strumenti per la valutazione della competenza digitale nella scuola. *Journal of E-Learning and Knowledge Society*, 4, 119-28.
- Calvani, A., Fini, A. & Ranieri M. (2009). Valutare la competenza digitale. Modelli teorici e strumenti applicativi. *TD-Tecnologie Didattiche*.
- Cantelmi, T. (2013). *Tecnoliquidità*, Roma: Edizioni San Paolo.
- Capogna, S. (2014). *A scuola di social media*, Roma: Aracne Editrice.
- Detienne, M. & Vernant, J. P. (1974). *Les ruses de l'intelligence: la métis des Grecs*, trad. it. Andrea Giardina (1984). *Le astuzie dell'intelligenza nell'antica Grecia*, Bari-Roma: Laterza.
- Erikson, E. H. (1968). *Identity youth and crisis*. New York: Norton & Co.
- Eastin, M. S., Greenberg, B. S., Hofschire, L. (2006). Parenting the Internet, *Journal of Communication*, vol. 56, n. 3, pp. 486–504.
- Gardner, H. (1983) *Frames of Mind: The Theory of Multiple Intelligences*. Howard Gardner: Basic Book.
- Goleman, D. (1996). *Intelligenza emotiva. Che cos'è e perché può renderci felici*, Milano: BUR Rizzoli.
- Gorniak-Kocikowska, K. (1996). The Computer Revolution and the Problem of Global Ethics,. In T. Bynum & S. Rogerson (eds.), *Global Information Ethics* (pp. 177-90) Guildford, UK: Opra-gen Publications.
- Ingrao, P. (2013). La civiltà dell'indifferenza. In *La Tipo e la notte*, Roma: Ed. Ediesse.
- Kant, I. (2000). *Critica della Ragion Pratica*, Milano, Bompiani.
- Lave, J. & Wenger, E. (2006). *L'apprendimento situato. Dall'osservazione alla partecipazione attiva nei contesti sociali*, Milano: Erickson.
- Leont'ev, A. N. (1977). *Attività, coscienza, personalità*, Firenze: Giunti Barbera.
- Livingstone, S., Haddon, L., Görzig, A. & Ólafsson, K. (2011). *Risks and safety on the Internet: The perspective of European children*. Disponibile in: <http://www2.lse.ac.uk/media@lse/research/EUKidsOnline/EU%20Kids%20Online%20reports.aspx> [30 Settembre 2015].
- Livingstone, S. & Helsper E. J. (2008). Parental Mediation of Children's Internet Use, *Journal of Broadcasting & Electronic Media*, vol. 52, n.4, 581–599.
- MacIntyre, A. (2009). *Dopo la virtù: Saggio di teoria morale*, Roma: Armando Editore.
- Maner, W. (1996). Unique Ethical Problems in Information Technology. In T. Bynum and S. Rogerson (eds.), *Science and Engineering Ethics* (Special Issue: Global Information Ethics), 2(2), 137-154.
- Maritain, J. (2001). *Per una filosofia dell'educazione*, Brescia: La Scuola.

- Montessori, M. (1903). *L'Antropologia pedagogica*, Milano: Vallardi.
- Moor, J. (1985). What Is Computer Ethics?, *Metaphilosophy*, 16(4), 266-75.
- Morin, E. (2000). *La testa ben fatta, Riforma dell'insegnamento e riforma del pensiero nel tempo della globalizzazione*, Milano: Raffaello Cortina Editore.
- Murru, M. F. (2012). La mediazione sociale. In G. Mascheroni (a cura di), *I ragazzi e la rete. La ricerca EU Kids Online e il caso Italia* (pp. 237–260). Brescia: La Scuola.
- Mussen, P. & Eisenber-Berg, N. (1985). *Le origini della capacità di interessarsi, dividere ed aiutare*. Roma: Bulzoni.
- Narvaez, D., Bock, T., Endicott, L., & Lies, J. (2004). Minnesota's Community Voices and Character Education Project. *Journal of Research in Character Education*, 2., 89-112.
- Narvaez, D. (2006). Integrative Ethical Education. In M. Killen & J. Smetana (Eds.), *Handbook of Moral Development* (pp. 703-733). Mahwah, NJ: Erlbaum.
- Narvaez, D. (2007). How cognitive and neurobiological sciences inform values education for creatures like us. In D. Aspin & J. Chapman (Eds.), *Values Education and Lifelong Learning: Philosophy, Policy, Practices* (pp. 127-159). Springer Press International.
- Narvaez, D. (2008). Human flourishing and moral development: cognitive science and neurobiological perspectives on virtue development. In L. Nucci & D. Narvaez (Eds.), *Handbook of Moral and Character Education* (pp. 310-327). Mahwah, NJ: Erlbaum.
- Nussbaum, M. C., Sen, A. (Eds.). (1993). *The quality of life*, Helsinki: United Nation University and WIDER.
- Nussbaum, M. C. (2006). *Coltivare l'umanità. I classici, il multiculturalismo, l'educazione contemporanea*, Roma: Carocci Editore.
- ONU. (1993). *Documento finale della Conferenza Mondiale sui Diritti Umani*, Vienna.
- Pestalozzi, J. H. (1968). *Leonardo e Gertrude (1781-1787)*, Milano: La nuova Italia.
- Piaget, G. (1964). *The early growth of logic in the child*, New York: WW Norton.
- Ranieri, M. & Manca, S. (2013). *I social network nell'educazione*, Trento: Erickson.
- Rawls, J. (1971). *A Theory of Justice*, Cambridge, Massachusetts: Belknap Press of Harvard University Press.
- Rivoltella, P. C. (2001). *Media Education*. Roma: Carocci.
- Ryan, R.M., & Deci, E.L. (2001). On happiness and human potentials: a review of research on hedonic and eudaimonic well-being. *Annual Review of Psychology*, 52, 141-166.
- Roche R. (1995). *Psicologia y education para la prosocialidad.*, Col. Ciencia y Tecnica, Università Autonoma di Barcellona.
- Rogers, E. M., Shoemaker, F.F. (1971). *Communication of innovations: a cross-cultural approach*. New York: Free Press.
- Seligman, M.E & Csikszentmihalyi, M. (2000). Positive psychology. An introduction, *American Psychologist*, 55, 5-14.
- Vallor, S. (2010), Social networking technology and the virtues, *Ethics and Information Technology*, Volume 12, Issue 2, 157-170.
- Vygotsky, L. S. (1978). *Mind in society: The development of higher psychological processes*, Cambridge, Mass.: Harvard University Press.