"Annali online della Didattica e della Formazione Docente"
Vol. 18, n. 31/2026, pp. 201-214 – ISSN 2038-1034

Il congedo e la promessa. Per un'analisi pedagogica della fine della relazione educativa

Farewell and Promise. Towards a Pedagogical Analysis of the End of the Educational Relationship

Nicolò Valenzano (Università degli Studi di Torino)
nicolo.valenzano@unito.it

Abstract – *The contemporary educational literature has dedicated extensive attention to the establishing phases of the educational relationship, investigating the dynamics of reception, accompaniment, and care. However, the final phase – the moment of detachment and farewell between educator and educatee – often appears relegated to the margins of theoretical reflection, as if it were a bureaucratic outcome or a mere chronological interruption. This article intends to fill this gap, analyzing the "end" not as the cessation of educational action, but as its moment of maximum truth and fulfillment. Based on exploratory qualitative research involving professional educators, the work intertwines direct testimonies with the categories of general and social pedagogy. The end is configured as an essential rite of passage, an intentional act of care that sanctions the autonomy of the subject, transforming the mourning of separation into an existential competence.*

Riassunto – *La letteratura pedagogica contemporanea ha dedicato ampia attenzione alle fasi istituenti della relazione educativa, indagando le dinamiche dell'accoglienza, dell'accompagnamento e della cura. Tuttavia, la fase conclusiva – intesa come il momento del distacco e del congedo tra educatore ed educando – appare spesso relegata ai margini della riflessione teorica, quasi fosse un esito burocratico o una mera interruzione cronologica. Il presente contributo intende colmare tale lacuna, analizzando la "fine" non come la cessazione dell'agire educativo, ma come il suo momento di massima verità e compimento. A fondamento della trattazione, il lavoro presenta gli esiti di una ricerca esplorativa qualitativa condotta con educatori professionali, intrecciando le testimonianze dirette con le categorie della pedagogia generale e sociale. La fine si configura così come un fondamentale rito di passaggio, un atto di cura intenzionale che sancisce l'autonomia del soggetto, trasformando il lutto della separazione in una certificazione di competenza esistenziale.*

Keywords – educational relationship, ending relationships, pedagogical design, educational care, emotional competence

Parole chiave – relazione educativa, fine della relazione educativa, progettazione pedagogica, cura educativa, competenza emotiva

Nicolò Valenzano è Dottore di ricerca in Filosofia e Docente a contratto di *Teoria e progettazione educativa* presso l'Università degli Studi di Torino. I suoi principali interessi di ricerca riguardano: le pratiche educative di comunità nei territori del margine; teoria e pratica della comunità educante; la formazione informale dei docenti; l'antropologia pedagogica di Paulo Freire. Tra le sue ultime pubblicazioni: *Il dialogo. Dimensioni pedagogiche e*

prospettive educative (Milano, Unicopli, 2021); *L'antropologia pedagogica di Paulo Freire*, (Roma, Studium 2023); *Cosa si intende quando si dice "comunità" in pedagogia* (in "Nuova Secondaria", 8, 2024, pp. 400-413); *Direttività e dialogo nella pedagogia di Freire. Una diade emancipatrice* (in "Studi sulla Formazione", 2, 2025, pp. 277-282).

1. Considerazioni preliminari

La relazione educativa non è mai definibile come un'entità statica o un evento puntuale, bensì si configura come un processo dinamico, storico e trasformativo che si evolve attraverso tappe fisiologiche e pedagogicamente fondate: dall'avvio, allo sviluppo, fino alla sua ineludibile conclusione[1]. Se la letteratura pedagogica e la formazione dei professionisti hanno investito tempo, energie e riflessioni nell'esplorare le fasi istituenti e processuali del legame – concentrandosi sistematicamente sull'importanza dell'accoglienza, della costruzione della fiducia, della definizione del setting e della negoziazione degli obiettivi – un'area è rimasta curiosamente e problematicamente in ombra: il momento del congedo. Questa mancanza di attenzione rappresenta un'anomalia epistemologica e metodologica, poiché la conclusione del rapporto non costituisce un semplice epilogo burocratico o una mera interruzione amministrativa dell'intervento, ma una fase costitutiva, ineludibile e densa di significati che coinvolge in profondità tanto l'educando quanto l'educatore[2].

Ignorare o sottovalutare questa fase significa trascurare un'opportunità di crescita cruciale e rischiare, per di più, di minacciare la solidità del lavoro precedentemente svolto dall'educatore e interiorizzato dall'educando. Una separazione gestita con superficialità, o peggio negata, può generare vissuti di abbandono, insicurezza e incompletezza nell'educando, compromettendo la sua percezione dell'intero percorso e la fiducia nelle future relazioni di cura. Al contrario di un abbandono, una conclusione pensata, curata e progettata intenzionalmente può trasformarsi in un'autentica esperienza di crescita, capace di consolidare l'autonomia del soggetto e di dare un senso compiuto, narrativo e pedagogico all'intervento. Il congedo, pertanto, non è la mera fine di un viaggio, ma il suo punto di arrivo più significativo e vitale: il momento esatto in cui l'educando, avendo interiorizzato le competenze, i valori e la fiducia acquisita, è finalmente pronto a proseguire il cammino esistenziale con le proprie forze e le proprie vulnerabilità.

L'educazione, in quanto pratica profondamente affettiva, richiede di esplorare il "sapere dei sentimenti"[3] e di compilare un vero e proprio "quaderno della vita emotiva"[4] in cui la separazione abbia piena cittadinanza. A questo proposito, una riflessione suggestiva è offerta da Raffaele

[1] Cfr. G. Mari, *La relazione educativa*, Brescia, Morcelliana, 2019 e A. Mariani, *La relazione educativa. Prospettive contemporanee*, Roma, Carocci, 2021.

[2] Cfr. F. Zucca, *Quando si deve gestire la separazione - Le esperienze relazionali dell'"ultima volta"*, in "Animazione Sociale", 246, 2010, pp. 86-90.

[3] Cfr. V. Iori, *Il sapere dei sentimenti. Fenomenologia e senso dell'esperienza*, Milano, FrancoAngeli, 2009.

