

Generazione Alpha e competenza digitale: educare al pensiero critico nella scuola che cambia

Generation Alpha and digital competence: teaching critical thinking in a changing school system

Elisa Zane

Università degli studi eCampus, elisa.zane@unicampus.it

ABSTRACT

Pedagogical reflection on how early exposure to incessant information flows, the rarefaction of physical interactions and the progressive dematerialisation of relational experiences contributes to generating an unprecedented existential condition is prompted by the fact that Generation Alpha, immersed since birth in hypermedia digital ecosystems, has arrived. Digital competence must be considered not just a technical skill, but also a profound form of epistemic and ethical-social responsibility. It is a matter of accessibility and social justice that can counteract cultural and gender bias. In dialogue with the new 2025 National Guidelines, this reflection restores to schools the central task of preserving a human dimension in the age of virtualisation, by valuing intergenerational responsibility and the ethical co-construction of communal living.

L'avvento della Generazione Alpha, immersa sin dalla nascita in ecosistemi digitali ipermediali, sollecita la riflessione pedagogica ad interrogarsi sulle modalità attraverso cui l'esposizione precoce a flussi informativi incessanti, la rarefazione delle interazioni corporee e la progressiva smaterializzazione delle esperienze relazionali contribuiscano a generare una condizione esistenziale inedita. La competenza digitale non può essere concepita come mera abilità tecnica, configurandosi come forma profonda di responsabilità epistemica ed etico-sociale ma anche come questione di accessibilità e giustizia sociale, capace di contrastare bias culturali e di genere. In dialogo con le nuove Indicazioni Nazionali 2025, questa riflessione riconsegna alla scuola il compito centrale di custodire il senso dell'umano nell'epoca della virtualizzazione, valorizzando la responsabilità intergenerazionale e la co-costruzione etica del vivere comune.

KEYWORDS

Pedagogical Reflection; Generation Alpha; Intergenerational Responsibility; Digital Competence
Riflessione pedagogica; Generazione Alpha; Responsabilità intergenerazionale; Competenza digitale

OPEN  ACCESS Double blind peer review

Volume 3 | n. 2 | dicembre 2025

Citation: Zane, E. (2025). Generazione Alpha e competenza digitale: educare al pensiero critico nella scuola che cambia. *Cultura pedagogica e scenari educativi*, 3(2), 62-68. <https://doi.org/10.7347/spgs-02-2025-07>.

Corresponding Author: Elisa Zane | elisa.zane@unicampus.it

Journal Homepage: <https://ojs.pensamultimedia.it/index.php/sipeges>

Pensa MultiMedia: ISSN: 2975-0113 • DOI: 10.7347/spgs-02-2025-07

Received: 9/10/2025 | **Accepted:** 17/11/2025 | **Published:** 30/12/2025

Introduzione

L'emergere della cosiddetta Generazione Alpha, la prima a crescere interamente immersa in ecosistemi digitali ipermediali, sollecita la riflessione pedagogica a interrogarsi in termini riflessivi e sistemici sulle trasformazioni in atto nei processi di socializzazione, formazione e apprendimento.

L'esposizione precoce a flussi informativi incessanti, la rarefazione delle interazioni corporee e la progressiva smaterializzazione delle esperienze relazionali non rappresentano meri fenomeni collaterali, bensì fattori strutturali che contribuiscono a configurare una condizione esistenziale inedita, con ricadute profonde sullo sviluppo e su stili e tempi di apprendimento (Accoto, 2022). In questa cornice la competenza digitale non può essere ridotta semplicisticamente a un insieme di abilità tecniche o operative, ma deve essere concettualizzata come una forma complessa e sistemica di responsabilità epistemica ed etico-sociale. Essa chiama in causa la capacità di selezionare criticamente le informazioni, di orientarsi in ambienti comunicativi ad alta densità simbolica e anche di assumere consapevolmente le conseguenze delle proprie azioni virtuali nel tessuto comunitario del reale. La competenza digitale, intesa in questa accezione, si configura come un dispositivo formativo che intreccia le dimensioni cognitive con quelle etiche verso una cittadinanza responsabile (Floridi, 2022). Ciò comporta non soltanto la salvaguardia delle forme tradizionali di esperienza incarnata e di interazione diretta, ma anche l'elaborazione di pratiche educative innovative, capaci di integrare criticamente le risorse digitali con le dimensioni corporee e comunitarie dell'esistenza.

