

La pedagogia della convivialità di Mario Ferracuti

The pedagogy of conviviality of Mario Ferracuti

Carla Xodo

Professore emerito di Pedagogia generale e sociale – Università di Padova – carla.xodo@unipd.it

Abstract

Pedagogues who were also educators in their life attest to an implicit pedagogy, which often turns out to be more authentic and truthful than what is explicitly stated in their works. This is the case of Don Mario Ferracuti, who remembers being a passionate educator before being a theorist. His reflection is, in fact, coherently and deeply rooted in his pastoral care. His pedagogical creed can be summed up in an original interpretation of personalism that is one with conviviality, which is closeness, relationship, friendship. Above all it is understanding and sharing of joys and sorrows that are the constituents of our existence

Keywords: implicit pedagogy, explicit pedagogy, personalism, conviviality

Pedagogisti che sono stati anche educatori nella loro vita attestano una pedagogia implicita, che non di rado si rivela più autentica e veritiera di quanto esplicitato nelle loro opere. È il caso di don Mario Ferracuti, che si ricorda per essere stato un appassionato educatore prima che un teorico. La sua riflessione è, infatti, coerentemente e profondamente radicata nella sua cura pastorale. Si può riassumere il suo credo pedagogico in una interpretazione originale di personalismo che fa tutt'uno con la convivialità, che è vicinanza, relazione, amicizia. Soprattutto è comprensione e condivisione di gioie e dolori che sono i costitutivi della nostra esistenza.

Parole chiave: pedagogia implicita, pedagogia esplicita, personalismo, convivialità

Bollettino As.Pe.I – ISSN 1721-1700
DOI: 10.7346/aspei-022021-02



Quando mi è stato chiesto di presentare la pedagogia di Don Mario Ferracuti, mi è venuto spontaneo proporre il tema della convivialità. In effetti, a ben pensare, il lungo sodalizio che ho avuto con Ferracuti, per oltre 30 anni, può essere iscritto in una traiettoria costellata di convivialità, tra eventi, incontri, convegni, iniziative varie. Anche il nostro primo incontro si svolse all'insegna di questa visione. Eravamo a Roma, palazzo dell'Eur, febbraio del 1988, prima riunione della Siped, la neonata associazione dei pedagogisti italiani. Era la prima volta che il mondo pedagogico accademico si incontrava ed in molti vi era la curiosità di conoscere dal vivo colleghi noti solo per i loro scritti. Ferracuti, che allora era ricercatore presso l'Università dell'Aquila, si avvicinò, mi invitò a prendere un caffè e cominciò a parlarmi con tanto calore e naturalezza che mi sentii subito a mio agio, quasi mi trovassi di fronte ad un vecchio amico ritrovato. Un mese dopo mi propose di tenere un corso di formazione sull'educazione linguistica agli insegnanti di una scuola elementare di Fermo diretta dall'allora direttrice Mircoli. Accettai insieme ad un collega linguista dell'Università di Feltre. Insieme ci trasferimmo per una settimana a Fermo. Appena giunti nella cittadina marchigiana, fummo accolti da Ferracuti che, per rendere più familiare la nostra permanenza, ci propose di alloggiare nel seminario dove lui abitava.

