

Educare alla ragione e con la ragione nel contesto del sistema educativo salesiano: verso un principio di ragionevolezza pedagogica

Michele Pellerrey

The contribution presents, following the Salesian tradition and the Italian law, the principle or canon of reasonableness in the field of education. Such principle is connected with the intellectual competence named practical wisdom, is enriched by the insight of the educator, and guides the whole process of education. Through the repeated actions inspired by such principle the educator develops an intellectual habit, particularly evident in the most difficult choices. Some manifestations of such principle are peculiar of the salesian pedagogical tradition.

I. INTRODUZIONE

La mia riflessione prende l'avvio da tre osservazioni iniziali, che giustificano l'interesse per lo sviluppo di quello che può essere denominato il canone o principio di ragionevolezza in ambito pedagogico.

a. Il ricorso alla considerazione della razionalità umana nel descrivere il processo educativo ha dato origine nell'ambito pedagogico a un percorso lungo e tortuoso parallelo a quello che la riflessione filosofica ha sviluppato soprattutto negli ultimi quattro secoli. Spesso ciò è avvenuto sulla base della prevalenza di una delle vie della ragione che la riflessione critica aveva sottolineato nei vari periodi storici.¹ Sappiamo che a partire dal seicento si è avuta una prevalenza del pensiero discorsivo secondo la modalità di procedere propria della scienza. Così Comenio, in analogia a Galileo e Cartesio, aveva proposto una metodologia universale che avrebbe dovuto garantire i risultati da conseguire nelle varie attività di insegnamento. La ventata postmoderna ha sconvolto non poco le coscienze proponendo lo slogan nietzschiano 'tutto è interpretazione' e così relativizzando radicalmente anche la questione del metodo.² Lo sviluppo delle varie forme di costruzionismo e di decostruzionismo ha ulteriormente complicato il panorama, per giungere oggi alla proposta di un 'nuovo realismo', definito da Maurizio Ferraris 'realismo positivo', anche in ambito pedagogico, che tiene in conto l'esigenza della ragione pedagogica di confrontarsi con la realtà educativa.³ Questa diventa il terreno di verifica della bontà delle scelte operative attraverso il sistema di ritorno informativo (feedback) che ne proviene.

(1) E. Berti, *Le vie della ragione*, Bologna, Il Mulino, 1987.

(2) P. Feyerabend, *Contro il metodo*, Milano, Feltrinelli, 1979.

(3) Il volume di Maurizio Ferraris *Realismo positivo* è in libreria dall'ottobre 2013.

b. D'altra parte l'uso della ragione nell'ambito dell'agire umano ha sollecitato l'adozione di una espressione ben presente in ambito pedagogico e in particolare nell'ambito del sistema educativo che si richiama a don Bosco: la ragionevolezza. L'espressione 'ragionevolezza' è stata valorizzata dalla dottrina giuridica della Corte Costituzionale Italiana introducendo il cosiddetto 'canone o principio di ragionevolezza' da adottare nella valutazione della coerenza delle leggi rispetto alla Costituzione. Un principio di ragionevolezza, insieme a uno di equità, era stato evocato da John Rawls nell'esplorare il terreno della giustizia.¹ Ne è nato un dibattito interessante che ha portato alcuni esperti a richiedere precisazioni concettuali e norme procedurali e non solo il riferimento a casi specifici.² Tuttavia, a mio avviso, questa discussione richiederebbe l'utilizzo, come vedremo in seguito, di un apporto concettuale oggetto attualmente di notevole interesse nella letteratura internazionale, quello di saggezza pratica.³ In un ambito diverso un principio di ragionevolezza era stato proposto da Locke⁴ nei confronti della stessa dottrina cristiana, evocando nel suo scritto la ragionevolezza della fede, nel senso di possibilità di trovare un modo di procedere razionale nell'aderire a una fede religiosa. J. Newman ha sviluppato con notevole efficacia tale questione nella sua opera *La grammatica dell'assenso*.⁵ Il Concilio Ecumenico II ha precisato inoltre alcune posizioni generali in merito all'uso di ragione nei riguardi dell'assenso di fede.

c. Spesso sorprende il fatto che don Bosco a suo tempo avesse collocato al primo posto del suo metodo proprio la 'ragione' e la 'ragionevolezza', ma occorre subito precisare da una parte la forza equilibratrice data dalla presenza di altri due riferimenti: l'amorevolezza e la 'religione', cioè le categorie dell'affettività e del senso e prospettiva esistenziale e, dall'altra, dell'uso del termine nell'accezione di indicazione dei 'motivi' o delle 'ragioni' del proprio comportamento. Comunque si trattava di una visione sistemica, nel senso che ciascuno dei

(1) J. Rawls, *Giustizia come equità. Una riformulazione*, Feltrinelli, Milano, 2002; Idem, *Una teoria della giustizia*, Milano Feltrinelli, 2008. La questione della valorizzazione del principio di ragionevolezza nel diritto è stata oggetto di approfondimenti notevoli. Si possono consultare a esempio: M. Sandulli, 'Il principio di ragionevolezza nella giurisprudenza costituzionale', *Diritto e società*, 1975, 565; G. Zagrebelsky, *La giustizia costituzionale*, Bologna, Il Mulino, 1983.; M. La Torre, A. Spadaro, *La ragionevolezza nel diritto*, Quaderni del Dipartimento di Scienza e Storia del Diritto, Torino, Giappichelli, 2007. Nell'ambito amministrativo così viene affermato da A. Amaolo: 'Il rispetto del principio di ragionevolezza impone che, in riferimento al caso concreto, la Pubblica Amministrazione utilizzi un provvedimento proporzionato alle finalità da conseguire, supportato da appropriata motivazione e che tenga conto dell'interesse primario, degli interessi con cui questo può venire in conflitto e di tutte le circostanze di fatto.' (Cfr. <http://www.overlex.com/leggiarticolo.asp?id=2233>; 8 agosto 2013).

(2) Se ne può avere un'idea esplorando la rete Internet usando l'espressione 'principio di ragionevolezza e Corte costituzionale'.

(3) Ben prima di questo interesse per un principio di ragionevolezza la vicenda vissuta da Don Bosco nel cercare di far approvare le Costituzioni salesiane da parte della Santa Sede mette in luce da una parte la ricerca di una forma ragionevole di organizzazione di una Congregazione religiosa, tenendo conto del momento politico e culturale; dall'altra, la tenacia con cui ha gestito la vicenda in conflitto con Mons. Gastaldi, suo Arcivescovo, che si ispirava a ragioni disciplinari e di osservanza normativa, più che di ragionevolezza giuridica.