La riflessione pedagogica è inoltre chiamata a problematizzare le disparità nell'accesso alle risorse digitali, le eterogeneità socio-culturali e le specificità dei bisogni educativi, affinché la competenza digitale si configuri non come vettore di marginalizzazione, bensì come strumento di equità e inclusione.

In tale prospettiva la scuola si può configurare come laboratorio epistemico ed etico, uno spazio di co-costruzione intergenerazionale del sapere e di elaborazione di rinnovate grammatiche del vivere comune. L'educazione, lungi dall'assumere un atteggiamento difensivo nei confronti della pervasività tecnologica, è chiamata a sviluppare un approccio possibilista e generativo, volto a formare soggetti in grado di abitare con discernimento e responsabilità la complessità del presente e fronteggiare con strumenti pertinenti le incertezze del futuro.

1. Abitare l'iperconnessione: identità e relazioni nella Generazione Alpha

Abitare l'iperconnessione significa confrontarsi con un ecosistema digitale che non è più semplice cornice esterna, ma condizione esistenziale che plasma identità e relazioni, in particolare nella Generazione Alpha. In questo scenario, i media assumono la forma di ambienti vitali, intrecciati con la quotidianità e capaci di incidere profondamente sui processi di costruzione del sé.

Dal concetto di media ambientali, che sottolinea la loro pervasività come habitat comunicativi, fino alla nozione di *brainframe*, che evidenzia l'interiorizzazione dei dispositivi come strutture cognitive profonde, emerge una traiettoria che conduce alla comprensione della formazione identitaria nell'era dell'iperconnessione. La riflessione pedagogica è così chiamata a interrogarsi su come la presenza costante dei media non solo trasformi le pratiche comunicative, ma diventi matrice di nuove condizioni esistenziali, in cui la costruzione dell'Io si realizza attraverso un continuo dialogo tra esperienza e ambienti digitali. Il progresso tecnologico ha trasformato e ampliato l'ossatura costitutiva del *medium*, ma ne ha anche mutato significato e centralità fino a incidere sulla formazione della persona? R. Silverstone descrive i media come divenuti *ambientali*, in quanto habitat intimamente intrecciati con l'ordinarietà dell'esperienza umana. Tale pervasività non risulta sempre concreta: vi sono contesti che, per scelta o per condizione, rimangono esterni alla contemporanea 'tecnologizzazione'. Tuttavia, la rilevante potenzialità dei media è già di per sé sufficiente a collocarli al cuore della discussione riguardante la comunicazione (Silverstone, 2007). L'analisi dell'autore prosegue focalizzandosi su come i media siano transitati dall'essere strumenti destinati allo scambio co-



municativo a dispositivi di intensificazione dell'apparire, introducendo così la nozione di 'Mediapolis' come rappresentazione di una comunicazione in cui gli individui interagiscono su scala globale (Silverstone, 2007).

I mezzi di comunicazione hanno trasformato le modalità con cui gli individui si relazionano tra loro, ma, come osserva D. de Kerckhove, sono stati anche assimilati dalla mente e interiorizzati attraverso il loro impiego (de Kerckhove, 1991). Accertata la pervasività dei media nella configurazione di habitat, relazioni e dinamiche cognitive, la medesima influenza si estende anche alla sfera della costruzione dell'identità? I media incidono sulla formazione identitaria nella misura in cui chiamano in causa la narrazione quale strumento di edificazione e interpretazione. Si configura così uno spazio condiviso di mediazione che contribuisce a definire la realtà stessa, implicando al contempo un orientamento verso il futuro e una cura del passato, per edificare il presente attraverso questa duplice tensione di progettualità e memoria (Silverstone, 2007).

