

RICERCHE

Nuove professionalità educative tra mutamenti demografici e tecnologici: l'educatore di strada come 'placemaker' urbano

New Educational Professionalities amid Demographic and Technological Change: The Street Educator as an Urban 'Placemaker'

Maria Grazia Proli, Università degli Studi di Firenze.
Christel Schachter, Università degli Studi di Firenze.

ABSTRACT ITALIANO

Il contributo analizza l'evoluzione delle professionalità educative alla luce dei cambiamenti demografici - incremento della longevità - e tecnologici - avvento dell'intelligenza artificiale - che stanno ridefinendo città e comunità come ecosistemi di apprendimento lungo l'arco della vita, tra reale e virtuale. In questo scenario, l'educatore è chiamato a integrare prossimità, mediazione e un uso consapevole del digitale per sostenere relazioni, partecipazione e coesione comunitaria.

Lo studio di caso "Ecosistema Giovani" nel Quartiere 4 di Firenze mostra come l'educatore di strada agisca da *placemaker* urbano, attivando legami intergenerazionali e contribuendo alla rigenerazione simbolica e sociale degli spazi pubblici attraverso pratiche leggere, dialogiche e territoriali. Le evidenze raccolte fanno emergere una competenza rigenerativa che connette luoghi, persone e micro-comunità, favorendo appartenenza e cittadinanza attiva.

ENGLISH ABSTRACT

The contribution analyses the evolution of educational professionalities in light of demographic changes—particularly the increase in longevity—and technological developments, including the rise of artificial intelligence, which are redefining cities and communities as lifelong learning ecosystems operating across real and virtual dimensions. In this scenario, educators are required to integrate proximity, mediation, and a conscious use of digital technologies to sustain relationships, participation, and community cohesion.

The "Ecosistema Giovani" case study in Florence's District 4 shows how street educators act as urban placemakers, activating intergenerational ties and contributing to the symbolic and social regeneration of public spaces through light, dialogic, and territorially grounded practices. The findings highlight the emergence of a regenerative competence that connects places, people, and micro-communities, fostering belonging and active citizenship.

Mutamenti demografici e rivoluzione tecnologica: nuove sfide per le professionalità educative

Nel corso dell'ultimo ventennio, le professioni educative sono state attraversate da un profondo processo di riconfigurazione profonda, generato dall'intreccio di due grandi trasformazioni epocali: la transizione demografica, da una parte e la rivoluzione tecnologica, dall'altra.

Autore per la Corrispondenza: Maria Grazia Proli, Università degli Studi di Firenze; Christel Schachter, Università degli Studi di Firenze.
E-mail: mariagrazia.proli@unifi.it; christel.schachter@unifi.it.

Si tratta di due processi, interdipendenti e globali che, pur manifestandosi con implicazioni differenti nei vari contesti socio-culturali e geografici, stanno modificando non solo la struttura sociale e produttiva delle società contemporanee, ma anche le forme dell'abitare, dell'educare e dell'apprendere all'interno delle proprie comunità di appartenenza (Boffo & Togni, 2022; Tramma, 2019).

Il progressivo invecchiamento della popolazione, il calo della natalità, l'intensificarsi dei flussi migratori e la diversificazione dei modelli familiari stanno generando un mosaico di bisogni formativi sempre più differenziati, che richiede risposte educative capaci di promuovere una maggiore inclusione e coesione sociale (OECD, 2025; European Commission, 2025). In tale scenario, le traiettorie esistenziali si fanno meno lineari, i confini generazionali sempre più flessibili e le appartenenze sociali ancora più fluide e diversificate. Al tempo stesso, la rivoluzione tecnologica introduce un cambio di paradigma nel modo in cui le persone apprendono, comunicano e interagiscono con la realtà circostante. La pervasività del digitale e l'emergere dell'intelligenza artificiale generativa (UNESCO, 2023) stanno, infatti, trasformando il rapporto con la conoscenza, spostando l'asse dell'apprendimento da modelli centrati sull'istruzione tradizionale a modelli basati sulla partecipazione, sulla connessione e sulla co-costruzione di significato in contesti sempre più interconnessi. Le tecnologie digitali rappresentano, infatti, dei veri e propri ambienti di esperienza che modificano la percezione dello spazio, del tempo e della relazione con l'altro, aprendo scenari inediti di presenza mediata e di interazione ibrida.

In tale orizzonte, multifattoriale e dinamico, si condensano nuove istanze e prospettive che ridefiniscono la funzione stessa dell'agire educativo, richiedendo nuove professionalità in grado di operare all'interno di ecosistemi di apprendimento più flessibili, interconnessi e inclusivi. Si tratta di assumere la complessità non come eccezione, ma come dato costitutivo dell'esperienza educativa, permettendo ai professionisti di sviluppare nuove conoscenze e competenze di vita (Sala et al., 2020) che consentano loro di saper leggere i cambiamenti in atto e costruire percorsi di formazione continua, partecipazione e innovazione sociale.

All'interno di questo quadro complesso, le professionalità educative si trovano, dunque, a misurarsi con tre sfide incrociate che sintetizzano le tensioni e le possibilità del tempo presente, orientando, altresì, la ridefinizione del lavoro educativo. La prima è quella della prossimità, intesa come capacità di "stare nei luoghi" e di abitare i territori nella loro dimensione sociale, simbolica e affettiva. In una società segnata da una costante mobilità e frammentazione, la prossimità rappresenta la possibilità di ricostruire legami di fiducia e di appartenenza, valorizzando i vissuti e le esperienze quotidiane come risorse educative (Zoletto, 2024). Essa implica una presenza che non è solo fisica, ma è anche cognitiva e relazionale: la disponibilità a leggere i contesti dal loro interno, riconoscendo la reciprocità tra educatore e comunità (Colazzo & Manfreda, 2020). La seconda è la sfida dell'interdipendenza, che rimanda alla necessità di pensare l'educazione come processo cooperativo e reticolare. L'azione educativa si costruisce oggi all'interno di ecosistemi in cui istituzioni, enti locali, associazioni, servizi e cittadini condividono responsabilità e risorse. L'interdipendenza diventa così un principio costitutivo della professionalità educativa, fondato sulla capacità di costruire reti e di negoziare obiettivi comuni tra attori

differenti. In questa prospettiva, la professionalità si manifesta come competenza relazionale complessa, capace di tenere insieme livelli istituzionali e pratiche di prossimità, visione strategica e azione situata. La terza sfida, infine, si può rintracciare nell'ibridazione, che esprime l'urgenza di connettere la dimensione della presenza con quella della mediazione tecnologica, integrando linguaggi, strumenti e modalità di interazione diversificati, in cui gli ambienti digitali e i contesti territoriali si intrecciano generando forme di apprendimento inclusive, partecipative e relazionali (Major et al., 2022). L'ibridazione è intesa, dunque, come un processo dialogico che implica una profonda interconnessione tra le dimensioni educative, sociali, culturali, tecniche, politiche ed economiche.

