

La “comprensibilità esterna” della pedagogia nell’era dell’*accountability*: costruzione linguistica delle evidenze e neutralizzazione dell’ordine morale della decisione educativa

Making sense of pedagogy in the era of accountability: the linguistic construction of evidence and the neutralization of the moral order in educational decision-making

Letizia Caronia

Alma Mater Studiorum Università di Bologna | letizia.caronia@unibo.it

LINGUAGGI E DOMANDE DELL’EDUCAZIONE NEL NOSTRO TEMPO

ABSTRACT

Questo saggio affronta il tema del linguaggio in pedagogia declinandolo sulla “comprensibilità esterna” degli assetti teorici, scelte metodologiche, risultati di ricerca e orientamenti applicativi di questa disciplina. Il legame tra linguaggio e comprensibilità esterna di una disciplina sembra rimandare a una mera questione di demauriana memoria: le varianti specialistiche e i gerghi tecnici ostacolerebbero la comprensione, dovrebbero quindi essere evitati o almeno prestarsi a traduzioni in linguaggio naturale. In realtà, sollevare questa questione significa aprire un vaso di Pandora i cui venti raggiungono due territori tra i più impervi più delle scienze sociali: quello epistemologico, i.e. la natura segnatamente culturale delle conoscenze costruite da tali scienze, e quello etico, i.e. l’(in)ovviabile natura morale di quelle stesse conoscenze oltre che – più palesemente – del loro uso.

This article focuses on the language of pedagogy and the understandability for the layperson of its theoretical frameworks, methods, and application-oriented findings. As I argue, the issue at stake goes far beyond the well-known question of the translatability of a language for specific purposes and its specialized jargon into natural language. Rather raising this issue amounts at opening up a Pandora’s box. Once the relationship between language and a field of study becomes an object of inquiry, it makes relevant an epistemological query on the nature of the knowledge we construct when doing educational research, and an ethical query on the (un)avoidable moral nature of that knowledge.

KEYWORDS

Linguaggio | Pedagogia | Ricerca educativa | Epistemologia | Conoscenza scientifica
Language | Educational Research | Epistemology | Scientific Knowledge | Morality of Knowledge

OPEN ACCESS Double blind peer review

Volume 1 | n. 1 | giugno 2023

Citation: Caronia, L. (2023). La “comprensibilità esterna” della pedagogia nell’era dell’*accountability*: costruzione linguistica delle evidenze e neutralizzazione dell’ordine morale della decisione educativa. *Cultura pedagogica e scenari educativi*, 1(1), 12-19. <https://doi.org/10.7347/spgs-01-2023-02>.

