

## Ricerca educativa e razionalità pratica

Enza Colicchi

La ricerca – qualsiasi ricerca – si origina e prende avvio da determinati *problemi* che essa si prefigge di risolvere. Problemi che, a loro volta, *vengono posti* in relazione a certe difficoltà, dubbi, incertezze – a certe *aporie*, nell'espressione di Aristotele. Nel senso che la problematizzazione di una difficoltà, di un dubbio, di un'incertezza *dà forma* a quella difficoltà-dubbio-incertezza: per così dire la fissa, la «stabilizza» e la «struttura» traducendola in un quadro categoriale e logico. È in tal modo che si avvia l'indagine: sapendo in che direzione muoversi.

Quindi è *la posizione* del problema che ne indirizza e ne guida la soluzione. Come rileva già Aristotele in apertura al III libro della *Metafisica*, «quelli che in seguito vogliono trovarsi con le difficoltà risolte, devono prima averle affrontate bene». Infatti «non è possibile sciogliere i nodi che non si conoscono»; «prima [...] bisogna considerare tutte le difficoltà [...] perché coloro che cercano senza essersi posti prima le difficoltà somigliano a quelli che non sanno dove devono andare»<sup>1</sup>. Di qui la distinzione – operata, oltre che da Aristotele, da Cartesio, da Wittgenstein, da Carnap – tra problemi bene e mal posti, ossia insolubili. Dove la «buona» formulazione di un problema consiste nella traduzione della difficoltà in un *linguaggio* che apra a soluzioni possibili.

È con la problematizzazione che ciascuna ricerca prende forma: la ricerca assume la propria configurazione e il proprio orientamento sulla base della posizione dei problemi che costituiscono il suo oggetto. E questo significa che la ricerca viene eseguita – *può convenientemente venire eseguita* – approntando un sistema di operazioni e di tecniche di natura differente a seconda della natura dei problemi, nel senso che la ricerca *si specifica* sulla base della *specificità* dei problemi che essa affronta. Se, infatti, la configurazione e l'orientamento della ricerca sono determinati dai termini della posizione del problema relativo, in tali configurazione e orientamento rientrano procedimenti, criteri, tecniche, quadri categoriali e logici, oltre che vere e proprie opzioni epistemologiche.

Ebbene. Il problema generale in relazione al quale prende forma, nel suo complesso, la ricerca pedagogica è quello del *controllo razionale* delle pratiche di edu-

<sup>1</sup> Aristotele, *La Metafisica*, l. III, 995 a 25-35, trad. di C.A.Viano, Utet, Torino 1974, p. 237.

cazione. Da sempre alla pedagogia si affida il compito di sottoporre al controllo della ragione la prassi educativa, di rendere razionali gli interventi educativi.

Ogni teoria dell'educazione si presenta come una «manovra intellettuale» messa in atto per dare risposta alla domanda «qual è il modo in cui la razionalità induce ad agire in educazione?». Proponendosi come strumento di guida e di direzione razionale delle pratiche educative, ogni teoria pedagogica mira a sottrarre quelle pratiche a elementi quali: la casualità, la confusione, il disordine, l'improvvisazione, l'arbitrio, la parzialità, l'unilateralità, l'instabilità, l'incoerenza, la contraddittorietà, l'inefficacia, la disfunzionalità. Ogni pedagogia mira, insomma, a *diffondere la razionalità nella prassi educativa* e, quindi, a contrastare l'irrazionalità che – si ritiene – insidia, minaccia quella prassi.

Ma cosa deve intendersi per razionalità quando si tratta dell'educazione? Cosa significa – o deve o può significare – «sottoporre a controllo razionale» l'agire educativo? Il genere di «controllo razionale» cui la pedagogia ha fin qui tentato di sottoporre le pratiche educative risulta giustificato o non va, piuttosto, radicalmente rivisto? E, eventualmente, in che modo?