(4) J. Locke ha pubblicato nel 1695 il suo *Essay on the reasonableness of the Cristianity* (Saggio sulla ragionevolezza del cristianesimo).

(5) J. Newman, *Grammatica dell'assenso*, Milano, Jaca Book, 2005.

tre poli non poteva essere evocato se non tenendo conto delle sue relazioni dinamiche con gli altri due. Di conseguenza, in questo mio contributo dedicato ad approfondire il ruolo della ragione nei processi educativi occorre sempre ricordare le influenze che si danno da parte delle altre due polarità. Inoltre il ruolo della ragione va letto nelle due direzioni: come qualità fondamentale che deve caratterizzare l'azione del formatore, e della comunità formativa, e come dimensione fondamentale da perseguire nel processo formativo sia individualmente, sia collettivamente.

II. UN PRINCIPIO DI RAGIONEVOLEZZA IN AMBITO EDUCATIVO E IL SUO FONDAMENTO TEORICO

L'espressione 'ragionevolezza' potrebbe favorire una sua interpretazione riduttiva, quasi intendendola come una forma attenuata di logica rigorosa, un cedimento verso un razionalità poco seria, o, almeno, una forma di pensiero debole. Si tratta a mio avviso di una posizione poco fondata sia teoricamente, sia operativamente.

L'espressione 'ragionevolezza' ha come sinonimi in italiano 'buon senso', 'equilibrio', 'legittimità', 'saggezza' nell'agire. Per approfondire la base teorica della ragionevolezza occorre esaminare quali competenze specifiche nel pensare e nell'agire entrano in gioco. Aristotele descrive le competenze nel pensare a partire dall'enunciazione di cinque virtù dianoetiche o intellettuali. In un linguaggio moderno esse si possono così descrivere: la scienza (epistémè), competenza nel promuovere la propria conoscenza e nell'organizzarla attraverso la riflessione e il ragionamento (intelligenza discorsiva); la sapienza (sophìa), competenza nel ricercare i principi di riferimento e dare senso e valore alle proprie conoscenze e alle vicende umane; l'arte (tèchne), competenza tecnico-pratica nel progettare, realizzare e utilizzare gli artefatti umani; la saggezza pratica (phrònesis), o prudenza, competenza nel decidere come agire e come attuare quanto deciso; l'intelligenza (noùs), competenza nel capire, nel cogliere il significato, nel concettualizzare l'esperienza (intelligenza intuitiva).

Due di queste competenze rientrano in quella che viene denominata 'ragion pratica', il pensiero che guida e sostiene l'azione, si tratta dell'arte e della saggezza pratica. Ma sarebbe riduttivo comprendere le altre in una sorta di 'ragion teoretica', staccata dall'identità anche operativa del soggetto, in quanto esse caratterizzano da molti punti di vista la persona umana in qualità che incidono profondamente sulla maniera di vedere, interpretare, giudicare e agire nella realtà in generale e in quella educativa in particolare. In altre parole la distinzione proposta sul piano dell'analisi dei processi di pensiero deve portare sul piano del realtà personale, e quindi sul piano educativo, a una loro integrazione dinamica. D'altra parte tali processi non si metterebbero in moto e non si evocherebbero reciprocamente, se non intervenissero forze motivazionali adeguate non solo per attivare, ma anche per dirigere e sostenere l'azione umana.

Accanto a queste competenze nel pensare oggi spesso si evocano altre forme di razionalità, alcune già considerate nella tradizione filosofica antica, altre segnalate più di recente: la competenza argomentativa, che mira a conseguire non tanto certezze, quanto un'adeguata plausibilità alle proprie conclusioni; la competenza che è rivolta a persuadere gli altri, cercando non tanto di modificare i loro comportamenti, quanto le loro convinzioni (competenza retorica). E poi, le forme di pensiero che guidano l'interpretazione dei testi e delle

vicende umane, l'ermeneutica; la considerazione della soggettiva percezione del senso e significato delle vicende esistenziali, come la fenomenologia.

Un catalogo di questo tipo può aiutare a cogliere alcune dominanti presenti nella maniera di procedere dell'educatore e in particolare in don Bosco educatore. E le competenze che balzano subito agli occhi, rileggendo le azioni e le parole di don Bosco, sembrano essere quelle che riconducono alla razionalità pratica e all'intelligenza intuitiva. Quest'ultima si evidenzia nel saper cogliere con immediatezza e pertinenza i problemi educativi presenti nelle situazioni in cui si è coinvolti.

In primo luogo sembra abbastanza chiara in lui la prevalenza della disposizione cognitiva denominata 'saggezza pratica'. Si tratta di una componente della razionalità che presiede all'agire personale, all'interagire con gli altri, ma che si accompagna spesso alla 'ragion pratica' che guida la realizzazione di opere sia materiali, sia sociali.¹

Questo mettere il pensiero al servizio dell'azione, il sapere come quadro di riferimento per l'agire, può però portare verso due direzioni pericolose. Da una parte un certo deduttivismo ideologizzante, che vuol racchiudere la complessità del reale in categorie precostituite e dedurre norme per l'azione da quadri teorici astratti; dall'altra, il rimanere prigionieri delle immediate esigenze delle situazioni, con una certa tendenza all'esser più faccendieri, che seri operatori. E qui sta il valore di una ragione bene educata, ponte e mediazione tra quanto è stato elaborato sul piano dell'interpretazione e riflessione critica, sia individualmente che collettivamente, e quanto le circostanze, i tempi e i luoghi pongono come sfida e sollecitazione alla capacità di progetto e d'intervento.

A tale fine è utile approfondire la dinamica propria del ragionamento che sta alla base delle decisioni di ordine pratico. Essa si basa su due caposaldi: il fine che si vuole raggiungere e la conoscenza approfondita della condizioni nelle quali occorre agire. In don Bosco era estremamente chiaro ciò che voleva conseguire per i suoi giovani: la loro salvezza materiale e spirituale. A questo fine egli usava una formula abbastanza semplice, ma ricca di risonanze profonde, formare 'onesti cittadini e buoni cristiani'. Anche oggi l'identificazione delle qualità proprie di una cittadinanza attiva e partecipativa nel contesto di un mondo che ci avvolge in cerchi concentrici dal luogo natale, alla nazione, all'Europa, al mondo, pone non piccoli problemi di comprensione delle esigenze di tali molteplici appartenenze e di capacità di rispondere a esse in maniera autonoma e responsabile. Essere onesti in tale contesto implica saper gestire se stessi nel complesso delle relazioni e degli impegni di tipo lavorativo, familiare, sociale e politico, in un sistema soggetto a rapidi cambiamenti e a crisi ricorrenti. D'altra parte, egli si poneva con chiara lucidità il destino finale dei suoi 'ragazzi': la salvezza delle loro anime. Essere buoni cristiani oggi è anch'essa impresa di non minore impegno, anche per le sollecitazioni e i condizionamenti di una società sempre più pluralista, consumista e per molti versi lontana dagli ideali evangelici.