Corresponding Author: Letizia Caronia | letizia.caronia@unibo.it

Journal Homepage: <https://ojs.pensamultimedia.it/index.php/sipeges>

Pensa MultiMedia: ISSN: 2975-0113 • DOI: 10.7347/spgs-01-2023-02

Introduzione

Il tema del linguaggio in pedagogia e in educazione è un *memento* straordinario: un monito a ricordare ciò cui forse vorremmo non pensare più, ossia l'irritante ubiquità e inovviabilità del linguaggio quale prima (anche se ovviamente non unica) forma di mediazione o, per usare la nota metafora di Alfred Schutz (1978), rete di rilevanza. Il tema è anche un *caveat*, un richiamo a prestare seria attenzione teoretica a quanto sappiamo almeno da Humboldt (1988) in poi, passando per Malinowski (1935), Vygotsky (1931; 1934) e Wittgenstein (1953) fino a Gadamer (1978), Rorty (1967; 1979; 1982) e la cosiddetta svolta linguistica in filosofia e scienze sociali: il linguaggio – nel senso primario del termine, ossia l'uso di una lingua naturale – è quello che la semiotica ha chiamato il sistema modellizzante primario. La premessa di questo saggio è, dunque, quanto ci hanno consegnato gli studi su linguaggio, pensiero e (conoscenza della) realtà: il linguaggio media *inevitabilmente* il nostro accesso alla realtà e non si dà pensiero né pensare libero dalle architetture linguistiche (e quindi culturali) entro cui il pensiero si costruisce e a cui il pensare deve la sua stessa possibilità. Dimenticare le radici inesorabilmente linguistiche della nostra conoscenza della realtà significa rincorrere l'illusione (e poi finire col credere) che – liberata la mente dagli *idola* di baconiana memoria, purificato il pensare da premesse e architetture culturali – si possa essere in presa diretta con il mondo. Se ricondotta alla questione della costruzione della conoscenza in pedagogia, questa postura si traduce nell'illusione che si possa costruire un sapere scientifico sull'educazione in modi de-culturalizzati come se quella “regione ontologica” che chiamiamo “educazione” (Bertolini, 1988) potesse alla fine darsi alla mente e offrirsi così come è per essere poi dispiegata e svelata nelle sue strutture immanenti da una mente sganciata dal mondo della vita. E tra queste strutture immanenti, sorta di “direzioni intenzionali originarie” de-culturalizzate e depurate da qualunque mediazione linguistica ci sarebbero persino i valori. Come la prima generazione di studi nel campo della fenomenologia dell'educazione (Bertolini, 1958; 1965; 1988) ha sostenuto (e come ben più recentemente hanno argomentato insigni filosofi, cfr. Costa, 2015; 2018b; De Monticelli, 2021), una volta depurata la mente da ogni filtro culturale, una volta individuati e disattivati gli *idola*, una volta individuato il metodo – sia esso la rigorosa analisi fenomenologica o, con interessante quanto inattesa convergenza, la verifica sperimentale di un'ipotesi –, il mondo rivelerebbe le sue strutture immanenti e persino la sua carica assiologica immanente, il suo “dover essere in quanto tale”.

È solo *non* tematizzando la questione del linguaggio che si può perseguire questo orizzonte, perché il tema del linguaggio è l'unica vera spina nel fianco di ogni ricerca di quello che Berger e Ziderveld (2009) hanno chiamato il confortante dono degli assoluti. Da Babele in poi, il linguaggio spalanca l'abisso della differenza e di conseguenza apre la strada per la ricerca affannosa di dispositivi, o forse meglio “artifici”, per ripristinare la possibilità di *una reductio ad unum*, dell'individuazione di un'essenza magari persino concepita come “a posteriori” (cfr. Fabbri & Breviglieri, 2022 com. or.), ma in sé comunque indipendente (“*assoluta*”) dalle qualità proprie di quella mente. Si tratta di quella traccia – forse a volte un vero solco – che ci hanno lasciato la scolastica e il realismo esterno di Tommaso d'Aquino: l'idea persistente che le strutture della realtà siano *in re*. Per quanto non si possano conoscere che *post rem*, le strutture (e.g. “le direzioni intenzionali originarie dell'evento educativo”, Bertolini, 1988; Costa, 2015; 2018a) sarebbero *nel mondo* e malgrado errori possibili e offuscamenti sempre in agguato una volta depurata la mente e i suoi strumenti – primo fra tutti il linguaggio – da distorsioni e *idola*, questa facoltà universale (la mente, appunto) potrà cogliere le strutture immanenti dell'oggetto soddisfacendo il principio di verità come *adequatio rei et intellectus*.

Chiaro esempio di questo bisogno di “depurazione” del linguaggio con cui “facciamo” se non la realtà almeno la sua rappresentazione, è l'appello al cosiddetto “metalinguaggio”. Si tratta dell'idea che la conoscenza scientifica del mondo sociale debba e possa fondarsi su un tipo di linguaggio depurato delle secche delle lingue naturali, in grado di denotare senza connotare, in grado di far funzionare le scienze come “specchi della natura”. Indubbiamente il dibattito dell'ultimo trentennio del secolo scorso è stato abbondantemente caratterizzato dalla questione del metalinguaggio: le scienze sociali – pedagogia compresa – hanno fatto della individuazione e definizione del proprio lessico e dei propri costrutti un vero e proprio programma di ricerca. L'invenzione dei metalinguaggi persegue l'orizzonte della denotazione pura e della monosemia e alcune aree del sapere hanno certamente raggiunto il traguardo. Tra queste, la matematica, la logica e certa filosofia. Si tratta tuttavia di discipline che pagano il prezzo dell'autoreferenzialità, di quello specialismo che necessita pratiche di traduzione pena “la non comprensibilità esterna”. E questo è un prezzo che la pedagogia non vuole e non può pagare. O



almeno, così interpreto l'invito a ripensare "le condizioni dell'attualità e della comprensibilità esterna del discorso pedagogico". Si tratta di un invito che, di fatto, inaugura un programma di ricerca che va ben oltre l'interrogarsi sul rischio dell'autoreferenzialità. Il tema della comprensibilità esterna del discorso pedagogico punta dritto al cuore della questione contemporanea per eccellenza: la pressione per l'*accountability* pedagogica, ossia la rendicontabilità e giustificazione sociale delle pratiche, delle politiche e quindi delle teoresi che le giustificano.

