

## Per una Pedagogia della fragilità

### For a Pedagogy of fragility

Gabriella D'Aprile\*

#### Abstract

Qual è il senso di un discorso pedagogico sulla fragilità?

Quello di riflettere sulla realtà umana, nei suoi volti luminosi e oscuri, nelle sue laceranti contraddizioni, nei suoi dilemmi e nelle sue attese; quello di accogliere i valori della sensibilità e della delicatezza, della gentilezza e della dignità; quello di scoprire modi altri di “stare al mondo”. Fragilità come gemmazione della vita nell’infanzia o come metamorfosi evolutiva nell’adolescenza; fragilità come marginalità e precarietà esistenziale o ombra nei meccanismi di esclusione della diversità; fragilità come vulnerabilità e liminarità nei destini di sofferenza e di disagio individuale e sociale. Intraprendere la strada di una ermeneutica pedagogica è un possibile tentativo per affermare una *pedagogia della fragilità*, quale dispositivo di ascolto e di dialogo con il “sentire” umano.

L’autrice propone una riflessione su una categoria che si presta a molteplici attraversamenti, per un progetto pedagogico teso a valorizzare le diverse fondazioni esistenziali della soggettività in tutte le periferie umane.

**Parole chiave:** pedagogia, fragilità, esistenza, realtà umana, *circum-stantia*.

#### Abstract

What is the meaning of a pedagogical discourse on fragility? This article presents a reflection on human reality and its ambiguous dimensions, contradictions, dilemmas and expectations. It emphasizes the values of sensitivity and delicacy, kindness and dignity to discover other ways of “being in the world”. Fragility is conceived as a budding of life in childhood or an evolutionary metamorphosis in adolescence. Fragility is seen as marginality and existential precariousness or a shadow in the mechanisms of exclusion of diversity. Fragility is revealed as vulnerability and liminality in those destined for suffering and individual and social hardship. By adopting a pedagogical and

---

\* Ricercatrice confermata di Pedagogia generale e sociale presso l’Università degli Studi di Catania. Email: [gabriella.daprile@unict.it](mailto:gabriella.daprile@unict.it).

hermeneutic perspective, it is possible to establish a pedagogy of fragility` to be in touch with human feeling.

The author proposes a reflection on this category that lends itself to multiple interpretations to enhance the various existential foundations of subjectivity in all human spheres.

**Keywords:** pedagogy, fragility, existence, human reality, *circum-stantia*.

## 1. Premessa

Tra le questioni della contemporaneità che il sapere pedagogico è chiamato ad affrontare, di fronte al dischiudersi di nuove responsabilità che guardano con attenzione ai nuovi soggetti educativi, *soggetti di cura*, *soggetti di diritto*, un ambito di riflessione e d'intervento si rintraccia sul terreno di quelle aree di marginalità e di disagio individuale e sociale emergenti dagli scenari di una società complessa e inevitabilmente più esposta a problematicità di vario tipo.

Il tempo presente reclama continui riposizionamenti di fronte alle emergenze del nuovo e interpella la pedagogia, sia sul piano riflessivo sia sul piano operativo, come pedagogia dell'azione e della "trasformazione" per rispondere ai bisogni formativi, sempre progressivamente in evoluzione, di tutti i soggetti umani, nessuno escluso.

Una pedagogia dell'oggi, che voglia essere autenticamente impegnata nella contemporaneità, deve necessariamente contrastare l'effetto di un convenzionale esercizio di principi retorici e accogliere il perenne invito a scendere sul "campo", reimpostando costantemente le procedure operative per creare un sapere storico ed esperienziale in grado di costruire fenomenologicamente percorsi formativi *dentro e attraverso* l'esperienza vissuta in situazione dai soggetti.

Per vincere le cogenti sfide della Nuova Modernità si rende necessaria una sorta di revisione attualizzata del discorso pedagogico generale, per potenziare strumenti di riflessione e di intervento e offrire supporto a tutte le soggettività che abitano i complessi contesti contemporanei.