[4] Cfr. V. Iori, *Quaderno della vita emotiva. Strumenti per il lavoro di cura*, Milano, FrancoAngeli, 2009.

Mantegazza, il quale evidenzia come il rapporto educativo sia prima di tutto un incontro profondo tra esseri umani, in cui si condividono esperienze, frammenti di vita ed emozioni radicate[5]. Le ragioni per cui una relazione educativa si conclude sono diverse, come differenti sono le conseguenze e le prassi operative da mettere in campo: vi sono fini previste e questo è "il caso apparentemente più semplice[6]"; in secondo luogo vi sono interruzioni decise da uno dei due poli della relazione, ad esempio il caso dell'abbandono scolastico o di situazioni decisamente più tragiche come suicidio; in terzo luogo la chiusura del rapporto può essere causata da un conflitto insanabile, che rischia di determinare una sorta di "accanimento pedagogico"[7]; infine la fine coinvolge anche le relazioni con i colleghi[8].

Quando la relazione giunge al suo termine naturale o istituzionale, "il caso apparentemente più semplice", l'educatore avverte spesso una profonda malinconia, un vero e proprio senso di lutto. La passione, l'impegno e la dedizione investite rendono oggettivamente faticoso il distacco; eppure, un buon professionista dell'educazione deve sapersi mettere in gioco empaticamente e, contestualmente, imparare a gestire e ricalibrare le proprie energie per recuperarle in vista delle successive relazioni di cura. Egli deve agire nella consapevolezza dolorosa ma necessaria di aver contribuito alla crescita personale e alla definitiva autonomia del soggetto in formazione.

Il nesso indissolubile tra l'allontanamento intenzionale dell'educatore e l'emergere dell'autonomia dell'educando trova i suoi fondamenti storici nei classici della pedagogia. Già Maria Montessori indicava nell'autoeducazione il fine ultimo dell'azione magistrale, sintetizzato nella celebre massima "aiutami a fare da solo"[9]: la transizione verso l'indipendenza cognitiva e l'autonomia morale descritta da Jean Piaget evidenzia come il superamento del vincolo eteronomo con l'adulto sia la conditio sine qua non affinché il soggetto sviluppi un pensiero critico e autonomo[10]. L'educatore, pertanto, legittima il proprio ruolo nel momento in cui compie un passo indietro, permettendo al soggetto di appropriarsi del proprio spazio vitale e operativo. In chiave psicopedagogica, questo movimento trova una sponda rigorosa nella teoria di Lev Vygotskij e nel concetto di zona di sviluppo prossimale, posto a fondamento della funzione di mediazione educativa e che invita a pensare alla relazione educativa in termini prospettici[11]. L'intervento educativo si costituisce inizialmente come un'impalcatura di sostegno (*scaffolding*), la quale tuttavia prevede strutturalmente una graduale riduzione dell'aiuto (*fading*) man mano che le competenze del

[5] Cfr. R. Mantegazza, *Arrivederci ragazzi. L'educatore e il congedo: fine della relazione e gestione del lutto*, Roma, Castelvecchi, 2024.
[6] *Ivi*, p. 10.
[7] *Ivi*, p. 26.
[8] *Ivi*, pp. 29-31.
[9] Cfr. M. Montessori, *L'autoeducazione*, Milano, Garzanti, 2018.
[10] Cfr. J. Piaget, *Il giudizio morale nel bambino*, Giunti Editore, Firenze, 1996.
[11] Cfr. L.S. Vygotskij, *Il processo cognitivo*, Torino, Boringhieri, 1987.

soggetto si consolidano[12]. Il congedo è dunque l'esito naturale di questo processo di dissolvenza dell'adulto. La fine della relazione, in altri termini, non è un'interruzione della cura, ma il compimento logico del continuum educativo.

Affinché la fine della relazione educativa possa trasformarsi, dunque, in un'autentica esperienza di crescita, l'educatore è chiamato a ricoprire un ruolo cruciale, agendo da mediatore per aiutare l'educando a elaborare sentimenti di tristezza, nostalgia o ansia legati al congedo, trasformandoli in preziose risorse per l'avvenire. L'accettazione e la "cura del finale" divengono così la metrica del successo educativo.

Questo articolo si propone di indagare il distacco come atto pedagogico intenzionale: si analizzerà, attraverso una ricerca empirica sul campo di carattere esplorativo, come gli educatori percepiscono e gestiscono il congedo. Pare infatti interessante analizzare il momento della conclusione della relazione educativa dal punto di vista dell'educatore, per indagare come la prepara e i vissuti emotivi ad essa connessa. In questo modo si cercherà di offrire spunti per delineare i tratti fondativi di una vera e propria "pedagogia del congedo".

2. La ricerca esplorativa

L'obiettivo primario del presente lavoro di ricerca è stato quello di penetrare nel vissuto professionale, emotivo e cognitivo degli educatori per comprendere e descrivere in profondità come essi percepiscono e affrontano il momento cruciale della fine della relazione educativa. L'approccio adottato non è stato guidato da ipotesi precostituite o da logiche di validazione statistica, ma si è configurato come una ricerca prettamente esplorativa e interpretativa[13]. L'intento era di far emergere direttamente dall'esperienza quotidiana degli operatori la complessità fenomenologica, le strategie di *coping*, gli strumenti operativi e i bisogni formativi specifici legati al tema della separazione nei contesti di cura alla persona. Si è trattato di un'indagine orientata a cogliere l'unicità dei fatti umani e a stabilire un legame empatico con i soggetti intervistati, con l'intento di sondare le motivazioni profonde e le dinamiche psicosociali che sottendono l'agire degli educatori. Questo tipo di approccio qualitativo mira a focalizzarsi sui singoli casi e sulle loro ineludibili peculiarità, riconoscendo la difficoltà di elaborare teorie astratte universalmente valide di fronte all'intrinseca complessità e situazionalità dei fenomeni relazionali: si tratta, in altri termini, di costruire delle teorie dei casi singoli. La teoria, in questa prospettiva, non deve essere concepita come un sapere elaborato altrove da applicare passivamente, ma piuttosto come una "emic o insider theory" generata dagli stessi pratici; questo tipo di conoscenza, radicandosi nell'indagine dei singoli casi problematici e irripetibili, si costituisce a tutti gli effetti come un prezioso "sapere di casi"[14].