L'esame storico-filologico mostra chiaramente come la teorizzazione pedagogica, nell'assumere il compito di sottoporre a controllo razionale la prassi educativa, si è venuta svolgendo nei termini teoreticistici, oggettivistici, astratti e impersonali che connotano il paradigma razionalistico classico. La razionalità che essa chiama a controllare e dirigere – a rendere razionale – l'agire educativo è di natura propriamente teoreticistica; trascende e precede quell'agire: è rispetto ad esso *altra, eterogenea*; viene ad esso imposta dall'esterno.

La pedagogia giudica razionale l'azione educativa in quanto essa sia cognitivamente plasmata e diretta, in quanto sia fondata sulla conoscenza oggettiva degli *autentici* principi – significati e valori – educativi. L'agire educativo teorizzato dalla pedagogia è «razionale» in quanto assoggettato ad una razionalità propriamente teoretica, che impone criteri assoluti e finalità generali.

Senonché, col pretendere di svolgere il proprio compito di controllo dell'educazione facendo ricorso al genere della razionalità teoretica, la pedagogia non ha tenuto in conto la natura *pratica* del proprio oggetto – la prassi educativa.

Ha ignorato le differenze che corrono tra ragione teoretica e ragione pratica. Ha ignorato che la prima è esclusivamente deputata ad affrontare i problemi relativi a che cosa accettare, concludere o credere, mentre compete alla seconda di affrontare le questioni riguardanti quali azioni compiere<sup>2</sup>.

La pedagogia ha in tanto disatteso l'insegnamento aristotelico relativo alla specificità e autonomia della ragione pratica. Già Aristotele aveva infatti visto

<sup>2</sup> La razionalità o è teoretica – indaga oggetti, fatti, forze, rapporti -, oppure quegli oggetti-fatti-rapporti interpreta e giudica come utili, buoni, cattivi, preferibili, non-preferibili, superiori, inferiori ecc.; allora si rende razionalità pratica, dato che porta con sé un criterio di scelta, preferenza, valutazione: criterio che non può trovare nella realtà; laddove si dà un giudizio di valore interviene un *apprezzamento*.

chiaramente che la ragione può esercitarsi praticamente solo a condizione che essa stessa si origini – si modelli, si attrezzi, si giustifichi – nella medesima dimensione pratica<sup>3</sup>. La razionalità teoretica – è questa la lezione aristotelica – non è in grado di afferrare l'ambito in cui si costituisce la dimensione propria dell'agire umano e delle sue forme: ambito caratterizzato da eterogeneità, multiformità, particolarità, variabilità. Si deve piuttosto procedere ad una trattazione dell'oggetto pratico che *ne assuma la logica* e definisca le proprie categorie a partire dalla considerazione della prassi stessa. Alla dimensione pratica si addice insomma uno specifico tipo di razionalità, ad essa appropriata e «solidale»<sup>4</sup>.

Ma la teorizzazione pedagogica, configurandosi come una strategia di controllo e di disciplinamento che procede – come direbbe Dewey – «dall'alto e dall'esterno»<sup>5</sup> e che risponde al fine esclusivo di definire teoreticamente e (quindi) di prescrivere *la autentica* prassi educativa, non si è indirizzata a ordinare l'ambito dell'agire educativo mediante schemi teorici congrui e pertinenti: ha operato costringendo e piegando quell'agire ad una logica razionalistica e quindi trasfigurando quell'agire entro un sistema impersonale e centrale di norme e di definizioni di natura teoretica<sup>6</sup>.

<sup>3</sup> Come è noto, nella *Metafisica* e nei *Topici* vengono distinti tre tipi di sapere, ciascuno definito da caratteri specifici: le scienze teoretiche finalizzate alla conoscenza del vero, le scienze poetiche deputate alla produzione di opere e le scienze pratiche rivolte all'azione (cfr. Aristotele, *Topici*, VI, 6, 145 a 15; *La Metafisica*, II, 1, 993 b 21; VI, 1, 1025 b 20). Ciascuna delle tre specie di scienze è, nell'interpretazione aristotelica, del tutto autonoma, nel senso che non dipende dalle altre né comprende qualcuna delle altre come propria parte o derivazione o scopo (cfr. Aristotele, *Etica Nicomachea*, VI, 7, 1140 a 3-6). Se, allora, il sapere teoretico non presenta altro fine al di fuori di se stesso e non riveste funzioni rilevanti nel campo pratico, a loro volta le forme di sapere pratico non richiedono né tollerano il ricorso a principi assoluti deputati a fondarne la verità e si sottraggono pertanto al paradigma razionalistico classico: la dottrina platonica delle idee viene sottoposta a critica sia nell'*Etica Nicomachea* sia nell'*Etica Eudemia* (cfr. Aristotele, *Etica Nicomachea*, VI, 7, 1140 a 3-6; *Etica Eudemia*, 18).