Nonostante la lontananza, nemica della convivialità in senso stretto, la mia disponibilità e il piacere di ospitarlo a casa mia hanno fatto da specchio a quanto succedeva molto più spesso da lui, non solo in seminario, ma anche nell'abitazione di famiglia. La casa di Grottazzolina era un vero porto di mare, dove sono transitate persone di riconosciuto spessore culturale e sociale, come Norberto Galli, Fabrizio Ravaglioli, Michele Corsi, Giuseppe Spadafora, parlamentari come Sandro Fontana, Antonio Guidi, Elisabetta Gardini e altri, ma soprattutto gente comune, del popolo, persone autentiche nei confronti delle quali egli aveva un afflato speciale. Il convivio era quanto di più irripetibile e inimmaginabile, con persone che si aggregavano continuamente. Ogni volta che si tornava nella casa di Grottazzolina vi erano ospiti nuovi, perché questa era la caratteristica di Don Mario: includere sempre nuovi arrivi e far sentire tutti a proprio agio, come fossero a casa loro. E poi, come in un convivio medievale comparivano i suonatori di fisarmonica e di violino. In breve, gruppi e gruppetti si aggregavano scoprendo un mondo comune, fatto di semplicità, di voglia di stare insieme, dove erano banditi rigorosamente i ruoli e le posizioni sociali, tutti importanti allo stesso modo. Anche la professione sacerdotale, vissuta da molti in maniera burocratica, per Don Mario era occasione per creare nuovi legami, socialità, valorizzando le persone, facendo sentire parte della comunità anche chi era completamente estraneo e appena arrivato, come quando, passando per Lapedona, la sua parrocchia, nel giorno in cui si teneva la processione del Santo patrono, al momento della predica mi coinvolse direttamente invitandomi ad intervenire sull'argomento che stava trattando.



Mi ha sempre colpito in Don Mario questo suo tratto autenticamente democratico, un aspetto della convivialità che è stato sottolineato in modo particolare da un autore come Alain Caillé (Caillé, 2013; Caillé, Latouche *et alii*, 2014), per il quale solo in una società conviviale, in cui spariscono le sovrastrutture sociali, ognuno ha la possibilità di essere veramente se stesso e vivere il senso autentico della democrazia.

Ma la convivialità è anche la condizione migliore per sviluppare creatività, per dar vita a nuove iniziative coinvolgenti. In queste sedute conviviali sono nati progetti culturali di ampio respiro, come il volume *Per un'Europa dell'educazione* (Ferracuti, Xodo, 1991) che insieme abbiamo realizzato nel 1991, e più tardi un'iniziativa come la *Cittadella pedagogica*, con l'intento di sensibilizzare all'azione educativa tutta la comunità locale e, ancora, la fondazione nel 1997 di una rivista, intitolata significativamente *il Nodo*, con l'intento più ambizioso di creare una rete di scuole dal Nord al Sud del Paese.

Pedagogia esplicita e pedagogia implicita

Facciamo un passo in avanti. Come possiamo collocare da un punto di vista teorico queste iniziative? Parto dal presupposto che in ogni pedagogo sia possibile distinguere un doppio binario, due percorsi paralleli che corrono a volte senza mai incontrarsi. Vi è, per un verso, una *pedagogia esplicita*, che è possibile ricostruire dalle opere, dagli scritti in cui sono state affrontate le diverse questioni educative da un punto di vista teorico; per altro verso, una *pedagogia implicita*, più immediata e flessibile, interna alle azioni educative, penalizzata, spesso, da dinamiche contestuali e, per questo, non sempre coerente con la prima. Valga per tutti il caso di Rousseau, teorico rigoroso nell'*Emilio* (Rousseau, 2016), educatore deludente sul piano pratico, visto il comportamento tenuto nei confronti dei figli che abbandona all'ospizio.

Nel caso di Ferracuti, questa distinzione tra un esplicito e un implicito pedagogico si fa particolarmente marcata, pur individuando una continuità tra queste due forme pedagogiche. Ferracuti entra nell'Accademia dopo una lunga e variegata esperienza sul campo: come parroco, cappellano di nave, assistente dell'azione cattolica, consulente regionale per il turismo giovanile e poi come insegnante di religione all'ITIS di Fermo, docente presso l'Istituto di Teologia Marchigiano e quindi all'Università a partire dal 1984. Nella sua lunga esperienza di insegnante e di educatore egli aveva maturato convinzioni pedagogiche che solo più tardi si preoccupa di sviluppare sul piano teorico. E ciò spiega la continuità, ma anche l'integrazione tra un sapere pedagogico esperienziale e la successiva elaborazione teorica.