[12] Cfr. D. Wood, J.S. Bruner, G. Ross, *The role of tutoring in problem solving*, in "Journal of Child Psychology and Psychiatry", 17, 1976, pp. 89-100; J.S. Bruner, *Saper fare, saper pensare, saper dire. Le prime abilità del bambino*, Roma, Armando, 1992.

[13] Cfr. R. Trinchero, *I metodi della ricerca educativa*, Roma-Bari, Laterza, 2004.

[14] L. Mortari, *Apprendere dall'esperienza. Il pensare riflessivo nella formazione*, Roma, Carocci, 2003, p. 12.

La ricerca empirica è stata condotta nel territorio di Saluzzo e ha coinvolto attivamente educatori professionali operanti in quattro servizi distinti, scelti intenzionalmente per la loro ampia diversità tipologica e per le peculiarità dei contesti relazionali che offrono. Per garantire l'anonimato dei partecipanti pur offrendo una cornice contestuale utile a pesare le testimonianze, si riportano i dati principali del campione: il gruppo è composto da 9 educatori professionali (6 donne e 3 uomini); l'anzianità di servizio varia da un minimo di 2 anni (educatori definiti "giovani" nel testo) a un massimo di 22 anni ("senior"). I contesti operativi di provenienza coprono l'area dei Servizi Residenziali per Minori (3 soggetti), l'Educativa di strada e di sviluppo di comunità (3 soggetti), il Servizio per le Dipendenze Patologiche (Ser.D) (2 soggetti) e il Centro di Salute Mentale (1 soggetto). La scelta di campionare operatori provenienti da realtà istituzionali così eterogenee ha permesso di comparare e analizzare le differenti prospettive legate alle specifiche esperienze professionali, consentendo di esplorare come il *setting* lavorativo – inteso come tempo, spazio, mandato e tipologia di utenza – condizioni in modo decisivo il livello di coinvolgimento emotivo e la strutturazione stessa della conclusione della relazione.

La metodologia adottata è stata di tipo qualitativo e interpretativo, una scelta epistemologica coerente con l'obiettivo di cogliere la profondità dei vissuti, dei significati e delle prassi, tralasciando la mera estensione dei dati numerici[15]. La metodologia adottata si colloca nel filone della ricerca biografica[16], facendo riferimento ai metodi biografico-interpretativi di matrice tedesca[17]. Nello specifico, lo strumento d'elezione è stata l'intervista narrativa di tipo *life history*[18], la quale, a differenza della *life story*, indaga unicamente una specifica tematica o fase di vita. La conduzione si è avviata con uno stimolo aperto, volto a favorire l'espressione di vissuti e sentimenti profondi. L'analisi dei testi, pur ispirandosi all'approccio tedesco, si è fondata sui contributi di Atkinson[19]. Dopo la revisione delle trascrizioni da parte degli intervistati, i dati sono stati sottoposti a codifica sistematica per far emergere i significati soggettivi, le esperienze professionali vissute, le strategie adottate e le finalità sottese al tema indagato[20].

Si evidenzia come l'indagine svolta presenti i tratti tipici di uno studio esplorativo-qualitativo. Il campione, limitato a nove professionisti, non ha alcuna pretesa di generalizzabilità statistica o quantitativa. Tuttavia, in linea con l'approccio biografico-interpretativo, l'obiettivo della ricerca non risiede nella saturazione campionaria, bensì nella profondità fenomenologica e nella significatività delle *life histories* raccolte, capaci di illuminare vissuti e posture professionali altrimenti difficilmente intercettabili con metodi standardizzati.

[15] Cfr. R. Trinchero, *I metodi della ricerca educativa*, Roma-Bari, Laterza, 2004.

[16] Cfr. L. Formenti, L. West, *Transforming Perspectives in Lifelong Learning and Adult Education, A Dialogue*, Cham, Palgrave Macmillan, 2018 e B. Merril, L. West, *Metodi biografici per la ricerca sociale*, Milano, Apogeo, 2012.

[17] Cfr. P. Alheit, *The Narrative Interview: An Introduction*, Bremen, University of Bremen Press, 1982.

[18] Cfr. P. Alheit, *Biographical learning: Reflection on transitional learning processes in late modern societies*, in "Culture, Biography, and Lifelong Learning", 1, 1, 2015, pp. 19-29 e R. Bichi, *L'intervista biografica. Una proposta metodologica*, Milano, Vita e Pensiero, 2007.

[19] Cfr. R. Atkinson, *L'intervista narrativa. Raccontare la storia di sé nella ricerca formativa, organizzativa e sociale*, Milano, Cortina, 2002.

[20] Cfr. A. Coffey, P. Atkinson, *Making sense of qualitative data*, Thousand Oaks (CA), Sage, 1996.

Le domande, formulate per stimolare l'autoriflessività sul tema del congedo, includevano: *Come vivi la fine della relazione con i tuoi utenti? Mi racconti un episodio in cui hai vissuto o hai visto vivere male questo momento? C'è stata una volta in cui non avresti voluto interrompere la relazione? Come curi la fine della relazione: cosa fai e come lo fai? Ti senti preparato a gestire la fine e avverti un bisogno formativo su questi temi?* Questo approccio ha permesso di raccogliere testimonianze dense e di esplorare la reale complessità delle pratiche quotidiane, superando la retorica professionale per accedere alla verità del lavoro educativo sul campo.

3. Alcuni risultati: le voci dal campo

Dalle narrazioni raccolte mediante le interviste emerge un quadro fenomenologico ricco e sfaccettato, che intreccia in modo inestricabile le fatiche emotive personali degli educatori con le loro più mature riflessioni professionali. Tale corpus di dati è stato analizzato giungendo all'individuazione di quattro principali categorie tematiche di senso.