(1) In questi ultimi anni sono apparsi molti studi, soprattutto in ambito culturale anglofono, sul ruolo della saggezza pratica in generale e nel contesto educativo in particolare. Si possono citare a es.: R.Sternberg, J.Jordan, *A handbook of wisdom*, New York, Cambridge University Press, 2005; M.Ferrari, G.Potworowski (Eds), *Teaching for wisdom*, Dordrecht, Springer, 2008; B. Schwartz, *Practical wisdom*, London, Penguin, 2011; S.S.Hall, *Wisdom, from phylosophy to neuroscience*, New York, Vintage, 2011.

Se era chiara la finalità ideale che lo sollecitava, occorreva conoscere e interpretare con perspicacia le condizioni concrete della domanda di intervento, rispetto alle quali scegliere le forme e le modalità d'azione e di relazione. E qui sta per molti versi la grandezza della sua opera considerata nel contesto ottocentesco nel quale egli si trovava a vivere. L'esperienza diretta delle condizioni dei giovani in carcere, la frequentazione di ragazzi che provenienti dalla campagna si trovavano disorientati nel contesto cittadino, la conoscenza diretta delle modalità nelle quali i giovani apprendisti venivano trattati nelle botteghe artigiane, la consapevolezza delle esigenze che l'iniziale industrializzazione poneva alla formazione dei giovani lavoratori, la percezione di una domanda diffusa di alfabetizzazione popolare, la constatazione della realtà di una scolarità ancora limitata per molti e progressivamente sempre più orientata a selezionare le classi dirigenti e tecniche per pochi, erano tutti elementi di contesto che imponevano scelte di natura non solo operativa, quanto a opere da promuovere, ma anche nell'identificare metodologie formative adeguate.

E poi il coraggio e la forza volitiva con cui ci si deve impegnare nel realizzare quanto intuito come possibile risposta all'appello che proviene dalla situazione dei giovani. Questa energia interiore in don Bosco derivava dal suo amore per essi, cioè dalla passione per il loro bene, per la loro riuscita sia nella vita sociale e lavorativa, sia nella partecipazione alla comunità dei credenti. Fin da piccolo il messaggio che gli era rimasto nel cuore era: 'Renditi umile, forte e robusto' al fine di poter portare a compimento la tua missione.¹

III. L'INTELLIGENZA EDUCATIVA

In questo contesto, la questione fondamentale dell'identità e della qualità del ragionamento proprio della saggezza pratica non sta tanto nella chiara visione ideale che sollecita l'azione, quanto nella conoscenza della situazione nella quale occorre intervenire, con le sue esigenze, i suoi condizionamenti e le sue opportunità. Come già accennato forme di razionalismo ideologizzanti sono presenti sia in varie teorie pedagogiche, sia in ambito pratico educativo. Accettare i condizionamenti che provengono dalla realtà non è sempre agevole, né gratificante. Ma è anche deleterio rimanere prigionieri di situazioni difficili, che vengono considerate senza speranza. In questo complesso bilanciamento tra idealità e realtà si evidenzia la qualità personale di chi ha sviluppato la capacità di prendere decisioni prudenti e responsabili attraverso un diuturno esercizio. Egli nel tempo ha saputo anche confrontare le decisioni prese con le loro conseguenze proprio sul piano della loro fecondità in ordine al bene che si intende promuovere e affinare la propria capacità di cogliere nella sua totalità e complessità le situazioni nelle quali doveva intervenire. Questa capacità è propria dell'intelligenza intuitiva. Purtroppo nella storia della riflessione critica sulla natura della ragione si è persa di vista nel tempo la natura e l'importanza di quest'ulteriore qualità cognitiva. Ci si concentra sulla dimensione cosiddetta discorsiva della ragione, quella che presiede l'analisi critica analitica delle questioni e delle situazioni, perdendo molte volte di vista la sua dimensione intuitiva, quella che ci permette di coglierne la totalità e il significato. Oggi si tende a rileggerla e rivalutarla nella sua importanza da molti punti di vista, anche sul piano

(1) Suggerimento ricevuto all'età di nove anni. Cfr. G. Bosco, *Memorie dell'Oratorio di S. Francesco di Sales dal 1815 al 1855*. Saggio introduttivo e note storiche di A. Giraud, Roma, LAS, 2011.

scientifico-matematico. Massimo Baldacci ha evocato recentemente tali due dimensioni, definendole come momento intuitivo e momento razionale della cognizione nel quadro di un insieme di antinomie educative.¹

Certamente il processo intuitivo per la sua immediatezza sembra essere guidato da forme impulsive segnate dall'emozionalità. Ma lo studio sullo sviluppo delle competenze di persone esperte nei loro ambiti professionali ha messo in luce quanto già a suo tempo aveva prospettato Aristotele. Il soggetto esperto riesce a cogliere agevolmente il quadro completo e articolato delle situazioni da affrontare e di conseguenza a decidere e ad agire in modo fluido, appropriato e senza sforzo. Un apporto alla comprensione della dinamica psicologica che sta alla base di tali comportamenti viene dalle ricerche della Gestalt sul ruolo delle capacità intuitive degli esperti solutori di problemi. Questi sono sensibili alle sollecitazioni provenienti dalla configurazione degli elementi informativi e di fatto e pronti a cogliere quella che è stata definita una 'buona forma', cioè una configurazione coerente e ben strutturata che non solo permette di comprendere la questione e la situazione in oggetto, ma anche di intervenire in essa in modo appropriato ed efficace. Prevale decisamente l'intuizione o *insight*, che riesce a 'intus legere' a 'leggere dentro' le situazioni in maniera agevole e pertinente.² Per questo spesso è necessario lasciarsi coinvolgere, anche emozionalmente, nelle situazioni concrete, in modo da cogliere direttamente e da vicino la domanda educativa presente. Per molti versi il cuore della saggezza pratica messa in atto da don Bosco sembra proprio essere stata la capacità di cogliere con chiarezza non solo i bisogni dei giovani che accostava, ma anche le possibilità di impostare con loro un percorso di miglioramento e di attuarlo progressivamente, adattando i propri interventi agli sviluppi via via colti con intelligenza.