<sup>4</sup> Ma non per questo da considerarsi *inferiore*. Ciascun tipo di sapere, infatti, offre quel particolare grado di rigore e precisione che si addice al suo oggetto: «è proprio dell'uomo colto richiedere in ciascun genere di ricerca tanta esattezza, quanta ne permette la natura dell'argomento». (Aristotele, *Etica Nicomachea*, I, 3, 1094 b 25, trad. di A. Plebe, Laterza, Roma-Bari 1983, p. 5). Il diverso grado di precisione raggiungibile nei tre diversi generi di discipline non è insomma indice di minor rigore, ma è semplicemente conforme alla natura dell'oggetto: laddove le scienze teoretiche hanno per oggetto «il necessario», le discipline pratiche hanno per oggetto «il per lo più». Conseguentemente Aristotele sostiene che «ogni ragionamento intorno alle azioni da farsi dev'essere fatto in generale e sommariamente [...], giacché le trattazioni devono essere appropriate alla loro materia: e ciò che riguarda le azioni e ciò che è utile nella vita non ha nulla di stabile, così come ciò che riguarda la salute». (Ivi, II, 2, 1104 a, trad. cit. pp. 31-2).

<sup>5</sup> Cfr. J. Dewey, *Rifare la filosofia*, trad. it., Donzelli, Roma 2008 [1920; 1948], p. 86.

<sup>6</sup> Dove non sfugge come sia all'utilizzazione del modello razionalistico che vadano imputate le difficoltà maggiori incontrate dalla pedagogia nella sua vicenda antica e recente. Difficoltà quali: la sua condizione di minorità teorica (manifesta già sul piano lessicale); la sua forma non di rado precettistica e parenetica; l'anomala interpretazione della nozione di «teoria» e conseguentemente del rapporto «teoria/prassi»; l'incompatibilità e incommensurabilità tra le diverse pedagogie; la persistente condizione di eteronomia e di ancillarità nei confronti di saperi altri e, più recentemente, i dubbi, le ambiguità e le oscurità che segnano, in ordi-

In tal modo la teoria pedagogica ha ignorato e preteso di annullare la distanza che corre tra le norme enunciate e prescritte e le situazioni, le circostanze e le modalità in cui le azioni educative effettivamente prendono corpo, acquistano consistenza, vengono poste in essere.

La prassi di educazione, conformata e ri(con)dotta alle strutture logiche categoriali modali del sapere teoretico, non è stata considerata e studiata nei termini e nelle modalità del suo darsi e manifestarsi effettivo e, dunque, *iuxta propria principia*. E neppure è stata indagata nelle sue reali matrici costruttive e «di funzionamento».

In particolare, con l'istituire sedi teoretiche in cui controllare razionalmente la prassi educativa – isolandola dal suo contesto originario –, la pedagogia ha omesso di considerare che l'assunzione e messa in atto di un certo dispositivo simbolico e comportamentale quale quello educativo è sempre un accadimento temporalmente, spazialmente e materialmente situato (e pertanto «condizionato») e, soprattutto, sempre «agito» da soggetti. Ha omesso di considerare che le forme dell'educazione consistono in un insieme di significati e di dispositivi pratici, di schemi concettuali e di modelli comportamentali, di regole e di nessi logici, di opinioni e di norme, di prospettive generali e di immagini ideali, di imputazioni di valore e di soluzioni operative di problemi. E che dunque, *in quanto tali*, non presentano altra ragion d'essere se non quella che proviene loro dal consistere in prodotti umani: cioè a dire dall'essere risultato di una serie complessa di accadimenti, situazioni materiali, dinamiche storiche, relazioni sociali, tradizioni, condizioni esistenziali, aspettative, bisogni, memorie, attribuzioni di senso, ideali, valutazioni ecc. che, presentandosi susseguendosi sommandosi interagendo modificandosi nel corso dell'esperienza di soggetti e gruppi storici, di volta in volta «selezionano» definiscono strutturano fissano codificano trasformano orientano quelle forme<sup>7</sup>.

