

Il disagio degli educatori emerging adults attivi in contesti di cura con adolescenti

The Discomfort of Emerging Adult Educators Working in Care Contexts with Adolescents

Valeria Rossini

Università degli Studi di Bari "Aldo Moro"
valeria.rossini@uniba.it

Maddalena Larosa

Università degli Studi di Bari "Aldo Moro"
maddylarosa.99@gmail.com



Copyright: © 2025 Author(s).

This is an open access, peer-reviewed article published by CIMEDOC UNIBA and distributed under the terms of the Creative Commons Attribution 4.0 International.

ISSN: 2974-9050

Received: 30.09.2025

Accepted: 14.12.2025

Published: 31.12.2025

CREDIT AUTHOR STATEMENT

Il contributo è frutto del lavoro congiunto delle autrici che ne condividono impianto e contenuti. In particolare, sono da attribuire a Valeria Rossini i paragrafi 1 e 2 e a Maddalena Larosa i paragrafi 3 e 4.

Citation:

Rossini, V., Larosa, M. (2025). Il disagio degli educatori emerging adults attivi in contesti di cura con adolescenti. *Personae*, 4(2), 91-97.

ABSTRACT

This paper aims to shed light on the relational dynamics at the intersection of two subjectivities in training, asking what happens when the educator accompanying the adolescent is himself an emerging adult, busy navigating the transition from university to work. The development of reflective skills and soft skills is essential to manage the educational discomfort associated with relational dynamics between near-peers and build effective training paths.

Keywords:

Training, Discomfort, Educator, Emerging adult, Soft Skills

Con il presente contributo si intende fare luce sulle dinamiche relazionali nell'incontro tra due soggettività in formazione, chiedendosi che cosa accade quando l'educatore che accompagna l'adolescente è a sua volta un *emerging adult*, impegnato ad affrontare la transizione dall'università al lavoro. Lo sviluppo di competenze riflessive e *soft skills* risulta essenziale per gestire il disagio educativo connesso alle dinamiche relazionali tra quasi pari e costruire percorsi formativi efficaci.

Parole Chiave:

Formazione, Disagio, Educatore, Giovane adulto, Soft skills.

1. Le professioni educative tra il riconoscimento legislativo e percorsi formativi

La costruzione della professionalità educativa richiede un percorso formativo rigoroso e intenzionale, poiché, come ricorda Iori (2017, p.22) «educatori non ci si improvvisa». Questa affermazione costituisce il punto di partenza per comprendere la complessità dei contesti educativi contemporanei, nei quali la qualità dell'intervento dipende dalla definizione precisa dei ruoli, delle competenze e delle responsabilità del professionista che opera nei servizi educativi formali, non formali e informali.

Il processo di regolamentazione delle professioni pedagogiche assume una rilevanza decisiva, soprattutto per quanto concerne la figura dell'educatore socio-pedagogico, il cui profilo è stato formalmente riconosciuto dalla Legge n. 205/2017 (art. 1, commi 594-601). L'accesso alla professione avviene attraverso la laurea triennale in *Scienze dell'educazione e della formazione* (L-19), che fornisce le basi teoriche e operative per progettare, realizzare e valutare interventi educativi rivolti a persone di tutte le età. L'educatore agisce nei diversi contesti di vita e di apprendimento, promuovendo percorsi di crescita personale e sociale e contribuendo alla costruzione di ambienti inclusivi e orientati allo sviluppo delle capacità. La recente Legge n. 55/2024, approvata dal Senato, interviene in questo quadro normativo introducendo un ordinamento professionale che comprende sia l'educatore professionale socio-pedagogico sia il pedagogo. Tale innovazione rappresenta un passo significativo verso la definizione di profili professionali dotati di riconoscimento istituzionale, pur senza determinare l'abrogazione automatica del comma 594 della normativa precedente, la Legge n. 205/2017. La collocazione del pedagogo come specialista (di secondo livello) dei processi educativi (Olivieri, 2025) deve essere letta, in questo contesto, come un elemento complementare che contribuisce a chiarire la distinzione tra i due livelli professionali, ma senza oscurare il ruolo centrale dell'educatore nell'operatività quotidiana dei servizi. La