Le due transizioni in corso — demografica e tecnologica — non si limitano, dunque, a ridefinire la domanda di servizi o di bisogni formativi, ma incidono sulla stessa grammatica culturale e politica dell'educazione. Esse agiscono come dispositivi generativi di nuovi saperi e nuove esperienze, capaci di ridefinire non solo le competenze richieste ai professionisti, ma anche il senso pubblico e la missione sociale dell'educare. La questione non riguarda, quindi, un semplice adeguamento dei profili professionali alle mutate esigenze del mercato o alle emergenze dei servizi, bensì l'elaborazione di un nuovo paradigma dell'azione educativa fondato sulla capacità di interpretare il cambiamento e di orientarlo in chiave di coesione, giustizia ed equità (Federighi & Del Gobbo, 2021). In tale scenario, l'educazione appare come uno spazio cruciale di rigenerazione sociale, ossia un ambito in cui le comunità possono imparare a gestire il cambiamento, a ridurre le disuguaglianze e a costruire nuove forme di solidarietà intergenerazionale. È dentro questa tensione che si colloca la riflessione sui processi di professionalizzazione contemporanei.

L'evoluzione del professionista educativo tra riflessività, ibridazione e responsabilità civica

Nel nuovo quadro sociale e tecnologico, la professionalità educativa si presenta come un campo in continua ridefinizione, attraversato da trasformazioni che incidono tanto sui profili di competenza, quanto sulla natura stessa della pratica professionale. Quest'ultima non racchiude in sé un insieme stabile di tecniche o di procedure, ma è un processo continuo di interpretazione, apprendimento e mediazione all'interno di contesti educativi e formativi, in cui è necessario ricostruire il significato dell'agire educativo in un mondo in continuo mutamento, ove relazioni, linguaggi e conoscenze si intrecciano a forme inedite di conoscenza (Federighi & Del Gobbo, 2021). La professionalità educativa diventa così un sapere in azione, un dispositivo di connessione tra persone, istituzioni e comunità, che deve essere sempre formato e ri-formato (Oggionni, 2020).

In questo contesto, l'educatore contemporaneo si configura come un *professionista riflessivo*, capace di apprendere dall'esperienza concreta e di sottoporre le proprie pratiche a un costante esercizio critico che integri pensiero e azione, esperienza e analisi critica (Schön, 1983). Ciò implica la capacità di trasformare l'esperienza in conoscenza dinamica, alimentando processi di innovazione educativa e formativa orientati alla cura, intesa come attenzione profonda allo sviluppo umano e alle dinamiche relazionali complesse che lo

attraversano (Tronto, 2006). La riflessività si configura anche come un atto etico, fondato sul riconoscimento dell'altro come co-costruttore di significato, nonché sulla responsabilità condivisa che sostiene ogni processo di apprendimento (Mortari, 2015).

Accanto a questa dimensione riflessiva, la professionalità educativa si definisce sempre più in termini di *ibridazione*, poiché i confini tradizionali tra ruoli, linguaggi e spazi dell'educazione si ridefiniscono e si intrecciano. L'educatore opera oggi in ambienti formali, non formali e informali, intrecciando competenze pedagogiche, sociali, organizzative e digitali. Questa condizione di attraversamento non implica una dispersione identitaria, bensì una apertura a un sapere capace di connettere pratiche e significati diversificati. L'ibridazione professionale assume anche una valenza tecnologica: l'educatore è chiamato ad abitare la dimensione digitale, intesa come spazio culturale e relazionale, in cui comunicazione e co-creazione diventano parte integrante dei processi educativi e formativi (European Commission, 2023; UNESCO, 2023). In questa prospettiva, la competenza digitale si configura come forma di consapevolezza critica e valoriale, legata alla capacità di tradurre la prossimità fisica in prossimità comunicativa, mantenendo al centro la relazione educativa.

La professionalità educativa contemporanea si esprime infine nella sua dimensione *civico-relazionale*, che ne restituisce la portata politica e comunitaria. In un tempo segnato da frammentazione sociale e indebolimento dei legami, l'educatore agisce come costruttore di coesione e quale promotore di capitale relazionale, trasformando le relazioni di cura in relazioni di cittadinanza (Zoletto, 2024). L'azione educativa diviene, in questo senso, un tessuto di pratiche e interazioni che genera fiducia, partecipazione e appartenenza comunitaria. Tale prospettiva restituisce al lavoro educativo il suo valore, inscrendolo nella costruzione di una democrazia della prossimità, capace di connettere le istituzioni, le persone e le comunità.

Queste tre dimensioni, dunque, non costituiscono ambiti separati, ma si intrecciano nella prassi quotidiana del professionista dell'educazione che agisce nella complessità, riconosce la pluralità dei linguaggi e dei contesti e si orienta verso la costruzione di un orientamento di senso condiviso. In tale orizzonte, l'educatore è un agente di trasformazione culturale e territoriale, capace di tradurre i bisogni e le aspirazioni in processi di apprendimento collettivo. È in questa prospettiva di connessione tra spazio, relazione e apprendimento che la figura dell'educatore di strada assume un valore paradigmatico, come espressione di una professionalità che unisce presenza, mediazione e co-progettazione dei luoghi, trasformando lo spazio urbano in un dispositivo educativo e di rigenerazione sociale.