Essere una ricerca pedagogica "impegnata" significa attraversare i paesaggi umani che caratterizzano l'esistenza, non solo per leggere la variegata epifenomenicità logico-razionale, ma anche le dimensioni inquiete e perturbabili dell'intera realtà umana, dell'affettività, dell'emozione, della relazionalità, dell'interiorità. Ci troviamo di fronte ad un'estensione della riflessione pedagogica in direzione di dimensioni di vulnerabilità, marginalità, frammentazione e

precarità esistenziale, di inquietudine nella relazione soggetto-mondo (Madrussan, 2017), che caratterizzano la vita delle persone spesso confinate in aree di silente invisibilità.

Muovendo da queste premesse, è in tal senso che la pedagogia dovrebbe farsi motore di fattivo cambiamento, prendendo atto delle responsabilità *incontournables* che giungono al suo indirizzo, per misurarne la tenuta alla prova di modelli pedagogici e storie di vita, per la costruzione di un autentico umanesimo.

È in tale ottica che può rivelarsi significativo l'orizzonte teorico-applicativo di una pedagogia che rivolga lo sguardo alle relazioni tra fragilità e educazione, e a tutte quelle manifestazioni di vulnerabilità dell'esistenza (Pialli, 1998) a cui possono corrispondere prese di consapevolezza in termini di intervento educativo.

Nell'ambito del contesto italiano la categoria della fragilità, correlata all'ambito della cura educativa, ha conosciuto una peculiare riflessione in tempi recenti (Palmieri 2000, Mortari, 2006; 2015; Iori, Rampazi, 2011; Iaquina, 2014; Musai, 2015, 2018), in continuità con un dibattito scientifico internazionale che muove da un approccio di studio multidimensionale di forme di disagio e di malessere personale e sociale in una pluralità di contesti (Gobbens *et alii*, 2010; Bengtsson 2011; Mosselson, Wheaton, & Frisoli, 2009).

A fronte di questo interesse, ecco l'appello al sapere pedagogico per possibili risposte educative ad un magmatico ambito di bisogni e di difficoltà in continua evoluzione, per affinare le capacità ermeneutiche dei soggetti affinché possano guardare alle loro rispettive fragilità per rintracciare percorsi di senso.

## 2. Fragilità e nuova progettualità educativa

*Pedagogia della fragilità.* Si tratta di una locuzione che vuole esprimere un impegno teorico ed empirico nel quadro italiano della pedagogia generale. In particolare, non ambisce ad un ulteriore frazionamento della pedagogia. Muove dalla conoscenza di una condizione umana che legge fenomenologicamente e per cui, attraverso una interrelazione enattiva, immagina un percorso nello svolgimento della formatività individuale. Il suo esserci, oggi, corrisponde ad una istanza morale che vuole intraprendere un cammino scientifico lontano da un già galoppante narcisismo disciplinare e professionale, ambizioso quanto vanitoso. In particolare, il senso di un discorso pedagogico sulla "fragilità" è quello di riflettere sulla realtà umana, nei suoi volti luminosi e oscuri, nelle sue vertiginose e laceranti contraddizioni, nei suoi dilemmi e nelle sue attese; è quello di accogliere i valori della sensibilità e della delicatezza, della gentilezza e della dignità; è quello di incontrare e scoprire modi altri di "stare al mondo" (Natoli,

2002). Fragilità come germe di vita nell'infanzia o come metamorfosi evolutiva nell'adolescenza; fragilità come ombra nei meccanismi di esclusione e emarginazione delle diversità; come comunione per i destini del malessere e del disagio individuale e sociale. Fragilità come inesorabile declino della vita e come ombra gettata nell'alveo della sofferenza e della malattia. Intraprendere la strada di una ermeneutica pedagogica è un possibile tentativo per entrare in ascolto e in dialogo con il "sentire" umano, per andare in profondità e "toccare" la realtà umana tutta (Derrida, 2007; Augé, 2017).

