



A pedagogical ethic for transitions: Digital, ecological and social

Un'etica pedagogica per le transizioni: Digitali, ecologiche e sociali

Cristian Righettini

Dipartimento di Scienze Umane e Sociali (DiSUS); Università degli Studi eCampus; cristian.righettini@uniecampus.it
<https://orcid.org/0000-0001-6238-5514>

OPEN ACCESS

DOUBLE BLIND PEER REVIEW

ABSTRACT

In the face of digital, ecological and social transitions, this article proposes a pedagogical reflection on how to address them through a phenomenological-hermeneutic ethical approach. It considers how pedagogy can foster transdisciplinary dialogue between different disciplines, highlighting the importance of training professionals who are able to mediate between technological innovation and humanistic knowledge, promoting inclusive education. It emphasises the importance of storytelling as a means of transmitting ecological and social values, while reflecting on the need to implement socio-cultural training processes oriented towards well-being and the quality, including aesthetic quality, of the training experience. The article offers a critical and proactive view of education as an ethically oriented key to a humanised approach to emerging transitions.

Di fronte alle transizioni digitali, ecologiche e sociali, l'articolo propone una riflessione pedagogica per affrontarle attraverso un approccio etico di orientamento fenomenologico-ermeneutico. Si considera come la pedagogia possa favorire un dialogo transdisciplinare tra discipline diverse, evidenziando l'importanza di formare professionisti in grado di mediare tra innovazione tecnologica e saperi umanistici, promuovendo un'educazione inclusiva. Si sottolinea la rilevanza della narrazione come mezzo per trasmettere valori ecologici e sociali, mentre si riflette sulla necessità di realizzare processi formativi socio-culturali orientati al benessere e alla qualità, anche estetica, dell'esperienza formativa. L'articolo offre una visione critica e propositiva dell'educazione come chiave eticamente orientata per la un approccio umanizzato alle transizioni emergenti.

KEYWORDS

Pedagogy, Ethics, Transitions, Digital education, Sustainability, Society
Pedagogia, Etica, Transizioni, Digitale, Sostenibilità, Società

Citation: Righettini, C. (2025). A pedagogical ethic for transitions: Digital, ecological and social. *Formazione & insegnamento*, 23(3), 24-30.
https://doi.org/10.7346/-fei-XXIII-03-25_04

Copyright: © 2025 Author(s).

License: Attribution 4.0 International (CC BY 4.0).

Conflicts of interest: The Author(s) declare(s) no conflicts of interest.

DOI: https://doi.org/10.7346/-fei-XXIII-03-25_04

Submitted: August 12, 2025 • **Accepted:** November 18, 2025 • **Published on-line:** November 20, 2025

Pensa MultiMedia: ISSN 2279-7505 (online)

Inhabiting the world / Abitare il mondo

1. Un impegno pedagogico tra testimonianza e promessa

Nel contesto attuale, caratterizzato da rapidi mutamenti tecnologici, ambientali e sociali, la pedagogia si configura come disciplina chiave per comprendere e accompagnare le *transizioni* che attraversano la società contemporanea, in particolar modo alcune diverse dimensioni delle transizioni – digitali, ecologiche e sociali, evidenziando il ruolo della progettazione educativa e della riflessione pedagogica come strumenti fondamentali per una formazione consapevole e responsabile. È in gioco la costruzione strategica di un'alleanza transdisciplinare, finalizzata alla fioritura delle potenzialità individuali, al benessere collettivo e al rispetto della dignità umana (Malavasi, 2022). L'approccio adottato, lungi da ogni pretesa d'esaurività, si concentra su un'etica pedagogica fenomenologico-ermeneutica, riflettendo l'intenzione di presentare alcune questioni emblematiche, lette e interpretate attraverso un discorso critico e propositivo, radicato nei principi di *responsabilità, impegno, testimonianza, promessa*, pur rimanendo aperto alle attuali considerazioni scientifiche in ordine alla progettazione pedagogica. La responsabilità

"rimane sempre una possibilità e non un dovere impersonale o un astratto principio categorico. La responsabilità non è una 'sostanza' ma una vocazione che, fondamentale per stabilire il dialogo, è più o meno vissuta nell'accadere dei rapporti umani" (Malavasi, 1995, p. 147).

Il concetto di educare nelle attuali transizioni si presta a molteplici interpretazioni, offrendo una prospettiva euristica pedagogicamente emblematica e stimolante. Si pongono tre questioni introduttive, tra le altre, che innervano l'intero *framework* concettuale e che richiederanno nel prossimo futuro una riflessione sempre più approfondita e puntuale, di cui certamente una prima istanza è rappresentata dal tempo. Questioni come la dialettica tra tempi brevi e tempi lunghi, la transitività dell'esistenza e l'*irreversibilità* dei processi educativi, che appartengono alla tradizione pedagogica da lunga data (Bertin & Contini, 1986; Bertolini, 1988; Malavasi, 1988) non possono essere eluse, in quanto i tempi ristretti che sembrano caratterizzare la contemporaneità e le sue sfide, le sue innovazioni, le sue dinamiche accelerate, paiono difficilmente compatibili con i tempi lunghi dell'apprendimento, del cambiamento sociale e ancor più lunghi della biosfera, mentre in ambito esistenziale sono ovviamente individuali e acquisiscono per ognuno un peso diverso nel bilancio della propria vicenda personale, una collocazione particolarissima nella storia di formazione di ciascuno (Brezinka, 2022), soprattutto di fronte alle situazioni-limite della malattia e del fine vita, in cui si può esplicitare una transizione *totale*. Allo stesso modo, i cambiamenti nei processi educativi possiedono tempi contingenti, talvolta vengono imposti senza una visione a lungo termine o un piano sostenibile; le politiche educative legate alle transizioni non dovrebbero essere influenzate da interessi di breve periodo, che impediscono la creazione di strutture educative robuste e resilienti: le riforme devono essere sufficientemente integrate nel sistema