Professioni educative nella città che apprende

L'idea di città come ecosistema formativo non è una metafora, ma un modo concreto di leggere i processi educativi e formativi là dove si sostanziano: nello scambio quotidiano tra persone, luoghi, regole, conflitti e possibilità. In questa chiave, la città che apprende è soggetto educativo: produce apprendimenti, li collega alla memoria dei luoghi, ne fa un bene pubblico orientato alla qualità della convivenza (Longworth & Osborne, 2010). Entro tale cornice, le professioni dell'educazione e della formazione – con funzioni non-teaching

– assumono una dimensione fortemente orientata alla costruzione di legami e di senso, nell’ambito dell’ideazione, progettazione, gestione e valutazione delle attività e servizi educativi non formali, della formazione professionale e continua dei giovani e degli adulti (Federighi & Del Gobbo, 2021, p. 7). Si tratta di professionalità riflessive e situate che agiscono *con* la comunità prima che *sulla* comunità, generando capacità collettiva di leggere e trasformare i contesti. La prossimità, qui, non è solo vicinanza fisica ma postura epistemica: partire dai vissuti, dalle traiettorie biografiche e dalle condizioni materiali, per farne risorsa di apprendimento e non mero vincolo. Il luogo diventa dispositivo educativo: non lo sfondo neutro dell’azione, bensì una infrastruttura che attiva appartenenze, mutuo riconoscimento, responsabilità diffuse in una costante correlazione tra apprendimento e innovazione sociale, che riguarda da vicino tutti i professionisti dell’educazione e della formazione (Galeotti, 2021). Questa torsione dello sguardo re-interpreta i *margini* urbani. Più che aree da colmare, i margini appaiono come soglie generative, dove si sperimenta la possibilità di convertire la vulnerabilità in iniziativa, la precarietà in legame, l’invisibilità in presenza attraverso la presa di parola.

È in questo alveo che l’educatore di strada incarna il paradigma professionale esemplare: lavora nelle pieghe della città, presidia i luoghi di passaggio, stabilisce relazioni a bassa soglia e ad alta intensità etica, trasformando l’occasionalità in esperienza dell’abitare, la presenza episodica in appartenenza (Farina, 2020). In questa prospettiva, l’educatore di strada diviene *placemaker* urbano, ovvero, un mediatore in grado di tradurre bisogni e desideri in forme di co-abitazione e significati condivisi, facendo della co-progettazione una pratica educativa e civica. Il *placemaking*, nato nell’urbanistica partecipata (Jacobs, 1961; White, 1980), diviene così dispositivo pedagogico dove la rigenerazione fisica e simbolica dei luoghi procede assieme alla costruzione di competenze relazionali, progettuali, narrative di chi vi partecipa (Silberberg et al., 2013). La città che apprende, in questo senso, non è una somma di progetti ma una trama di relazioni che si fanno istituzioni di prossimità, anche temporanee, nelle quali si esercita una cittadinanza situata, intergenerazionale e plurale. Questa professionalità educativa e formativa – ibrida e territoriale – chiama in causa un set di competenze che non si esaurisce nella triade relazione-progettazione-valutazione. Si aggiunge una quarta dimensione, digitale-civica, che intreccia consapevolezza mediale, cura delle tracce (cfr. Mortari, 2015; Boffo, 2024) – intesa come responsabilità e consapevolezza nella produzione, conservazione e restituzione dei segni dell’esperienza educativa, tanto nei territori quanto nel digitale – e responsabilità comunicativa; e una quinta dimensione, rigenerativa, che riguarda la capacità di tenere insieme legami, luoghi e istituzioni in traiettorie trasformatrici non estemporanee. È nel dialogo tra queste dimensioni che si colloca il caso fiorentino di “Ecosistema Giovani” qui assunto come osservatorio per leggere l’educatore di strada come agente di trasformazione urbana (Proli, 2025a).

L’educatore di strada come rigeneratore urbano: il caso “Ecosistema Giovani”

Il programma di educativa di strada “Ecosistema Giovani” promosso dalla municipalità di Firenze nasce con l’obiettivo di sostenere la partecipazione giovanile, presidiare gli spazi pubblici e rafforzare i legami di comunità in aree attraversate da nuove fragilità

sociali, dove un uso selettivo dei luoghi limita la città come soggetto educativo, e rende più vulnerabile il processo di rigenerazione dal basso. L'intervento dell'educativa di strada mira a trasformare lo spazio frammentato in luogo condiviso, offrendo prospettive significative in ambito pedagogico, educativo e formativo soprattutto per la capacità del fenomeno di fondere i principi della pedagogia sociale con approcci metodologici e pratiche radicate nel territorio nel segno dell'inclusione sociale e della cittadinanza attiva (Farina, 2020). Rispetto ai setting educativi formali, l'educativa di strada si avvicina ai contesti di vita reali dei giovani, riconoscendo l'importanza delle relazioni non-formali, e del vissuto quotidiano, come spazi educativi. In tal senso, Paulo Freire (2011/1968) evidenzia come l'educazione non debba limitarsi alla trasmissione del sapere, ma piuttosto incentivare la partecipazione attiva, ponendo l'accento sulla "coscientizzazione" del soggetto, ovvero la presa di coscienza delle proprie possibilità e del contesto sociale in cui si vive. L'approccio dell'educativa di strada è dialogico: l'educatore accompagna i giovani per un tratto di strada, e instaura una relazione educativa ricca che valorizza l'ascolto e il confronto, promuovendo un apprendimento reciproco, in cui i giovani sono attivi e consapevoli della loro crescita personale e sociale (Premoli, 2020). Per questa via, il lavoro educativo con i gruppi informali di giovani rappresenta un'importante occasione per sviluppare il senso di cittadinanza attiva, attraverso la costruzione del capitale sociale dei giovani, generando relazioni di fiducia e collaborazione tra soggetti e gruppi nei contesti sociali di riferimento. In ottica educativa, favorire il capitale sociale significa creare le condizioni per cui i giovani possano sviluppare competenze relazionali e senso di appartenenza alla comunità. Per questo motivo, l'educativa di strada si rivela un dispositivo pedagogico che mira non solo all'inclusione sociale, ma anche alla promozione di una cultura della responsabilità in cui i giovani comprendano il proprio ruolo all'interno della società e siano incoraggiati a contribuire attivamente al bene comune.