La possibile dilatazione dei significati della fragilità è dunque ampia: una parola che si presta a diversi sguardi disciplinari (Mariani, 2009) poiché scava dentro i *cantieri dell'anima* e dell'umano sentire (Gabrielli, 2005, 2017; Borgia, 2015).

Vittorino Andreoli in *L'uomo di vetro. La forza della fragilità* (2008), ci consegna una lucida analisi mediante una metafora efficace: l'uomo, è per tutta la vita un *uomo di vetro*, messo alla prova dalle mille fragilità che costantemente lo circondano in ogni periodo dell'esistenza e che riguardano le dimensioni di mente, corpo, anima. Esiste infatti una fragilità "universale", legata alla biologia, all'evolvere naturale dell'esistenza, e anche a quelle *prove della vita* (Vaccarelli, 2016) che ci vedono abitare "sotto lo stesso cielo" (Castiglioni & Mapelli, 2016).

A partire da questa consapevolezza, si profila una nuova riflessione sull'educativo come presa d'atto del declino di un certo modello pedagogico ispirato a protocolli autoreferenziali e logico-razionali non "incarnati" nell'esperienza umana. Si afferma, piuttosto, una rinnovata immagine di *homo sapiens* che non rispecchia l'anacronistico profilo cartesiano di un uomo che "cogita", non integrato da altre parti "meccaniche" che vivono sentimenti e emozioni. In tale prospettiva, poco contributo potranno dare le teorie dell'*homo debilis*, essendo questa una nozione pressochè "stigmatizzante", non una "forma" dell'esistenza, ma una deformazione, una debilitazione, un impoverimento della stessa condizione umana. La natura dell'uomo è polimorfa e il soggetto dei processi formativi non può essere identificato con la sua condizione di mancanza o di bisogno, piuttosto con le sue potenzialità trasformative (Federighi, 2018).

Del resto, tutti noi siamo fragili perché non abbiamo l'essere da noi stessi: nasciamo da altri e siamo prorogati nell'essere di momento in momento (Stein, 1999). Quando veniamo al mondo siamo *promessi ad una forma* (Fadda, 2016), tuttavia ogni nostro progetto esistenziale, ogni nostra azione di cura di sé, dell'altro o del mondo non ha nulla di certo nei suoi esiti (Mortari, 2015). Non vi è forma possibile che possa essere data una volta per tutte: l'esperienza umana si configura come un complesso e continuo lavoro di intaglio che avviene nel corso del tempo e che esige cura, senza la quale l'educazione e la

formazione, nel senso più tensionale e utopico, non potrebbero essere pensate e esercitate (Boffo, 2010).

Il tema della fragilità designa, dunque, un'area polisemica complessa e stratificata che rimanda sia a condizioni evolutive di normalità, sia a forme di disagio in relazione alle diverse stagioni di vita, alle esperienze, alle condizioni socioculturali, esistenziali e di povertà materiali e antropologiche nelle quali le persone possono trovarsi.

Una categoria/condizione che attraversa, pertanto, tutte le regioni del sapere pedagogico, dalla pedagogia generale e dell'infanzia all'educazione degli adulti, dagli studi di pedagogia speciale, agli studi sul genere, dalla pedagogia sociale alla pedagogia interculturale etc.

Una categoria/condizione che ha un importante impatto su tutta la riflessione pedagogica contemporanea, che risulta costantemente sollecitata ad interrogarsi tanto sugli aspetti problematici dell'esistere, quanto sulle sue prospettive di progettualità umana.

Si tratta dunque di una nozione che si presta a molteplici attraversamenti per valorizzare le diverse fondazioni interiori e risonanze emozionali, che sostanziano tutti di cicli di vita e i passaggi di età; per valorizzare le sfumature costitutive della soggettività.