In queste pagine mi soffermerò quindi sulle connessioni – non sempre visibili e affatto scontate – tra il linguaggio in pedagogia e la pressione per l'*accountability* a cui sono – volenti o nolenti – sottoposte le pratiche sociali e le discipline che le sostengono. La tesi che sostengo e che cercherò di argomentare è che l'intreccio tra l'ennesima svolta empiricista e la pressione per la giustificabilità sociale delle politiche e delle pratiche educative si fonda su precisi giochi linguistici che hanno come conseguenza la sistematica elisione di quella che – come recentemente e straordinariamente ha puntualizzato Enza Colicchi (2021) – resta la questione pedagogica per eccellenza, la questione dei valori.

Dopo un accenno all'inquietante questione dei valori in questa fase storica contrassegnata dal ritorno – ancora e sempre – a quell'oggettivismo da cui Husserl ci metteva in guardia nei primi decenni del secolo scorso, mi soffermerò sui rischi implicati dal perseguire ostinatamente una fondazione oggettivistica e adesso anche una *ratio* economicista delle pratiche educative quali unici pilastri legittimi della decisione educativa e quindi della sua rendicontabilità e giustificabilità sociale. Soffermandomi in particolare su uno di questi rischi – la fallacia realista –, argomenterò la connivenza quasi perversa tra la pressione contemporanea per l'*accountability* e la *de-moralizzazione della decisione educativa* (Caronia, 2022a). Dopo aver individuato il principale rischio di questa deriva, ossia la dismissione della prospettiva in prima persona a favore di quella in terza persona (e.g. l'educazione difensiva e la pressione a seguire protocolli e linee guida), concluderò riflettendo sulle conseguenze non banali di una eventuale (ri)legittimazione del ruolo del linguaggio e *quindi della cultura* nella costruzione del discorso pedagogico e delle sue asserzioni scientifiche. Come argomenterò, reintegrare il ruolo *costitutivo* del linguaggio nella costruzione della conoscenza scientifica dell'educazione e nella fabbricazione di quegli enunciati deontici che convenzionalmente chiamiamo "prescrizioni pedagogiche", conduce a sostenere una *accountability* fondata sui valori. Questo ha un prezzo, implica accettare che le discipline siano "pratiche culturali" (Pickering, 1992) e tollerare il conflitto a cui una giustificazione fondata sui valori inevitabilmente apre, soprattutto in una società eterogena e pluralista come la nostra. In che misura la pedagogia contemporanea è pronta o anche solo disposta a tale cambiamento paradigmatico?

1. Le fallacie della decisione educativa fondata sulle "evidenze": un nuovo programma di ricerca per la pedagogia?

Nella continua oscillazione del pendolo epistemologico, ci troviamo di nuovo di fronte all'ennesima prepotente diffusione e legittimazione di una cultura epistemica empiricista come unica forma di cultura in grado di legittimare le prassi. Si tratta della nota svolta che va sotto il nome di *evidence-based-practices*, la cui filiazione in ambito pedagogico è la cosiddetta *evidence-based education*. Ho già presentato e dibattuto altrove le posizioni che ne hanno argomentato il valore euristico così come quelle che ne hanno messe in luce le debolezze o che ne hanno persino decretata l'insostenibilità (Caronia, 2018, 2022b, 2022c; Caronia & Caron, 2019). Mi limito quindi a ricordare una delle conseguenze sociali di questo ritorno all'oggettivismo scienziato: la scienza è invocata quale presidio di certezze che giustificano la decisione politica, come se la buona decisione, il buon governo e le buone pratiche fossero e non dovessero che essere "libere da valore", un puro corollario pragmatico e non discrezionale dell'enunciato scientifico. In quest'era in cui alla passione oggettivistica che, come un fiume carsico, attraversa le scienze sociali fin dalla loro nascita, si è intrecciata piano piano la passione economicista dell'efficacia e l'efficienza, l'unica decisione legittima, l'unica decisione "*accountable*" ossia socialmente giustificabile è, deve essere e non può che essere quella fondata sulle evidenze scientifiche e sul calcolo tra costi e benefici.