educativo per un *impegno solidale*, per non rischiare di diventare solo iniziative temporanee senza un impatto duraturo (Bornatici, 2020).

In secondo luogo, è bene continuare ad interrogarsi sul rapporto che accomuna e diversifica allo stesso tempo i termini transizione e trasformazione. Se nel comune sentire la *transizione* è più legata al passaggio graduale, mentre la *trasformazione* è legata a un cambiamento profondo e rivoluzionario, ciò non deve trarre in inganno in merito a presunte preferenze valoriali o ontologiche, poiché nello scenario articolato della formazione, entrambe possono coesistere in contesti complessi, dove una transizione può preparare il terreno per una trasformazione più ampia, ma altresì una trasformazione della propria ed altrui *forma mentis* (Formenti, 2017) può essere la causa di una promozione verso una serie di buone pratiche progressive e gestibili, accettabili dalla comunità civile e legittimate epistemologicamente dai professionisti dell'educazione (Musaio, 2016). Lungi dall'essere una mera questione semantica e linguistica, essa rappresenta un emblema, tra gli altri, della complessità dei significati umani e sociali, della difficoltà di comprenderli una volta per tutti e, allo stesso tempo, della bellezza dell'intrapresa umana, che crea esperienze, significati, parole per vivere e comunicare agli altri le molteplici sfumature del cambiamento personale, sociale e ambientale, nella sofferta ma indispensabile ricerca di verità, giustizia, felicità e benessere nelle diverse epoche storiche e nei diversi contesti geografici e culturali (Spina, 2024).

In terzo luogo, potenzialità e criticità legate al rapporto tra transizioni ed educazione sono molteplici e riguardano vari aspetti, dalla capacità delle istituzioni educative di adattarsi rapidamente ai cambiamenti, alla necessità di un'educazione inclusiva che risponda alle diversità sociali e culturali. Molti sistemi formativi sono ancora eccessivamente rigidi e tradizionali, non riescono a rispondere in modo adeguato alle rapide evoluzioni in corso, i diversi attori educativi spesso non riescono a tenere il passo con la velocità dei cambiamenti globali, lasciando gli educandi mal preparati ad affrontare sfide future: è difficile implementare trasformazioni significative quando sussiste poca flessibilità e scarsa disponibilità a mettersi in ascolto dei mutamenti in atto (Fabbri, 2019). La continuità della formazione deve essere adeguatamente garantita da una pedagogia costantemente *in ricerca* (Magni et al., 2021), pensata, progettata, erogata e valutata, per supportare le transizioni, concentrandosi sulle competenze fondamentali per gestire e vivere appieno le istanze emergenti (Righettini, 2025). I professionisti dell'educazione devono essere preparati non solo a utilizzare abilità e strumentazioni all'avanguardia, ma anche a comprendere e affrontare le problematiche fondamentali e a sviluppare capacità riflessive, etiche e metacognitive.

2. Transizioni digitali, umanesimo della vita, formazione medico-sanitaria

Concentrarsi sulle connessioni tra la transizione digitale e il discorso pedagogico è dirimente rispetto all'intera epoca contemporanea: in tutti i campi di

esperienza umani le estreme conseguenze dello sviluppo tecnologico – dato soprattutto da robotica e intelligenza artificiale – impattano in una maniera sempre più pervasiva nella vita degli individui, dei gruppi, delle organizzazioni, delle città e dell'intero Pianeta, tanto che proprio l'Unione Europea assai recentemente ha avvertito l'esigenza di normare tale disciplina, come ha disposto con un regolamento *ad hoc* (Reg. 1689/2024). Non è intenzione di questo contributo addentrarsi sul funzionamento degli algoritmi o delle macchine, che comporta l'acquisizione di una specifica, per quanto complessa, competenza tecnica, ma piuttosto sulle implicazioni epistemologiche, etiche e formative che accompagnano la diffusione di intelligenza artificiale, robotica e *machine learning*, soprattutto nell'ambito della salute e della cura, che hanno beneficiato in particolare misura della rivoluzione digitale e artificiale (Bertolaso & Lo Storto, 2021). L'intelligenza artificiale e la robotica emergono come simboli dell'era odierna, capaci di trattare enormi quantità di dati e di risolvere compiti specifici con velocità ed efficacia; tuttavia, pur riconoscendone i successi in domini specifici, tra cui quello terapeutico, e la profondità dell'intelligenza umana, caratterizzata da flessibilità, creatività e capacità di sintetizzare informazioni anche con dati minimi, resta insostituibile, anche e soprattutto nei processi formativi (Raviolo & Messina, 2022).