In tale ottica, è il cuore etico della pratica di cura (Mortari, 2006) che mostra la postura relazionale del soggetto, che chiama il *Tu* e si dà alla relazione umana per preservare e custodire la possibilità di cambiamento, l'apertura al possibile.

In questa prospettiva, come non richiamare l'universo di senso della *progettazione esistenziale*, costruito che Giovanni Maria Bertin (1973) già delineava con intelligente e sensibile lungimiranza per dare un senso al "disordine esistenziale" e per rivendicare il protagonismo del soggetto nel campo delle scelte che è chiamato ad effettuare (Bertin, Contini, 2004).

Giovanni Maria Bertin definisce la progettualità esistenziale come «orientamento, assunto più o meno consapevolmente dal soggetto, rivolto ad elaborare, vagliare e unificare aspirazioni, criteri di valori e obiettivi di azione sul piano di un "quotidiano" vissuto in rapporto al futuro e non semplicemente in funzione dell'adattamento alla realtà presente» (1983, p. 89).

Seguendo l'elaborazione metodologica dell'approccio problematicista (Contini, Fabbri, 2014), la prospettiva di una pratica educativa attenta all'orizzonte del *possibile* appare densa di implicazioni, tanto sul piano della maturazione ed evoluzione personale, quanto sul piano del rapporto con le comunità, in funzione di un futuro ipotizzabile mediante un processo incessante di costruzione e di decostruzione dell'esperienza del soggetto.

Ciò significa che, nonostante i vincoli di una "condizione data", di una *gettatezza* in termini heideggeriani, non è precluso l'intervento educativo sul "come" delineare traiettorie su un futuro "possibile".

Per ogni persona diventa decisivo tentare di andare oltre un'idea di destino inesorabile, ineluttabile, imposto, subito, cui non è possibile sottrarsi, che toglie senso all'agire, alle scelte, alla volizione. È necessario tentare di uscire da questa strettoia per aprirsi ad una prospettiva di *destino cresciuto* (Amietta *et al.*, 2011) che prefiguri l'esistenza come luogo germinativo di ulteriori spinte all'azione, per *ri-tratteggiare* nuove forme evolutive.

Comprendere la dimensione incerta della propria identità personale, immersa nella rete complessa e variabile di mutamenti che definiscono l'esperienza, significa aprirsi costantemente alla riconversione di sé. Ecco che la pratica della cura educativa, assunta nella sua strutturale dimensione di trasformazione umana, svolge un ruolo fondamentale nel processo emancipativo in senso dinamico e processuale; non come dirigismo dell'esistenza, ma quale accompagnamento, processo di ri-definizione costante dell'esistenza medesima, come processo di auto-formazione di cui ciascuno deve farsi responsabile. Non semplicemente in funzione dell'adattamento alla realtà, ma anche (ed anzi prevalentemente) in funzione di un "possibile" realizzabile, più vicino alla dimensione della scelta (Fabbri, 2005).

Entro questo contesto di riflessioni, va sviluppandosi un interessante raggio di implicazioni che richiamano l'idea di una pedagogia nella sua veste di dispositivo generativo di cambiamento. Molti soggetti, per varie ragioni, si ritrovano a dover affrontare una condizione di *dislocatio* esistenziale, che contribuisce a spegnere ogni capacità progettuale cui deve necessariamente seguire un progressivo ri-posizionamento identitario dopo momenti di smarrimento e di solitudine, di inadeguatezza e malessere, di invisibilità sociale. Molti soggetti, posti nel *limes* dell'esistenza, diventano talvolta abitanti "anonimi" del mondo, per la mancata/negata possibilità di essere protagonisti della propria storia. Diventano abitanti di luoghi non identitari, non relazionali, non storici, non culturali. In questa condizione "affaticata", a fronte del fluire convulso dei cambiamenti, dell'incertezza nel domani, a fronte della contraddittorietà o della precarietà dell'esistenza, l'intervento educativo potrebbe promuovere un esercizio di attiva costruzione e comprensione critica dell'esistente, ponendo al riparo dal fatalismo del mero succedersi degli eventi, dall'atteggiamento rinunciatario e passivo che ad esso si accompagna, a vantaggio di un rinnovato progetto esistenziale, che si dà forma come problema costantemente aperto.