Non sorprende che la tappa successiva di questo percorso che dall'evidenza scientifica conduce in modo fluido all'azione sia la continua richiesta ed emissione di linee guida o protocolli, ossia iscrizioni testuali di pratiche de-soggettivizzate, che devono apparire come meri corollari delle evidenze scientifiche e non l'esito di ar-



gomenti etici o politici. L'argomento pedagogico, quando invocato o richiesto, è quello che si basa sulle evidenze, quello che può recitare "le ricerche dicono che". Ideologie, valori, orizzonti morali, modelli culturali, saggezze situate e ogni altro criterio che non sia "l'evidenza" non ha diritto di cittadinanza, non può essere invocato come "motivo" almeno *de iure*.

De facto le cose stanno altrimenti. Come cercherò di argomentare, la dimensione del valore cacciata dalla porta rientra surrettiziamente e invisibilmente dalla finestra, pervadendo in modo trasparente i fatti, la loro mera esistenza, la loro misurabilità, ricorrenza e pretesa "evidenza".

Non si tratta di mettere in discussione la necessità di accuratezza empirica o di dati che possano fondare empiricamente i nostri enunciati e la loro eventuale generalizzabilità. Né discuto in alcun modo la possibilità, anzi l'opportunità di misurare e valutare alcuni aspetti, alcune dimensioni del nostro agire sociale. È pura questione di buon senso affermare che se una rigorosa ricerca sperimentale dimostra che la probabilità che "se x allora y" è maggiore di quella dovuta al puro effetto del caso, questo dato può essere un utile elemento per decidere rispetto a x. Quello su cui mi soffermo sono piuttosto *i rischi* implicati dall'assumere che l'enunciato "se x allora y" sia libero da valore, e che la buona decisione debba essere un puro corollario pragmatico e non discrezionale derivante dall'incrocio tra questo tipo di enunciati (concepiti come rappresentazioni oggettive di fatti, tipicamente l'efficacia di un intervento o azione correttiva) e l'unico valore che sembra avere diritto di cittadinanza: la *ratio* costi/benefici, ossia la misura dell'efficienza. In poche parole, quello su cui mi soffermo sono i rischi che corre la *decisione educativa nell'epoca delle evidence-based practices*. Li elenco qui rapidamente a indicare quello che si profila come uno nuovo programma di ricerca per la pedagogia teoretica contemporanea.

Il primo rischio è l'esito di quella che chiamo la *fallacia realista*: essa consiste nell'ignorare la radice mondana e quindi culturale proprio di quelle evidenze scientifiche. Come già altrove argomentato (cfr. Caronia, 2022a), il loro oggettivismo è un effetto di senso, frutto di forme di manipolazione del linguaggio con cui testualizziamo i dati della ricerca scientifica e cancelliamo le tracce dei modi della loro produzione.

Il secondo rischio deriva dalla *fallacia riduzionista*. Essa consiste nell'ignorare la rilevanza di ciò che sfugge alla presa di uno sguardo orientato a dare peso solo a ciò che può essere segmentato, misurato secondo una unità di misura uguale e costante e valutato su una scala. Mi riferisco, per esempio, all'ordine morale inscritto nelle pratiche discorsive e nel linguaggio dell'educazione (cfr. Caronia, 2022c, 2023).

Il terzo rischio connesso con quella che chiamo la *fallacia prospettica*, consiste nell'ignorare la (relativa) ir-rilevanza del principio delle pratiche basate sulle evidenze rispetto alla maggior parte delle decisioni educative.