"Si nasce umani e si deve imparare ad esserlo. [...] Perché si deve essere *umani*? Di fronte all'odio e alle persecuzioni, è necessario testimoniare, *insegnare bellezza e fragilità, valore spirituale e materiale* dell'agire umano, tra sistemi naturali e dispositivi tecnologici" (Polenghi, 2020, p. viii).

L'intento euristico è quello di evidenziare come l'apprendimento significativo e la formazione siano destinati a integrare – e non a competere con – le potenzialità delle tecnologie radicali.

Informatica e infrastrutture digitali si integrano con una riflessione filosofico-culturale, *hard sciences* e *humanities* possono intrecciare un dialogo virtuoso che mette a confronto la razionalità algoritmica e la profondità dell'esperienza umana, tra addestramento digitale e apprendimento personale (Floridi, 2022). Ad esempio, mentre i sistemi di *machine learning* "imparano" attraverso l'analisi statistica e per tentativi ed errori, il pensiero umano è in grado di cogliere significati, regole generali e relazioni simboliche – una differenza che non solo definisce il *gap* tra i due mondi, ma ispira l'idea di una collaborazione sinergica in cui le macchine supportano l'umano nel compimento di attività creative e decisionali, complesse e responsive (Corrado & Pasta, 2024).

L'innovazione tecnologica impone una riconfigurazione del discorso educativo anche in medicina, ove l'integrazione tra sapere tradizionale e innovazioni digitali ha generato trasformazioni radicali nei processi diagnostici e prognostici. La digitalizzazione, pur consentendo un'efficienza impensabile qualche decennio fa, solleva questioni delicate relative al mantenimento di un rapporto umano autentico tra medico e paziente: il medico del XXI secolo è chiamato non solo a padroneggiare le tecnologie avan-

zate, ma anche a mediare tra questi strumenti e l'esperienza umana, garantendo che il *fare tecnico* non soprisma il *sentire personale* e l'*empatia* (Benanti, 2025).

Le tecnologie digitali – dalla robotica alla raccolta e all'analisi dei *big data* – non portano necessariamente a una *machine domination*, vanno però ponderate, progettate e accompagnate da un impegno e una testimonianza etica condivisa e da una formazione integrale che abbia a cuore il benessere e il bene comune anche in sanità. I modelli predittivi in medicina (Valentini & Cesario, 2021) – evidenziano come le macchine possano fungere da supporto operativo, aumentando precisione e rapidità, ma al contempo mettendo in luce l'insostituibile competenza critica ed etica del medico.

La sfida principale non risiede nella tecnologia in sé, bensì nelle scelte valoriali degli esseri umani e nelle modalità con cui questi strumenti vengono usati per migliorare la qualità della vita e della cura. È qui che si innesta una *pedagogia dell'intelligenza artificiale* (Malavasi, 2019; Zane, 2024), in grado di interpretare e integrare i processi di apprendimento tradizionali con le nuove dinamiche formative immediate dal digitale. Va così delineandosi l'idea di un fruttuoso rapporto transdisciplinare, in cui la pedagogia, la tecnologia digitale e la medicina si intersecano per tracciare nuovi percorsi formativi e culturali, in cui il successo di tale integrazione risiederà nell'abilità di mettere al centro la persona – con la sua capacità unica di creare significato e di stabilire relazioni empatiche – e di usare l'intelligenza artificiale come strumento di arricchimento, senza mai cedere il primato alla meccanizzazione pura: esso, a sua volta, si mostra come la sfida e l'opportunità più grande della contemporaneità (Rivotella, 2024).

Un approccio etico-educativo di stampo fenomenologico-ermeneutico, vicino alle etiche del *care* (Adorno, 2019), può coniugare i vantaggi offerti dalle tecnologie radicali con la centralità assiologica attribuita all'essere umano. In un'epoca in cui l'interazione tra persona e macchina è già altamente diffusa è fondamentale promuovere una formazione che valorizzi non soltanto le competenze tecniche, ma anche quelle trasversali, solo così sarà possibile instaurare un rapporto di collaborazione e integrazione che favorisca lo sviluppo di un umanesimo digitale, capace di affrontare le sfide future con consapevolezza, responsabilità e creatività, anche aggiornando i *curricula* formativi delle professioni medico-sanitarie, non solo per insegnare l'uso degli strumenti tecnologici, ma anche per sviluppare una multi-alfabetizzazione che comprenda aspetti digitali, etici, comunicativi e relazionali. Le *Medical Humanities*, da questo punto di vista, rappresentano un campo di studio interdisciplinare che integra le scienze mediche con le scienze umane, con l'obiettivo di promuovere una visione integrale della cura e del benessere (Zannini & D'Oria, 2018). Una formazione pedagogicamente fondata che valorizzi l'*empatia*, la comunicazione e la capacità di interpretare il vissuto del paziente attraverso un approccio umanistico alla medicina può favorire una *transizione culturale* che riconosca il valore della persona oltre la *malattia* (Graffigna & Barello, 2018). Parallelamente, l'innovazione tecnologica, ponendo nuove sfide, anche formative, deve rispondere a tali cambiamenti,

