

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.