Il disegno operativo di "Ecosistema Giovani" integra presenza regolare su strada, azioni laboratoriali (arte pubblica, sport di comunità, musica e media), micro-eventi a carattere intergenerazionale, e una regia di rete che coinvolge cooperative, servizi sociali, scuole, associazioni, parrocchie, comitati di area e unità tecniche del Comune. Gli spazi d'azione (giardini, piazze, percorsi di attraversamento) sono scelti per il loro potenziale educativo: sono luoghi a rischio di invisibilità o di conflitto – tra generazioni, culture, usi – ma anche snodi dove la città può riconoscersi come bene comune. L'educatore di strada presidia questi snodi con una presenza discreta e riconoscibile, costruendo fiducia attraverso micro-interazioni ripetute, inviti, pratiche di ascolto e ritualità comunitarie come convivialità pubbliche, momenti di restituzione, giochi cooperativi, performance a bassa soglia. Dal punto di vista educativo, le performance a bassa soglia sono uno strumento di inclusione e di auto-espressione che permettono ai partecipanti di abitare lo spazio pubblico in modo creativo trasformando la presenza in *agency*, restituendo alle persone il diritto di rappresentarsi. In questo senso, la performance diventa atto pedagogico, in pieno spirito deweyano: non uno spettacolo da vedere, ma un'esperienza di auto-riconoscimento e cura collettiva dei luoghi che accoglie la fragilità come risorsa e legittima forme di espressione non codificate generando una visibilità positiva per chi, nei contesti marginali, è spesso percepito come "problema" o come "utente" dei servizi (Dewey, 1938).

Contesto

Lo studio di caso ha preso in considerazione il servizio di educativa di strada condotto dalla Cooperativa Cepiss nel Quartiere 4, una vasta area posta nella periferia Ovest della città di Firenze. Cepiss agisce attraverso progetti e servizi educativi e formativi e di assistenza rivolti alle persone di ogni età, ponendosi come agenti di trasformazione sociale tramite azioni mirate al benessere collettivo. Come emerso dalla ricerca documentale e dall'osservazione dei profili 'social' (Hine, 2000), l'unità operativa di strada agisce in sinergia con il Centro Culturale "Il Kantiere" e lo spazio giovani "Sonoria", due realtà polivalenti del Comune di Firenze strutturati con attività educative e formative, con attenzione specifica alla creatività musicale. Grazie all'interazione di questi servizi, all'interno della comunità vengono strutturati percorsi educativi e attività legate al tempo libero con l'obiettivo di promuovere uno stile di vita sano per gli adolescenti e i giovani, sia come singoli che come gruppi. I processi educativi e formativi attuati prevedono, in molti casi, il coinvolgimento degli abitanti del quartiere in una prospettiva intergenerazionale che assume un alto valore rigenerativo sia dal punto di vista dei luoghi, sia in relazione ai vissuti delle persone (Proli, 2025b).

Dalla ricerca documentale effettuata a partire dalle pagine web del Comune di Firenze (1) e della Città Metropolitana (2), si evince l'elevato interesse delle istituzioni verso i processi educativi e formativi attivati dal basso dagli operatori di strada. Un grande rilievo è rivestito dalla mappatura del territorio effettuata dagli educatori di strada, per mezzo dell'osservazione dei gruppi informali di giovani che si ritrovano e interagiscono negli spazi del quartiere. Successivamente alle azioni di avvicinamento, gli educatori di strada pianificano un insieme di interventi e azioni *ad hoc* come laboratori di *street art*, contest musicali, produzioni artistiche multimediali e attività sportive. L'approccio creativo è coniugato con un lavoro di rete sviluppato con le realtà associative del territorio e con i referenti istituzionali, ivi compreso il Consiglio di Quartiere. Questo consente di potenziare il lavoro di *équipe* tra gli educatori e gli uffici del Comune per raccordare tutte le attività e rafforzare la cooperazione tra attori istituzionali, sociali, culturali del territorio, negoziando obiettivi comuni.

Approccio metodologico

A partire dal contesto appena delineato, lo studio di caso ha indagato la possibilità che processi educativi e formativi attivati dall'educativa di strada possano favorire movimenti di riappropriazione dello spazio pubblico da parte dei giovani, stimolando il senso di appartenenza alla comunità, l'empowerment e la cultura dell'apprendimento continuo nei giovani coinvolti. Per far fronte alla complessità del contesto, si scelto di operare attraverso la pratica epistemica della triangolazione (Mortari, 2007) in relazione al coinvolgimento di testimoni significativi con ruoli diversificati, e alla combinazione di tecniche e strumenti differenziati, in modo da avere maggiori garanzie di attendibilità dei risultati, potendo aderire al fenomeno che in tal modo può essere studiato secondo angolature differenti, sempre nell'idea di essere di fronte a una polifonia di voci da cogliere singolarmente, e nel loro insieme.

Per la raccolta dei dati, si è scelto di far riferimento a tecniche e strumenti semi-strutturati, e a bassa strutturazione: la ricerca documentale, l'osservazione dei profili 'social' secondo l'approccio dell'etnografia digitale (Hine, 2000), il focus group, e l'intervista semi-strutturata.

Il focus group ha coinvolto il gruppo degli educatori di strada ($n = 6$) che lavorano a stretto contatto con i giovani dei gruppi informali radicati nel quartiere, con età compresa tra 12 e 20 anni. L'obiettivo specifico è stato di approfondire la figura professionale dell'educatore di strada e comprendere l'impatto che le attività condotte hanno sui giovani, in termini di trasformazione della modalità di vivere gli spazi pubblici del quartiere in maniera attiva e partecipativa. Le tracce stimolo ($n = 6$) incluse nella matrice del focus group, sviluppate sulla base dei fattori di qualità e degli indicatori di processo individuati attraverso l'analisi documentale condotta per delineare il contesto dello studio, hanno riguardato principalmente: la valutazione delle attività educative e formative proposte nel contesto in una prospettiva di rigenerazione urbana e sociale sostenibile; la professionalità dell'educatore di strada; la valutazione degli interventi per promuovere la cittadinanza attiva e la partecipazione sviluppate nel contesto.