qualificazione del pedagogo è garantita dall'accesso a una delle lauree magistrali: LM-50 "Programmazione e gestione dei servizi educativi", LM-57 "Scienze dell'educazione degli adulti e della formazione continua", LM-85 "Scienze pedagogiche", LM-93 "Teorie e metodologie dell'e-learning e della media education". Questi percorsi di studio confermano infatti la presenza di un secondo livello di specializzazione che si integra, e non si sovrappone, alla dimensione operativa dell'educatore. La distinzione formativa e funzionale tra i due profili, lungi dal rappresentare un elemento di frammentazione, permette di mettere in luce l'importanza dell'educatore come figura cardine del lavoro educativo, depositario di competenze progettuali, relazionali e metodologiche che operano direttamente sul campo. All'interno della Legge n. 55/2024 l'educatore professionale socio-pedagogico viene definito «professionista operativo di livello intermedio che svolge funzioni progettuali e di consulenza con autonomia scientifica e responsabilità deontologica. Opera nei servizi socio-educativi e socio-assistenziali e nei servizi socio-sanitari, per questi ultimi limitatamente agli aspetti educativi. L'educatore professionale socio-pedagogico valuta, progetta, organizza e mette in atto progetti, interventi e servizi educativi e formativi [...], rivolti a persone in difficoltà o in condizione di disagio, collaborando con altre figure professionali, e stimola i gruppi e gli individui a perseguire l'obiettivo della crescita integrale e dell'inserimento o del reinserimento sociale [...]».

L'articolazione dei percorsi di studio e dei livelli di qualificazione europei offre agli aspiranti professionisti strumenti e riferimenti indispensabili per esercitare consapevolmente il proprio ruolo e di conseguenza le proprie funzioni, consentendo loro di affrontare le sfide dei contesti socio-educativi con rigore metodologico, autonomia decisionale e responsabilità deontologica, caratteristiche nodali della sua professione.

2. La professionalità dell'educatore tra identità e competenze

Nell'attuale contesto educativo e formativo, le competenze rappresentano il nucleo della professionalità dell'educatore, determinando la qualità e l'efficacia degli interventi nei diversi contesti di apprendimento e cura. Secondo l'*European Qualification Framework* (EQF), la competenza è la capacità dimostrata di mobilitare conoscenze, abilità tecniche e risorse personali, sociali e metodologiche nei contesti di studio e lavoro. Ciò evidenzia come l'agire educativo richieda un insieme integrato di saperi e pratiche, non riducibili a conoscenze teoriche o procedure standardizzate. Di conseguenza, metodologie d'aula tradizionali, inclusi i momenti valutativi, rischiano di risultare insufficienti se non ripensate in funzione dello sviluppo delle competenze professionali (Cornacchia, 2020). La formazione universitaria dell'educatore professionale socio-pedagogico e del pedagogista è orientata allo sviluppo di competenze strutturate, articolate in conoscenze, abilità e capacità professionali riconducibili, rispettivamente, ai livelli 6 e 7 del Quadro europeo delle qualifiche per l'apprendimento permanente. Il concetto di competenza si intreccia strettamente con quello di professionalità, intesa come sintesi tra persona e ruolo. La dimensione personale comprende le caratteristiche fisiche, cognitive ed emotive dell'individuo e le aspettative comportamentali ad esse associate, mentre il ruolo definisce norme, responsabilità e pratiche attese dal contesto professionale. La professionalità dell'educatore si realizza nell'integrazione di conoscenze, abilità e comportamenti che consentono di operare con efficacia e responsabilità (Battistelli, Majer, Odoardi, 2002). Nella prospettiva di Milani (2020), questa integrazione viene bene rappresentata dal costruito di competenza pedagogica, interpretabile non come un insieme statico di abilità, ma come una costruzione dinamica e riflessiva, strettamente connessa all'identità professionale dell'educatore. Secondo l'autrice la competenza pedagogica si configura come una sintesi complessa di saperi teorici, capacità operative, disposizioni etiche e intenzionalità progettuale, che si esprime nell'agire educativo situato e responsabile. La professionalità educativa, in questa cornice, non coincide con la

mera esecuzione di compiti o procedure, ma si realizza nella capacità di attribuire senso all'azione, di leggere criticamente i contesti e di progettare interventi educativi coerenti con i bisogni delle persone e delle comunità. La progettualità educativa assume così il valore di metacompetenza, poiché consente all'educatore di integrare conoscenze, competenze e dimensioni personali in un processo decisionale consapevole, orientato da responsabilità pedagogica e riflessività. Tale impostazione rafforza l'idea di una professionalità educativa intesa come processo in continuo divenire, che si costruisce attraverso l'esperienza, la riflessione sull'azione e la formazione permanente (Milani, 2020).