preparando i professionisti della salute a gestire strumenti avanzati e a riflettere criticamente sulle implicazioni etiche delle nuove tecnologie, tra responsabilità valoriale e slancio coraggioso verso il futuro, anche nelle delicate situazioni liminali del fine vita e delle malattie croniche; la formazione continua e costante, supportata dal sistema di crediti E.C.M. e dall'approccio interdisciplinare (Bobbo, 2020) dicono così elementi imprescindibili per garantire una transizione consapevole e sostenibile, significativa e trasformativa (Ellerani, 2021).

3. Narrare l'ambiente per un'educazione alle transizioni ecologiche

L'educazione alla sostenibilità, fondamentale per ogni generazione riguardo alla gestione responsabile delle risorse naturali e all'importanza della ricerca personale e comunitaria di un equilibrio ecologico, favorisce l'acquisizione di competenze pratiche e l'interiorizzazione di convinzioni valoriali orientate alla cura della *casa comune*. Una formazione alla transizione ecologica, insieme alle ricerche più recenti della pedagogia dell'ambiente (Birbes & Bornatici, 2023) ha il compito di sensibilizzare le persone nella loro interiorità e la società civile nel suo complesso alle sfide di sostenibilità e motivare a compiere scelte consapevoli: ecologia umana, ecologia ambientale, *ecologia integrale* (Giuliodori & Malavasi, 2016).

Nel panorama educativo attuale, l'approccio narrativo si rivela particolarmente efficace, dove il racconto diventa il mezzo per *fare memoria* e per elaborare criticamente i vissuti, così come l'apprendimento esperienziale, che valorizza il contatto diretto con il mondo e la riflessione sul proprio percorso, si alimenta della capacità di raccontarsi e di condividere storie personali e collettive (Melacarne, 2022). La *narrative inquiry* condiziona il modo in cui le persone interpretano il proprio rapporto con l'ambiente e contribuisce a formare soggetti critici, creativi e responsabili nel prendere decisioni in ottica sostenibile (Grillia & Daskolia, 2024).

Autori come J. Bruner (1993) e P. Ricœur (2002) hanno analizzato il valore della narrazione come processo cognitivo ed esistenziale di interpretazione, in cui la costruzione del racconto aiuta a incanalare l'esperienza empirica e a configurare la propria ed altrui identità. Raccontare, secondo questa visione, significa sia organizzare i dati dell'esperienza che attribuire loro significati, moralmente connotati: un'operazione che traduce la complessità degli eventi in una trama di concordanze e discordanze dal profondo valore etico-educativo. Il *narratore*, fin dalla seminale interpretazione di W. Benjamin (2011), non è solo un mero descrittore di eventi, ma anche co-creatore della propria storia e dell'identità collettiva, contribuendo – attraverso il racconto – a formare legami tra memoria, valori e azioni. In questo modo la narrazione diventa un dispositivo educativo con le potenzialità per promuovere anche un'etica planetaria, la consapevolezza di un proprio sé radicato nella comunità biotica e nella comunità sociale di appartenenza. Il racconto, inteso non solo come esposizione di fatti ma come processo di costruzione del senso, apre

spazi di mediazione che permettono di interpretare in maniera profonda la complessità degli avvenimenti naturali e sociali, altresì la narrazione offre la possibilità di costruire relazioni empatiche, generando un ponte tra le esperienze personali e la comprensione dell'ambiente in cui si vive (Annacontini & Rodríguez-Illera, 2018).

L'afflato narrativo è indispensabile per educare alla sostenibilità. Raccontare l'ambiente significa andare oltre una mera spiegazione tecnica: diventa una pratica per far emergere e condividere quei valori che orientano il comportamento umano verso una gestione più responsabile ed etica della *casa comune*; la narrazione favorisce l'acquisizione di una eco-alfabetizzazione, capace di trasformare l'esperienza diretta in un processo riflessivo che integra conoscenze scientifiche con una dimensione emotiva e valoriale (Gersie et al., 2014).

La pedagogia narrativa (Demetrio, 2012) diventa uno strumento potente per promuovere un cambiamento di mentalità e per rendere la transizione ecologica un obiettivo condiviso e partecipato, in cui sussiste la possibilità di unire la potenza espressiva della narrazione con l'educazione alla sostenibilità, di come il narrare possa divenire veicolo di trasformazione etica, offerto anche dalla riflessione di Papa Francesco (2015) nella sua enciclica più nota, *Laudato si'*. Utilizzando un linguaggio evocativo e metaforico, il Pontefice richiamava l'attenzione sulla bellezza del Creato e invitava a una *conversione ecologica* che coinvolgesse cuore, mente e azione, personale e collettiva: in questo quadro il racconto non è solo una tecnica comunicativa, ma una prospettiva formativa in grado di conquistare il cuore e stimolare un impegno personale e sociale per la cura dell'ambiente (Righettini, 2022).