Questo ruolo dell'intuizione, come già accennato, è stato contrapposto spesso alla riflessione, al ragionamento discorsivo, al controllo critico. In realtà occorre trovare un equilibrio tra le due componenti del pensiero, perché da una parte c'è il pericolo di muoversi impulsivamente, dall'altra rimanere a ruminare indefinitamente prima di decidersi ad agire.³ Una verifica esterna in genere è data o da prove empiriche, o dal confronto con altri; cioè la componente intuitiva o soggettiva deve confrontarsi spesso con aspetti più oggettivi e più intersoggettivi. Oggi si tende a evocare il ruolo della ricerca che in ambito educativo dovrebbe aiutare a conoscere e interpretare le condizioni nelle quali occorre prendere le decisioni che siano il più possibile coerenti ed efficaci rispetto al quadro delle finalità che si intendono perseguire. Queste devono rispondere poi a una adeguato percorso di progettazione.

(1) M. Baldacci nel quadro della suo criticismo moderato considera varie antinomie educative che inevitabilmente sollecitano il giudizio pratico dell'educatore. M. Baldacci, *Trattato di pedagogia generale*, Roma, Carocci, 2012, 314-318.

(2) È la tesi sostenuta da molti psicologi della Gestalt, che hanno evidenziato il ruolo centrale dell'*insight* nella soluzione di problemi anche esistenziali, nella comprensione profonda e nel dare senso e significato alle situazioni, rispondendo quasi a un appello che ci proviene dal mondo esterno (in molti casi anche dal mondo interno), perché ci apriamo alla cosiddetta 'buona forma' o totalità significativa. A esempio M. Wertheimer lo ha descritto nel processo di soluzione di problemi (M. Wertheimer, *Il pensiero produttivo*, Firenze, Editrice Universitaria, 1965). Una trattazione più approfondita la si può trovare in: A.R. Fuller, *Insight into value: an exploration of the premises of a phenomenological psychology*, State University of New York, New York 1990.

(3) P.M. Gollwitzer (1990), 'Action phases and mind-sets'. In: E.T. Higgins, R.M. Sorrentino (Eds.), *Motivation & cognition: Foundations of social behavior*, Vol. 2, New York, The Guilford Press, 53-92.

D'altra parte la ricerca empirica, la ricerca cioè diretta a conoscere le situazioni di fatto, anche quando è di natura operativa, cioè diretta a impostare un'azione educativa rispondente all'emergere dei bisogni riscontrati, può essere descritta a partire da due sue polarità fondamentali possibili: ricerca distale e ricerca prossimale, tenendo conto della distanza a cui ci si colloca rispetto alla situazione specifica. Un esempio di ricerca di natura distale è una ricerca basata sulla rilevazione di numerose informazioni che vengono trasformate in dati ed elaborate statisticamente. Viene evocata in questo caso una razionalità di tipo scientifico. Tali ricerche forniscono informazioni di tendenza. Ricerche di natura prossimale sono per lo più di natura fenomenologica e spesso evidenziano lo stato soggettivo di singole persone. Ambedue le metodologie (distale e prossimale) forniscono elementi di riferimento per prendere decisioni: la prima più in generale in quanto rivolta a un gruppo più o meno numeroso, la seconda più specifica e rivolta a situazioni personali.

Certamente negli anni vissuti da don Bosco queste maniere di procedere non erano disponibili. Ma forse gli sviluppi della pedagogia sperimentale hanno fatto trascurare proprio quella fonte di conoscenza che ha caratterizzato molti gradi educatori, quell' 'intelligenza educativa', che si collega alla competenza intellettuale di natura intuitiva che consente di cogliere l'appello che una comprensione profonda a globale dello stato di fatto rivolge all'educatore.

IV. IL PRINCIPIO DI RAGIONEVOLEZZA COME PRINCIPIO GUIDA DELL'AGIRE EDUCATIVO

Precedentemente si è presentato l'intreccio che due delle competenze intellettuali, la saggezza pratica e l'intelligenza intuitiva, si ritrovano in un agire educativo valido ed efficace, anche di don Bosco. Occorre però chiarire ulteriormente questa prospettiva di integrazione e armonizzazione, considerando la dinamica propria di una competenza educativa pratica sorretta dai processi intellettuali che ne garantiscono la qualità e che si ispirano al principio di ragionevolezza.

Alla base di ogni processo educativo stanno le spinte motivazionali e le categorie concettuali che caratterizzano gli educatori. Le prime orientano l'attenzione e la ricognizione delle situazioni o realtà educative con la quali ci si deve confrontare. Le seconde tendono a favorire una loro interpretazione. Il pericolo, già segnalato, è quello di una lettura rigida e ideologica della realtà, che difficilmente rimette in discussione quanto interpretato e valutato. Occorre rimanere aperti alle possibili falsificazioni delle nostre posizioni precostituite. In questo don Bosco ha dovuto spesso andare contro corrente rispetto a prospettive educative comunemente accettate, che però non risultavano coerenti con quanto constatato personalmente. E' un pericolo molto frequente in ogni attività, anche educativa, quella di categorizzare situazioni e persone sulla base di pregiudizi o preconcetti. La questione della conoscenza diretta e immediata della realtà, delle situazioni personali, delle necessità materiali e spirituali di ciascuno, implica incontro, frequentazione, dialogo, stare in mezzo, condividere. Un interscambio che ha un effetto di ritorno sull'educatore estremamente importante, se questi è

pronto a riflettere e a riconsiderare le sue categorie interpretative e i suoi schemi d'azione, sia per confermarli, sia per modificarli.¹

Il primo passaggio è dunque quello dell'impatto e della lettura critica della realtà nella quale ci si imbatte. Qui entra in gioco quella che è stata precedentemente denominata 'intelligenza educativa' in quanto mira non solo a conoscere, ma anche farsi orientare da una comprensione il più possibile profonda e complessiva delle situazioni personali e sociali degli interlocutori. È necessario, però, un controllo critico delle proprie intuizioni. Se la componente intuitiva è il fondamento, il discorso critico ne deve dare conferma. Anche perché nell'intuizione spesso si insinua e qualche volta domina l'emotività, riscontro positivo se ciò è in armonia con spinte motivazionali valide, ma seduzione negativa se entrano in gioco altre sollecitazioni. Una delle strade utili a una riflessione attenta è quella di una ricostruzione narrativa e concettualizzante della situazione intuita. La narrazione a se stessi e agli altri aiuta non solo a dare ordine, ma anche a leggere e interpretare l'esperienza in maniera più consapevole e controllata e da darne un senso che sia in armonia con le proprie intenzioni ideali. In questo passaggio un utile apporto deriva dalle varie scienze dell'educazione, che offrono categorie interpretative spesso decisive.