1. L'influenza del contesto e la profondità del legame. Un primo dato macroscopico evidente è come il *setting* lavorativo condizioni in maniera strutturale l'intensità del legame e, di riflesso, la complessità del distacco. Nei servizi a bassa soglia, come l'educativa di strada, dove i percorsi sono più brevi, fluidi e coinvolgono contemporaneamente un maggior numero di giovani, la relazione appare meno esclusiva e il distacco tendenzialmente meno dirompente. Spesso, la fine del rapporto si diluisce assumendo la forma di un "progressivo cambiamento della modalità relazionale" (Int. 2), piuttosto che di una separazione netta e calendarizzata: si tratta, quindi, per lo più di relazioni educative che terminano senza una precisa progettazione. Ciononostante, emergono i cosiddetti "micro-distacchi" (es. il rientro da una gita o la fine di un laboratorio), momenti in cui l'intensità vissuta decade rapidamente, generando "spaesamento e destabilizzazione". Al contrario, nei contesti di tipo residenziale (Comunità per Minori) o in prese in carico clinico-individuali (Ser.D, CSM), la relazione diventa l'impalcatura stessa della quotidianità; qui la separazione si trasforma in un evento emotivamente impattante, un vero "spartiacque". Un'operatrice ha sottolineato come, frequentemente, l'utente fatichi ad accettare tale epilogo, manifestando meccanismi di evitamento come la tendenza a "sparire senza salutare" (Int. 6). Questo specifico comportamento richiama inequivocabilmente le dinamiche della trasmissione intergenerazionale dell'attaccamento[21] e i fondamenti della psicologia dello sviluppo[22], dove l'incapacità di tollerare la separazione è leggibile attraverso l'attivazione di modelli operativi interni (MOI) disfunzionali o insicuri, ravvisabili sin dalle prime interazioni infantili[23].

[21] Cfr. M. Anfossi, *La trasmissione intergenerazionale dell'attaccamento*, in "ACP Rivista di Studi Rogersiani", 1999.

[22] Cfr. A.S. Bombi, E. Cannoni, *Bambini e salute: psicologia dello sviluppo per le professioni sanitarie*, Bologna, il Mulino, 2015.

[23] M.L. Pedditzi, D. Rollo, *L'attaccamento negli asili nido: le educatrici hanno una visione monotropica o poliadica?*, in "Psicologia clinica dello sviluppo", 1, 2014, pp. 143-151.

2. L'esperienza, la "giusta distanza" e l'empatia. Un secondo elemento ampiamente condiviso è l'incidenza dell'anzianità di servizio e della maturità personale dell'operatore. Gli educatori anagraficamente o professionalmente più giovani denunciano una maggiore e dolorosa permeabilità nell'affrontare questo snodo, sentendosi più esposti all'identificazione e al sovraccarico emotivo. Come sottolineato da un'educatrice: "all'inizio ogni dimissione la vivevo come un lutto personale, quasi un fallimento. Se il ragazzo non stava bene o se la relazione si interrompeva male, mi sentivo svuotata, come se non valessi nulla come professionista. Ero troppo "dentro", non riuscivo a staccare l'immagine di me da quella che il ragazzo mi restituiva in quel momento di crisi" (Int. 3). Sembra che questi educatori abbiamo un'immagine del sé professionale appiattita alla singola immagine rimandata dall'educando: la fine di quella relazione genera sofferenza proprio perché mette in discussione l'intera immagine professionale[24]. Col tempo e l'esercizio riflessivo, si sviluppa una maggiore capacità di posizionamento nella "dovuta distanza"[25], ovvero quell'auspicato equilibrio empatico che permette di "sentire con" l'altro senza rimanere sommersi o "sequestrati" dal suo dolore[26]. Si tratta di sviluppare, in altri termini, la capacità di trovare la giusta presenza, in equilibrio con la dovuta distanza, che non è mai determinabili a priori ma che va ricercata e concordata nella situazione specifica[27].

Questa conquistata consapevolezza è l'antidoto necessario per sconfiggere i cosiddetti "fantasmi educativi", le inevitabili auto-rappresentazioni problematiche e narcisistiche che popolano l'inconscio professionale anche e soprattutto nel momento della fine della relazione. Tra questi spicca il fantasma del "riparatore" o del "salvatore", che induce l'educatore a colludere con la debolezza dell'utente, facendosene carico in modo totalizzante e perdendo di vista l'obiettivo della separazione[28]. Significativa in tal senso è la testimonianza di un intervistato che afferma "con gli anni ho capito che non devo salvarli io. Prima cercavo di tappare ogni buco, di prolungare gli interventi perché temevo che senza di me sarebbero crollati. Oggi so che un po' di distanza è il regalo più grande che posso fargli: esserci… esserci con tutta l'empatia possibile, ma accettare che il mio compito finisce dove inizia la loro autonomia, senza sentirmi in colpa se la strada si divide" (Int. 7).

3. Il valore dell'équipe e della supervisione clinica. Tutti i soggetti intervistati riconoscono l'importanza dirimente, quasi "salvifica", del supporto garantito dal gruppo di lavoro e dagli spazi di supervisione. Il confronto orizzontale e verticale è percepito come lo strumento essenziale per defaticare i vissuti, alleviare il fardello emotivo e "de-colpevolizzarsi", specie in caso di fallimenti o interruzioni improvvise e brusche della presa in carico (i *drop-out*)[29]. A conferma di ciò,

[24] R. Mantegazza, *Arrivederci ragazzi. L'educatore e il congedo: fine della relazione e gestione del lutto*, cit., pp. 45-47.

[25] V. Iori, *Quando i sentimenti interrogano l'esistenza. Orientamenti fenomenologici nel lavoro educativo e di cura*, Milano, Guerini e Associati, 2006, p. 257.

[26] Cfr. S. Bonino, A. Lo Coco, F. Tani, *Empatia. I processi di condivisione delle emozioni*, Firenze, Giunti, 1998; M. Hoffman, *Empatia e sviluppo morale*, Bologna, il Mulino, 2008.