Porre la narrazione al centro della transizione ecologica significa decifrare il tessuto simbolico della cultura occidentale per comprenderne le radici e per orientare la prassi verso una sostenibilità integrale, il *fare narrazione* (Cadei, 2017) si trasforma in un invito all'azione sociale, dove il cambiamento inizia dal racconto e si diffonde in ogni ambito della vita, per preservare l'ambiente e tutelare il futuro delle nuove generazioni.

4. Comunità educante, una prospettiva etico-estetica per le transizioni socio-culturali

L'interconnessione tra persone e culture diverse rende sempre più doveroso promuovere e valorizzare l'educazione sociale e culturale. La pedagogia sociale assume una funzione centrale nel favorire processi di inclusione e di partecipazione attiva, preparando gli individui a vivere in una società pluralistica, dove la comprensione reciproca, il rispetto per le differenze e la capacità di dialogo sono essenziali (Mollo et al., 2022) per abbattere le barriere socio-economiche e aiutare le persone ad affrontare le sfide derivanti da una società in continua evoluzione. Le comunità educanti (Marcelli, 2024), in tal senso, rappresentano un modello di formazione diffusa, basato sulla collaborazione tra istituzioni, famiglie, associazioni e territorio, non limitandosi alla scuola, ma coinvolgendo la comunità nel suo insieme, promuovendo valori di so-

lidarietà e cittadinanza attiva. La pedagogia ha una responsabilità etica nel formare cittadini consapevoli e impegnati nell'edificazione di una società più giusta e sostenibile, tale per cui l'essere a tutti gli effetti una *Learning Society* (Fusco, 2020) non riguardi solo la conoscenza dei bisogni, dei luoghi, delle norme e dei diritti, ma implichi un impegno attivo nella trasformazione della realtà. L'educazione è rappresentabile come un processo continuo di rigenerazione sociale, volto a costruire un futuro in cui il benessere individuale e collettivo siano strettamente interconnessi, interpreti la ricchezza del terzo settore – che include associazioni, istituzioni non profit, fondazioni e pratiche di volontariato – e offra le chiavi ermeneutiche per comprendere e potenziare il contributo di queste realtà intermedie alla vita della società nel suo complesso (Santerini, 2019). La pedagogia sociale può svolgere un supporto attivo del volontariato, coprogettazione e consulenza educativa, facilitando azioni eticamente fondate e riflessioni consapevoli, formazione di futuri professionisti socio-educativi, così come la costituzione di un *framework* globale per favorire la crescita personale e il benessere collettivo (Tramma, 2015).

Optare per un approccio etico-educativo alle transizioni sociali significa considerare il tema della rigenerazione, inteso in senso trasversale: non si tratta solamente di rinnovare l'ambiente urbano in termini architettonici, ma di intervenire in modo integrato a vari livelli – sociale, culturale ed educativo: rigenerare oggi significa mettere in atto strategie che coniughino la memoria storica con una visione futuribile, sfruttando risorse tangibili e intangibili (come ad esempio la coesione sociale, la fraternità e il capitale umano); la pedagogia è chiamata a mappare bisogni e potenzialità di ciascun contesto urbano, elaborando percorsi educativi innovativi che coinvolgano attivamente le comunità (Giovanazzi, 2023). Questa trasformazione si rivela fondamentale nel creare un nuovo *welfare* urbano, capace di rispondere alle sfide contemporanee e di favorire un intervento partecipato e coordinato sul territorio, fatto di aiuto tempestivo e puntuale eppure mai appiattito solo sulle emergenze, ma sempre pedagogicamente orientato a prospettive future di sviluppo umano integrale, riconoscimento e umanizzazione (Balzano, 2022).

Di fronte alle povertà educative e alle fragilità tipiche dei centri urbani, è quantomai urgente una proposta pedagogica sulla città e sull'imparare ad abitare, per la riqualificazione non solo degli spazi fisici, ma anche del tessuto sociale e culturale, coinvolgendo accanto ad aspetti funzionali e socio-economici temi estetici, poetici, artistici, spirituali e contemplativi (Rondonotti, 2022). In questo modello, la città viene letta come un laboratorio di bellezza per certi versi inedito: innovazione educativa, accessibilità, inclusione, dove l'apprendimento – inteso in un'ottica *lifelong, lifewide e lifedeep* – permette di sviluppare competenze essenziali per vivere una realtà urbana inclusiva e sostenibile. Soffermarsi sull'importanza del legame tra patrimonio culturale, bellezza e benessere significa attestare l'educazione come strategia per una dimensione estetica e creativa, in cui il sentimento del bello diventa forza propulsiva per la rigenerazione urbana e la riaffermazione di una cultura della cura (Mancaniello et al., 2023), le iniziative che

integrano arte, estetica e pratiche educative non solo migliorano la qualità della vita nei quartieri, ma costituiscono anche un elemento distintivo di un nuovo modello di *welfare* etico e partecipativo (Musaio, 2025). Le attività di volontariato e l'interazione socio-culturale nelle periferie sono da considerare risposte dinamiche a problematiche *di confine*, favorendo l'innovazione attraverso il lavoro di rete e la sinergia tra diversi attori territoriali: l'*educatore di quartiere*, in questo scenario, si trasforma in promotore di un cambiamento che spazia dalla salute pubblica e dal benessere economico alla valorizzazione del patrimonio culturale, incarnando anche un ruolo esplorativo delle potenzialità educative latenti e contribuendo a costruire una visione policentrica e inclusiva della città (Parricchi, 2023).