### **3. "Agire" la propria fragilità dentro la propria *circum-stantia***

Le premesse teoriche per una riflessione pedagogica che si addentri nella disamina della fragilità possono essere indagate a partire da un ulteriore ambito

di considerazione che chiama in causa le scelte “agite” dei soggetti che vivono in condizioni di vulnerabilità e che devono orientarsi verso il futuro.

In riferimento a questo universo di discorso, le suggestive riflessioni del filosofo spagnolo José Ortega y Gasset possono prestarsi favorevolmente per prefigurare alcune considerazioni pedagogiche (Cambi, Bugliani, Mariani 2007; Macinai, 2014) che accolgano la fragilità come condizione costitutiva del vivere umano.

Nelle *Meditazioni sul Chisciotte* Ortega y Gasset scrive una frase che ben circoscrive la sua concezione dell'uomo: «io sono io e la mia circostanza» (Ortega y Gasset, 1986, p. 77).

La vita, avverte il filosofo, è uno *stare nel mondo*, un fare attivo dell'uomo tra *uomini* e le *cose* che compongono il suo contorno. L'uomo rende al massimo delle sue capacità quando acquisisce la piena coscienza della sua circostanza, che non è solo spaziale: è l'inserimento in un luogo, in un tempo, in un contesto sociale e culturale (Cattaneo, 2011).

La circostanza di ciascuno contribuisce alla definizione della propria identità: si è inseriti in essa e attraverso essa si è “incarnati” storicamente (Ortega y Gasset, 2002). La circostanza offre le privazioni e le opportunità attraverso le quali si disegna il proprio specifico divenire: «il senso della vita consiste nell'accettare ciascuno la propria inesorabile circostanza e, nell'accettarla, convertirla nella propria vocazione» (Ortega y Gasset, 1996).

Facendo sua la metafora utilizzata da Aristotele all'inizio dell'*Etica nicomachea*, Ortega y Gasset paragona così l'esistenza umana ad una freccia e l'ideale al bersaglio cui quella freccia deve costantemente tendere. Solo in questo modo la vita potrà essere vissuta con pienezza (Cacciatore, Mascolo, 2012). Se il fluire dell'esistenza ha risvolti imprevedibili e anche drammatici, è quindi indispensabile conoscere a fondo la propria circostanza per poter meglio orientare la scelta del progetto personale di vita futura e dare efficacia alle proprie azioni:

Circostanza e decisione sono i due elementi fondamentali di cui si compone la vita. La circostanza -le possibilità- è ciò che della nostra vita ci è dato e imposto. Esso costituisce ciò che chiamiamo il «mondo». La vita non sceglie il suo mondo, ma vivere vuol dire trovarsi, subito, in un mondo determinato e incommutabile: in questo d'adesso. Il nostro mondo è la dimensione di fatalità che integra la nostra vita. Però questa fatalità vitale non può ridursi alla meccanica. Noi non siamo lanciati nell'arco dell'esistenza come il proiettile d'un fucile, la cui traiettoria è assolutamente prestabilita. La fatalità in cui ci troviamo nel capitare in questo mondo -e il mondo è sempre questo, quello d'adesso- consiste interamente nel contrario. Invece d'imporci una traiettoria, ce ne impone diverse, e, di conseguenza, ci obbliga alla scelta. Sorprendente condizione della nostra vita! Vivere è sentirsi fatalmente costretti a esercitare la libertà, a decidere ciò che dobbiamo essere in questo mondo. Neanche un solo istante si lascia

riposare la nostra attività di decisione. Anche quando, disperati, ci abbandoniamo a quello che vorrà avvenire, abbiamo deciso di non decidere. È, quindi, falso dire che nella vita «decidono le circostanze». Al contrario le circostanze sono il dilemma, sempre nuovo, dinanzi al quale dobbiamo risolverci (Ortega y Gasset, 1984, p. 18).