[27] S. Tramma, *L'educatore imperfetto. Senso e complessità nel lavoro educativo*, Roma, Carocci, 2008, p. 85.

[28] *Ivi*.

[29] L. Cadei, E. Serrelli, A. Tabacchi, *La competenza educativa nel lavoro d'équipe come risorsa evolutiva a servizio del territorio*, in "Cultura pedagogica e scenari educativi", 2(2), pp. 34-42.

un educatore racconta la propria esperienza di fronte a un abbandono improvviso: "ricordo un ragazzo che ha interrotto il progetto da un giorno all'altro, così… sparito senza una parola. All'inizio mi sentivo un incapace, continuavo a chiedermi dove avessi sbagliato. Portare quel lutto in riunione d'équipe è stato vitale: i colleghi mi hanno aiutato a smontare il mio senso di colpa, facendomi capire che quell'abbandono parlava della sua fatica, non del mio fallimento come educatore. Da soli, sotto questo peso, ci si spezza" (Int. 9).

La condivisione d'équipe agisce come fattore protettivo di prim'ordine contro la pervasività della sindrome di *burnout* nelle *helping professions*[30], condizione in cui lo stress da lutto non elaborato gioca un ruolo patogeno cruciale. Il lavoro di gruppo consente agli operatori di coltivare quella "capacità negativa"[31] che permette di tollerare l'ansia, il dubbio e l'incertezza senza agire impulsivamente, mantenendo la mente aperta a nuove significazioni pedagogiche[32]. Questa specifica necessità di contenimento emerge con chiarezza dalle parole di un'intervistata: "in questo lavoro l'ansia di dover trovare subito una soluzione è fortissima, specie quando la fine del percorso si avvicina e mi sento impotente di fronte alle paure dell'utente. La supervisione per me è un salvagente: mi costringe a fermarmi. Mi insegna a tollerare la frustrazione di non avere la bacchetta magica e a stare dentro quell'incertezza senza agire d'impulso per placare la mia ansia" (Int. 3).

4. Il senso del lavoro educativo: la promozione dell'autonomia. Infine, dalle interviste affiora una lucidissima ed emozionante riflessione teleologica sul senso profondo della professione. "Noi lavoriamo per perdere il lavoro", ha sintetizzato con potenza evocativa un educatore (Int. 5). Questa massima racchiude l'intima essenza del lavoro socio-educativo: l'obiettivo non è saturare il bisogno dell'altro creando forme di dipendenza assistenziale, ma fornire una "stampella", farsi "trampolino di lancio" affinché la persona si riappropri del proprio destino (Int. 8). Significativa, in tal senso, è la testimonianza di un'educatrice che descrive il momento del distacco come il compimento del progetto: "la soddisfazione più grande, paradossalmente, è quando senti che la tua presenza non è più necessaria. Ricordo un ragazzo che, alla fine del percorso, mi ha detto: 'Grazie, ma adesso preferisco sbrigarmela da solo'. In quel momento senti di aver centrato l'obiettivo" (Int. 4).

In quest'ottica, la conclusione del rapporto non è un semplice epilogo, ma la garanzia stessa della libertà e dell'autonomia dell'educando. Poiché l'educazione rappresenta intrinsecamente una forma di potere, la sua capacità di auto-limitarsi e di sancire la propria fine costituisce l'unico

[30] Cfr. L. Carlini *et al.*, *Analisi e valutazione medico-legale della sindrome da burnout nell'ambito delle helping-profession e della tutela INAIL per i casi di malattia e suicidio*, in "Rivista di Psichiatria", LI, 3, 2016, pp. 87-95; M.G. Galluzzo, *Sindrome di burnout*, in "Bollettino Itals", 83, 2020.

[31] Così definita dal poeta inglese John Keats: "quando un uomo è capace di essere nell'incertezza, nel mistero, nel dubbio senza l'impazienza di correre dietro ai fatti", in J. Keats, *Lettere sulla poesia,* tr. it. di N. Fusini, Feltrinelli, Milano, 2016[3], p. 75. Per un'analisi del concetto si veda G.F. Lanzara, *Capacità negativa. Competenza progettuale e modelli di intervento nelle organizzazioni*, Bologna, il Mulino, 1993; F. Zamengo, *La consistenza dell'adulto come fattore di protezione,* in F. Zamengo, N. Valenzano, *Protezione e rischio nei processi educativi,* Parma, Junior, 2019, pp. 43-56.

[32] Cfr. G. Colombo, E. Cocever, L. Bianchi, *Il lavoro di cura. Come si impara, come si insegna*, Roma, Carocci, 2004.

antidoto alla sua possibile assolutizzazione[33]. Il successo dell'intervento risiede precisamente nel momento in cui la figura dell'educatore diviene superflua: tale distacco rappresenta la "cartina al tornasole" di una necessaria demitizzazione dell'adulto da parte dell'educando, segnando il compimento di un processo di crescita che passa attraverso la messa in discussione del legame[34]. Il carattere realmente liberante di un percorso educativo si manifesta pienamente solo sulla soglia del congedo, o forse, più propriamente, il giorno successivo alla sua fine. L'accettazione faticosa ma cosciente di questa conclusione è, dunque, il vero suggello dell'efficacia dell'intero processo. Per questo uno dei compiti dell'educatore diventa preparare intenzionalmente la fine della relazione.

4. Per una pedagogia del congedo

I risultati restituiti dall'indagine empirica non si esauriscono nella dimensione narrativa, ma dialogano in modo proficuo e rivelatorio con le categorie concettuali più alte della pedagogia generale e sociale. L'agire dell'educatore, infatti, per potersi dire tale, non può mai regredire a mero spontaneismo o a intervento casuale, ma esige di configurarsi come un processo razionalmente, eticamente e teoreticamente fondato.

L'esigenza vitale di gestire e presidiare il distacco va inserita, in prima istanza, nella formidabile provocazione intellettuale formulata a suo tempo da Riccardo Massa[35]. Riflettendo sulla "fine della pedagogia", Massa ci invitava a considerare la fine non come la bancarotta del sapere, bensì come il suo esatto compimento: se l'educazione è un dispositivo vitale che deve "morire" affinché il soggetto in formazione possa vivere in piena autonomia, l'incapacità istituzionale o personale di chiudere e decostruire la relazione rischia inevitabilmente di generare forme di dipendenza cronica. Tale dipendenza tradisce il mandato emancipativo del lavoro sociale e pedagogico.