È in questa prospettiva di edificazione comunitaria di significato, attraverso *“una narrazione del mondo”*, che la pedagogia si pone come chiave ermeneutica della realtà, divenuta sempre più articolata e polisemica, facendo della narrazione il proprio fulcro. La comunicazione non si configura soltanto come strumento pedagogico, ma come veicolo di costruzione del sé mediante l'intreccio tra pratiche comunicative e memoria:

Richiamare questa facoltà non comporta una tematizzazione di ordine psico-fisiologico, relativa alla conservazione e al richiamo delle tracce del passato. Con il termine memoria intendo riconoscere in particolare la funzione narrativa attraverso cui si esercita la capacità primaria di mantenere e rievocare (Malavasi, 2020, p. 201).

Il valore formativo della memoria risiede non soltanto nella sua funzione di *designer* delle identità individuali e collettive, ma anche nel suo ruolo di custode e promotore di coscienza etica (Amadini, 2006). In questo *framework* teorico, il ruolo pervasivo dei media non si limita a ridefinire gli spazi comunicativi e identitari, ma apre anche alla necessità di ripensare i processi formativi in termini di competenze. Se i media costituiscono oggi l'habitat in cui si intrecciano apprendimenti e costruzioni di senso, è proprio in tale contesto che emerge l'urgenza di sviluppare competenze trasversali capaci di orientare l'individuo nella complessità. La riflessione pedagogica si colloca al crocevia tra la dimensione mediale e quella formativa, riconoscendo che la capacità di abitare criticamente l'ecosistema comunicativo diventi condizione imprescindibile per l'acquisizione e l'esercizio delle competenze lungo tutto l'arco della vita.

2. La competenza digitale come etica della conoscenza

I cambiamenti sociali, organizzativi e identitari hanno delineato e delineano nuove esigenze formative che tengano conto di tale complessità e che sappiano governare e strutturare questi inediti assetti (Lipari, 2005). Ragionare sui processi formativi in una prospettiva eticamente orientata implica considerare le risorse umane nella loro integralità personale. La *Learning Society* rappresenta lo sfondo euristico entro cui l'attuale riflessione pedagogica valuta le politiche educative (Van Der Zee, 1996). L'istruzione, l'educazione e la formazione assumono un ruolo strategico per l'Unione Europea, che individua nelle competenze chiave i motori dello sviluppo, occasioni feconde per accomunare i diversi sistemi di apprendimento e attraverso le quali perseguire una crescita sostenibile fondata sulla coesione sociale. Tali competenze, definite nella Strategia di Lisbona (2000), comprendono: la comunicazione nella lingua madre; la comunicazione nelle lingue straniere; la competenza matematica e le competenze di base in ambito scientifico e tecnologico; la competenza digitale; le competenze sociali e civiche; il senso di iniziativa e di imprenditorialità; la consapevolezza e l'espressione culturale e imparare a imparare. Nel Rapporto Unesco della Commissione



Internazionale sull'Educazione per il XXI secolo, presieduta da J. Delors (1996), vengono precisate quattro tipologie di competenze considerate strategiche per lo sviluppo contemporaneo:

imparare a conoscere, per elevare il livello generale delle competenze e dei saperi [...]; imparare a vivere, per affrontare i condizionamenti sociali, culturali e ambientali [...]; imparare a essere, con l'obiettivo di mantenere e qualificare la propria identità personale e professionale [...]; imparare a fare, ossia agire responsabilmente sulla base di decisioni assunte individualmente e/o collettivamente (Birbes, 2012, p. 38).