ne alle rispettive funzioni ed ai rapporti reciproci, le cosiddette «scienze dell'educazione»; l'inadeguatezza a fronte del pluralismo culturale oggi dominante; la tendenza a convertirsi in astratta esercitazione speculativa e intellettuale (con la conseguente rinuncia al proprio impegno pratico-politico); la macroscopica (e crescente) difficoltà a rapportarsi con le pratiche reali di educazione e ad incidere su di esse e quindi a fornire risposte soddisfacenti alla diffusa domanda socio-culturale di sapere in ordine all'educazione; l'incapacità ad affrontare in maniera adeguata la questione relativa ai *mezzi* – alle procedure, agli strumenti operativi, alle strategie atte a convertire in prassi l'educazione di volta in volta definita –, nel senso che l'educazione teorizzata non risulta effettivamente tradotta o traducibile in concreti interventi educativi, in indicazioni d'ordine operativo.

<sup>7</sup> Quella che chiamiamo «educazione», *prima di essere oggetto di studio della pedagogia*, è una *realtà culturale*, più o meno semplice o complessa, più o meno condivisa, più o meno chiaramente definita, più o meno consapevolmente vissuta, più o meno criticamente elaborata, che fa parte della nostra esperienza abituale, del nostro mondo, della forma di vita cui apparteniamo, del nostro vissuto esistenziale. Cosicché si dà una sorta di «sapere» sull'educazione – sulle sue pratiche comportamentali, sui compiti e sulle responsabilità di cura nei confronti delle nuove generazioni ecc. – che appartiene alla cultura e alla memoria di ciascuna comunità e di ciascuno dei suoi membri e, quindi, risulta carico di tradizioni e di esperienze di vita personali e sociali, di consuetudini e di stereotipi, di credenze e di usanze, di pregiudizi e di assunti ideologici.

È accaduto, allora, che la ricerca pedagogica abbia pregiudizialmente escluso che la prassi educativa – quale effettivamente si manifesta, si configura e ha luogo – potesse (essa stessa) fungere *da base* e offrire i criteri per la propria regolamentazione, razionalizzazione, giustificazione: per il proprio controllo razionale. La teorizzazione pedagogica, trasponendo la razionalità teoretica nell'ambito dell'agire educativo, ha pregiudizialmente rinunciato allo studio, all'analisi e alla definizione dei termini, delle modalità e delle condizioni in cui i soggetti e gruppi storici di fatto intendono, valutano, aspirano, vogliono, operano in ordine all'educazione. E però, se sono tali termini-modalità-condizioni a determinare il costituirsi e darsi dell'educazione, è ad essi che occorre riferire allorché ci si propone di sottoporre a controllo razionale l'educazione stessa. Dato che l'accertamento, la definizione e la validazione teorica – il controllo razionale – di quel sistema di significati, criteri, logiche, valori, condotte, procedure, mezzi di educazione che entra a costituire l'azione educativa viene – *e può esclusivamente venire* – sulla base dei criteri – dei fattori e dei «parametri» – reali della sua edificazione e del suo «funzionamento».