Unire la rigenerazione degli spazi urbani alla necessità di un approccio educativo globale e partecipato significa interpretare la transizione come una dialettica viva tra comunità educante e patrimonio culturale verso un futuro di benessere collettivo, *con e per l'altro in istituzioni giuste*, in cui il lavoro in rete, la formazione continua e l'impegno etico si integrano per trasformare la realtà sociale ed urbanistica, rendendola sempre più vicina ai bisogni e alle aspirazioni di ogni cittadina e cittadino (Ricœur, 2018).

5. Conclusioni

A distanza di trent'anni dalla prima edizione di *Etica e interpretazione pedagogica* (Malavasi, 1995), la considerazione per l'attestazione di un orientamento etico-educativo sul quale influisce l'idea di *virtù*, di antica risonanza aristotelica (*phronesis*) e attualizzata dalla riflessione ermeneutica, ascrivibile soprattutto a H. G. Gadamer (1983) e P. Ricœur (2002), non è venuta meno. Permane compito primario della pedagogia continuare ad interrogarsi sulla dimensione morale dei processi educativi, interpretarne il senso, anche e soprattutto nel flusso delle transizioni digitali, ecologiche e sociali, e optare per una progettazione formativa dialettica e partecipata.

Cosa significa umanizzare le transizioni? Se rappresentano dinamiche di apprendimento collettivo, capaci di generare potenzialità di sviluppo condiviso, allora possono sollecitare una riflessione sul valore *emancipativo* dell'umanizzazione, suggerendo di considerare le transizioni in primo luogo come un atteggiamento di apertura verso l'altro, e di affrontarle non solo come una sfida, ma come una risorsa fondamentale per costruire un'educazione orientata a uno sviluppo umano integrale. L'attuale temperie storica ci invita a intraprendere un'azione educativa che valorizzi la diversità delle opinioni, promuova una cultura della cura e risponda, con creatività e impegno, alle necessità di un mondo in costante cambiamento (Marcelli, 2024).

Secondariamente, l'umanizzazione delle transizioni secondo una prospettiva pedagogica afferisce al rilevante tema dell'incontro con il *volto dell'altro*, del suo riconoscimento e valorizzazione, nel 'farsi accanto' nelle quotidiane dinamiche socio-psico-educative, sensibilizzare il singolo e "la cittadinanza, stimolare la conoscenza e il dibattito aperto con tutte

le realtà coinvolte, concretizzare valori e significati insostituibili per un conforto doveroso, un coinvolgimento generale, una partecipazione comune, una vera e propria *forza nella fragilità*" (Miatto, 2024).

"Elaborare una prospettiva pedagogica *vitale* a partire dalla considerazione saggia e attenta delle transizioni in atto [...] chiama in causa la ponderazione critica sulle teorie e sulle proposte educative in ottica sostenibile e inclusiva, tecnologica e umanizzante; è aperta a un umanesimo della vita capace di comprendere i bisogni educativi emergenti individuali e collettivi, cogliendo le potenzialità e contemporaneamente rispettando le peculiarità e le fragilità di tutti e ciascuno, dell'umano che incessantemente vive e interpreta la sua esistenza *fino alla morte*, e anche oltre, nella memoria di chi resta" (Malavasi, 2024, p. 8).

Infine, l'educazione alle transizioni è una vera e propria chiave di generazione del futuro (Mazzoli, 2024): non si tratta solo di preparare gli individui ad affrontare i cambiamenti, ma di equipaggiarli per essere agenti attivi di cambiamento, l'educazione e la formazione nell'era delle crisi ambientali e delle sfide legate alle transizioni acquistano una rilevanza fondamentale, accompagnate e promosse dai professionisti dell'educazione che ricoprono un ruolo cruciale nel presente e nella progettazione del futuro della civiltà.

Imparare ed insegnare una sensibilità, una responsabilità e una postura etico-morale offre la possibilità a tutti e ciascuno di favorire il dialogo e la cura interpersonale, la formazione integrale, la costruzione di reti comunitarie solidali; la riflessione sugli aspetti valoriali dell'esistenza sottolinea dal nostro punto di vista l'importanza del fondamento etico-ontologico della pedagogia, che è identificabile in uno slancio progettuale e generativo, intraprendente, coraggioso, orientato verso diversificate transizioni, repentine trasformazioni o lenti graduali cambiamenti, animato dall'impegno per una crescita e rinnovamento autentico, nutrito dal desiderio di amare ed essere amati, stimati e riconosciuti come valevoli (Balduzzi, 2024). Un'etica pedagogica per le transizioni "configura quell'aspirazione alla felicità di cui l'educazione è una promessa e un dono, con i passi, uno dopo l'altro che ciascuno è chiamato a compiere nei luoghi che abita, nel tempo della vita" (Malavasi, 1995, p. 189).