Per quanto concisa, la schematizzazione proposta rende evidente la centralità della riproducibilità e della applicabilità del tracciato-guida delineato nei documenti europei. Di fronte a un ampio spettro di significati attribuiti al termine competenza, ciò che accomuna tutte le diverse *definizioni/declinazioni* è l'esigenza di porre in relazione l'esperienza situata con momenti di riflessione, mediati dalla dimensione relazionale entro cui l'esperienza stessa contribuisce a costruire l'identità della persona. Da questo ponte euristico tra riflessione e azione si delinea la competenza intesa come trasversale, che si configura quale la più significativa in prospettiva di sviluppo sia individuale che collettivo. *Imparare a imparare* non rappresenta soltanto la volontà di restare in formazione lungo l'intero arco dell'esistenza, ma esprime la consapevolezza che l'accumulo di molteplici strumenti teorici, pratici e riflessivi, se privo di un'adeguata cognizione, non è in grado di generare il cambiamento auspicato. Questa competenza, per potersi sviluppare, richiede intenzionalità e si fonda su una lettura attenta e ponderata delle pratiche esperienziali (Birbes, 2012). Se le competenze chiave delineano la possibilità di orientarsi nella complessità sociale, culturale ed economica, la competenza digitale emerge come quella che più di ogni altra incarna le sfide e le opportunità delle generazioni contemporanee. Essa non dovrebbe limitarsi a un insieme di abilità tecniche, ma configurarsi come capacità critica e riflessiva di abitare l'iperconnessione, di interpretare i linguaggi dei media e di trasformarli in strumenti di costruzione identitaria, relazionale e professionale. È proprio in questo intreccio tra competenze e digitale che si gioca la possibilità di formare soggetti capaci di vivere e agire responsabilmente negli ecosistemi iperconnessi della Generazione Alpha e di quelle che seguiranno.

La definizione di competenza digitale proposta dalle Nuove Indicazioni Nazionali: "Utilizzare con consapevolezza e responsabilità le tecnologie digitali per ricercare, produrre ed elaborare dati e informazioni. Interagire con gli altri sapendo scegliere i mezzi di comunicazione digitali adeguati a un determinato contesto" (Indicazioni Nazionali, 2025, p. 13), si colloca in una prospettiva che, pur riconoscendo la centralità delle tecnologie nei processi formativi e sociali, tende a privilegiare una dimensione prevalentemente funzionale e comportamentale. L'accento posto sull'uso consapevole e responsabile, così come sulla capacità di selezionare strumenti comunicativi adeguati, appare certamente coerente con l'esigenza di promuovere un approccio critico e non *ingenuo* al digitale. Tuttavia, tale formulazione rischia di circoscrivere la competenza digitale a un insieme di pratiche regolative e adattive, trascurando la sua portata epistemologica e trasformativa. Dal punto di vista pedagogico, la competenza digitale non può essere ascritta esclusivamente ad un repertorio di abilità operative o a un invito alla prudenza nell'uso degli strumenti.

Una prospettiva critica impone di interrogarsi sulle forme di ingiustizia epistemica che possono manifestarsi negli ambienti digitali, quali i *bias* di genere e culturali, e di promuovere pratiche formative autenticamente inclusive. In tale direzione, l'adozione di strategie didattiche orientate all'impiego di strumenti accessibili, alla pluralizzazione dei linguaggi e alla valorizzazione delle differenze si configura come condizione imprescindibile per la costruzione di competenze digitali solide, efficaci e condivise.

La competenza digitale si configura così come un dispositivo formativo complesso, che intreccia dimensioni cognitive, metacognitive e valoriali e che richiede di essere concettualizzato non solo come '*saper fare*', ma come '*saper comprendere*' e '*saper agire*' in contesti caratterizzati da fluidità, iperconnessione e pluralità di linguaggi. La sfida che si apre per la scuola non è solo individuabile nel farsi garante di un uso corretto e responsabile delle tecnologie, ma è chiamata a formare soggetti capaci di abitare criticamente l'ecosistema digitale, riconoscendone le potenzialità emancipative, i rischi di omologazione e la possibilità



di derive di isolamento ed esclusione. In questa prospettiva, le Indicazioni Nazionali offrono un punto di partenza significativo, ma necessitano di essere integrate da una riflessione pedagogica più ampia, capace di valorizzare la dimensione epistemica e sociale della competenza digitale come componente costitutiva della cittadinanza contemporanea (Fabbri, 2024).