Questi tre rischi hanno una conseguenza comune: l'ostinata prescrizione di un'educazione fondata sulle evidenze scientifiche rischia di portare alla progressiva (e del tutto apparente) neutralizzazione della responsabilità individuale insita nell'agire, anche quando l'azione consiste nel "seguire" protocolli e linee guida. È il rischio di ratificare l'assunzione della cosiddetta prospettiva in terza persona (e.g. seguire protocolli, linee guida) abbandonando la postura in prima persona che caratterizza l'etica della vita quotidiana e la deontologia professionale (cfr. Caronia, 2022a). Per ragioni di spazio riduco lo spettro dell'attenzione al primo di questi rischi (ma cfr. Caronia, 2022c, 2023): la fallacia realista, ossia l'errore che deriva dall'ignorare il fatto che il linguaggio – ci piaccia o meno – è l'inovviabile e non aggirabile strumento di costruzione della conoscenza scientifica nonché di molta parte della conoscenza ordinaria.

2. La fallacia realista, ovvero dimenticare il ruolo del linguaggio nella costruzione delle evidenze scientifiche

Malgrado il mito sempre più coltivato delle *evidence-based practices*, non possiamo ignorare quello che gli studi sociali delle scienze hanno messo in luce negli ultimi quaranta anni (cfr. Caronia, 2018): gli espedienti retorici, le manipolazioni linguistiche con cui costruiamo effetti di senso quali l'oggettività delle evidenze scientifiche e la neutralità della loro costruzione. La celebrazione delle evidenze scientifiche come base per la presa di decisione si appoggia infatti su precise pratiche linguistiche che vengono usate per confezionare la conoscenza scientifica in un certo modo ossia *come* quel particolare tipo di "evidenza" atta a fondare pratiche e politiche educative. Ne indico tre a titolo puramente esemplificativo.



1. *L'assenza sistematica di ogni analisi delle tracce della radice culturale del sapere scientifico*. La non-analisi e non tematizzazione dell'origine mondana della conoscenza scientifica (*"the Lebenswelt Origin of Science"*, Garfinkel & Liebermann, 2007) su cui Husserl (1937/1970) e il coevo Fleck (1935/1979) ci mettevano in guardia fin dagli anni Trenta, si traduce nella cancellazione sistematica di tale dimensione dalla superficie del testo scientifico, che viene costruito *come se* riportasse in modo neutro rappresentazioni a loro volta costruite come "fedeli" della realtà.
2. *La costruzione della regina delle "opposizioni pertinenti" in scienze sociali, quella tra "ricerca qualitativa" e "ricerca quantitativa"*. La costruzione di un polo su cui proiettare, a cui riservare e per cui legittimare la dimensione soggettiva/interpretativa è funzionale a liberare il polo opposto (la ricerca quantitativa) da ogni sospetto di arbitrarietà (a parità di rigore metodologico). Bisogna tornare a Husserl (1937/1970) per avere chiara la radice mondana delle scienze dei dati di fatto e delle ricerche che le nutrono, anche quelle sperimentali o correlative.
3. *La naturalizzazione dell'"inerente arbitrarietà" del sapere scientifico* (Bourdieu, 1977, p. 164). Questa naturalizzazione viene prodotta attraverso alcune tecniche di confezionamento della conoscenza scientifica, che diventa una "evidenza" ossia una conoscenza formattata in modo da poter fondare pratiche e politiche educative «competenti». In estrema sintesi, la conoscenza su cui basare la decisione è linguisticamente costruita *come se* fosse libera da valore, impalcature morali e architetture culturali attraverso tutta una serie di procedure che ne schermano l'inovviabile quota di arbitrarietà. I saperi scientifici linguisticamente così confezionati sembrano proteggerci da ciò che temiamo di più: la contaminazione tra fatti e valori, l'impossibilità di distinguere *doxa* ed episteme, e soprattutto lo spettro del relativismo degli schemi concettuali. Ignorando i dispositivi retorici che presiedono alla costruzione e testualizzazione del sapere scientifico, il paradigma dell'*evidence-based education* ammantava delle mentite spoglie della neutralità scientifica pratiche segnatamente ma a questo punto invisibilmente morali e retro-proietta l'*agency* del decisore su questa "conoscenza" linguisticamente oggettivizzata. L'oggettivizzazione linguistica della conoscenza è dunque la premessa di qualcosa di ben più rilevante: la *de-moralizzazione della decisione educativa* (Caronia, 2022a, 2022c).

La questione diventa dunque perché? Perché perseguiamo il più possibile la de-moralizzazione della decisione educativa prescrivendo che sia fondata su una conoscenza scientifica a sua volta costruita linguisticamente come se fosse libera da valore?