Nella definizione della professionalità educativa, le competenze trasversali, o *soft skills*, assumono un ruolo strategico. Pellerey (2023) evidenzia come competenze personali, relazionali, socio-emotive e cognitive possano essere sviluppate, valutate e integrate nei percorsi formativi, contribuendo alla costruzione di professionalità riflessive e resilienti. Le *soft skills* permettono all'educatore di gestire relazioni, problemi e situazioni impreviste con autonomia, consapevolezza e responsabilità, migliorando la qualità dell'intervento educativo e la capacità di incidere positivamente sui processi di crescita individuale e sociale. I lavori di Schön (1983) sulla riflessività offrono strumenti concettuali utili, distinguendo tra "razionalità tecnica" — efficace per pratiche standardizzate — e "riflessione nel corso dell'azione", necessaria per affrontare contesti complessi e imprevedibili, adattando l'intervento educativo a situazioni uniche e irripetibili. Dunque, la formazione universitaria, in particolare il Corso di Laurea L-19 in Scienze dell'Educazione e della Formazione, fornisce conoscenze, abilità e competenze di base per progettare interventi educativi e interagire con gli educandi. Tuttavia, spesso non riesce a sviluppare pienamente le suddette capacità riflessive.

Lo sviluppo di un'identità professionale consapevole e strutturata richiede una base formativa solida, poiché, come evidenzia Pellerey (2018), essa non si limita all'immagine che una persona ha di sé come lavoratore né alle richieste

specifiche di un determinato ruolo. L'identità professionale va invece intesa come un insieme articolato di competenze, abilità, atteggiamenti, disposizioni affettive e motivazionali e comportamenti che rimandano all'intero ambito lavorativo nel quale il soggetto è inserito. Per questo motivo, la sua costruzione deve tenere conto delle dimensioni fondamentali della persona, che vanno sostenute affinché l'individuo possa affrontare in modo efficace non solo l'ingresso nel mondo del lavoro, ma anche una permanenza stabile e significativa al suo interno.

La formazione universitaria non può limitarsi alla trasmissione di conoscenze teoriche o all'applicazione di procedure tecniche, ma dovrebbe promuovere lo sviluppo di competenze professionali, attraverso cui l'educatore sia capace di riflettere criticamente sulle proprie azioni, valutandone efficacia, limiti e implicazioni etiche, di adattarsi alle situazioni concrete e imprevedibili che emergono nei contesti educativi, e di progettare interventi mirati e coerenti con le esigenze specifiche delle persone e della comunità (Calaprice, 2020). La crisi delle professioni educative e le sfide attuali del sistema formativo richiedono che la pedagogia accademica intervenga non solo nel trasferire conoscenze, ma nel sostenere una costruzione dinamica dell'identità professionale, capace di coniugare responsabilità, competenze e capacità di leggere e trasformare i contesti educativi (Premoli, 2024).

3. Il disagio del giovane educatore emerging adult

Il contesto contemporaneo, caratterizzato da instabilità sociale, culturale, politica ed economica, favorisce la formazione di identità individuali frammentate e frequentemente incapaci di gestire le sfide presenti e future (Cambi, Certini e Nesti, 2017). Sebbene la complessità sociale offra nuove possibilità di sviluppo, essa espone anche al rischio di smarrimento, rendendo difficile attribuire senso alle esperienze e progettare percorsi di vita coerenti. In questo scenario diventa essenziale sviluppare flessibilità, capacità adattive e competenze riflessive per