La pedagogia esplicita di Ferracuti, analizzata sotto l'aspetto scientifico, si in-



scrive nel solco dei valori cristiani (Ferracuti, 1998). Essa pone al centro la persona con la sua esigenza di realizzazione e rientra a pieno titolo in quel filone di ricerca che viene ancor oggi identificato come *personalismo pedagogico*¹. Ma il personalismo pedagogico, pur valorizzando la relazione interpersonale come strategia comunicativa preferenziale ad ogni età e in ogni ambito e contesto educativo, non ha mai fatto della convivialità un proprio tema specifico, sottovalutandone, forse, la portata sul piano sociale e politico, oltre che pedagogico. È ciò che invece intuisce Ferracuti. Come uomo, prima che come sacerdote ed educatore. Di fronte ad una realtà che non rientra più negli schemi concettuali della pedagogia personalista, persino di quella più impegnata socialmente che trova in Mounier (1949) la sua fonte di ispirazione, egli capisce che è dalla sua contemporaneità che bisogna ricavare elementi nuovi di integrazione delle tesi teoriche consolidate.

Ferracuti educatore avverte una *gap* tra un personalismo che pure si ispira, nelle parole di un rappresentante autorevole come J. Maritain, ad un umanesimo integrale (Maritain, 2002), e la vita reale, densa, oggi, di quelle che il grande filosofo Spinoza ha definito *passioni tristi*. L'espressione, ripresa anche nel titolo del volume di due psicoanalisti contemporanei, *L'epoca delle passioni tristi* (Benasayag, Schmit, 2004), sottolinea il malessere diffuso soprattutto tra i giovani: il senso di impotenza e di incertezza, la percezione minacciosa del mondo, l'autoemarginazione, la rinuncia ad una proiezione fiduciosa nel futuro. Un malessere giovanile che socialmente si è manifestato in un fenomeno caratteristico del nostro tempo, definito in pedagogia con l'acronimo NEET (*Not in Education, Employment or Training*) divenuto indicatore che segnala la quota di popolazione tra i 15 e i 19 anni che non studia né lavora (Rosina, 2016).

Il fenomeno sembra mettere a nudo uno dei problemi centrali della pedagogia contemporanea, la sua incapacità di parlare ai giovani e di conseguenza la discrepanza che si registra tra una teoria pedagogica che sul piano educativo assegna un ruolo decisivo alla relazione ed il fallimento delle relazioni nel mondo contemporaneo per il venir meno della fiducia verso gli altri e più in generale nei confronti del futuro.

Ferracuti intuisce questo problema, capisce che le nostre previsioni teoriche sono limitate, riduttive, che se i conti sembrano tornare in teoria, non è così nella vita, dove oggi ci si trova di fronte a sfide inedite, imprevedute. Egli capisce che le tesi del personalismo filosofico elaborate negli anni 30 del secolo scorso dagli intellettuali di *Esprit* (Pavan, 2003) e successivamente riprese e fatte proprie da una parte rappresentativa della pedagogia italiana (Flores d'Arcais, Xodo Cegolon, 1991, pp. 155 e segg.), sono state una risposta efficace alla crisi socio-economica

1 Per un approfondimento del personalismo pedagogico; Maritain, 1962; Mounier, 1964; Caltafamo, 1970; 1971; Flores D'arcais, 1993; Peretti, 1978; Manno, 1982; Musao, 2001.



del tempo. Ma per rimanere un valido riferimento teorico oggi, esse devono essere riviste, aggiornate, integrate da analisi rivolte alla contemporaneità che stiamo vivendo (Xodo, 2003, pp. 33-65; Flores d'Arcais, 1993; Peretti, 1978; Xodo, 2014 [2003]). La conferma di questa intuizione, che ci porta alle soglie di una pedagogia della convivialità, è data dal titolo che lo stesso Ferracuti suggerisce di porre al volume in suo onore: *Neoumanesimo e postmodernità* (Chistolini, 2007). Un tema che vuole essere anche il suo testamento pedagogico, una consegna per i giovani ricercatori del settore a ripensare l'umanesimo, ad elaborare una nuova teoria della persona per un'epoca che ormai definiamo post-moderna, perché chiamata a fare i conti con valori, ma anche i disvalori della modernità.