In questa cornice, acquista un peso specifico determinante il concetto di "intenzionalità educativa" esplorato, tra gli altri, con acutezza da Piero Bertolini[36]. L'intenzionalità è la postura che orienta costantemente l'azione verso un orizzonte di senso. Tale intenzionalità deve manifestarsi con particolare lucidità e urgenza proprio sulla soglia del congedo, un passaggio di stato che, se derubricato a fatto amministrativo o lasciato in balia del disordine emotivo, minaccia di vanificare l'impalcatura di senso costruita nell'intero percorso. L'educatore realmente competente, capace di esercitare "un'autorità generativa"[37], dunque è colui che "ha in mente la fine"

[33] R. Mantegazza, *Arrivederci ragazzi. L'educatore e il congedo: fine della relazione e gestione del lutto*, cit., p. 41.

[34] *Ivi*, p. 43.

[35] R. Massa, *Educare o istruire? La fine della pedagogia nella cultura contemporanea*, Milano, Unicopli, 1987.

[36] Cfr. P. Bertolini, *L'esistere pedagogico. Ragioni e limiti di una pedagogia come scienza fenomenologicamente fondata*, Firenze, La Nuova Italia, 1988. Si veda anche G. Bertagna, *Dall'educazione alla pedagogia. Avvio al lessico pedagogico e alla teoria dell'educazione,* Brescia, La Scuola, 2016, pp. 95-117.

[37] P. Del Core, *Verso un'autorità generativa. Percorsi formativi e stile di leadership oltre i modelli consolidati*, in "Rivista di Scienze dell'Educazione", LXI, 3, 2023, pp. 373-396.

sin dal giorno del primo colloquio. Le testimonianze raccolte dimostrano chiaramente che i professionisti, quando supportati, non subiscono la separazione, ma cercano attivamente di governarla pedagogicamente, trasformandola in un'ultima e fondamentale occasione formativa.

Questa preoccupazione per la "cura della fine" si traduce in prassi operative chiare e ricorrenti. In primo luogo, si palesa la necessità di rielaborare il percorso svolto. Il congedo non può ridursi a una constatazione fattuale; esige un atto narrativo e metacognitivo a due voci. Ripercorrere la storia della relazione "dalla A alla Z", nominare gli ostacoli aggirati e i successi conquistati permette all'educando e all'educatore di integrare l'esperienza, confrontandosi con essa in termini metariflessivi e ricostruttivi. Questo esercizio non è un semplice "fare il punto", ma è la costruzione condivisa di una memoria autobiografica che stabilizza il senso dell'identità personale. In secondo luogo, emerge prepotente il bisogno di ritualizzare il passaggio. Come ampiamente argomentato da Duccio Demetrio nelle sue riflessioni sull'educazione interiore e sulla pedagogia introspettiva, la celebrazione dei momenti liminali risponde a un bisogno umano insopprimibile[38]. La fine di un progetto è a tutti gli effetti un rito di transizione. Trasformare il vuoto della "perdita" in un "rito di passaggio" (mediante una festa, lo scambio di un oggetto simbolico, una lettera) argina l'angoscia, crea una punteggiatura nella continuità del tempo e sancisce socialmente il nuovo *status* di autonomia del soggetto. L'assenza di rituali di congedo, al contrario, agisce come una ferita aperta che potrebbe riattiva vissuti negativi e, più in generale, sembra essere un fattore di crisi nelle relazioni intergenerazionali[39].

L'intenzionalità si esplica, inoltre, nel gesto di aprire al futuro. Un congedo pedagogicamente fondato non è un ripiegamento melanconico sul passato glorioso della relazione, ma è un rilancio. L'educatore, facendo un passo indietro, restituisce il mandato e le chiavi della responsabilità all'educando[40]. Spostare l'asse dell'affidamento dalla figura professionale rassicurante alle risorse endogene della persona significa riconoscerne l'agentività. L'educatore si pone, in ultima analisi, come colui che presidia "l'essenziale della vita"[41], consapevole che, per quanto la scuola o il servizio possano fare molto, "non possono fare tutto" e debbono cedere il passo alla vita stessa[42].

In questa cornice, il congedo quindi non si esaurisce in una pura negazione del legame, ma si apre alla dimensione della promessa, intesa come categoria pedagogica autonoma[43]. Essa fonda la sua legittimità nell'impegno etico di accompagnare il soggetto verso la propria piena

[38] Cfr. D. Demetrio, *L'educazione interiore. Introduzione alla pedagogia introspettiva*, Firenze, La Nuova Italia, 2000.

[39] Cfr. M. Aime, G. Pietropolli Charmet, *La fatica di diventare grandi. La scomparsa dei riti di passaggio*, Torino, Einaudi, 2014.

[40] L. Mortari, *Educatori e lavoro di cura*, in "Pedagogia Oggi", 2, 2017, pp. 91-105.

[41] L. Mortari, *L'essenziale della vita per una filosofia della vita*, in "Journal of Medicine and the Person", 1, 2017, pp. 36-38.

[42] A.M. Mariani, *Insegnare. La scuola può far molto ma non può far tutto*, Brescia, Morcelliana, 2020.

[43] Che l'educazione sia un "mestiere di promesse" è stato recentemente ribadito da Papa Leone XIV: si veda la *Lettera Apostolica "Disegnare nuove mappe di speranza" di Papa Leone XIV in occasione del LX anniversario della Dichiarazione conciliare Gravissimum educationis* del 28 ottobre 2025. Anche la CEI, una decina di anni fa, aveva individuato nella "promessa" una categoria portante dell'antropologia pedagogica cattolica: si veda *Instrumentum laboris. Educare oggi e domani. Una passione che si rinnova* del 7 aprile 2014.

autorealizzazione ed emancipazione, dotandolo degli strumenti critici necessari per orientarsi autonomamente nel mondo. Tale promessa esclude radicalmente qualsiasi riduzione dell'agire educativo a mera tecnica procedurale o burocratica; al contrario, si nutre della consapevolezza che la relazione d'aiuto comporta strutturalmente dubbi, fatiche e un'incessante ricerca di autenticità, accogliendo pienamente il "peso" deontologico ed esistenziale di farsi carico della crescita altrui[44].

