

# Perché leggere *Towards a Phenomenological Axiology. Discovering What Matters* di Roberta De Monticelli. Appunti di una volpe che voleva diventare un riccio

Letizia Caronia\*

Alma Mater Studiorum Università di Bologna (Italy)

Pubblicato: 21 dicembre 2022

## Why Reading *Towards a Phenomenological Axiology. Discovering What Matters* by Roberta De Monticelli: Notes of a Fox who Wanted to be a Hedgehog

This article reviews the outstanding and thought-provoking work by Roberta De Monticelli (2021), *Towards a Phenomenological Axiology. Discovering What Matters*. The article addresses the reasons why it should be read by everyone but especially by help professions practitioners. Although we all deal with morality and value judgments on on mundane, everyday bases, the professional life of education and care practitioners is namely a series of morally-loaded practices and decision-making informed by morally oriented (expert) knowledge. Beyond the thesis advanced in the book, its major contribution consists in making the reader think the inescapability of morality in everyday thinking and acting and the need for a reflective positioning towards this issue. By aligning with “the hedgehog vs. the fox” struggle proposed by the author as the framework of her theoretical proposal, the article advances what would be the doubts and counterarguments of a fox-like scholar in education. It illustrates why her “professional vision” cannot but notice what appears to be under-thematized by the hedgehog, i.e., the unavoidable mediation of language and social interaction that *precedes* and therefore impacts the constitution of what the hedgehog convincingly notices: the entanglement of fact and value. The conclusion is dedicated to the (underestimated?) place of social sciences in such a debate, their tension between implicit normativity and presumed descriptivity, as well the challenges of the increasingly explicit normativity of applied social sciences.

Questo articolo è incentrato sull'importante e stimolante lavoro di Roberta De Monticelli (2021), *Towards a Phenomenological Axiology. Discovering What Matters*. L'articolo spiega i motivi per cui questo lavoro dovrebbe essere letto, soprattutto dai professionisti della cura. Benché moralità e giudizi di valore impregnino la vita quotidiana di ciascuno di noi, essi impregnano - spesso invisibilmente - anche le conoscenze esperte e le pratiche professionali di chi si occupa di cura e di educazione. Al di là delle tesi contenute nel volume, il suo contributo più significativo consiste nel rendere il lettore consapevole dell'inevitabilità della morale nel pensiero e nei gesti di ogni giorno e della necessità di un posizionamento riflessivo a riguardo. Accogliendo la metafora della polemica tra “il riccio e la volpe”, scelta da Roberta De Monticelli come cornice della sua proposta teorica, l'articolo espone quali sono i dubbi e le controargomentazioni da parte di una studiosa dell'educazione che proprio perché tale non riesce - *suo malgrado* - a diventare un riccio. Spiega perché la sua “visione professionale” non può non farle notare ciò che il riccio sembra trascurare, ossia l'inevitabile mediazione del linguaggio e dell'interazione sociale che *precede* e quindi informa la costituzione di quel che il riccio rileva in modo convincente: l'intreccio tra fatti e valori. L'articolo si conclude riflettendo sul posto (sottovalutato?) delle scienze sociali sulle posizioni in gioco in tale dibattito, la loro tensione tra normatività implicita e presunta descrittività, nonché le sfide inaugurate - ma non tematizzate - dall'attuale viraggio delle scienze sociali verso una normatività sempre più esplicita.

**Keywords:** Phenomenology; Axiology; Roberta De Monticelli; Values; Social sciences.

\* ✉ [letizia.caronia@unibo.it](mailto:letizia.caronia@unibo.it)

## I. Introduzione

*Towards a Phenomenological Axiology. Discovering What Matters*, è una di quelle opere che segnano il pensiero, che lasciano una traccia, seminano dubbi e illuminano zone d'ombra. Dopo averlo letto non è più possibile pensare le stesse cose allo stesso modo. E considerando che le “cose” in questione sono i valori, la loro natura e funzione in una società eterogenea e pluralista, questo volume è imprescindibile per chiunque maneggi queste questioni ogni giorno, ogni volta che sceglie cosa fare e come, interrogandosi (o meno) sul perché. Seppure non identificati come “lettori modello” (ma cfr. p. 77), gli studiosi di educazione e – più in generale – i professionisti della cura non possono che farsi interpellare da questo volume e dalla sua tesi di fondo: il valore, l'essere un bene o un male, l'essere giusto o sbagliato di qualcosa è una qualità inerente a quel qualcosa; di conseguenza, l'enunciato che predica tale qualità – dopo che una mente l'ha “riconosciuta” o “scoperta” – può essere sottoposto ad un giudizio epistemico, può essere vero o falso. Ma c'è di più. Questo secondo giudizio, quello di verità che avrebbe come oggetto il giudizio di valore, si fonderebbe su evidenze incontrovertibili: la cosa “buona e giusta” è quella che possiede, incarna, storicizza i tratti pertinenti e distintivi del “buono e del giusto”, ossia l’“invariante eidetica” (p. 224) che la mente documenta a partire da un'analisi di ciò che si dà come “buono e giusto”. Questa idea di bene (o di male) è il benchmark di ogni giudizio. Rilevare poi la corrispondenza tra *type* e *token*, commisurare il caso al benchmark è un'ulteriore operazione cognitiva, accessibile – almeno in linea di principio – a tutti gli esseri umani *qua* essere razionali.