Di fondamentale importanza è stato poter rilevare il punto di vista della Coordinatrice del servizio, in qualità di testimone privilegiato e qualificato, attraverso un'intervista semi-strutturata. L'obiettivo specifico ha riguardato lo stato dell'arte del processo di avvicinamento dei giovani dei gruppi informali raggiunti dal servizio, ai temi dello spazio pubblico come bene comune, in base all'esperienza della Cooperativa Cepiss. Le tracce stimolo ($n = 8$) incluse nella matrice dell'intervista, emerse dalla scoping review (Proli, 2024) effettuata per indagare i processi educativi e formativi lifelong e lifewide nella/per la rigenerazione urbana dal basso, hanno riguardato principalmente: la configurazione del servizio di educativa di strada nel contesto specifico; il rapporto tra l'operatività del servizio e le aspettative/richieste delle istituzioni; l'importanza del rapporto della cooperativa con le reti attive sul territorio; la professionalità degli educatori.

L'intervista semi-strutturata rivolta alla Presidente della cooperativa è stata l'occasione di affrontare temi di livello macro, ovvero, le politiche per il sostegno e la promozione dei processi educativi e formativi nella/per la rigenerazione urbana e sociale dal basso nella città di Firenze, la professionalità e le competenze degli educatori di strada. L'obiettivo specifico è stato di approfondire la valenza rigenerativa dei processi educativi e formativi avviati con il progetto "Ecosistema Giovani", per mezzo della voce di un testimone privilegiato e qualificato. Le tracce stimolo ($n = 9$) incluse nella matrice dell'intervista, emerse dalla scoping review (Proli, 2024) effettuata per indagare i processi educativi e formativi lifelong e lifewide nella/per la rigenerazione urbana dal basso, e in riferimento al modello learning city, hanno riguardato: le politiche per la rigenerazione urbana e sociale dal basso; la valutazione dell'efficacia del servizio in relazione ai bisogni emergenti; la professionalità e competenze dell'educatore di strada.

I dati raccolti sono stati elaborati attraverso la strategia della content analysis con un approccio di codifica della base empirica secondo il metodo Grounded Theory (open coding, axial coding, selective coding) (Glaser & Strauss, 2013/1999), in modalità computer assisted tramite il software MaxQDA.

Risultati

Attraverso lo studio di caso “Ecosistema Giovani” è stato possibile affermare che l’esperienza dell’educativa di strada nel Quartiere 4 è trasformativa per i giovani, gli adulti che abitano gli stessi contesti urbani, e per i rappresentanti delle istituzioni direttamente interessati dai processi. In alcuni casi, areali esposti a criticità sono divenuti spazi di accoglienza attraverso il mutuo riconoscimento di tutti i soggetti coinvolti. Gli educatori hanno espresso la consapevolezza dell’importanza di interconnettere le attività di educativa di strada con quanto realizzato anche dalla scuola nel contesto di quartiere, all’interno di processi di avvicinamento al territorio, in un’ottica di interconnessione di tutti gli attori impegnati nella valorizzazione dei giovani come protagonisti del cambiamento.

L’analisi dei dati raccolti (periodo marzo-dicembre 2023) ha determinato complessivamente n=7 gruppi di codici a partire da n=67 codici e n=427 citazioni. Si riporta il quadro riassuntivo del processo di codifica delle trascrizioni testuali delle testimonianze raccolte con la specifica dei gruppi di codici definiti in base alla saturazione dei dati (Tab. 1).

TAB. 1: QUADRO RIASSUNTIVO DEI GRUPPI DI CODICI.

Gruppi di codici	N. Codici	N. Citazioni
1. Esperienze e azioni educative	14	67
2. Competenze professionali e personali dell’educatore di strada	8	66
3. Ruolo dell’educatore di strada	12	97
4. Contesto/i (soggetti, gruppi e comunità)	8	75
5. Politica e politiche	18	97
6. Azioni presenti e future	4	18
7. Presente e futuro dell’educatore di strada	3	7
Totale	67	427

Al fine di porre in evidenza il tema centrale del presente contributo, ovvero la riflessione sul presente e sul futuro del ruolo dell’educatore di strada in relazione alle competenze possedute e da possedere, si esplicitano n = 3 gruppi di codici particolarmente significativi in riferimento alla base empirica complessiva: “Competenze professionali e personali dell’educatore di strada” (Tab. 2); “Ruolo dell’educatore di strada” (Tab. 3); “Presente e futuro dell’educatore di strada” (Tab. 4).

Dalle citazioni emerse dal focus group circa le competenze degli educatori (Tab. 2), il successo delle azioni educative intraprese, misurabile dal fare fronte ai bisogni espressi dai giovani, e contemporaneamente dal prevenire, arginare o neutralizzare le criticità presenti, deriva da un insieme interconnesso di competenze professionali e personali, ed esperienze

di vita, che deve originarsi obbligatoriamente dal sincronismo dei ruoli che di volta in volta devono essere assunti dai professionisti detentori delle competenze più adatte ad affrontare il contesto che si va configurando, in un tempo specifico.

TAB. 2: GRUPPO DI CODICI “COMPETENZE PROFESSIONALI E PERSONALI DELL’EDUCATORE DI STRADA”.