La fine del percorso reca così in sé una duplice promessa: da un lato, la fiducia dell'educatore nella tenuta emotiva e sociale dell'educando, ormai ritenuto pronto ad abitare la complessità del reale; dall'altro, la promessa dell'educando a sé stesso di custodire e far fruttificare le tracce di quel cammino comune. Il distacco, pertanto, si fa promessa di futuro: la relazione si chiude sul piano storico-cronologico affinché possa rimanere generativa su quello esistenziale, interiorizzandosi come risorsa trasformativa permanente per il soggetto.

5. Conclusioni: progettare la cura del congedo

Alla luce delle riflessioni teoretiche e delle risonanze emerse dal campo, appare inequivocabile come la fine della relazione educativa non sia un evento da subire passivamente né un infortunio di percorso da cui distogliere lo sguardo, ma rappresenti un atto pedagogico capitale, da progettare con perizia, cura e profonda consapevolezza etica. La "cura del congedo" si rivela non come un'aggiunta estetica, ma come l'essenza stessa di un intervento educativo che si rispetti, una pratica che elegge a proprio obiettivo l'emancipazione dell'educando[45]. Saper "lasciar andare" non costituisce, dunque, un sintomo di cinismo o di disimpegno professionale, ma coincide con la forma più nobile e disinteressata di amore pedagogico. In altri termini, affermare la dignità epistemologica e operativa dell'amore in ambito educativo, elevandolo ad autentica categoria pedagogica[46], significa prendere sul serio e progettare il congedo.

Per tradurre questa postura valoriale in prassi quotidiana, i servizi e i professionisti sono chiamati a declinare una serie di principi metodologici fondativi. In prima battuta, occorre strutturare un'educazione che aiuta a separarsi sin dalle fasi più precoci della vita e dell'intervento. L'autonomia non è un'illuminazione improvvisa che si accende l'ultimo giorno, ma l'esito di un allenamento progressivo. Il percorso deve essere costellato di "piccoli gradini di separazione", micro-distacchi progettati e monitorati che consentano all'educando di sperimentare la propria tenuta emotiva e operativa all'interno di un contenitore relazionale ancora sicuro e protettivo. In quest'ottica, per affrontare le separazioni – intese come passaggi esistenziali inevitabili – di-

[44] La tensione dialettica tra promessa e fardello è analizzata acutamente da G. Vico, *Mantenere la promessa. Il fardello pesante dell'educazione*, Assisi, Cittadella, 2009. Si tratta della medesima tensione che emerge dalle interviste.

[45] Cfr. C. Palmieri, *La cura educativa. Riflessioni ed esperienze tra le pieghe dell'educare*, Milano, FrancoAngeli, 2000.

[46] C. Massullo, *Educazione (è) amore: Edgar Morin per una pedagogia amorosa, tra relazione e tras-formazione*, in "Annali online della Didattica e della Formazione Docente", XVII, 30, 2025, pp. 80-94.

viene fondamentale aver costruito nel tempo un solido senso di separatezza e una piena consapevolezza della propria individualità[47]. Solo attraverso la maturazione di questo confine identitario, il congedo può essere vissuto non come una perdita dell'io, ma come l'affermazione del proprio stare al mondo in modo autonomo.

In secondo luogo, diviene imperativo progettare il distacco fin dall'inizio dell'intervento. La conclusione deve rappresentare un orizzonte trasparente, noto e condiviso nel patto educativo iniziale. Esplicitare sin dai primi colloqui la natura temporanea e "a termine" della relazione professionale non inficia la qualità del legame, ma ne garantisce la lealtà strutturale. Aiuta a costruire un'alleanza basata sulla chiarezza, spazzando via pericolose illusioni di onnipotenza salvifica o di adozioni affettive irrealistiche.

Affrontare il lutto della separazione richiede all'educando, e parallelamente all'educatore, di attraversare il dolore senza fuggirlo. È la metafora poetica e profondamente educativa incarnata dal racconto di Anna Llenas intitolato *Il buco*[48]: non serve agitarsi per cercare affannosamente un "tappo" con cui occludere il vuoto generato da una perdita, ma occorre trovare il coraggio di guardarci dentro. Solo attraversando quel vuoto, quel lutto per la relazione conclusa, si possono mobilitare le risorse interiori necessarie per generare mondi di possibilità inedite.

In conclusione, la cura della fine qualifica la dignità del lavoro educativo. Le domande rimaste volutamente aperte e affacciatesi prepotentemente durante i dialoghi con gli educatori – *come segna il soggetto il cambiamento imposto dalla fine? Si dedicano realmente le stesse energie progettuali all'ultima fase rispetto alla presa in carico?* – non devono suonare come recriminazioni, ma come inviti pressanti a proseguire la ricerca. Solo continuando a interrogare e illuminare questo territorio di confine, a lungo dimenticato, è possibile formare professionisti capaci di pronunciare l'ultimo "arrivederci", non come se fosse un fallimento, ma con la consapevolezza di aver mantenuto la più sacra delle promesse educative: restituire una vita a se stessa.

6. Bibliografia di riferimento

Aime M., Pietropolli Charmet G., *La fatica di diventare grandi. La scomparsa dei riti di passaggio*, Torino, Einaudi, 2014.

Anfossi M., *La trasmissione intergenerazionale dell'attaccamento*, in "ACP Rivista di Studi Rogersiani", 1999.

Bertagna G., *Dall'educazione alla pedagogia. Avvio al lessico pedagogico e alla teoria dell'educazione,* Brescia, La Scuola, 2016.

Bertolini P., *L'esistere pedagogico. Ragioni e limiti di una pedagogia come scienza fenomenologicamente fondata*, Firenze, La Nuova Italia, 1988.