3. *Accountability e evidence-based practices: il letto di Procuste delle pratiche educative*

Avanzo l'ipotesi che l'ennesimo ritorno all'oggettivismo scienziata di husserliana memoria sia direttamente legato alla crescente richiesta di *accountability* delle pratiche e delle politiche collettive che devono risultare intersoggettivamente accettabili. Tale pressione è ovviamente comprensibile: l'uso delle risorse va giustificato di fronte ai cosiddetti "portatori di interesse". Il fatto è che l'unica forma di *accountability* legittima è quella dell'*audit*, una rendicontazione fondata su quella che sembra l'unica zona possibile di consenso: la corrispondenza tra operato e protocolli, a loro volta fondati sulle fatidiche evidenze scientifiche, la misura dei costi e dei benefici, degli obiettivi previsti e di quelli raggiunti. Fondare la decisione su questo repertorio di argomenti in cui il naturalismo oggettivista delle "evidenze" (e.g. la misura oggettiva dell'efficacia di una procedura didattica) si intreccia con il liberismo economicista della *ratio* costi/benefici (i.e. la misura dell'efficienza), consente di escludere il più possibile dal repertorio delle giustificazioni quello che sembra in sua natura divisivo: i valori. Ed è vero che i valori sono divisivi. Ci si divide persino sulla *natura* del valore in un dibattito mai chiuso dove si fronteggiano da sempre due posizioni non mediabili: l'essentialismo realista e il costruttivismo socio-storico (De Monticelli, 2021; Colicchi, 2021). I valori polarizzano e dividono ma non si evita la questione del valore in educazione rendendola invisibile e invocando la conoscenza scientifica come se questa fosse libera da valore. Non lo è (cfr. tra gli altri, Longino 1990; 2002; Douglas, 2007; 2009; Carrier, 2013).

Nascondere la dimensione morale sotto le mentite spoglie della neutralità scientifica è un problema. Ed è un problema perché porta alla naturalizzazione dell'ordine inevitabilmente e segnatamente morale sui cui si basano le pratiche che producono quel sapere che chiamiamo "evidenza scientifica", come se tale evidenza non



fosse tale sempre a partire da un punto di vista nascosto e reso invisibile da questo bisogno di trasformare la decisione educativa in un puro corollario dell'evidenza scientifica. Il paradosso di una "rendicontazione e giustificazione sociale" fondata sulle "evidenze scientifiche" è, quindi, che essa nasconde proprio ciò che dovrebbe essere *accountable* ossia "socialmente ispezionabile": l'orientamento al valore inscritto anche nella costruzione della conoscenza scientifica. Se questo nascondimento sia o non sia accettabile per le scienze naturali o per le scienze biomediche a cavallo tra "natura e cultura" non saprei, ritengo però che sia a dir poco fuori luogo nell'ambito delle professioni di cura ossia di quegli ambiti della vita sociale che forse più di altri dovrebbero "esibire" e non celare il loro carattere segnatamente morale.

Fin qui ho cercato di illuminare i presupposti e le conseguenze della connivenza che sembra essersi stabilita tra la pressione per l'*accountability* (una delle tante forme della comprensibilità esterna del discorso pedagogico), l'appello per l'*evidence-based education* e la costruzione linguistica della conoscenza scientifica come conoscenza oggettiva: la negazione della radice mondana del sapere scientifico, la celebrazione di una epistemologia oggettivista e – quindi – la de-moralizzazione della decisione educativa la cui "giustificabilità" deve risiedere su argomenti (apparentemente) non arbitrari. Quali potrebbero essere, invece, le conseguenze dell'accettare – invece – *la radice mondana della decisione educativa*?