Codici	N. Citazioni	Frequenza citazioni
1. Competenze personali	5	7,57%
2. Competenze professionali dell’educatore di strada	11	16,67%
3. Mix di competenze professionali e personali	15	22,73%
4. Adattività e fluidità d’azione e riflessione dell’educatore di strada	7	10,60%
5. Problem solving	9	13,64%
6. Gestione “creativa” del conflitto	5	7,57%
7. Riflessività condivisa con il Gruppo	8	12,13%
8. Ascolto autentico / attivo	6	9,09%
Totale	66	100%

Come afferma uno degli educatori coinvolti «le attività spaziano dalla cucina, allo sport, a laboratori grafico pittorici, incrociando quelle che sono le competenze che arrivano dal vissuto di ognuno. [...] . Il ruolo però resta sempre lo stesso, perché in tutto ciò che facciamo c’è sempre un’impronta educativa». Ne consegue una strettissima correlazione tra le attività da mettere in campo e i bisogni manifestati dai giovani, con l’esclusione di qualsiasi soluzione data, a favore di una progettualità che coinvolga attivamente i soggetti destinatari del servizio. In riferimento al tema (Tab. 2), la coordinatrice insiste sull’importanza della condivisione di riflessioni sulle pratiche educative da effettuare all’interno dell’unità operativa, poiché «gli educatori di strada si devono ricalibrare continuamente, ogni giorno, in maniera molto dinamica. Il gruppo è la principale risorsa che si portano in strada». Questa attenzione riservata dai professionisti al mix di competenze personali e professionali integrate aderisce perfettamente a quanto espresso dal LifeComp (Sala et al., 2020) che vede queste competenze come un insieme che permette di gestire se stessi, le relazioni e l’apprendimento, promuovendo il benessere e l’adattabilità a un mondo in continua evoluzione, unendo i “saperi”, il “saper fare” e il “saper essere” in un’unica visione per la vita e il lavoro.

Rispetto al gruppo di codici “Ruolo dell’educatore di strada” (Tab. 3), che lasciano affiorare tutta la complessità del ruolo, gli educatori evidenziano la necessità di essere sempre in relazione per cogliere segnali e prevenire l’insorgere di situazioni problematiche (Tab. 3, 10 citazioni). Ad esempio, mediare tra generazioni alla ricerca di un terreno comune che renda le azioni educative poste in essere inclusive per tutti i soggetti coinvolti, di ogni età, e per questo durature (Tab. 3, 12 citazioni). A questo proposito, uno degli

educatori sottolinea come «comprendere i giovani significhi porre ascolto ai loro bisogni, che spesso sono riferiti al desiderio di trasformare gli spazi secondo la loro visione e secondo l'esigenza dello stare insieme. Per gli adulti e per le istituzioni spesso non è semplice comprendere questo».

TAB. 3: GRUPPO DI CODICI “RUOLO DELL'EDUCATORE DI STRADA”.

Codici	N. Citazioni	Frequenza citazioni
1.Calibrare il ruolo in base al contesto e al momento specifico	5	5,15%
2.Essere sempre in relazione	10	10,31%
3.Mediare tra la rapidità/fluidità dei giovani e la rigidità delle norme	4	4,12%
4.Mediare tra generazioni per trovare un terreno comune	12	12,37%
5.Decostruire narrazioni errate, pregiudizi e stereotipi sui giovani dei gruppi informali	15	15,48%
6.Sorprendere i giovani con attività che catturino l'interesse	5	5,15
7.Facilitare l'incontro per superare la paura dell'altro	4	4,12%
8.Trovare interlocutori nel territorio e curare le relazioni	6	6,18%
9.Presa in carico delle emergenze	9	9,27%
10.Gestione delle azioni ordinarie	4	4,12%
11.Ricomposizione delle situazioni critiche	12	12,38%
12.Valorizzazione dei giovani di fronte alla comunità	11	11,35%
Totale	97	100%

Dalle voci dei professionisti coinvolti, si evince che la professionalità dell'educatore di strada richiede la messa in campo di un ventaglio di competenze professionali e personali necessarie per far fronte all'indeterminatezza del lavoro educativo in strada. Nello specifico, la Coordinatrice ha parlato anche di «flessibilità e riflessività condotta all'interno del gruppo, perché il gruppo è l'unica risorsa che supporta l'educatore nella pratica quotidiana, sia ordinaria che emergenziale» (Tab. 2, codice = “Riflessività condivisa con il Gruppo”).

TAB. 4: GRUPPO DI CODICI “PRESENTE E FUTURO DELL'EDUCATORE DI STRADA”.

Codici	N. Citazioni	Frequenza citazioni
1.Formazione in servizio degli educatori	2	28,57%
2.Saper rispondere ai bisogni educativi con mix di competenze	3	42,86%
3.Evoluzione dell'educatore di strada come rigeneratore urbano	2	28,57%
Totale	7	100%

In riferimento al gruppo di codici “Presente e futuro dell’educatore di strada” (Tab. 4), la Presidente della Coop. Cepiss pone in evidenza «l’importanza della formazione in servizio su temi etici che riguardano il lavoro educativo con i minori» e ribadisce «la specificità degli educatori di strada dovuta alla presenza di un coacervo di competenze che accolgono anche la creatività come determinante per operare con i giovani» (Tab. 4, codice = “Saper rispondere ai bisogni educativi con mix di competenze”). La Presidente auspica inoltre «la possibilità di una ricerca accademica che affronti una possibile evoluzione della professionalità dell’educatore di strada come rigeneratore dei contesti urbani» (Tab. 4, codice = “Evoluzione dell’educatore di strada come rigeneratore urbano”).

Competenze agite: un profilo professionale ibrido

Dall’analisi delle citazioni relative alle competenze professionali e personali/*life skills* (educatori n = 61; coordinatrice n = 35), emergono cinque famiglie di competenze che aprono ad una riflessione rispetto alla possibilità di ricondurre gli esiti dello studio alla matrice delle competenze del modello TECO-D Pedagogia, ovvero, la matrice di competenze, basata su un lavoro di analisi accurata dei percorsi formativi di livello universitario che si occupano di formare la figura dell’educatore inserite nel quadro più ampio della ricerca TECO-D Anvur a partire dal 2016 (3) (Federighi, 2018; Boffo & Frison, 2021). Tali competenze poste in evidenza dai professionisti coinvolti nello studio possono concorrere a definire il profilo dell’educatore di strada come *placemaker*:

1. *Relazionali-rigenerative*: ascolto profondo, negoziazione, capacità di tenere insieme differenze e conflitti restituendo cornici di senso condivise;
2. *Progettuali-collaborative*: co-design leggero, regia di rete, cura dei tempi brevi e della continuità;
3. *Etiche-riflessive*: responsabilità, attenzione alle asimmetrie dei ruoli; non spettacolarizzazione della vulnerabilità;
4. *Digitali-narrative*: documentare, narrare, utilizzare i media per connettere praticando una comunicazione non estrattiva;
5. *Rigenerative* (trasversali): leggere i luoghi, attivare ritualità comunitarie, costruire istituzioni di prossimità (anche temporanee) che sopravvivano al singolo evento.