Riferimenti bibliografici

- Annacontini, G., & Rodríguez-Illera, J. L. (Eds.). (2018). *La mossa del gambero. Teorie, metodi e contesti di pratica narrativa*. Mimesis.
- Balduzzi, E. (2024). *Virtù, carattere e vita buona. Dagli interventi di Giuseppe Mari in «Pedagogia e Vita»*. Studium.
- Balzano, V. (2022). Educating to Citizenship Presently: The Contribution of Pedagogy in the Construction of a Welfare Support to the Person. *Formazione & Insegnamento*, 20(1 Tome II), 549–559. https://doi.org/10.7346/-fei-XX-01-22_47
- Benanti, P. (2025). *L'uomo è un algoritmo? Il senso dell'umano e l'intelligenza artificiale*. Castelvecchi.
- Benjamin, W. (2011). *Il narratore*. Einaudi.
- Bertin, G. M., & Contini, M. (1986). *Costruire l'esistenza. Il risacca della ragione educativa*. Roma: Armando.
- Bertolaso, M., & Lo Storto, G. (Eds.). (2021). *Etica digitale. Verità, responsabilità e fiducia nell'era delle macchine intelligenti*. Luiss University Press.
- Bertolini, P. (1988). *L'esistere pedagogico. Ragioni e limiti di una pedagogia come scienza fenomenologicamente fondata*. Firenze: La Nuova Italia.
- Bertolini, Piero (1988). *L'esistere pedagogico: Ragioni e limiti di una pedagogia come scienza fenomenologicamente fondata*. Firenze: La Nuova Italia.
- Birbes, C., & Bornatici, S. (2023). *La Terra che unisce: Lineamenti di pedagogia dell'ambiente*. Mondadori Università.
- Bobbo, N. (2020). *La diagnosi educativa in sanità*. Carocci.
- Bornatici, S. (2020). *Pedagogia e impegno solidale: A scuola di service-learning*. Milano: Vita e Pensiero.
- Brezinka, W. (2022). *Educazione e pedagogia in tempi di cambiamento culturale*. Vita e Pensiero.
- Bruner, J. (1993). *La mente a più dimensioni*. Laterza.
- Cadei, L. (2017). *Quante storie! Narrare il lavoro educativo*. La Scuola.
- Corrado, V., & Pasta, S. (2024). *Intelligenza artificiale e sapienza del cuore. Commento al Messaggio di Papa Francesco per la 58ma Giornata mondiale delle Comunicazioni Sociali*. Scholé.
- Demetrio, D. (2012). *Educare è narrare: le teorie, le pratiche, la cura*. Milano: Mimesis.
- Ellerani, P. (2021). The Facets of sustainability as a pedagogical proposal. *Formazione & Insegnamento*, 19(1 Tome I), 7–11. <https://ojs.pensamultimedia.it/index.php/siref/article-view/4625>
- Fabbri, M. (2019). *Pedagogia della crisi, crisi della pedagogia*. Brescia: Morcelliana.
- Floridi, L. (2022). *Etica dell'intelligenza artificiale. Sviluppi, opportunità, sfide*. Milano: Raffaello Cortina.
- Formenti, L. (2017). *Formazione e trasformazione. Un modello complesso*. Milano: Raffaello Cortina.
- Francesco (2015). *Lettera Enciclica Laudato si'. Sulla cura della casa comune*. https://www.vatican.va/content/francesco/it/encyclicals/documents/papa-francesco_20150524-enciclica-laudato-si.html
- Fusco, P. (2020). *Conoscere, educare, comunicare. Forme del sapere nella learning society*. Mimesis.
- Gadamer, H. G. (1983). *Verità e metodo*. Bompiani.
- Gersie, A., Nanson, A., & Schieffelin, E. (Eds.). (2014). *Storytelling for a Greener World. Environment, Community and Story-Based Learning*. Hawthorn Press.
- Giovanazzi, T. (2023). Educare nei contesti connettivi. Tra condivisione del sapere e transizione ecologica delle comunità umane. *Pedagogia Oggi*, 21(2), 187–193. <https://doi.org/10.7346/PO-022023-22>
- Giuliodori, C., & Malavasi, P. (Eds.). (2016). *Ecologia integrale. Laudato si'. Ricerca, formazione, conversione*. Vita e Pensiero.
- Graffigna, G., & Barella, S. (2018). *Engagement. Un nuovo modello di partecipazione in sanità*. Il Pensiero Scientifico.
- Grillia, N., & Daskolia, M. (2024). 'Why am I involved in environmental education?' Using narrative inquiry to explore the identity and practice of teachers committed to environmental education. *Environmental Education Research*, 31(1), 29–45. <https://doi.org/10.1080/13504622.2024.2309582>
- Magni, F., Potestio, A., Schiedi, A., & Togni, F. (2021). *Pedagogia generale. Linee attuali di ricerca*. Studium.
- Malavasi, P. (2024). Educare alle transizioni esistenziali in ottica inclusiva e sostenibile. In Malavasi, P. (Ed.), *Educare per la transizione ecologica, digitale e interculturale. Emblemi e prospettive pedagogiche* (pp. 1–14). Lecce: Pensa Multi-Media.
- Malavasi, P. (2022). *PNRR e formazione: La via della transizione ecologica*. Milano: Vita e Pensiero.
- Malavasi, P. (2019). *Educare robot? Pedagogia dell'intelligenza artificiale*. Vita e Pensiero.
- Malavasi, P. (1995). *Etica e interpretazione pedagogica*. Brescia: La Scuola.
- Malavasi, P. (1988). *Il labirinto e l'avventura. Tempo, interpretazioni, progetto*. Cappelli.
- Mancaniello, M. R., Marone, F., & Musaio, M. (2023). *Patrimonio culturale e comunità educante. Per la promozione di un nuovo welfare urbano*. Mimesis.
- Marcelli, A. M. (2024). *Comunità educative. Un viaggio nella pedagogia sociale contemporanea*. Aracne.