4. Per un'*accountability* morale: Alcune osservazioni conclusive

Rinunciare alla de-moralizzazione della decisione educativa significa proporre un'idea di *accountability* fondata sui giudizi di valore e non su presunti neutri "giudizi di fatto". Significa avanzare l'idea che la rendicontazione del proprio agire in nome dell'accettabilità sociale possa e debba basarsi su giudizi di valore *espliciti*, rinunciando al canto delle sirene di una supposta conoscenza scientifica libera da valore (sulla nozione di *accountability* morale in educazione, cfr. Biesta, 2004; 2010). Come ho cercato di argomentare, questa apparente neutralità è frutto di varie pratiche di occultamento e del fatto che le cosiddette evidenze scientifiche sono sottoposte alla neutralizzazione linguistica della loro arbitrarietà. Tale neutralizzazione implica l'infiltrazione surrettizia di una dimensione morale, a questo punto non più visibile e quindi normalizzata come se "andasse da sé". Per cogliere i rischi implicati in questa naturalizzazione delle architetture culturali e quindi morali delle decisioni basate sulle evidenze, non posso che fare appello alla *lectio* fondamentale della fenomenologia rispetto alla necessità di sottrarre l'ovvio alla sua ovvietà, di ispezionare ogni oggetto – e quindi anche il linguaggio – proprio per rendere evidenti gli assunti impliciti: le cornici ontologiche, epistemologiche e morali vanno viste e nominate perché solo così esse possono essere responsabilmente accettate, rifiutate o rinegoziate. Ma fermarsi all'istanza critica che ha da sempre caratterizzato certa pedagogia teoretica (cfr. tra gli altri, Massa, 1987; Bertolini, 1988; Erbetta, 1994; Contini, 2009) non è sufficiente. La radicalità di questa postura impone di saperne vedere anche il costo epistemologico: ratificare la possibilità di un'*accountability* morale, fondare la comprensibilità in esterno della pedagogia così come di altre scienze sociali applicate sulla trasparenza assiologica implica:

1. Tornare a riflettere sul fatto che le discipline siano "pratiche culturali" (Pickering, 1992), la cui invariabile arbitrarietà è inerente al loro essere radicate nel mondo-della-vita e quindi nel linguaggio.
2. Tornare a pensare ancora e sempre a ciò che temiamo di più: la contaminazione tra fatti e valori, l'indistinguibilità tra *doxa* ed *episteme*, e soprattutto lo spettro del relativismo degli schemi concettuali.
3. Sostenere il conflitto che ogni riferimento esplicito al fondamento assiologico delle pratiche può implicare, a maggior ragione in una società pluralista ed eterogenea.

Credo che la pedagogia forse più di altre scienze sociali applicate sia storicamente ben attrezzata a navigare sapientemente tra le sirene di un'*accountability* economicista ed *evidence-based*, il rigore di un'analisi che ne sveli gli inganni, e l'impegno a comunicare in esterno – e quindi rendere socialmente ispezionabile – il fondamento assiologico dei propri enunciati.