La pedagogia della convivialità

Ferracuti non giungerà mai ad elaborare questa nuova prospettiva pedagogica, forse non ne ha avuto il tempo o forse, ancora una volta, ha dato precedenza all'azione. Ma della necessità di una nuova teoria pedagogica ha colto l'esigenza nei bisogni inevasi della quotidianità. Grazie alla continua vicinanza alle persone, mantenuta per tutta la vita, egli ha potuto intercettare i segni della necessità di nuove risposte nelle loro richieste di aiuto, nell'ascolto delle loro angosce, sofferenze, solitudini a partire dalla emarginazione di tanti giovani. Per questo, sono sicura che, se egli si fosse cimentato nell'impresa di dar voce a questi nuovi bisogni, avrebbe proposto una pedagogia della convivialità, da cui il titolo di questo scritto.

Ma che cosa intendiamo per convivialità? Se consultiamo il vocabolario, troviamo la seguente definizione: *Conviviale*, dal tardo latino, *convivialis-e*, significa relativo a convivio. Sotto l'aspetto etimologico, il termine si riferisce alla condivisione di cibo e vivande in un clima di festa. Significato che favorisce una certa sinonimia tra *convivialità* e *commensalità*.

Ma se questo è un significato che traduce la forma più immediata e visibile della convivialità, ve n'è un altro più profondo che tenta di analizzare che cosa accade nel soggetto in quei momenti, al fine di individuare i costituenti della convivialità e poterla replicare come modello di relazione sociale. Quest'ultimo significato di convivialità riscoperto in epoca postmoderna è stato proposto da alcuni autori come modello di relazione sul piano socio-politico-economico e pedagogico. Mi riferisco, in particolare, ad Ivan Illich (1974), autore noto in pedagogia e, in tempi più recenti, al già citato Alain Caillé (2013) che sulla stessa scia ci offre analisi interessanti per farci capire il senso che può avere oggi una pedagogia della convivialità.

Per entrambi, convivialità significa *cum vivere*, vivere insieme, darsi sicurezza, serenità e gioia reciprocamente; trovare nell'altro un riferimento, un sostegno, un aiuto reciproco. Un significato che non ignora quello originario, ma gli conferisce



universalità, dal momento che iscrive la convivialità nel nostro DNA antropologico e fa emergere la fragilità, la vulnerabilità quali aspetti costitutivi dell'essere umano che cerca aiuto e sostegno nell'altro, a motivo propria incompiutezza e limitatezza.

Per Illich, convivialità significa restituire all'uomo la sua libertà, il suo protagonismo. In una riunione conviviale tutti si sentono accettati, tutti sono protagonisti, tutti concorrono liberamente a rendere piacevole il momento mettendo in gioco semplicemente la propria umanità, "la società conviviale – afferma Illich – è una società che dà all'uomo la possibilità di esercitare l'azione più autonoma e creatrice con l'ausilio di strumenti meno controllabili da altri" (Illich, 1974, p. 48).