3. Educare al futuro: scuola, generazioni e costruzione di cittadinanza digitale

Nell'orizzonte complesso e plurale della contemporaneità, la scuola si configura come luogo deputato alla trasmissione di saperi, ma anche come presidio di umanità, spazio simbolico e concreto in cui le generazioni si incontrano, si riconoscono e si trasformano reciprocamente. In essa si intrecciano memorie e attese, tradizioni e innovazioni, proiettate verso la costruzione di un futuro condiviso. La competenza digitale in questo scenario può essere intesa come occasione di alfabetizzazione critica e responsabile, capace di orientare i soggetti nell'ecosistema informativo e comunicativo contemporaneo. Sollecitando la capacità di discernere e valutare, ma anche di produrre contenuti in modo etico e consapevole, trasformando l'uso delle tecnologie in occasione di costruzione di cittadinanza attiva e partecipata. La scuola, in quanto laboratorio intergenerazionale, diviene così il luogo privilegiato in cui l'educazione al futuro si radica e realizza, preparando le nuove generazioni ad affrontare e *navigare* fra le sfide che la complessità della contemporaneità gli prospetterà. In tale prospettiva, l'educazione digitale deve articolarsi in percorsi di alfabetizzazione critica volti ad assicurare condizioni di equità nella partecipazione. Ciò implica la progettazione di pratiche didattiche sensibili alle differenti disponibilità tecnologiche, alle variabili socio-economiche e alle eterogeneità delle abilità degli studenti, così da promuovere una cittadinanza digitale autenticamente inclusiva e attiva.

L'attenzione alle trasformazioni generazionali, in particolare all'emergere della Generazione Alpha e, a seguire, della Generazione Beta, consente di comprendere con maggiore profondità le implicazioni pedagogiche della competenza digitale, evidenziando come la scuola sia chiamata a mediare tra continuità e innovazione, tra radicamento umanistico e apertura a scenari tecnologici in continua evoluzione. La Generazione Alpha, comprendente i nati dal 2010 al 2024, costituisce la prima coorte interamente socializzata in un ecosistema digitale ubiquo, nel quale intelligenza artificiale, dispositivi mobili e piattaforme interattive rappresentano ambienti quotidiani di esperienza. Tale condizione favorisce una precoce familiarità con linguaggi multimediali e modalità di apprendimento non lineari, incidendo in profondità sui processi identitari, sulle dinamiche relazionali e sulle pratiche cognitive. Le ricerche internazionali evidenziano come questi soggetti, esposti a stimoli simultanei e abituati a interazioni rapide, sviluppino fluidità comunicativa e sensibilità interculturale, ma necessitino al contempo di percorsi formativi volti a rafforzare concentrazione, resilienza cognitiva e capacità di discernimento critico. In questa prospettiva, la scuola è chiamata a ripensare i modelli educativi, integrando le risorse digitali in modo consapevole e preservando la centralità della relazione pedagogica e della dimensione etica della formazione. La distinzione con la Generazione Beta, che emergerà a partire dal 2025, consente di cogliere la traiettoria delle trasformazioni educative in atto. Se gli Alpha hanno interiorizzato la normalizzazione del digitale come sfondo costante dell'esperienza, i Beta cresceranno in un contesto ulteriormente segnato dalla pervasività dell'intelligenza artificiale, dall'automazione diffusa e da ambienti immersivi.