L'alternativa al modello razionalistico che domina il sapere pedagogico consiste nell'avviare la ricerca calandosi ed immergendosi nell'esperienza educativa reale per coglierla, capirla e interpretarla, per definirla e – quindi – per teorizzarla *dal di dentro*: ovvero nel contatto diretto con le effettive situazioni pratiche. Una volta preso atto che l'educazione ha come sua *prima* realtà quella che si manifesta in particolari figure di esperienza simbolica e di comportamento materiale: che essa è cioè *un gioco* che ha una logica, delle regole costitutive sue proprie e che fa parte di determinate forme di vita e di cultura umana<sup>8</sup>; allora si mostra l'opportunità di sostituire ad una attività teorica che procede dall'alto – in quanto momento di sintesi conoscitiva e di legittimazione/prescrizione pratica (presuntamente) pure – una forma di indagine che si colloca e opera *all'interno* degli ambiti reali di esperienza educativa; all'interno dell'area di materialità costituita dalle pratiche educative, dalle esperienze del pensare/fare-educazione effettivo e quindi, anche, dalle modalità in cui soggetti individuali e collettivi vivono e pongono in essere quelle pratiche. Analizzando le pratiche educative nel loro darsi reale (preteorico, prepedagogico) e dunque nelle loro eventuali invarianze, omogeneità e

Tale sistema di idee rimanda ad un materiale composito e disarticolato in cui rientrano abitudini e *Weltanschauungen* – individuali, familiari, di gruppo, di ceti, di classe –, modi di concettualizzare il mondo, gli esseri umani e le cose, di catalogarli e interpretarli, di accettarli o rifiutarli; inoltre esso è sotteso ad una sequenza indeterminata – e, il più delle volte, non sottoposta a vaglio critico – di desideri, aspettative, motivazioni, paure, bisogni. Questo sistema di idee, infine, intrattiene rapporti con le convinzioni religiose, filosofiche, morali, politiche presenti nella società, oltre che con le relazioni e dinamiche sociali, con l'assetto economico, con l'ordine politico, con le istituzioni di essa.

<sup>8</sup> Per l'utilizzazione del modello wittgensteiniano del «gioco linguistico» da parte della teoria dell'educazione rinvio a: E. Colicchi, *Educazione come Sprachspiel*, in Idem, *Prospettive metodologiche di una teoria dell'educazione*, Liguori, Napoli 1987, pp. 118-137.

regolarità logiche – anziché assoggettarle a congegni e norme centrali architettati artificialmente.

Solo quando l'indagine – e quindi l'opera di teorizzazione – assuma a proprio oggetto l'educazione nel suo darsi e manifestarsi reale – «effettuale» –, si potrà condurla in maniera adeguata e pertinente. Si potrà chiarire quali effettivamente siano e in che termini si pongano i problemi di educazione; si potrà dare conto di come le cose stanno e, quindi, *delineare correzioni possibili*. Se è vero che, per modificare qualcosa, è indispensabile sapere come questo qualcosa è fatto e come «funziona» – qual è la logica che lo governa –, il controllo razionale delle pratiche educative ha in primo luogo bisogno di descrizioni delle fenomenologie e dei meccanismi propri di quelle pratiche. Perché la direzione e il controllo hanno senso ed efficacia (o possono averli) solo se concernono e coinvolgono il sistema di condizioni – e quindi anche dei *vincoli* (limiti) e delle opportunità – entro cui hanno effettivamente luogo – o *possono* effettivamente avere luogo – gli interventi di educazione.

Modulo logico e procedurale tipico della razionalità pratica è, nella concezione aristotelica, il *sillogismo pratico*<sup>9</sup>.

Questo può venire così descritto: la premessa maggiore tratta di uno scopo cui un soggetto aspira, di un fine che egli prepone all'agire; la premessa minore definisce i mezzi, gli strumenti di volta in volta disponibili per il perseguimento di quello scopo o fine; la conclusione prospetta l'azione ritenuta atta a raggiungere lo scopo e promuove il ricorso ad essa.

Laddove il sillogismo teoretico inferisce dalla posizione delle premesse una conclusione costituita da una proposizione assertoria, nel sillogismo pratico l'accettazione delle premesse suggerisce un'azione conforme e adeguata a quelle. L'inferenza pratica si distingue perché la conclusione è, in essa, un'attività; dall'interazione logica delle due premesse consegue un orientamento pratico. Inoltre ciò che differenzia i due ambiti – teoretico e pratico – sono i diversi tipi di dimostrazione che in essi è possibile fornire: la conclusione, nel caso del sillogismo teoretico, è necessaria; nel caso del sillogismo pratico, è valida «per lo più»<sup>10</sup>.