orientarsi in contesti complessi (Bauman, 2002). Le difficoltà nei processi di costruzione identitaria assumono un peso ancora maggiore nel periodo di transizione tra adolescenza ed età adulta, fase in cui il soggetto è impegnato nella ricerca di coerenza e continuità della propria esperienza. Per interpretare pienamente le sfide di questa fase, è necessario esaminare più da vicino il concetto di disagio, andando oltre l'uso comune del termine per coglierne le implicazioni profonde nella vita dell'individuo. La letteratura mostra come non esista una definizione condivisa né un quadro epistemologico unitario sul disagio (Rossini, 2024). Il termine "disagio", spesso impiegato nel linguaggio quotidiano, merita un'analisi più accurata. Derivato dal prefisso *dis-* e dal verbo *agio*, indica letteralmente la condizione di chi si trova ai margini, in uno stato di esclusione e di isolamento, non solo dagli altri, ma talvolta anche da se stesso. La traduzione latina *incommodum* evidenzia l'idea di svantaggio, mancanza e precarietà, concetti intrinsecamente legati all'esperienza del dolore e al malessere personale. Tale disagio investe le dimensioni più profonde dell'essere umano, ponendo questioni relative alla ricerca di senso dell'esistenza (Heidegger, 1999; Mortari, 2015), e sottolinea l'urgenza di sviluppare un paradigma etico e relazionale rinnovato, in grado di restituire significato al vivere e al convivere nella società contemporanea. In tale prospettiva, il disagio giovanile assume particolare rilevanza. Galimberti (2007) evidenzia come il malessere dei giovani non possa essere ridotto a una crisi adolescenziale non risolta, ma debba essere interpretato alla luce del nichilismo, che genera confusione nei sentimenti, negli orientamenti e nella percezione di sé. Il termine "disagio giovanile" si riferisce a questa condizione all'interno di una fase evolutiva particolarmente vulnerabile, spesso definita "adolescenza lunga", contraddistinta da prolungata non-autonomia e da dipendenze economiche, sociali ed emotive (Milan, 2001). Studi italiani documentano la cosiddetta "sindrome del ritardo", caratterizzata da ingresso ritardato nel mondo del lavoro e differimento delle tappe tradizionali della vita adulta, che può influenzare la costruzione di un'identità adulta stabile (Bacci, 2008). Nella letteratura americana, tale segmento di vita viene

ulteriormente approfondito attraverso il concetto di *emerging adult*, che descrive la transizione tra adolescenza e piena età adulta considerando la fascia d'età tra i 18 e i 29 anni (Arnett, 2000, 2014). Il giovane educatore che entra nei servizi socio-educativi si confronta con contesti complessi, nei quali deve riconoscere e sostenere le fragilità e le vulnerabilità degli adolescenti. La situazione diventa ancora più delicata quando l'educatore stesso è un *emerging adult*, ossia un soggetto che vive una duplice transizione: da un lato il passaggio dall'identità studentesca a quella professionale; dall'altro l'assunzione della responsabilità educativa nei confronti di adolescenti che sperimentano criticità evolutive non distanti dalla propria esperienza. La prossimità anagrafica e psicologica tra educatore ed educando può facilitare una sintonizzazione identitaria, ovvero la capacità di riconoscere e condividere codici culturali, gusti, stili di vita e interessi tipici della sfera adolescenziale e post-adolescenziale, favorendo un senso di appartenenza e comprensione reciproca. Tuttavia, questa vicinanza comporta anche rischi di un coinvolgimento emotivo eccessivo, complicando il mantenimento della necessaria distanza professionale e la costruzione di un'autorevolezza educativa stabile. Se non adeguatamente supportato, il giovane educatore può sperimentare disagio nella relazione, compromettendo così la qualità e l'efficacia della propria azione educativa. Nella prospettiva pedagogica, infatti, il concetto di disagio non si limita a una condizione patologica o episodica, ma rappresenta un'esperienza intrinseca al vivere educativo (Palmieri, 2013). La condizione di *emerging adult* può costituire un elemento critico nella definizione del ruolo professionale dei giovani educatori, favorendo l'insorgenza di forme di disagio educativo, che si manifestano attraverso sentimenti di inadeguatezza e frustrazione nei contesti lavorativi (Nicolodi, 2008). Se nel percorso di crescita personale la presenza di un adulto significativo risulta imprescindibile, altrettanto cruciale è, nel percorso di sviluppo professionale, l'accompagnamento dell'educatore da parte di una figura esperta, quale può essere il pedagogo. Questo solleva interrogativi rilevanti sulla responsabilità di cura all'interno della

relazione educativa, come forma di prevenzione e contrasto al disagio: "*Chi si prende cura di chi si prende cura?*". In ambito educativo, «gli adulti impegnati nell'educazione degli adolescenti devono dunque saper distinguere questo tipo di disagio detto *evolutive*, intanto riferito alla crisi adolescenziale, da un disagio sociale più grave e profondo che comprometterebbe la salute dell'individuo, provocando dei blocchi nelle relazioni sociali, nello sviluppo cognitivo e nei processi di adattamento» (Rossini, 2022, p. 80).