Con l'ingresso della Generazione Beta nel panorama educativo (McCrindle, 2025), la riflessione pedagogica si trova di fronte a una sfida che si rinnova: da un lato l'avanzare delle tecnologie emergenti, dall'altro la necessità di riaffermare le competenze umane come riferimento critico per il pensiero e la relazione. Il documento *Reimagining Education towards 2035* descrive un contesto caratterizzato da iper-connettività, percorsi formativi personalizzati, flessibilità spaziale e attenzione alla dimensione ecologica. In tale scenario, il sistema educativo dovrà confrontarsi con il paradosso tra la personalizzazione algoritmica dell'apprendimento e il rischio di frammentazione sociale. La questione non riguarda soltanto l'uso delle tecnologie,



ma la capacità di trasformarle in occasione di sviluppo della competenza digitale, intesa come alfabetizzazione critica e responsabile, orientata a un impiego consapevole e partecipativo degli strumenti. Secondo McCrindle, l'educazione del 2035 sarà al tempo stesso fluida e radicata, fluida nella sua architettura tecnologica e nei modelli di apprendimento, radicata nei valori pedagogici della persona, dell'esperienza incarnata e della capacità di pensiero autonomo. L'interrogativo che emerge non è soltanto come insegnare, ma quale umanità intendiamo formare. Il compito epistemologico della pedagogia consiste quindi nell'interrogarsi sui fondamenti della formazione e sugli effetti che le transizioni tecnologiche producono sull'esperienza umana, senza assumere posizioni di demonizzazione, ma riconoscendo le implicazioni già presenti nella vita quotidiana (Panciroli & Rivoltella, 2023). In questa prospettiva, il sistema educativo italiano è chiamato a coniugare la tradizione umanistica con le nuove istanze poste dalla cultura digitale e scientifica, elaborando percorsi formativi che non si limitino a trasmettere saperi, ma che favoriscano lo sviluppo di competenze integrate. In questa direzione, il *Quadro europeo delle competenze-chiave* e le più recenti *Raccomandazioni dell'Unione europea* trovano prosecuzione nelle Indicazioni nazionali 2025, le quali traducono tali orientamenti in obiettivi operativi scolastici. Se a livello macro si richiede un ripensamento strutturale dei curricula, capace di integrare linguaggi computazionali e cultura digitale con la tradizione umanistica, sul piano micro-didattico ciò si traduce in traguardi progressivi di alfabetizzazione digitale, calibrati sull'età degli alunni e su contesti di apprendimento protetti.

La prospettiva comunitaria e quella nazionale si intrecciano, connettendo esigenza di formare cittadini competenti nell'uso critico ed etico delle tecnologie e necessità di predisporre percorsi gradualmente che, già a partire dalla scuola primaria, guidino gli studenti a ricercare informazioni in ambienti sicuri, a comunicare responsabilmente, a riconoscere segnali di inattendibilità e a collaborare nella produzione di contenuti digitali. Nello specifico, gli "Obiettivi generali al termine della scuola primaria" comprendono la capacità di ricercare informazioni in ambienti sicuri, selezionando fonti elementari in modo guidato, e di comunicare online in maniera rispettosa e consapevole, nel rispetto delle regole di netiquette e delle implicazioni etiche della relazione mediata. Rientrano inoltre lo sviluppo di abilità di fruizione di contenuti digitali semplici (testi, immagini, video predisposti dall'insegnante), l'acquisizione di un atteggiamento critico attraverso il riconoscimento di segnali di inattendibilità delle informazioni, e la condivisione responsabile di dati e prodotti scolastici in contesti protetti, con attenzione alla tutela della *privacy*. Viene inoltre sottolineata la dimensione cooperativa dell'apprendimento mediante la produzione condivisa di semplici contenuti digitali, realizzati con strumenti di base, come avvio a pratiche di co-costruzione e di alfabetizzazione multimediale. All'interno delle Indicazioni Nazionali 2025, il riferimento al digitale non si esaurisce nella definizione di una competenza specifica, ma ricorre in più passaggi come strumento utile ma da *maneggiare con cautela*. Il digitale viene evocato come risorsa didattica capace di ampliare le opportunità di accesso al sapere, di diversificare i linguaggi dell'apprendimento e di favorire processi di inclusione, soprattutto laddove consente di personalizzare i percorsi formativi e di sostenere la partecipazione attiva degli studenti anche con bisogni educativi speciali (Cadei, 2021).