<sup>9</sup> Un esempio di sillogismo pratico, presente nell'*Etica Nicomachea*, è il seguente: le carni leggere producono la salute (premesse maggiore); le carni d'uccello sono leggere (premesse minore); dunque mangiamo carni d'uccello (conclusione). (Cfr. Aristotele, *Etica Nicomachea*, VI 8, 1141b 18-21). Von Wright dà dell'inferenza pratica la rappresentazione seguente: *A intende* (o *mira a*, *persegue come fine*, o *vuole*) *provocare p*; *A ritiene* (o *pensa* o *crede* o *sa*) *di non potere provocare p se non fa a*; quindi *A si dispone a fare* (o *inizia a fare* o *procede a fare* o *fa*) *a*. (Cfr. G.H. von Wright, *Spiegazione e comprensione*, trad. it., Il Mulino, Bologna 1977 [1971], p. 121 sgg.). Ma sul sillogismo pratico aristotelico cfr. anche G.E.M. Anscombe, *Intenzione*, trad. it., Edizioni Università della Santa Croce, Roma 2004 [1957].

<sup>10</sup> «Ogni sillogismo è grazie a premesse necessarie o per lo più e, se le premesse sono necessarie, anche la conclusione è necessaria; se invece le premesse esprimono ciò che avviene per lo più, anche la conclusione è necessaria, mentre se esse sono per lo più, anche la conclusione è tale». (Aristotele, *Analitici secondi*, I (A) 30, 87b, 20-25, trad. it. di M. Mignucci, Laterza, Roma-Bari 2007, p. 83).

Ancora, nell'inferenza pratica la premessa maggiore concerne quegli scopi che, in quanto reputati buoni e preferibili, motivano l'azione, così che la bontà del fine è il risultato di una *valutazione* compiuta da un soggetto determinato<sup>11</sup>. La premessa minore concerne la situazione reale in cui il soggetto si trova e intende agire: la situazione entro cui egli individua e reperisce gli strumenti dell'azione: entro cui di fatto «articola» l'azione.

Infine è da notare che, avendo l'azione prospettata nel sillogismo pratico una natura teleologica, oggetto della razionalità pratica non sono *norme che obbligano*, ma *scopi che il soggetto preferisce*. Dove, se alla luce di norme si decide «che cosa si deve fare», alla luce di valutazioni si decide «quale comportamento è preferibile», cosicché, se le norme ri-conosciute obbligano *dall'esterno* i destinatari senza eccezione e nella stessa misura, gli scopi esprimono la preferibilità – la valutazione positiva – di beni che determinati soggetti ritengono opportuno perseguire. Questo significa che, laddove le norme esibiscono una validità «binaria» – cioè a dire sono valide o non valide –, gli scopi/beni stabiliscono invece relazioni e scale di preferenza, nel senso che i soggetti possono aderirvi in misura maggiore o minore. Infine, mentre le norme sono tenute a non contraddirsi l'una con l'altra – devono fare parte di una configurazione coerente: costituire un sistema –, invece scopi/beni differenti concorrono tra loro per la priorità, cioè a dire costituiscono configurazioni flessibili e «in tensione».

Nell'inferenza pratica, possiamo dire, l'agire è sempre – e sin dall'inizio – presupposto. La razionalità pratica riguarda, comprende (per così dire «abbraccia»), orienta e dirige in tutte le sue parti la realtà esperienziale della prassi: e dunque fa capo e al *soggetto* della prassi e alle *condizioni reali* in cui si collocano (si offrono) i mezzi di quella prassi. Essa si situa, si struttura, si attrezza e opera entro lo spazio istituito, insieme, dai fini del soggetto e dalle condizioni date: spazio che, di volta in volta, impone determinati *limiti* e offre determinate *possibilità*. (E questo significa che sia le premesse sia la conclu-