Da queste notazioni tratte dall'antropologia orteghiana emergono delle suggestioni pedagogiche significative, per avviare percorsi di consapevolezza del soggetto: «quel che deve fare non gli è imposto né prefissato, deve egli stesso sceglierlo e deciderlo intrasferibilmente, per sé e davanti a sé, sotto la propria responsabilità» (Ortega y Gasset, 1996, p. 54).

In quest'ottica, la pedagogia può svolgere un ruolo strategico nel processo di riflessione da parte del soggetto sulla propria *circum-stantia*, non in funzione di un mero appiattimento alla realtà esistente, ma di un costruttivo processo di *equilibratura maggiorante* (Piaget, 1983) in previsione di un processo dialettico di decostruzione e ricostruzione dell'esperienza, tra privazioni e opportunità. Solo così sarà possibile riscoprire e coltivare nei soggetti che vivono condizioni di fragilità la forza propulsiva dei significati esistenziali, per attivare anche possibili processi di resilienza.

Essere resilienti significa sapersi orientare rispetto al proprio futuro; essere in grado di affrontare e gestire i cambiamenti e le difficoltà di natura personale, professionale, sociale cui la vita espone; sapere assumere decisioni e sapere, in tal modo gestire le paure, le incertezze e le paure legate al manifestarsi, nel corso della vita, di momenti critici (Pinto Minerva, 2004, p. 24).

In tale direzione, ogni soggetto potrà mettere in campo le sue prospettive *poietiche*, attingendo all'inesauribilità di un orizzonte generativo attorno a cui mobilitare i processi e le mete dell'esistenza.

Per Ortega y Gasset, infatti: «non c'è vita senza l'interpretazione del contorno». In altre parole, senza uno sforzo conoscitivo e analitico della realtà concreta in cui ognuno è inserito, non ci sarà possibilità di riuscita personale: non sarà possibile realizzare un autentico io individuale, perché circostanza e decisione sono i due elementi radicali dei quali si compone la vita (Ortega y Gasset, 1996).

È solo l'alienazione il pericolo dell'uomo nella sua circostanza. Per evitare questo rischio, occorre accettare il dramma dell'esistere ed essere sempre forzati ad agire per poter continuare a vivere (Macinai, 2014). L'essenza del tragico diventa, così, la suprema intuizione intellettuale (Bodei, 1980, p. 14).

È necessario pensare alla fragilità della propria "circostanza" non come sinonimo di debolezza ontologica, bensì come possibile "stato in luogo" dell'esistenza, in cui coltivare i valori cruciali della sensibilità, della delicatezza, della compassione. Chi percepisce e riconosce la propria fragilità, il proprio "io



pelle” (Anzieu, 1987) sa accogliere i sentimenti e gli stati d’animo altrui, perché custodisce i valori della finitezza, della dignità, della temperanza e della giusta misura.

Accogliendo gli echi flebili e umbratili della fragilità, possiamo allora immedesimarci nella vita interiore dell’altro, per andare al di là della dimensione dell’educabilità tradizionale del soggetto sotto “protocollo educativo” e affermare, invece, un modello di relazione come autentica cura dell’umano, *sete generativa* di vita (Romano, 2018).

È dunque necessario accogliere la fragilità come dono (Cambi, 2017), fecondare quel “tacito tumulto” capace di trasformare il nostro presente, tra scacchi e tensioni, in progetto. Perché come ci ricorda Rainer Maria Rilke (1929), «il futuro entra in noi in questa maniera, per trasformarsi in noi, molto prima che accada».