4. Le sfide della formazione iniziale e in servizio

La combinazione tra complessità sociale, prolungamento dell'adolescenza e instabilità della fase di *emerging adulthood* rende il disagio un fenomeno non raro nella vita dei giovani educatori. La transizione dall'università al lavoro costituisce un momento particolarmente delicato, in cui la vulnerabilità personale può incidere sulla qualità dell'azione educativa e sulla costruzione dell'identità professionale. In questo contesto, la supervisione assume un ruolo cruciale: prendersi cura di chi cura rappresenta un imperativo pedagogico, poiché la qualità della relazione educativa dipende dalla consapevolezza e dalla stabilità emotiva dell'educatore. Essere in grado di osservare, analizzare e interpretare criticamente le proprie emozioni e quelle altrui orienta l'agire educativo in modo più intenzionale, etico e profondo (Dewey, 1916; Perillo 2012). La scarsità di studi dedicati al disagio professionale dei giovani educatori e ai dispositivi di supporto per gli *emerging adults* evidenzia la necessità di sviluppare percorsi di ricerca mirati, capaci di indagare le sfide e le competenze richieste nel lavoro educativo soprattutto con gli adolescenti in contesti di cura. L'obiettivo è promuovere una professionalità consapevole, competente e sostenuta, valorizzando i fondamenti del *Capability Approach* (Nussbaum, 2003; Sen, 2006) e le traiettorie epistemologiche della pedagogia della cura, al fine di rafforzare la figura dell'educatore e favorire ambienti di lavoro collaborativi e positivi, condizioni imprescindibili per il successo delle pratiche educative. In questo

quadro, le competenze trasversali, o *soft skills*, assumono un ruolo strategico nella gestione del disagio e nel consolidamento dell'identità professionale. Esse permettono all'educatore di affrontare situazioni emotivamente complesse, sostenere relazioni significative e sviluppare capacità di autoregolazione e di pensiero critico.

In questo quadro, le competenze trasversali, o *soft skills*, rivestono un ruolo strategico nella gestione del disagio e nel consolidamento dell'identità professionale, poiché permettono all'educatore di affrontare situazioni emotivamente complesse, sostenere relazioni significative e sviluppare capacità di autoregolazione e di pensiero critico, rappresentando il punto di partenza per una professionalità riflessiva e consapevole. La riflessività e la supervisione costituiscono strumenti fondamentali per costruire una professionalità educativa matura, responsabile e situata, capace di integrare conoscenze, competenze e consapevolezza emotiva in un'azione pedagogica efficace e sostenibile (Premoli, 2025). La formazione permanente, in questo contesto, si configura come elemento chiave per accompagnare il percorso professionale degli educatori socio-pedagogici, favorendo la riflessione critica, il rafforzamento delle competenze emotive, relazionali e operative e il sostegno all'equilibrio psicologico, elementi imprescindibili per rendere efficaci le pratiche educative nei contesti complessi di cura e formazione (Riva, 2024).