Sembrano affermazioni ovvie, scontate, eppure questi valori sono continuamente disattesi nel modello di vita affermatosi nelle nostre società industriali con la loro tecnologia, burocrazia, competitività, dipendenza, sopraffazione e impotenza. L'uomo non domina più gli strumenti che utilizza e viene impedito di dare un senso alle proprie azioni. Eppure, osserva ancora Illich, solo "nella misura in cui padroneggio lo strumento conferisco al mondo un mio significato" (Ivi, p. 50). Parole in sintonia con quanto denuncia anche Ferracuti: "mai l'uomo ha posseduto tanti beni materiali, tante strade fisiche e telematiche per garantirsi un sicuro accesso alla felicità, alla conoscenza, all'incontro con l'altro. Ma l'uomo del postmoderno si ritrova, nudo, solo e senza le tradizionali strade di salvezza. J.J. Rousseau oggi avrebbe gridato: 'uomini siate uomini è il vostro primo dovere ... quale saggezza c'è per voi fuori dell'umanità?'" (Chistolini, 2007, p. 140).

A fronte di questi disagi, particolarmente manifesti nelle giovani generazioni, il convivialismo – ed è questo l'aspetto più interessante dell'analisi di Caillé – viene valorizzato come una sintesi che acquista un valore trasversale. Esso viene proposto, infatti, come superamento delle ideologie della modernità: liberalismo, socialismo, anarchismo, comunismo. Tutte queste ideologie si sono impegnate nella ricerca di una convivenza pacifica tra gli uomini, ma tutte hanno errato pensando di garantirla attraverso una crescita economica indefinita che avrebbe dato a tutti benessere eliminando i motivi di contrapposizione e contrasto tra gli uomini. Se la soluzione dei nostri problemi, osserva Caillé, dovesse ancora essere ricercata all'interno delle prospettive su indicate, dovremo essere disperati, perché è evidente che il nostro Pianeta non è in grado di sopportare una crescita incondizionata. E oggi ce ne rendiamo conto in maniera inequivocabile. Ma è altrettanto preoccupante la massimizzazione del progresso economico che ha determinato la preminenza di rapporti calcolati sulla base del profitto, con conseguente subordinazione di tutte le altre relazioni umane. Non aver previsto questa deriva dei rapporti umani è una responsabilità anche del personalismo pedagogico che ha rinunciato ad occuparsi dei risvolti socio-economico-politici della vita personale pensando di poter derivare la soluzione di ogni problema dalla formazione



della persona e da un rapporto educativo limitato alla dinamica interpersonale (Ricoeur, 1994; Xodo, 2014, pp. 112 e segg).

Di contro, per risolvere i problemi che oggi abbiamo di fronte, che la pandemia da Covid 19 ha avuto l'effetto di far emergere in maniera ineludibile, bisogna avvalersi di premesse teoriche diverse e giungere ad affermare una società conviviale. Necessita partire da un'analisi realistica dei rapporti umani ed evitare di lasciarsi suggestionare dagli ideali improbabili di una possibile armonia tra gli uomini; illusione che ha alimentato le ideologie novecentesche prima considerate. Gli uomini, sosteneva realisticamente il filosofo Schopenhauer sono come i porcospini, quando sono lontani si cercano perché hanno freddo, quando sono vicini si pungono². E prima ancora J. J. Rousseau sottolineava che gli uomini sono così stupidi da pretendere che gli altri li preferiscano a loro stessi (Rousseau, 1959, p. 669) Di conseguenza le divisioni e le opposizioni sono inevitabili non solo per questa istintiva diffidenza e contrapposizione, ma anche perché non va trascurato l'altro dato costitutivo dell'essere umano e cioè la sua differenza, caratteristica costitutiva della persona che per questo definiamo unica. Singolare, irripetibile. Le persone sono diverse, diversi i loro punti di vista, interessi, desideri. Diverso un uomo da una donna; un giovane da un vecchio; un genitore da un figlio; un fratello da una sorella; un ricco da un povero; un religioso da un laico; un letterato da un analfabeta, un sano da un malato ecc. Queste differenze di fatto, fino a che punto devono essere affermate anche sul piano del diritto? Questo è il problema che oggi siamo chiamati ad affrontare per affermare una convivenza pacifica.