Il caso “Ecosistema Giovani” conferma la centralità di queste aree e suggerisce proprio l’esplicitazione della competenza rigenerativa. Questa quinta dimensione tiene insieme le altre e ne orienta l’azione verso il cambiamento del contesto: è la cifra che distingue il lavoro di strada in chiave urbana da altre pratiche educative più circoscritte. In termini formativi, ciò può suggerire:

- curricoli universitari che includano moduli di pedagogia urbana, *placemaking*, media partecipativi, laboratori di progettazione territoriale;
- formazione in servizio dei professionisti focalizzata su regia di rete, gestione dei conflitti a bassa soglia, comunicazione responsabile e manutenzione delle ritualità di luogo.

Un approfondimento del confronto con la ricerca TECO-D Pedagogia potrà sicuramente valorizzare l'impatto del progetto "Ecosistema Giovani" in termini di sviluppo di competenze professionali. La competenza rigenerativa posta in evidenza rappresenta l'esito più innovativo dello studio di caso, che è orientato a valorizzare la funzione dell'educatore di strada come agente del cambiamento urbano, promotore di apprendimenti diffusi in ambienti reali e virtuali, e di coesione sociale. Ciò che qualifica l'educatore di strada come agente della trasformazione non è l'eccezionalità dei progetti, ma la capacità di convertire la quotidianità: spazi di crisi divengono spazi di accoglienza perché qualcuno ne cura la forma relazionale. È una trasformazione "povera" di mezzi e ricca in termini di attenzione, tempo, continuità: la politica minuta della città educante, cara a Mario Lodi in pieno spirito deweyano (Alfieri, 1978).

Riflessioni conclusive: nuove professionalità per educare *nei* mutamenti

L'intreccio di mutamenti demografici, come l'inarrestabile incremento della longevità accompagnata da una crescita smisurata delle popolazioni urbane a livello globale, determinano una crescente compresenza intergenerazionale all'interno dei contesti educativi, formali, non formali e informali, richiedendo l'acquisizione di nuove competenze (Sala et al., 2020), al fine di rispondere a esigenze formative diversificate, favorire il dialogo tra generazioni e valorizzare, così, la condivisione e lo sviluppo di saperi e di conoscenze (UNECE, 2021; Boffo, 2022). Parallelamente, l'intelligenza artificiale sta trasformando sempre più i contesti di apprendimento, attraverso il tutoring algoritmico, gli ambienti predittivi e le applicazioni di robotica sociale, richiedendo un approccio consapevole e responsabile da parte dei professionisti dell'educazione, chiamati a operare in contesti sempre più dinamici, complessi e plurali (Council of Europe, 2022).

Come ha posto in evidenza lo studio di caso "Ecosistema Giovani" diviene cruciale delineare nuove professionalità educative, capaci di coniugare l'innovazione tecnologica e la dimensione umana e relazionale, attraverso un approccio critico-riflessivo (Schön, 1983) e in una prospettiva etica e di cura (Tronto, 2006), per meglio rispondere alle sfide poste da un mondo in rapida evoluzione e potenziare, così, l'efficacia dei processi formativi e educativi (Dewey 1899; 1916). La professionalità dell'educatore di strada rappresenta in maniera emblematica questa trasformazione. La sua presenza nei margini urbani ha la forma della mediazione costante, della cura delle relazioni e dell'attivazione di micro-processi rigenerativi che modificano la qualità della convivenza. L'itinerario affrontato dal contributo ha evidenziato come le nuove professionalità educative dovranno sapersi orientare tra contesti reali e virtuali, tra prossimità e complessità, tra memoria e innovazione. La città che cambia domanda figure capaci di custodire la dimensione umana nelle transizioni e di generare spazi di cittadinanza attraverso pratiche di cura, ascolto e partecipazione. In definitiva, l'educatore di strada come *placemaker* urbano è un agente di alleanza tra persone, generazioni e luoghi, capace di tenere insieme le tensioni della città contemporanea e trasformarle in possibilità educative.

Note degli autori

Il contributo è frutto di una riflessione condivisa tra le autrici. In particolare, Maria Grazia Proli ha curato i paragrafi "Professioni educative nella città che apprende", "L'educatore di strada come rigeneratore urbano: il caso "Ecosistema Giovani", "Competenze agite: un profilo professionale ibrido"; Christel Schachter i paragrafi "Mutamenti demografici e rivoluzione tecnologica: nuove sfide per le professionalità educative" e "L'evoluzione del professionista educativo tra riflessività, ibridazione e responsabilità civica". La redazione del paragrafo "Riflessioni conclusive: nuove professionalità per educare nei mutamenti", è stata elaborata congiuntamente. Le attività di ricerca presentate hanno la supervisione scientifica della Prof.ssa Vanna Boffo, Dipartimento di Formazione, Lingue, Intercultura, Letterature e Psicologia dell'Università degli Studi di Firenze.

Note

- (1) <https://www.portalegiovani.comune.fi.it/web/> (11/2025).
- (2) <http://www.edfirenze.eu/eventi-notizie/ue-in-pillole-firenze-e-i-fondi-europei-ecosistema-giovani> (11/2025).
- (3) La matrice TECO-D Pedagogia è stata elaborata in riferimento alla ricerca ANVUR condotta su un campione altamente rappresentativo di 24 CdS L19, ovvero i Corsi di Studio in Scienze dell'Educazione e della Formazione che laureano gli educatori professionali (Boffo & Frison, 2021, p. 55 e ss.).