Il processo seguente è stato descritto in maniera efficace da Joseph Nuttin.² Egli incentra la sua attenzione sul ruolo motivazionale e di spinta all'azione che deriva nella mente e nel cuore dal confronto tra la percezione della situazione presente e il quadro di quella che si pensa rispondere meglio all'ideale che ci si prefigge. Quanto è più chiara e pertinente la percezione della situazione di fatto e delle sue sollecitazioni migliorative e appare ragionevole e prudente la prefigurazione degli obiettivi da porre al proprio intervento, tanto più valida ed efficace sarà la spinta motivazionale ad agire e ad agire secondo un piano di attività congruente e ipoteticamente fecondo, e la perseveranza nel portarlo a termine.

In questo passaggio entra in gioco non solo il bene che si vuole promuovere, ma anche la cultura pedagogica che si possiede. Nel caso di don Bosco era chiara la spinta motivazionale, ma anche l'impegno nel leggere e approfondire le sue conoscenze pedagogiche. Basta ripercorrere le molte pubblicazioni divulgative che egli ha scritto, spesso riprendendo idee e proposte di autori anche contemporanei. Ne deriva l'elaborazione di quello che si può descrivere come uno schema d'azione ispirato ai principi fondamentali di riferimento sopra richiamati, ma anche alla ragionevolezza delle sue indicazioni. Perché l'azione educativa implica collaborazione e convincimenti comuni. E qui entra in gioco un'altra qualità intellettuale che sta alla base delle relazioni con i collaboratori e con i giovani: la capacità di persuadere, cioè la capacità di favorire lo sviluppo di convinzioni positive di fronte alle istanze provenienti dalle sfide esistenziali, utilizzando opportune forme di discorso: dalla narrazione, all'esortazione, all'uso dell'analogia, ecc.

Questo percorso cognitivo non si chiude con l'elaborazione del progetto d'azione, né con la sua messa in opera. La realtà a cui si deve rispondere diventa un'altra forma di controllo della

(1) È interessante citare una suggestione proposta da Giuseppe de Rita sul Corriere della Sera del 23 luglio 2013 circa alcune opzioni operative dell'allora card. Bergoglio: 'La prima opzione è per una aderenza semplice e spietata alla realtà, mettendo in secondo piano il valore delle idee, dei progetti e dei programmi. Le idee classificano e definiscono, la realtà è' (p.32).

(2) J. Nuttin, *Teoria della motivazione umana*, Roma, Armando, 1983.

qualità del processo messo in atto: essa reagisce fornendo quelle che vengono definite informazioni di ritorno e che lo retro-alimentano. Un'efficace messa a punto di questo impatto è stata elaborata da P. Meirieu introducendo il concetto di 'momento educativo'.¹ Questo momento si evidenzia quando l'azione educativa fallisce, anche se l'educatore ha impegnato in essa tutte le sue competenze, sia professionali che morali. Nel contesto di un'azione diretta alla promozione della crescita personale, sociale, culturale e professionale dei giovani il momento educativo vero e proprio emerge, secondo questo studioso, quando si percepisce la resistenza del bambino o dell'adolescente di fronte ai progetti, agli obiettivi, alla volontà dell'educatore. L'educando sfugge ai propositi e al potere dell'educatore perché non capisce, non accetta oppure porta in sé altri progetti, altri obiettivi, altra volontà. La riflessione pedagogica si sviluppa proprio quando si decide di non mettere da parte tale resistenza, negandola o sopraffacendola, bensì accettandola e cercando di sviluppare un vero e proprio lavoro formativo che dirige la propria attenzione e il proprio interesse verso situazioni e soggetti concreti e le loro resistenze.

La resistenza dell'altro dal punto di vista educativo non riconduce al potere che potrei esercitare su di lui, ma a quello che devo esercitare su di me. È un rinvio alla mia responsabilità educativa, alla ricerca di un modo di offrire la possibilità di un incontro, al desiderio di comprendere e di aiutare. La manipolazione al contrario si colloca nella volontà ostinata di rimandare sempre all'altro la responsabilità delle difficoltà che si incontrano, nel desiderio di circonvenire per superare l'ostacolo che si frappone.

L'impatto che l'azione educativa ha sulla realtà di fatto nella quale essa intende intervenire per rispondere al bisogno educativo percepito diventa quasi il tribunale della qualità del percorso fino ad allora attivato. Dalla presa di coscienza dei risultati del proprio impegno prende avvio di nuovo l'attività sia interpretativa, sia critica, sia progettuale o per correggere e adattare meglio quanto prefigurato alla situazione di fatto, o, nel caso positivo, per andare oltre nella conversazione educativa avviata. Di conseguenza il processo educativo ispirato a un principio di ragionevolezza assume una natura di tipo ricorsivo, nel senso che mira a ripercorre i suoi momenti fondamentali in un continuo dialogo con la realtà educativa con cui si confronta, guidato certamente dal bene che desidera promuovere, ma anche dai riscontri che l'azione ad esso ispirata registra nella sua attuazione.

V. ULTERIORI PISTE DI APPROFONDIMENTO

L'individuazione di un principio di ragionevolezza nell'azione educativa ha portato ad approfondire la sua stessa dinamica e le componenti che sembrano caratterizzarla. Naturalmente il discorso aperto implica non pochi approfondimenti. Qui è possibile solo accennarne a due principali: come si sviluppo nell'educatore un'azione ispirata al principio di ragionevolezza; quali manifestazioni di competenza caratterizzano un educatore che ispira la sua azione a un principio di ragionevolezza.