L'esistenza umana ha senso solo a condizione che ciascuno possa essere riconosciuto, non solo come membro di un gruppo, di una comunità, ma anche come singolo, come persona. Tante volte con Ferracuti ci è capitato di parlare della mafia, il cancro che divora il nostro Paese. Tante volte ci siamo chiesti che cosa si potesse fare per impedire il dilagare del fenomeno. Alla fine, dopo tanti ragionamenti, eravamo portati a concludere che la vera ragione del conflitto sociale non fosse la disuguaglianza economica, la contrapposizione tra ricchi e poveri, ma godere o essere privi di riconoscimento sociale. Nel silenzio di chi non ti rivolge la parola perché decide di ignorarti vi è una violenza a volte peggiore di quella fisica. Le donne l'hanno provata più degli uomini. Ma in una società in cui conta sempre più il valore del denaro, anche molti giovani emarginati socialmente non vengono

2 “Una compagnia di porcospini, in una fredda giornata d'inverno, si strinsero vicini, per proteggersi, col calore reciproco, dal rimanere assiderati. Ben presto, però, sentirono il dolore delle spine reciproche; il dolore li costrinse ad allontanarsi di nuovo l'uno dall'altro. Quando poi il bisogno di scaldarsi li portò di nuovo a stare insieme, si ripeté quell'altro malanno; di modo che venivano sballottati avanti e indietro tra due mali: il freddo e il dolore. Tutto questo durò finché non ebbero trovato una moderata distanza reciproca, che rappresentava per loro la migliore posizione.” (A. Schopenhauer, *Perarga e paralipomena*, Adelphi, Milano 1998, capitolo XXI).



risparmiati. Estremizzando il fenomeno, fanno riflettere le storie di alcuni criminali mafiosi diventati tali per conquistare attraverso la malavita un riconoscimento che si vedevano negato nella convivenza normale, magari in famiglia o all'interno della scuola. Come hanno dimostrato i teorici del personalismo pedagogico, ogni identità personale è unica, ma per affermare se stessa ha bisogno degli altri. Sono gli altri, infatti, che riconoscendoci inducono in noi autoriscoscimento, offrono sostegno al processo di identità personale in cui ognuno di noi è impegnato nella propria esistenza. Per questo, quando nei rapporti umani non si attiva questa dinamica di scambio, viviamo un senso di ingiustizia cui istintivamente ci ribelliamo. Si pensi, ad esempio, a quanti abbandoni scolastici si spiegano con il senso di disagio patito per essere ignorati da insegnanti che, a loro volta, cercano la conferma di se stessi rivolgendosi solo agli studenti più bravi della classe. In questo senso, *Lettera a una professoressa* (Scuola di Barbiana, 1990) degli studenti di Barbiana resta un classico delle relazioni discriminanti che possono verificarsi all'interno della scuola. Ma anche in famiglia queste dinamiche relazionali non sono sempre sotto controllo in genitori sprovveduti, che nel rapporto con i figli si lasciano guidare più dalle loro emozioni che da intelligenza pedagogica, soprattutto quando il primogenito vede scemare l'attenzione nei suoi confronti con la nascita di un fratello o di una sorella.

Il convivialismo fa proprie queste analisi e solleva il problema di come promuovere e organizzare una coesistenza pacifica tra gli uomini sulla base di presupposti diversi da quelli delle ideologie su richiamate. La via che esso indica non è di ordine materiale, non la crescita indiscriminata che risponde alla logica dell'aver, inevitabilmente foriera di conflitto. Esso fa leva su una risorsa umana più elevata rispetto alla cupidigia, quella che il filosofo morale Adam Smith identifica nella *simpatia*, che “senza eccessiva improprietà – sono parole sue – può essere usata per denotare il nostro sentimento di partecipazione per qualunque passione” (Smith, 2001 [1995], p. 84). *L'homo convivialis* non è, dunque, solo *homo oeconomicus*. Se così fosse, ci appagheremmo di una visione antropologica riduttiva. L'esperienza, invece, ci dice che l'uomo cura il proprio utile, ma anche le passioni sociali della simpatia, quelle che rientrano nella logica dell'essere e che sono “la generosità, l'umanità, la gentilezza, la compassione, l'amicizia reciproca e la stima, tutte le affezioni sociali benevole” (Ivi, p. 131).