<sup>11</sup> Qui mi allontano dal dettato aristotelico. Aristotele infatti, pur affermando, di contro all'intellettualismo socratico-platonico, la specificità e autonomia della razionalità pratica, assegna tuttavia alla coscienza umana il compito di perseguire valori universali, che seguitano quindi ad essere in qualche modo *già dati*. Aristotele è, in altri termini, ancora platonico nella misura in cui il bene oggettivo rimane per lui l'elemento costitutivo del comportamento razionale. Si legge nell'*Etica Nichomachea*: «Non deliberiamo intorno ai fini, bensì intorno alle cose che riguardano i fini. [...] il medico non delibera se debba guarire, né l'oratore se debba persuadere, né l'uomo politico se debba governar bene [...] bensì, dopo essersi posti il fine, badano a come e attraverso quali mezzi lo potranno realizzare; ovvero deliberano sulle azioni che sono mezzi per il fine.» (Aristotele, *Etica Nicomachea*, III, 3, 1112 b 13–35, trad. cit., p. 57). Tuttavia Aristotele non deduce i principi del sapere pratico da verità superiori, ma li inferisce dall'esperienza e dalle opinioni comuni – quelle maggiormente diffuse e accreditate – sul bene ed il buon assetto della convivenza umana e sociale. Così, trattando della politica, egli muove da opinioni diffuse, che sottopone a rielaborazione razionale<sup>39</sup> e, più in generale, assume i concetti etico-politici fondamentali nel significato ad essi assegnato dall'ambiente culturale che li ha prodotti. (*Ibidem*, 1,4,1095 a 17 sgg.).

sione dell'inferenza pratica hanno esclusiva *portata locale*. Che la razionalità pratica ha esclusiva portata locale.)

Ebbene. Nella tradizione pedagogica l'approccio di tipo aristotelico è stato radicalmente rovesciato. Nel tentativo di dotare il sapere pratico dell'educazione di un rigoroso statuto epistemico, questo è stato assimilato alla conoscenza teoretica, cosicché è caduta la possibilità stessa di una teorizzazione *prassica*.

E però il modello logico costituito dal sillogismo pratico si mostra in grado di guidare la teoria dell'educazione nello svolgimento del compito di controllo razionale della prassi educativa. Tale modello esemplifica una razionalità pratica e non cognitiva, concreta e non astratta, non impersonale o centrale, ma che pertiene e appartiene a soggetti incarnati e storicamente situati – che «è agita» da questi. Una razionalità che, in quanto pratica, rinuncia alla presunzione di assolutezza che la esonerava da ogni relazione con il dato contingente e dal confronto con le «cose» e le «faccende» umane reali per esercitarsi come strumento di un'impresa problematica continuamente bisognosa di «prove» e di «verifiche». Una razionalità che è obbligata, per svolgere convenientemente la propria funzione, non solo a tenere in giusto conto le condizioni e i contesti – umani e materiali: soggettuali e oggettuali – in cui opera, ma anche ad alimentarsi e a sostanzarsi di essi. Una razionalità che non agisce nel vuoto pneumatico: che è inscritta e che deve esercitarsi entro lo spazio complesso e variabile dei problemi, degli interessi e degli intenti, degli scopi e delle consuetudini, dei bisogni e delle convinzioni di uomini e comunità storicamente situati; ma anche entro lo spazio delle condizioni date, dei vincoli presenti, delle opportunità disponibili, dei mezzi effettivamente utilizzabili. Una razionalità, dunque, che, diversamente da quanto preteso dalla ragione centrale indipendente compatta potente della tradizione razionalistica, ha dei *limiti intrinseci*; limiti entro cui si collocano, si definiscono e si precisano le sue *possibilità* di controllo dell'educazione.

È all'interno del paradigma della razionalità pratica che si mostra opportuno (ri)pensare e (ri)definire gli abiti logici e i procedimenti teorici da utilizzare nella ricerca e nella costruzione del sapere dell'educazione. È nell'ambito di quel paradigma che si mostra opportuno mettere a punto le procedure di analisi, di sintesi e di legittimazione teorica e le strategie di traduzione pratico-operativa utili al controllo della prassi di educazione.