(1) P. Meirieu, *La pédagogie entre le faire et le dire*, Paris, ESF, 1995.

a. Lo sviluppo della ragionevolezza in ambito educativo

L'interpretazione data precedentemente indica la ragionevolezza come una forma di abito intellettuale di natura pratica che cresce, come ogni abito, sulla base dell'esercizio e dell'esperienza. Si tratta di sviluppare una disposizione interna stabile che attraverso la pratica ripetuta diventa come una seconda natura che guida, talora anche in maniera automatica, l'agire della persona.¹ Il concetto di abito si fonda su quanto Aristotele ha elaborato intorno all'idea di una qualità propria della persona acquisita attraverso l'esercizio, qualità che però viene distinta dalla sua messa in pratica. Non basta possedere una disposizione ad agire e ad agire bene, occorre di fatto voler agire e voler agire bene. Quando le due cose, attraverso la pratica, si saldano tra loro, è facile che, data l'occasione o la sollecitazione di una situazione, ci si impegni immediatamente ad agire senza un particolare ulteriore processo decisionale. Ciò evidentemente se non si frappongono impedimenti specifici.

Tommaso d'Aquino per sviluppare il concetto di virtù ha ripreso dalla tradizione aristotelica quello di abito (*habitus*), considerando questo come una qualità dell'animo umano che orienta stabilmente la persona ad agire secondo una specifica modalità pratica (*habitus operandi*). La natura umana possiede in sé le potenzialità richieste per sviluppare tali qualità, ma senza un agire ripetuto e coerente tale potenzialità non si traduce in effettive disposizioni stabili della persona. Queste qualità in un linguaggio moderno potremmo definirle anche abilità pratiche consolidate; tuttavia, se esse sono unite a un patrimonio conoscitivo congruente che consente di interpretare correttamente le esigenze poste dalle varie situazioni di studio, di lavoro o di vita quotidiana per affrontarle in maniera valida ed efficace, esse possono essere denominate competenze.

Giungere a decidere di agire una certa maniera tuttavia non conclude il processo. Per garantire che la manifestazione di competenza venga riconosciuta come tale, occorre che la persona porti a termine in maniera valida e feconda quanto prefigurato. In altre parole entra in gioco quella qualità personale che passa sotto il nome di 'volizione', cioè l'essere in grado di tener testa alle possibili frustrazioni, distrazioni, sollecitazioni contraddittorie, motivazioni alternative, stanchezze, ecc. che possono non solo interferire nell'attività, ma addirittura impedire che si riesca a portare a termine l'impegno preso.

Lo sviluppo di abiti sia intellettuali, sia morali, sia pratici e motori implica apprendimento, e un apprendimento sviluppato tramite esercizio. D'altra parte, ogni apprendimento si fonda sull'esperienza, un'esperienza che è un incontro, talora un dialogo, tra la persona agente e una situazione che la sfida. Ne deriva una scelta o decisione la cui qualità e validità dipendono da una parte dalla persona stessa che è in grado di rispondere all'appello esterno mettendo in gioco se stessa e il suo mondo interiore, dall'altra dalla rispondenza effettiva alle esigenze e circostanze presenti nella situazione. L'esperienza attraverso cui passa la persona ha, o può avere, sia una risonanza affettiva, sia una sollecitazione alla sua riflessione. Una risonanza emozionale la cui valenza positiva o negativa sollecita la ricerca del perché di tale reazione affettiva e il tentativo di darle un senso. Una attribuzione di senso che può derivare

(1) Un interessante approfondimento del concetto di abito come perno del processo educativo e formativo è stata sviluppato da Massimo Baldacci nella sua opera *Trattato di pedagogia generale* (Roma, Carocci, 2012), soprattutto nel quarto capitolo.

anche da quella che Jarvis chiama esperienza secondaria, cioè la comunicazione sia personale, sia socio-culturale che la facilita e la orienta.¹

Si tratta comunque sempre di un'esperienza legata a una situazione particolare e specifica. Il moltiplicarsi delle esperienze e del loro correlato emotivo e cognitivo, porta a una tendenza a rispondere anche emotivamente e dal punto di vista motivazionale e volitivo in maniera sempre più coerente alle varie sfide poste dalle diverse situazioni e a sviluppare, spesso a partire da forme di analogia e diversità rilevate, quello che si può definire 'sapere pratico'. Un sapere del quale si possono cogliere alcuni principi di riferimento esprimibili in parole, ma anche sensibilità e forme di modulazione di natura tacita o personale, non sempre articolabili linguisticamente.

Inoltre, emerge la capacità di cogliere sempre più nella sua totalità e profondità l'appello proveniente dalle differenti situazioni sfidanti, cogliendone le caratteristiche peculiari, ma anche le somiglianze con altre precedentemente affrontate. Ne nasce una forma di conversazione tra persona e situazione che porta a scegliere di intervenire in maniera valida e coerente, quanto più nel tempo si è sviluppata una inclinazione o abito a fare ciò con continuità e fedeltà. Entra in gioco qui la capacità sviluppata nel tempo di leggere e interpretare le situazioni sulla base di una sempre più accentuata sensibilità per la ricerca dell'eccellenza e di una sempre più pronta disponibilità ad agire in maniera coerente con tale sensibilità.

b. Su alcune manifestazioni di ragionevolezza in ambito educativo

Alla base di ogni manifestazione di ragionevolezza in ambito educativo sta la convinzione che il giovane, o la giovane, con il quale si entra in rapporto sia anch'esso dotato di ragione e di una certo grado di ragionevolezza, anche se limitata data la sua età e la sua esperienza. Si tratta di avere una sufficiente fiducia nel fatto che egli cioè è in grado di comprendere il suo interlocutore quando questi avvia con lui un conversazione educativa. Ciò implica due condizioni: a) che quanto gli viene proposto sia ragionevole; b) che egli sia messo in grado di percepire che lo si fa per il suo bene. La prima condizione comporta l'ispirarsi a una adeguata gradualità, riconoscere la legge del tempo², tener conto in maniera evidente che si è capita la sua condizione esistenziale e personale, ma anche che si pensa possibile intraprendere un percorso di crescita e che in ciò si vogliono valorizzare le sue risorse personali. La seconda condizione è stata ben espressa da don Bosco, 'non basta amare, occorre che i giovani riconoscano di essere amati'. E ciò comporta stare accanto, utilizzare un linguaggio comprensibile, parlare di valori percepibili, manifestare tanta pazienza.

(1) P. Jarvis, *Learning to be a person in society*, London, Routledge, 2009.

(2) Anche in questo caso è interessante citare quanto osservato da Giuseppe de Rita circa le opzioni del card. Bergoglio: 'La seconda opzione è il privilegio da dare al tempo rispetto allo spazio, perché il tempo inizia i processi e lo spazio li cristallizza. È Il tempo la dimensione in cui avviene la storia mentre lo spazio è la categoria di una politica fatta di articolate e statiche divisioni degli spazi di appartenenza, di potere, di interessi' (*Corriere delle sera*, 23 luglio 2013, p.32).