### Riferimenti Bibliografici

- Amietta P.L., Fabbri D., Munari A., Trupia P. (2011). *I destini cresciuti. Quattro percorsi nell'apprendere adulto*. Milano: FrancoAngeli.
- Andreoli V. (2008). *L'uomo di vetro. La forza della fragilità*. Milano: Rizzoli.
- Anzieu D. (1987). *L'io pelle*. Roma: Borla.
- Augé M. (2017). *Saper toccare*. Milano-Udine: Mimesis Edizioni.
- Bengtsson S. E. L. (2011). Fragile states, fragile concepts: A critical reflection on the terminology of fragility in the field of education in emergencies. In J. Paulson, a cura di, *Education, conflict and development symposium* (pp. 33-58). Oxford, UK: Symposium Books Ltd.
- Bertin G.M. (1973). *Educazione alla ragione*. Roma: Armando.
- Bertin, G.M., Contini M. (1983). *Costruire l'esistenza*. Roma: Armando.
- Bertin G. M., Contini M. (2004). *Educazione alla progettualità esistenziale*. Roma: Armando.
- Bodei R. (1980). Hölderlin, la filosofia del tragico. Saggio introduttivo. In: Hölderlin, F., *Sul tragico*. Milano: Feltrinelli.
- Boffo V. (2010). *La cura di sé e la formazione degli educatori*. Firenze: Firenze University Press.
- Bonetta G. (2017). *L'invisibile educativo*. Roma: Armando.
- Borgna E. (2013). *La dignità ferita*. Milano: Feltrinelli.
- Borgna E. (2014). *La fragilità che è in noi*. Torino: Einaudi.
- Cacciatore G., Mascolo A., a cura di (2012). *La vocazione dell'arciere. Prospettive critiche sul pensiero di José Ortega y Gasset*. Bergamo: Moretti & Vitali.
- Cambi F. (2017). Del dono in educazione. *Studi sulla Formazione*, 20: 9-13.
- Cambi F., Bugliani A., Mariani A. (2007). *Ortega y Gasset e la "Bildung": studi critici*. Milano: Unicopli.

- Castiglioni, M., & Mapelli B. (2016). Sotto lo stesso cielo. Fragilità, educazione, contemporaneità. *L'Educazione sentimentale*, 26: 18-28. DOI: 10.3280/EDS2016-026003
- Cattaneo M. (2011). *Ortega y Gasset. L'io e la circostanza*. Siena: Cantagalli.
- Contini M., Fabbri M., a cura di (2014). *Il futuro ricordato. Impegno etico e progettualità educativa. Atti del Convegno in memoria di Giovanni Maria Bertin*, Bologna, 15-16 novembre 2012. Pisa: Edizioni ETS.
- Derrida J. (2007). *Toccare, Jean-Luc Nancy*. Genova-Milano: Marietti. DOI: 10.30557/MT00050
- Fabbri M. (2005). *Nel cuore della scelta, Kierkegaard, l'etica senza fondamenti e l'angoscia della formazione*. Milano: Edizioni Unicopli.
- Fadda R. (2016). *Promessi a una forma. Vita, esistenza, tempo e cura: lo sfondo ontologico della formazione*. Milano: FrancoAngeli
- Federighi P. (2018). La ricerca in educazione degli adulti nelle università italiane. Passato e futuro. In P. Federighi, a cura di, *Educazione in età adulta Ricerche, politiche, luoghi e professioni*, (5-34). Firenze: Firenze university press.
- Gabrielli F. (2005). *Cantieri dell'anima*. Milano: FrancoAngeli.
- Gabrielli F. (2017). *Antropologia delle lacrime*. Bologna: Minerva Edizioni.
- Gobbens R. J. et al. (2010). In search of an integral conceptual definition of fragility: opinions of experts. *J Am Med Dir Assoc.*, 11(5): 338-43.
- Iaquinta T. (2014). *La fragilità, il silenzio, la speranza*. Roma: Aracne.
- Iori V., a cura di (2006). *Quando i sentimenti interrogano l'esistenza. Orientamenti fenomenologici nel lavoro educativo e di cura*. Milano: Guerini Studio.
- Iori V., Rampazi M. (2008). *Nuove fragilità e lavoro di cura*. Milano: Unicopli
- Macinai E. (2014). Il filosofo nella "plazuela". Gli albori della pedagogia social di José Ortega y Gasset. *Ricerche di pedagogia e didattica*, 3: 101-112. DOI: 10.6092/issn.1970-2221/4643.
- Madrussan E. (2017). *Educazione e inquietudine. La «manoeuvre» formativa*. Como: Ibis.
- Mariani A. M., a cura di (2009). *Fragilità: sguardi interdisciplinari*. Milano: Unicopli.
- Milani L., (2019). La società della rimozione: pedagogia tra dolore, fragilità e attesa di riconoscimento. *MeTis. Mondi educativi. Temi, indagini, suggestioni*, 9(1):1-16.
- Mortari L. (2006). *La pratica dell'aver cura*. Milano: Bruno Mondadori.
- Mortari L. (2015). *Filosofia della cura*. Milano: Raffaello Cortina.
- Mosselson, J., Wheaton, W., & Frisoli, P. S. J. (2009). Education and fragility: A synthesis of the literature. *Journal of Education for International Development*, 4(1): 1-17.
- Mozzanica C. M. (2005). *Pedagogia della/e fragilità: la transizione postmoderna dalla pedagogia dei confini ai confini della pedagogia*. Brescia: La Scuola.
- Musaio M. (2013). *L'arte di educare l'umano*. Milano: Vita e Pensiero.
- Musaio M. (2015). *Fragilità e solitudini contemporanee: riflessione e impegno pedagogico*. In Tomarchio M., Olivieri S., a cura di, (2015), *Pedagogia Militante. Culture, diritti, territori*, Atti del 29° Convegno nazionale SIPED (Catania 6/8 novembre 2014) Pisa: ETS.
- Musaio M. (2018). La sfida del binomio fragilità-bellezza in educazione. In G. Mari &