Bibliografia

- Arnett, J. J. (2000). *Emerging adulthood: A theory of development from the late teens through the twenties*. *American Psychologist*, 55(5), 469.
- Arnett, J. J., Žukauskienė, R., & Sugimura, K. (2014). *The new life stage of emerging adulthood at ages 18–29 years: Implications for mental health*. *The Lancet Psychiatry*, 1(7), pp.569–576.
- Battistelli A., Majer V., Odoardi C. (2002). *Sapere, fare, essere. Formazione come percorso di cambiamento nelle organizzazioni*. Milano: FrancoAngeli.
- Bauman, Z. (2002). *La società individualizzata*. Bologna: Il Mulino.
- Calaprice, S. (2020). *Educatori e pedagogisti tra formazione e autoformazione. Identità, azioni, competenze e contesti per educare all'imprevedibile*. Milano: Franco Angeli.
- Cambi, F., Certini, R., Nesti, R. (2017). *Dimensioni della pedagogia sociale. Struttura, percorsi, funzioni*. Roma: Carocci.
- Cornacchia, M. (2020). *Formare le competenze trasversali degli educatori socio-pedagogici: il ruolo dell'università*. *Ricerche Pedagogiche*, Anno LIV, n. 214, gennaio-marzo 2020, pp. 69-84.
- Dewey, J. (1990), *Democrazia e educazione*. Firenze: La Nuova Italia (ed. originale: *Democracy and Education*. New York: The Macmillan Company, 1916).
- Galimberti, U. (2007). *L'ospite inquietante. Il nichilismo e i giovani*. Milano: Feltrinelli.
- Heidegger, M. (1999). *Prolegomeni alla storia del concetto di tempo*. Genova: Il Melangolo (ed. originale: *Prolegomena zur Geschichte des Zeitbegriffs*. Frankfurt am Main: Vittorio Klostermann, 1925).
- Iori, V. (2017). *Professioni educative e cambiamenti legislativi in corso*. *Pedagogia Oggi*, 15(2), pp.17–30.
- Livi Bacci, M. (2008). *Avanti giovani, alla riscossa!*. Bologna: Il Mulino.
- Milan, G. (2001). *Disagio giovanile e strategie educative*. Roma: Città Nuova.
- Milani, L. (2020). *Competenza pedagogica e progettualità educativa*. Brescia: Scholè.
- Mortari, L. (2015). *Filosofia della cura*. Milano: Raffaello Cortina.
- Nicolodi, G. (2008). *Il disagio educativo all'asilo nido e alla scuola dell'infanzia*. Milano: FrancoAngeli.
- Nussbaum, M. (2003). *Capabilities as Fundamental Entitlements: Sen and Social Justice*. *Feminist Economics*, 9(2-3), pp.33-59.
- Olivieri, F. (2025). *La nascita dell'ordine professionale dei pedagogisti e degli educatori professionali socio-pedagogici*. *Civitas educationis*, a. XIV, n. 1, gennaio 2025, pp.237-250.

- Palmieri, C. (2013). *Crisi sociale e disagio educativo. Spunti di ricerca pedagogica*. Milano: FrancoAngeli.
- Pellerey, M. (2018). *Dal diario al portfolio digitale: il loro ruolo nella costruzione dell'identità professionale*. Rassegna CNOS: problemi esperienze prospettive per la formazione professionale, pp. 45-57.
- Pellerey, M. (2023). *On competences, and in particular on personal competences often called soft skills: their role in the world of work*. *Form@re - Open Journal per la formazione in rete*, 23(1), pp. 5-20.
- Perillo, P. (2012). *Pensarsi educatori*. Napoli: Liguori.
- Premoli, S. (2024). *La crisi delle professioni educative e il ruolo della pedagogia accademica tra responsabilità e prospettive*. *Civitas Educationis*, 4(1), pp. 45-63.
- Premoli, S. (2025). *Lo sguardo pedagogico nelle pratiche di coordinamento, consulenza e supervisione*. Milano: Franco Angeli.
- Riva, M. G. (2024). *Formazione permanente e supervisione per educatori socio-pedagogici [Atti di seminario]*. Società Italiana di Psicologia dell'Educazione e dell'Apprendimento (SIPEA).
- Rossini, V. (2022). *La scuola difficile. Disagio educativo e sfide pedagogiche*. Cinisello Balsamo (MI): San Paolo.
- Rossini, V. (2024). *Disagio educativo*. In D. Simeone (Ed.), *Dizionario di pedagogia generale e sociale* (pp. 122–129). Brescia: Morcelliana Scholè.
- Schön, D. (1993). *Il professionista riflessivo. Per una nuova epistemologia della pratica professionale*, Bari, Dedalo (ed. originale: *The reflective practitioner. How professionals think in action*. New York: Basic Books, 1983).
- Sen, A. K. (2006). *Scelta, Benessere, Equità*. Bologna: il Mulino.
- l'apprendimento permanente (Gazzetta ufficiale dell'UE, C 189/03).*
- Legge 27 dicembre 2017, n. 205, Bilancio di previsione dello Stato per l'anno finanziario 2018 e bilancio pluriennale per il triennio 2018-2020.*
- Legge 15 aprile 2024, n. 55 Disposizioni in materia di ordinamento delle professioni pedagogiche ed educative e istituzione dei relativi albi professionali.*

Normativa

Consiglio dell'Unione Europea. (2017). *Raccomandazione del 22 maggio 2017 sul Quadro europeo delle qualifiche per*