Una particolare manifestazione di ragionevolezza nella pratica educativa salesiana si ha nel contesto della promozione della religiosità giovanile.¹ Una religiosità che favorisce in primo luogo la ricerca delle ragioni per cui impegnarsi nel crescere umanamente, nel dare senso e prospettiva alla propria esistenza, nell'interpretare le piccole e le grandi cose che si sperimentano giorno per giorno, che aiuta a innalzarsi a Dio. Educare in questa prospettiva implica sollecitare e dare gli strumenti per convogliare le proprie aspirazioni ed energie interiori verso scelte di vita che risultino ricche di senso e di speranza per se stessi e per gli altri; sostenere un progressivo impegno responsabile nello scegliere e nello scegliersi in contesti a volte pesantemente condizionanti e difficili. E tutto ciò progressivamente, nel tempo, rispettando le condizioni di maturazione di ciascuno, accettando limiti e passi falsi, Ma non rimanendone prigionieri. Ciò si manifesta anche nel proporre una religiosità ragionevole, non bigotta, non ritualistica, non oppressiva e deprimente, bensì gioiosa e propulsiva, vissuta in contesti sociali positivi e stimolanti. Una religiosità per molti versi popolare, semplice, che va all'essenziale ('amore di Dio e amore del prossimo'), senza tanti fronzoli. Forme liturgiche e preghiere lunghe, incomprensibili non significative per i giovani e per la gente, non si addicono a una impostazione ragionevole, mentre segnali di fede si ritrovano nell'impegno caritatevole, nel servizio, nel volontariato.

D'altra parte il cuore della religiosità, la fede in Dio, apre alla stessa centralità dell'uso di ragione: la ricerca della verità. Quasi all'inizio dell'enciclica *La luce della fede* si afferma: 'La luce della fede possiede un carattere singolare essendo capace di illuminare *tutta* l'esistenza dell'uomo'(n.3). Cioè, dalla fede derivano una visione globale dell'uomo e della sua realtà più intima e una interpretazione profonda delle vicende della vita. Viceversa, dalla ragione emergono domande esistenziali e culturali che interpellano la fede. Questa deve poter rendere conto di se stessa, fornire le sue credenziali, anche se rimane la coscienza dei limiti intrinseci di argomentazioni puramente razionali. Il secondo capitolo del volume di Howard Gardner *Verità, bellezza, bontà. Educare alla virtù nel ventunesimo secolo.*² è dedicato alla Verità. Egli rileva come nel nostro tempo si diffondono, soprattutto tra i giovani, forme di relativismo culturale e morale e un senso profondo di provvisorietà. Si affievolisce la percezione del significato di uno dei valori spirituali fondamentali dell'essere umano: la ricerca del vero. Una ricerca del vero che prende e sospinge, che mai rimane appagata, che vuole andare oltre, che non si accontenta. Una prospettiva per la quale la verità non è mai possesso definitivo, ma prospettiva finale. Essa in qualche modo ci invita, ci coinvolge, ci possiede, nel senso che sollecita, guida e sostiene l'agire e il pensare dell'uomo, fornendogli di sorgenti di senso e di finalizzazione ultima. P.J. Palmer afferma: '[...] insegnare consiste nel creare uno spazio nel quale è praticata l'obbedienza alla verità'.³

In questa stessa direzione insiste Papa Francesco: '[...] l'uomo ha bisogno di conoscenza, ha bisogno di verità, perché senza di essa non si sostiene, non va avanti. La fede, senza verità, non salva, non rende sicuri i nostri passi. Resta una bella fiaba, la proiezione dei nostri desideri

(1) Per tutto questo paragrafo cfr. in particolare: P. Braido, *Prevenire non reprimere*, Roma, LAS, 1999, cap.14.

(2) H. Gardner, *Verità, bellezza, bontà. Educare alla virtù nel ventunesimo secolo*, Milano, Feltrinelli, 2011.

(3) P.G. Palmer, *To know as we are known. Education as a spiritual journey*, New York, Harper-Collins, 1993, xi-xii. Cfr. in particolare i capitoli 5 e 6.

di felicità, qualcosa che ci accontenta solo nella misura in cui vogliamo illuderci. Oppure si riduce a un bel sentimento, che consola e riscalda, ma resta soggetto al mutarsi del nostro animo, alla variabilità dei tempi, incapace di sorreggere un cammino costante nella vita. [...] Ma proprio per il suo nesso intrinseco con la verità, la fede è capace di offrire una luce nuova [...] perché essa vede più lontano, perché comprende l'agire di Dio, che è fedele alla sua alleanza e alle sue promesse. Richiamare la connessione della fede con la verità è oggi più che mai necessario, proprio per la crisi di verità in cui viviamo. Nella cultura contemporanea si tende spesso ad accettare come verità solo quella della tecnologia: è vero ciò che l'uomo riesce a costruire e misurare con la sua scienza, vero perché funziona, e così rende più comoda e agevole la vita. Questa sembra oggi l'unica verità certa, l'unica condivisibile con altri, l'unica su cui si può discutere e impegnarsi insieme'.¹

Dalla religione, dalla fede, deriva il fondamento più profondo dell'amore, del rispetto, della speranza e della fiducia dell'educatore nei riguardi dell'educando. 'Il credente è trasformato dall'Amore, a cui si è aperto nella fede, e nel suo aprirsi a questo Amore che gli è offerto, la sua esistenza si dilata oltre sé. [...] La fede trasforma la persona intera, appunto in quanto essa si apre all'amore. È in questo intreccio della fede con l'amore che si comprende la forma di conoscenza propria della fede, la sua forza di convinzione, la sua capacità di illuminare i nostri passi. La fede conosce in quanto è legata all'amore, in quanto l'amore stesso porta una luce. La comprensione della fede è quella che nasce quando riceviamo il grande amore di Dio che ci trasforma interiormente e ci dona occhi nuovi per vedere la realtà.