Conclusioni

L'impianto delineato nelle *Indicazioni* appare come una base significativa, ma ancora suscettibile di ulteriori sviluppi e approfondimenti. La piena integrazione della competenza digitale nei curricula richiede infatti un lavoro sistematico di consolidamento, capace di armonizzare le istanze generazionali e intergenerazionali con le esigenze epistemologiche e pedagogiche, così da tradurre le potenzialità già individuate in un quadro formativo compiuto e coerente. L'attenzione alle nuove generazioni, in particolare agli Alpha e ai futuri Beta, si rivela imprescindibile: esse non costituiscono soltanto categorie anagrafiche, ma veri e propri indicatori delle trasformazioni culturali e cognitive in atto, che sollecitano la riflessione pedagogica a riconoscerne la specificità e a considerarne le implicazioni formative. La loro *domanda educativa* non può



essere ridotta a un'esigenza di aggiornamento tecnico o di mera familiarità con gli strumenti digitali. Essa interPELLa la scuola anche sul piano etico e valoriale, richiedendo percorsi che sappiano integrare competenze operative con la capacità di discernimento critico, responsabilità sociale e consapevolezza interculturale.

In questo senso, la formazione digitale si configura come ambito in cui la dimensione tecnica e quella etica devono procedere congiuntamente, affinché l'innovazione non si traduca in semplice adattamento strumentale, ma diventi occasione di crescita integrale e di costruzione di cittadinanza attiva. Solo un approccio che integri accessibilità, giustizia sociale e attenzione ai *bias* culturali e di genere potrà garantire che la competenza digitale diventi realmente un diritto educativo universale.

Bibliografia

- Accoto, C. (2022). *Il mondo in sintesi: Cinque brevi lezioni di filosofia della simulazione*. Egea.
- Amadini, M. (2006). *Memoria ed educazione: Le tracce del passato nel divenire dell'uomo*. La Scuola.
- Birbes, C. (2012). *Progettare competente: Teorie, questioni educative, prospettive*. Vita e Pensiero.
- Cadei, L. (2021). Pedagogia, nuovo umanesimo e democrazia: la ricerca educativa verso il bene comune. *PEDAGOGIA E VITA* (79), 18–27.
- de Kerckhove, D. (1991). *BRAINFRAMES. Technology, mind and business*. BSO/Origin
- Delors, J. (1996). *Learning: the Treasure within. Report UNESCO of the International Commission on Education for Twenty-first Century*. UNESCO publishing.
- European Union (2000). *Strategia di Lisbona*. Luxembourg: Publications Office of the European Union.
- Fabbri, M. (2024). *Evoluzione e pedagogia. Il senso di educare, istruire, formare*. Scholè.
- Floridi, L. (2022). *Etica dell'intelligenza artificiale. Sviluppi, opportunità, sfide*. Raffaello Cortina.
- Lipari, D. (2005). *Logiche di azione formativa nelle organizzazioni*. Guerni e Associati.
- Malavasi, P. (2020). *Insegnare l'umano*. Vita e pensiero.
- McCrindle, M. (2025). *Reimagining education towards 2035. Reimagining Education towards 2035*. McCrindle Research.
- Ministero dell'Istruzione e del Merito. (2025). *Indicazioni Nazionali per il curriculum Scuola dell'infanzia e Scuole del Primo ciclo di istruzione*.
- Panciroli, C., & Rivoltella, P.C. (2023). *Pedagogia algoritmica: Per una riflessione educativa sull'Intelligenza Artificiale*. Scholè.
- Silverstone, R. (2007). *Media And Morality: On the Rise of the Mediapolis*. Polity Press.
- Van Der Zee, H. (1996). The learning society. In P. Raggat, R. Edwards & N. Small (Eds.), *The learning society. Challenges and trends* (pp. 162–183). Routledge.