- Marcelli, A. M. (2024). Shaping Education: Innovation, Identity, and Inclusion. *Formazione & Insegnamento*, 22(2), 1–10. https://doi.org/10.7346/-fei-XXII-02-24_01
- Mazzoli, S. (2024). *Educating for futures. Reflections of social pedagogy*. Lecce: Pensa MultiMedia.
- Melacarne, C. (2022). *Narrative Inquiry. Fare ricerca educativa con le persone e le comunità*. Carocci.
- Miatto, E. (Ed.). (2024). *Frammenti di fragilità. Incursioni di Pedagogia speciale*. Lecce: Pensa MultiMedia.
- Mollo, G., Porcarelli, A., & Simeone, D. (2022). *Pedagogia sociale*. Scholé.
- Musaio, M. (2025). *Pedagogia liminale. Per un'educazione alla risonanza sensibile*. Vita e Pensiero.
- Musaio, M. (2016). *Realizzo me stesso. Educare i giovani alla ricerca delle possibilità*. Mimesis.
- Parricchi, Monica Adriana (2023). Inclusione economica per costruire benessere sociale. *Pedagogia oggi*, 21(2), 207–213. <https://doi.org/10.7346/PO-022023-25>
- Polenghi, S. (2020). Prefazione. In P. Malavasi (Ed.), *Insegnare l'umano* (pp. VII–X). Vita e Pensiero.
- Raviolo, P., & Messina, S. (Eds.). (2022). *Acting Out: percorsi didattici per agire e riflettere nel digitale*. Studium.
- Unione Europea. (2024). Regolamento (UE) 2024/1689 del Parlamento europeo e del Consiglio del 13 marzo 2024 che stabilisce norme armonizzate sull'Intelligenza Artificiale (Legge sull'intelligenza artificiale) e modifica alcune direttive e regolamenti dell'Unione. *Gazzetta ufficiale dell'Unione europea*, L1689, 12 July 2024. Retrieved 24 June 2025, from <https://eur-lex.europa.eu/legal-content/IT/TXT/?uri=CELEX:32024R1689>
- Ricœur, P. (2018). *Leggere la città*. Castelvecchi.
- Ricœur, P. (2002). *Sé come un altro*. Jaca Book.
- Righettini, C. (2025). *Pedagogical reflection and transition: human, environmental and social*. Lecce: Pensa MultiMedia.
- Righettini, C. (2022). Narrare l'ambiente. Un valore educativo per la cura della casa comune. In Righettini, C. (Ed.), *Gestione e comunicazione della sostenibilità. Percorsi* (pp. 147–168). Lecce: Pensa MultiMedia.
- Rivoltella, P. C. (2024). *Le virtù del digitale. Per un'etica dei media*. Morcelliana.
- Rondonotti, M. (2022). *Connessioni comunitarie. Le tecnologie di comunità e i contesti ecclesiali*. Scholé.
- Santerini, M. (2019). *Pedagogia socio-culturale*. Mondadori.
- Spina, C. (2024). *Questioni di epistemologia pedagogica. Tra cambiamento, comunicazione ed educabilità*. Lecce: Pensa MultiMedia.
- Tramma, S. (2015). *Pedagogia della comunità. Criticità e prospettive educative*. Franco Angeli.
- Valentini, V., & Cesario, A. (2021). Oltre la persona: cos'è lo "Human Digital Twin" nella medicina personalizzata. In Anelli, F., Cesario, A., D'Oria, M., Giuliodori, C., & Scambia, G. (Eds.), *Persona e Medicina Sinergie sistemiche per la Medicina Personalizzata* (pp. 70–77). Milano: FrancoAngeli.
- Zane, E. (2024). *Pedagogy and artificial intelligence. Exploring uncharted territories in the pursuit of a human-centered existence*. Lecce: Pensa MultiMedia.
- Zannini, L., & D'Oria, M. (Eds.). (2018). *Diventare professionisti della salute e della cura. Buone pratiche e ricerche*. Franco Angeli.