Se ora proviamo a contestualizzare la pedagogia implicita di Ferracuti, fatta di aiuto, ascolto, amicizia, di relazioni autentiche con chiunque, ci rendiamo conto di come essa sia identificabile come pedagogia della convivialità.

Ferracuti aveva capito che le nostre società hanno bisogno di recuperare relazioni autentiche, ispirate a gratuità. Relazioni che costruiscono le comunità e che possono ritornare a vivere se noi difenderemo il *mondo della vita* dell'invadenza del *mercato*.

Quali allora i principi pedagogici che devono guidare una pedagogia della convivialità? Questi:



- *saper ascoltare, il primo segno di riconoscimento e rispetto dell'altro;*
- *saper comunicazione, avvicinarsi all'altro con empatia;*
- *accettare la diversità come ricchezza e non come una minaccia;*
- *saper agire in maniera disinteressata, con gratuità;*
- *adottare la pratica del dono, basata sul dare-ricevere-restituire, perché solo queste abitudini, questo stile relazionale possono spuntare le armi alla violenza e creare legame sociale.*

Questi principi possono affermarsi nella misura in cui trovano uno spazio liberato dalle idee e dai pregiudizi che fino ad oggi ci hanno impedito di essere dei costruttori di socialità. Le idee e i pregiudizi che urge correggere sono i seguenti:

- *un'idea di felicità basata sul possesso di beni materiali (il pregiudizio di Easterlin (Bruni, 2004, p. 15 e segg.);*
- *un'idea di ricchezza solo materiale, basata sul PIL, di contro ad un'idea di ricchezza come gratuità e dono (Sen, 2001; Nussbaun, 2012). Chi fruisce di molte gratuità e sa elargirle a sua volta è un uomo ricco;*
- *contenimento dell'hybris, il desiderio di accumulare;*
- *una sobrietà volontaria (Magatti, 2014; Rabhi, 2013);*
- *un'abbondanza frugale che ci consenta di coniugare il nostro benessere materiale con i beni comuni, in primis l'ambiente (Skidelsky, 2013; Rifkin, 2010; Xodo, 2019).*

Tutto questo, era presente *in nuce* in Ferracuti, del quale mi piace ricordare in chiusura questo passo, che ben sigilla queste riflessioni sulla convivialità:

Per quanto mi riguarda sul piano personale mi sono ritagliato una porzione di Humanitas, per una naturale e spontanea disponibilità, anche con sorrisi, non sempre facili, del cuore e della mente, convinto che il sorriso ha una forza magica di penetrazione. E sono stato fortunato, perché ricambiato e sorretto da pareti di cuori come argini alla mia vita. E come potrebbe vivere un prete senza tali presidi di cuori? (Chistolini, 2007, p. 140).

Come potrebbe vivere ciascuno di noi?

Riferimenti bibliografici

- Benasayag M., G. Schmit (2004). *L'epoca delle passioni tristi* (tit. orig. *Les passions tristes. Suffrance psychique et crise sociale*, 2003). Milano: Feltrinelli.
- Bruni L. (2004). *L'economia e la felicità degli altri. Un'indagine su beni e benessere*. Roma: Città Nuova.
- Caillé A. (2013). *Per un manifesto del convivialismo*, a cura di F. Fistetti. Lecce: Pensa



MultiMedia.