Bibliografia

- Berger, P., & Zijderveld, A. (2009). *In praise of doubt*. Harper Collins.
- Bertolini, P. (1958). *Fenomenologia e pedagogia*. Malipiero.
- Bertolini, P. (1965). *Per una pedagogia del ragazzo difficile*. Malipiero.
- Bertolini, P. (1988). *L'esistere pedagogico. Ragioni e limiti di una pedagogia come scienza fenomenologicamente fondata*. La Nuova Italia.
- Biesta, G. (2004). Education, accountability and the ethical demand: Can the democratic potential of accountability be regained? *Educational Theory*, 54(3), 233-250.
- Biesta, G. (2010). Why 'what works' still won't work: From evidence-based education to value-based education, *Studies in Philosophy and Education*, 29, 491-503.
- Bourdieu, P. (1977). *Outline of a theory of practice*. Cambridge University Press.
- Caronia, L. (2018). Le scienze come pratiche morali: lezioni dalla fenomenologia. In S. Besoli, & L. Caronia (Eds.), *Il senso della realtà. L'orizzonte della fenomenologia nello studio del mondo sociale* (pp. 25-69). Quodlibet.
- Caronia, L. (2021). Language, interaction and culture. An Introduction. In L. Caronia (Ed.), *Language and interaction at home and school* (pp. 1-36). John Benjamins.
- Caronia, L. (2022). Se "il linguaggio non è mai neutro": i valori iscritti nelle pratiche al tempo dell'*accountability* in educazione. *Rassegna di Pedagogia*.
- Caronia, L. (2022a). The evidence-based cargo-cult and the de-moralization of (educational) decision-making, *Paideutika*, 35, 41-53.
- Caronia, L. (2022b). Perché leggere *Towards a Phenomenological Axiology. Discovering What Matters* di Roberta De Monticelli. Appunti di una volpe che voleva diventare un riccio. *Encyclopaideia*, 26(64), 81-105.
- Caronia, L. (2023). The Haunting Question of Values in the Era of Measurement, Assessment and Evidence-Based Education: Towards a Moral Accountability of Educational Decision-Making. *Encyclopaideia*, 27(1S), 29-36. <https://doi.org/10.6092/issn.1825-8670/16338>
- Caronia, L., & Caron, H. A. (2019). Morality in Scientific Practice: The relevance and risks of situated scientific knowledge in application-oriented social research. *Human Studies*, 42, 451-481.
- Carrier, M. (2013). Values and objectivity in science: Value-ladenness, pluralism and the epistemic attitude. *Science & Education*, 22, 2547-2568.
- Colicchi, E. (2021). *I valori in educazione e in pedagogia*. Carocci.
- Contini, M. (2009). *Elogio dello scarto e della resistenza*. CLUEB.
- Costa, V. (2015). *Fenomenologia dell'educazione e della formazione*. La Scuola.
- Costa, V. (2018a). Education: filling the mind or opening the existence? A phenomenological perspective. *Ricerche di Pedagogia e Didattica / Journal of Theories and Research in Education*, 13(2), 23-34. Special Issue. *Phenomenology and Education Today*.
- Costa, V. (2018b). Andare alle cose stesse. Mondo, cultura e mente. In S. Besoli & L. Caronia (Eds.), *Il senso e la realtà. L'orizzonte della fenomenologia nello studio del mondo sociale* (pp. 1-24). Quodlibet.
- Douglas, H. (2007). Rejecting the ideal of value-free science. In H. Kincaid, J. Dupré, & A. Wylie (Eds.), *Value-free science? Ideals and illusions* (pp. 120-141). Oxford University Press.
- Douglas, H. (2009). *Science, policy, and the value-free ideal*. University of Pittsburgh Press.
- Erbetta, A. (1994). *Luoghi di crisi: sulla pedagogia come critica della pedagogia*. Il Segnalibro.
- Fleck, L. (1935/1979) *Genesis and Development of a Scientific Fact*. University of Chicago Press.
- Gadamer, H. G. (1978). *Philosophical Hermeneutics*. University of California Press.
- Garfinkel, G., & Liberman, K. (2007). Introduction: The Lebenswelt Origins of the Sciences. *Human Studies*, 30(1), 3-7.
- Humboldt von, W. (1988). *On Language: The Diversity of Human Language Structure and Its Influence on the Mental Development of Mankind* (P. L. Heath, Trans.). Cambridge University Press. (Original work published 1836)
- Husserl, E. (1936/1970). *The crisis of European sciences and transcendental philosophy*. Northwestern University Press.
- Longino, H. (1990). *Science as social knowledge. Values and objectivity in scientific inquiry*. Princeton University Press.
- Longino, H. (2002). *The fate of knowledge*. Princeton University Press.



- Lynch, M. (1993). *Scientific practice and ordinary action: Ethnomethodology and social studies of science*. Cambridge University Press.
- Malinowski, B. (1935). *Coral Gardens and Their Magic*. Allen and Unwin.
- Massa, R. (1987). *Educare o istruire? La fine della pedagogia nella cultura contemporanea*. Unicopli.
- Pickering, A. (1992). *Science as practice and culture*. University of Chicago Press.
- Rorty, R. (1967). *The linguistic turn: Recent essays in philosophical method*. University of Chicago Press.
- Rorty, R. (1979). *Philosophy and the mirror of nature*. Princeton University Press.
- Rorty, R. (1982). *Consequences of pragmatism: Essays, 1972-1980*. University of Minnesota Press.
- Schutz, A. (1978). *The phenomenology of the social world*. Northwestern University Press.
- Vygotsky, L. S. (1931/1997). Genesis of Higher Mental Functions. In R. W. Rieber (Ed.), *The Collected Works of L.S. Vygotsky. Vol. 4. The History of the Development of Higher Mental Functions* (pp. 97-120). Penguin.
- Vygotsky, L. S. (1934/1962), *Thought and Language*. The MIT University Press.
- Wittgenstein, L. (1953). *Philosophical Investigations*. Blackwell.