Bombi A.S., Cannoni E., *Bambini e Salute: psicologia dello sviluppo per le professioni sanitarie*, Bologna, il Mulino, 2015.

[47] A. Marranca, *Separarsi. Separazioni, distacchi, perdite... e la vita va avanti*, Milano, Unicopli, 2012.
[48] A. Llenas, *Il buco*, Milano, Gribaudo, 2016.

Bonino S., Lo Coco A., Tani F., *Empatia. I processi di condivisione delle emozioni*, Firenze, Giunti, 1998.

Bruner J.S., *Saper fare, saper pensare, saper dire. Le prime abilità del bambino*, Roma, Armando, 1992.

Cadei L., Serrelli E., Tabacchi A., *La competenza educativa nel lavoro d'équipe come risorsa evolutiva a servizio del territorio*, in "Cultura pedagogica e scenari educativi", 2, 2024, pp. 34-42.

Carlini L., Fidenzi L., Gualtieri G., Nucci G., Fogliolini A., Coluccia A., Gabbrielli M., *Analisi e valutazione medico-legale della sindrome da burnout nell'ambito delle helpingprofession e della tutela INAIL per i casi di malattia e suicidio*, in "Rivista di Psichiatria", LI, 3, 2016, pp. 87-95.

Colombo G., Cocever E., Bianchi L., *Il lavoro di cura. Come si impara, come si insegna*, Roma, Carocci, 2004.

Del Core P., *Verso un'autorità generativa. Percorsi formativi e stile di leadership oltre i modelli consolidati*, in "Rivista di Scienze dell'Educazione", LXI, 3, 2023, pp. 373-396.

Demetrio D., *L'educazione interiore. Introduzione alla pedagogia introspettiva*, Firenze, La Nuova Italia, 2000.

Galluzzo M.G., *Sindrome di burnout*, in "Bollettino Itals", 83, 2020.

Hoffman M.L., *Empatia e sviluppo morale*, Bologna, il Mulino, 2008.

Iori V., *Il sapere dei sentimenti. Fenomenologia e senso dell'esperienza*, Milano, FrancoAngeli, 2009.

Iori V., *Quaderno della vita emotiva. Strumenti per il lavoro di cura*, Milano, FrancoAngeli, 2009.

Iori V., *Quando i sentimenti interrogano l'esistenza. Orientamenti fenomenologici nel lavoro educativo e di cura*, Milano, Guerini e Associati, 2006

Keats J., *Lettere sulla poesia,* tr. it. di N. Fusini, Milano, Feltrinelli, 2016.

Lanzara G.F., *Capacità negativa. Competenza progettuale e modelli di intervento nelle organizzazioni*, Bologna, il Mulino, 1993.

Llenas A., *Il buco*, Milano, Gribaudo, 2016.

Mantegazza R., *Arrivederci ragazzi. L'educatore e il congedo: fine della relazione e gestione del lutto*, Roma, Castelvecchi, 2024.

Mari G., *La relazione educativa*, Brescia, Morcelliana, 2019.

Mariani A., *La relazione educativa. Prospettive contemporanee*, Roma, Carocci, 2021.

Mariani A.M., *Insegnare. La scuola può far molto ma non può far tutto*, Brescia, Morcelliana, 2020.

Marranca A., *Separarsi. Separazioni, distacchi, perdite... e la vita va avanti*, Milano, Unicopli, 2012.

Massa R., *Educare o istruire? La fine della pedagogia nella cultura contemporanea*, Milano, Unicopli, 1987.

Massullo C., *Educazione (è) amore: Edgar Morin per una pedagogia amorosa, tra relazione e tras-formazione*, in "Annali online della Didattica e della Formazione Docente", XVII, 30, 2025, pp. 80-94.

Montessori M., *L'autoeducazione*, Milano, Garzanti, 2018.

Mortari L., *Apprendere dall'esperienza. Il pensare riflessivo nella formazione*, Roma, Carocci, 2003.

Mortari L., *Cultura della ricerca e pedagogia. Prospettive epistemologiche*, Roma, Carocci, 2007.

Mortari L., *Educatori e lavoro di cura*, in "Pedagogia Oggi", 2, 2017, pp. 91-105.

Mortari L., *L'essenziale della vita per una filosofia della vita*, in "Journal of Medicine and the Person", 1, 2017, pp. 36-38.

Palmieri C., *La cura educativa. Riflessioni ed esperienze tra le pieghe dell'educare*, Milano, FrancoAngeli, 2000.

Pedditzi M.L., Rollo D., *L'attaccamento negli asili nido: le educatrici hanno una visione monotropica o poliadica?*, in "Psicologia clinica dello sviluppo", 1, 2014, pp. 143-151.

Piaget J., *Il giudizio morale nel bambino*, Giunti Editore, Firenze, 1996.

Tramma S., *L'educatore imperfetto. Senso e complessità nel lavoro educativo*, Roma, Carocci, 2008.

Trinchero R., *I metodi della ricerca educativa*, Roma-Bari, Laterza, 2004.

Vico G., *Mantenere la promessa. Il fardello pesante dell'educazione*, Assisi, Cittadella, 2009.

Vygotskij L.S., *Il processo cognitivo*, Torino, Boringhieri, 1987.

Wood D., Bruner J.S., Ross G., *The role of tutoring in problem solving*, in "Journal of Child Psychology and Psychiatry", 17, 1976, pp. 89-100;

Zamengo F., *La consistenza dell'adulto come fattore di protezione,* in F. Zamengo, N. Valenzano, *Protezione e rischio nei processi educativi,* Parma, Junior, 2019, pp. 43-56.

Zucca F., *Quando si deve gestire la separazione - Le esperienze relazionali dell'"ultima volta"*, in "Animazione Sociale", 246, 2010, pp. 86-90.

Data di ricezione dell'articolo: 14 aprile 2026
Date di ricezione degli esiti del referaggio in doppio cieco: 4 e 14 maggio 2026
Data di accettazione definitiva dell'articolo: 26 maggio 2026