- Caillé A., S.Latouche *et alii* (2014). *Manifesto convivialista. Dichiarazione di interdipendenza*. Pisa: ETS.
- Catalfamo G. (1970). *Pedagogia contemporanea e personalismo*. Roma: Armando.
- Catalfamo G. (1971). *Personalismo senza dogmi*. Roma: Armando.
- Chistolini S. (ed.) (2007). *Neoumanesimo e Postmodernità. Saggi in onore di Mario Ferracuti*. Padova: Cleup.
- Ferracuti M., C. Xodo (1991). *Per un'Europa dell'educazione*. Padova: Cleup.
- Ferracuti M. (1998). *Pedagogia per educare*. Padova: Cleup.
- Flores d'Arcais G., C. Xodo Cegolon (1991). *Intervista alla pedagogia*. Brescia: La Scuola.
- Flores d'Arcais G. (ed.) (1993). *Pedagogia personalistiche e teorie della persona*. Brescia: La Scuola.
- Illich I. (1974). *La convivialità* (tit. orig. *Tools for Conviviality*, 1973). Milano: Mondadori.
- Magatti M. (2014). *Una nuova prosperità. Quattro vie per una crescita integrale*. Milano: Feltrinelli.
- Manno M. (1982). *Nuove ricerche sul personalismo*. Brescia: La Scuola.
- Maritain J. (1962). *L'educazione della persona*. Brescia: La Scuola.
- Maritain J. (2002). *Umanesimo integrale*. Roma: Borla.
- Mounier E. (1964). *Il personalismo*. Roma: Ave.
- Mounier E. (1949). *Rivoluzione personalistica e comunitaria*. Roma Edizioni di Comunità.
- Musaio M. (2001). *Il personalismo pedagogico italiano nel secondo Novecento*. Milano: Vita e Pensiero.
- Nussbaun M. (2012). *Creare capacità. Liberarsi dalla dittatura del PIL* (tit. orig. *Creating Capabilities. The Human Development Approach*, 2011). Bologna: il Mulino.
- Pavan A. (ed.) (2003). *Dire persona*. Bologna: il Mulino.
- Peretti M. (1978). *Breve saggio di una pedagogia personalistica*. Brescia: La Scuola.
- Rabhi P. (2013). *La sobrietà felice*. Torino: add.
- Ricoeur P. (1994). *Se come altro* (tit. orig. *Soi meme come un autre*, 1990). Milano: Jaca Book.
- Rifkin J. (2010). *La civiltà dell'empatia*. Milano: Mondadori.
- Rosina A. (2016). *NEET. Giovani che non studiano e non lavorano*. Milano: Vita e Pensiero.
- Rousseau J.J. (2016). *Emilio o dell'educazione*, a cura di A. Potestio. Roma: Studium.
- Rousseau J.J. (1959). *J.J. Rousseau juge de Jean Jacques*, in *Oeuvres complètes*, vol. 1, a cura di B. Gagnebin e M. Raymond. Paris: Gallimard.
- Schopenhauer A. (1998). *Perarga e paralipomena*. Milano: Adelphi.
- Scuola di Barbiana (1990). *Lettera a una professoressa*. Firenze: Libreria Editrice Fiorentina.
- Sen A.K. (2000). *Lo sviluppo è libertà. Perché non c'è crescita senza democrazia*. Milano: Mondadori.
- Skidelsky E. (2013). *Quanto è abbastanza* (tit. orig. *Hou Much is Enough?* 2012). Milano: Mondadori.



- Smith A. (2001). *Teoria dei sentimenti morali*, introduzione e note di E. Lecaldano. Milano: Rizzoli (1995).
- Xodo C. (2019). *Agricoltura contadina e lavoro giovanile. Il ruolo educativo delle fattorie didattiche e sostenibilità ambientale*. Roma: Studium.
- Xodo C. (2003). Per un' epistemologia della persona. In C. Xodo (ed.), *La persona prima evidenza pedagogica per una scienza dell'educazione*. Lecce: Pensa MultiMedia.
- Xodo C. (2014). *Capitani di sé stessi. L'educazione come costruzione di identità personale*. Brescia: La Scuola (2003).