Solo in quanto è fondato sulla verità l'amore può perdurare nel tempo, superare l'istante effimero e rimanere saldo per sostenere un cammino comune. Se l'amore non ha rapporto con la verità, è soggetto al mutare dei sentimenti e non supera la prova del tempo. L'amore vero invece unifica tutti gli elementi della nostra persona e diventa una luce nuova verso una vita grande e piena. Senza verità l'amore non può offrire un vincolo solido, non riesce a portare l'io' al di là del suo isolamento, né a liberarlo dall'istante fugace per edificare la vita e portare frutto. Se l'amore ha bisogno della verità, anche la verità ha bisogno dell'amore. Amore e verità non si possono separare. Senza amore, la verità diventa fredda, impersonale, oppressiva per la vita concreta della persona. La verità che cerchiamo, quella che offre significato ai nostri passi, ci illumina quando siamo toccati dall'amore. Chi ama capisce che l'amore è esperienza di verità, che esso stesso apre i nostri occhi per vedere tutta la realtà in modo nuovo, in unione con la persona amata'.

L'amore per i giovani porta a moderare lo stesso uso della ragione e della fede. Ne nascono comportamenti vissuti e suggeriti da don Bosco: A esempio, l'uso della ragione (il ragionare con i giovani), la ragionevolezza dei discorsi, il metodo della persuasione, il far conoscere preventivamente norme e modi di agire e di relazionarsi necessari per potersi orientare e comportare in ambienti e situazioni nuove o insolite, devono avere la meglio sull'imposizione violenta, sull'accettazione indiscussa, sull'obbedienza cieca. Tali modalità d'azione e di relazione dell'educatore hanno anche l'effetto di favorire l'interiorizzazione non solo di tali modi di agire, ma anche del loro valore in modo che i giovani imparino a ragionare con la propria testa, ad argomentare a difesa delle proprie posizioni. In particolare egli affermava: 'l'avviso amichevole e preventivo che lo ragiona [sic!], per lo più riesce a guadagnare il cuore, cosicché l'allievo conosce la necessità del castigo e quasi lo desidera'; 'Si usi la massima

(1) Francesco, *Lumen fidei*, numeri 24 e 25.

prudenza e pazienza per fare che l'allievo comprenda il suo torto colla ragione e colla religione.'

CONCLUSIONE

Tenendo conto delle riflessioni precedenti possiamo concludere che il principio di ragionevolezza in ambito educativo esprime sul piano pratico la competenza intellettuale denominata 'saggezza pratica' o 'prudenza'. Tale principio acquista ulteriore validità e fecondità operativa quando si intreccia con quella competenza intellettuale che è stata denominata 'intelligenza educativa' e con gli apporti di senso e di motivazione che provengono dalla religiosità e dall'amorevolezza. Non si tratta dunque di un principio che in qualche modo giustifica e dà qualche dignità a una razionalità minore o a un uso limitato delle facoltà intellettuali. Esso permea e guida l'intero sviluppo dell'agire educativo dal suo momento incoativo, al suo svolgimento, alla sua dinamica ricorsiva.

L'educatore che si esercita nell'impostare la sua azione a partire da tale principio, a poco a poco sviluppa in sé una disposizione naturale, un abito intellettuale, che permea tutta la sua attività e che si può cogliere nelle sue esplicitazioni, soprattutto nel contesto delle scelte educative più impegnative. Di qui nasce l'esigenza di curare con particolare attenzione la formazione degli educatori nell'acquisire tale forma di competenza pedagogica.

Riferimenti bibliografici

- Berti E., *Le vie della ragione*, Bologna, Il Mulino, 1987.
Baldacci M., *Trattato di pedagogia generale*, Roma, Carocci, 2012.
Bosco G., *Memorie dell'Oratorio di S. Francesco di Sales dal 1815 al 1855*. Saggio introduttivo e note storiche di A. Giraud, Roma, LAS, 2011.
Braido P., *Prevenire non reprimere*, Roma, Las, 1999.
De Rita G., 'Tra senso di realtà e conflitti evitati la cultura di governo del Papa', *Corriere della sera*, 23 luglio 2013, pag.32.
Francesco, *Lumen fidei*, Roma, Libreria Editrice Vaticana, 2013.
Gardner H., *Verità, bellezza, bontà. Educare alla virtù nel ventunesimo secolo*, Milano, Feltrinelli, 2011
Gollwitzer P.M., 'Action phases and mind-sets'. In: E.T. Higgins, R.M.Sorrentino (Eds.), *Motivation & cognition: Foundations of social behavior*, Vol. 2, New York, The Guilford Press, 1990, 53-92.
Ferrari M., G.Potworowski (Eds), *Teaching for wisdom*, Dordrecht, Springer, 2008.
Ferraris M., *Realismo positivo*, in stampa
Feyerabend P., *Contro il metodo*, Milano, Feltrinelli, 1979.
Francesco, *Lumen Fidei*, Roma, Libreria Editrice Vaticana, 2013.
Fuller A.R., *Insight into value: an exploration of the premises of a phenomenological psychology*, State University of New York, New York 1990.
Hall S.S., *Wisdom, from phylosophy to neuroscience*, New York, Vintage, 2011.
Jarvis P., *Learning to be a person in society*, London, Routledge, 2009

La Torre M., A. Spadaro, *La ragionevolezza nel diritto*, Quaderni del Dipartimento di Scienza e Storia del Diritto, Torino, Giappichelli, 2007.

Locke J., *Essay on the reasonableness of the Cristianity* (Saggio sulla ragionevolezza del cristianesimo), 1695:

Meirieu P, *La pédagogie entre le faire et le dire*, Paris, ESF, 1995

Newman J.H. , *Grammatica dell'assenso*, Milano, Jaca Book, 2005.

Nuttin J., *Teoria della motivazione umana*, Roma, Armando, 1983.

Palmer P.G., *To know as we are known. Education as a spiritual journey*, New York, Harper-Collins, 1993,

Rawls J., *Giustizia come equità. Una riformulazione*, Feltrinelli, Milano, 2002;

Rawls J., *Una teoria della giustizia*, Milano Feltrinelli, 2008.

Sandulli M., 'Il principio di ragionevolezza nella giurisprudenza costituzionale', *Diritto e società*, 1975, 565.

Sternberg R., J. Jordan, *A handbook of wisdom*, New York, Cambridge University Press, 2005.

Schwartz B., *Practical wisdom*, London, Penguin, 2011.

Werthierner M., *Il pensiero produttivo*, Firenze, Editrice Universitaria, 1965.

Zagrebelsky G., *La giustizia costituzionale*, Bologna, Il Mulino, 1983.

Michele Pellerey
Università pontificia salesiana - Facoltà di Scienze dell'educazione
Piazza dell'Ateneo Salesiano 1
00139 Roma
Italia