- Musaio M., a cura di, *La sfida dell'educazione* (pp. 77- 92). Milano: Vita & Pensiero.
- Natoli S. (2002). *Stare al mondo. Escursioni nel tempo presente*. Milano: Feltrinelli.
- Ortega y Gasset J. (1984). *La ribellione delle masse*. Bologna: il Mulino.
- Ortega y Gasset J. (1996). *L'uomo e la gente*. Roma: Armando Editore.
- Ortega y Gasset J. (2002). *Origine ed epilogo della filosofia*. Milano: Bompiani.
- Ortega y Gasset J. (1986). *Meditazioni del Chisciotte*. Napoli: Guida.
- Palmieri C. (2000). *La cura educativa. Riflessioni ed esperienze tra le pieghe dell'educare*. Milano: FrancoAngeli.
- Piaget J. (1983). *Biologia e conoscenza. Saggio sui rapporti fra le regolazioni organiche e i processi cognitive*. Torino: Einaudi.
- Pialli L. (1998). *Fenomenologia del fragile. Fallibilità e vulnerabilità tra Ricoeur e Lévinas*. Napoli: Edizioni Scientifiche Italiane.
- Pinto Minerva F. (2004). Resilienza, una risorsa per contrastare deprivazione e disagio. *Innovazione educativa*, 7(8): 24-29.
- Rilke R. M. (1929). *Lettere a un giovane poeta – Lettere a una giovane signora – su Dio*. Milano: Adelphi.
- Romano R.G. (2018). *La sete generativa*. Brescia: Scholé-Morcelliana.
- Stein E. (1999). *Essere finito e essere eterno*. Roma: Città Nuova.
- Vaccarelli A. (2016). *Le prove della vita*. Milano: FrancoAngeli.
- Vigant E. (1968). *Il pensiero di José Ortega y Gasset*. Padova: Cedam.
- Zambrano M. (1996). *Verso un sapere dell'anima*. Milano: Raffaello Cortina Editore.