Riferimenti bibliografici

- Alfieri F. (1978). Una grande scuola: la città. *Biblioteca di Lavoro*, a cura del gruppo sperimentale coordinato da Mario Lodi, 88.
- Boffo, V. (2024). Per la cura del mondo: Etica, responsabilità, competenza. In T. Giovanazzi & M. Parricchi (Eds.), *Prospettive di sostenibilità. Tra responsabilità e cura del pianeta* (pp. 13–26). Zeroseiup.
- Boffo, V. & Frison, D. (2021). Continuing professional development dei professionisti dell'educazione 0-6: dalla ricerca alle competenze. *Nuova Secondaria*, 9 - Anno XXXVIII.
- Boffo, V. & Togni, F. (2022). IP-Lab 5: Medical Humanities e Povertà educative. *Mizar. Costellazione di pensieri*.
- Colazzo, S. & Manfreda, A. (2020). *La comunità come risorsa. Epistemologia, metodologia e fenomenologia dell'intervento di comunità. Un approccio interdisciplinare*. Armando Editore.
- Federighi, P. (2018). I contenuti core dell'offerta formativa dei Corsi di Laurea in Scienze dell'educazione e della formazione. *Form@re - Open Journal per la Formazione in Rete*, 18(3), 19-36.
- Federighi, P. & Del Gobbo G. (2021). *Professioni dell'educazione e della formazione. Orientamenti, criteri e approfondimenti per una tassonomia*. Editpress.
- Freire P. (2011). *Pedagogia degli oppressi*. Edizioni Gruppo Abele (ed. orig. 1968).
- Dewey, J. (1938). *Experience and Education*. Macmillan.
- Dewey, J. (1961). *Democrazia e educazione*. La Nuova Italia (ed. orig. 1916).
- Dewey, J. (1961). *Scuola e società*. La Nuova Italia (ed. orig. 1899).
- European Commission. (2025). *Demography of Europe – 2025 edition*. Luxembourg: Publications Office of the European Union.
- Farina, T. (2020). *Ritrovare la strada. L'educazione di strada con i gruppi informali di adolescenti*. PensaMultimedia.

- Galeotti, G. (2021). Figure professionali emergenti nell'educazione degli adulti. Il facilitatore di piattaforme collaborative negli ecosistemi di innovazione sociale. In P. Federighi & G. Del Gobbo, *Professioni dell'educazione e della formazione. Orientamenti, criteri e approfondimenti per una tassonomia* (pp. 349-367). Editpress.
- Glaser B.G. & Strauss A.L. (2013). *La scoperta della Grounded Theory. Strategie per la ricerca qualitativa*, a cura di A. Strati. Armando (ed. orig. 1999).
- Hine, C. (2000). *Virtual Ethnography*. SAGE Publications Ltd.
- Jacobs, J. (1961). *The Death and Life of Great American Cities*. Random House.
- ISTAT. (2024). *Rapporto annuale. La situazione del Paese 2024*. Istituto Nazionale di Statistica.
- Longworth, N. & Osborne, M. (2010) Introduction: Advances in learning city/region development. In Longworth, N. & Osborne, M. (eds.) *Perspectives on Learning Cities and Regions: Policy, Practice and Participation* (pp. 1-28). NIACE.
- Mortari, L. (2007). *Cultura della ricerca e pedagogia. Prospettive epistemologiche*. Carocci.
- Mortari, L. (2015). *Filosofia della cura*. Raffaello Cortina.
- OECD. (2025). *Education at a Glance 2025: OECD Indicators*. Paris: OECD Publishing.
- Oggionni, F. (2020). *Il profilo dell'educatore. Formazione e ambiti di intervento*. Carocci.
- Premoli, S. (2020). La strada. Tra radicamento identitario e spazio aperto di progettazione educativa. In G. Annacontini & D. Dato (eds.), *Pedagogia dei contesti. Spazi, tempi, esperienze dell'educare contemporaneo*. Progedit.
- Proli, M. G. (2024). Percorsi di ricerca per lo sviluppo di città e comunità che apprendono: una scoping review. In V. Boffo, F. Togni (eds.), *La formazione alla ricerca. Il dottorato fra qualità e prospettive future*, pp. 217-228. Firenze University Press. <https://doi.org/10.36253/979-12-215-0504-7.23>
- Proli, M. G. (2025a). *La città come luogo di relazioni. Processi educativi e formativi per la rigenerazione urbana e sociale*. ETS.
- Proli, M. G. (2025b). L'importanza della partecipazione intergenerazionale nei processi di rigenerazione urbana dal basso secondo il modello learning city. In V. Boffo, M. Bertani, D. Bramanti, R. Chattat & L. Formenti (eds.), *Accompagnare la longevità. Buone pratiche educative e formative per l'invecchiamento attivo*, (pp. 291-302). Firenze University Press. <https://doi.org/10.36253/979-12-215-0744-7.33>
- Whyte, W. H. (1980). *The Social Life of Small Urban Spaces*. Conservation Foundation.
- Sala, A., Punie, Y., Garkov, V. & M. Cabrera (Eds.) (2020). *LifeComp. The European Framework for Personal, Social and Learning to Learn Key Competence*. Luxemburg: Publications Office of the European Union. <https://dx.doi.org/10.2760/302967>.
- Schön, D. A. (1983). *The reflective practitioner: How professionals think in action*. Basic Books.
- Silberberg, S., Lorah, K., Disbrow R. & Muessig, A. (2013). *Places in the Making: How placemaking builds places and communities*. Massachusetts Institute of Technology.
- Tramma, S. (2015). *Pedagogia della comunità. Criticità e prospettive educative*. FrancoAngeli.
- Tronto, C. J. (Ed. A. Facchi). (2006). *I confini morali. Un argomento politico per l'etica della cura*. Editore Diabasis (ed. Orig. 1991).
- UNESCO. (2023). *Guidance for Generative AI in Education and Research*. UNESCO.

Zoletto, D. (2024). *Abitare in contesti ad alta complessità socioculturale: Sguardi interdisciplinari e ambiti di ricerca per il lavoro educativo*. FrancoAngeli.