Per quanto mi riguarda è esattamente per questo che l'ho avidamente studiato, alla ricerca di un argomento in grado di fondare la possibilità che i giudizi di valore siano falsificabili e di liquidare definitivamente l'irritante dubbio della “volpe” (il dubbio scettico nelle sue mille forme, p. 22), l'altra faccia della luna, il lato oscuro di ogni appello alla “cosa in sé”: e se – invece – fossimo “condannati al senso”<sup>1</sup> inscritto in, e fabbricato con ciò di cui non possiamo fare a meno, i.e., il linguaggio, inteso come l'uso situato di una lingua naturale, di un metalinguaggio o costruito di secondo grado che da una lingua naturale inevitabilmente dipende? E se la qualità valoriale dei fatti che ci appare autoevidente e indiscutibile fosse qualcosa che l'apprendimento, mediato da linguaggio e interazione sociale, ci induce a vedere *come* evidente? Può davvero la variazione eidetica esercitarsi in modi depurati da linguaggio e cultura fino a farci essere in presa diretta con la “cosa in sé?” (Costa, 2007)?<sup>2</sup> E se anche così fosse, se anche il pensare, l'intuire, il sentire, la mente potessero funzionare in modi indipendenti dal linguaggio, come venire a capo del fatto che – comunque – il pensato, l'intuito, il sentito non può che essere detto, rappresentato in qualche modo? (cfr. Spinicci, 2000). Non so se questi siano i dubbi della “volpe” (probabilmente no, visto che la categoria è riservata a una folta schiera di grandi filosofi che hanno segnato il pensiero del '900), certamente sono i dubbi dello studioso di educazione, il cui 'bias' è forse proprio il fatto di avere sotto le proprie lenti di ingrandimento le pratiche e i “dispositivi” (termine non certo caro a RDM, cfr. p. 137) in, attraverso, e grazie ai quali la mente, il pensare e il pensiero si costruiscono in certi modi giorno per giorno. Come dire che chi si occupa seriamente di educazione non può che vedere la mente come ‘mente culturale’ (cfr. tra gli altri Bruner, 1986, 1990/1992, 1996; Cole, 1996a) e districarsi nelle secche (e i paradossi) che questo comporta (cfr. la natura in fondo autocontraddittoria di questo mio ultimo enunciato).

Forse è proprio per questo che nessuno studioso di educazione vorrebbe mai arrendersi al dubbio scettico, al relativismo degli schemi concettuali (premessa di quasi ogni forma di relativismo morale); ogni professionista dell'educazione vorrebbe poter fondare i costanti, inevitabili (micro) giudizi di valore iscritti in ognuna delle sue prassi quotidiane su certezze più difendibili del “io penso” e più solide del poco confortante appello ad un contratto sociale localmente valido. Vorrebbe. Vorrebbe poter fondare le sue prassi quotidiane sul “confortante dono degli assoluti” (Berger & Zijderveld, 2009/2011).

Peraltro – a ben guardare – è ciò che un professionista della cura fa ogni giorno, seppure spesso in modo ‘naturale’,<sup>3</sup> inconsapevole, non “esaminato” (cfr. il costante appello di RDM ad una “examined

1. Dalla nota riflessione di Merleau-Ponty, 1945, p. 26.

2. «il problema dell'in-sé è il banco di prova della consistenza stessa del progetto fenomenologico» in quanto «se la fenomenologia fosse incapace di dare ragione dell'in sé, il ritorno al soggetto [...] coinciderebbe con l'assunzione di un soggettivismo radicale che dissolve la consistenza del reale in atti soggettivi» (Costa, 2007, p. 29).

3. Uso l'aggettivo “naturale” nel senso imposto dalla tradizione fenomenologica, esso indica l'atteggiamento proprio della vita

life”, pp. 20, 62, 74) o comunque nascosto dietro l'apparente neutralità del sapere professionale (Caronia, 2022). Ogni volta che un professionista della cura decide che è “cosa buona e giusta” lasciare che un bambino si porti a scuola il suo oggetto transizionale, ogni volta che definisce il “buon genitore”, ogni volta che spinge un genitore ad allinearsi a tale definizione, il professionista fonda la sua prassi sull’“evidenza” di ciò che è giusto, sull’intreccio insolubile tra fatto e valore, salvo confinare l’assoluto (che quindi assoluto non è più) entro un territorio epistemico definito – quello delle competenze, teorie e saperi professionali – e entro il territorio deontico che ne deriva logicamente. Dal momento che è dimostrabilmente vero che l’assenza di attaccamento e cura nei primi mille giorni di vita ha le conseguenze a, b, c e d, allora il professionista della cura esegue (o prescrive) le azioni x, y e z volte ad evitare che si verifichino a, b, c e d. Spesso, molto spesso, il professionista della cura non si sofferma ad interrogarsi sul fatto che tra le evidenze scientifiche e le prescrizioni (pedagogiche) si inserisce inevitabilmente un *giudizio di valore* che dà per certo e scontato: nell’esempio in questione, a, b, c e d sono (giudicati come) fatti o condizioni negative o quanto meno non auspicabili.

Ed è qui che il dubbio sollevato da RDM si inserisce in tutta la sua pregnanza: a quali condizioni è possibile dire che a, b, c e d sono condizioni, fatti, eventi negativi e non auspicabili? Sono tali da qualche parte e per qualcuno o sono tali in quanto tali e chi non li riconosce come tali è sanzionabile (in un qualche modo da definire)? E se ‘essere eventi negativi’ è una qualità primaria di a, b, c e d, come provare che lo sia? A quali condizioni l’enunciato, “a, b, c e d sono fatti negativi” sarebbe vero?

Il volume di RDM risponde a queste questioni e si propone di risolvere i dilemmi che la sua tesi apre così come i dilemmi sollevati dalla tesi contraria. Anzi, a dire il vero, RDM inizia proprio coll’avanzare e decostruire le critiche (ben note) a quella che sarà la sua proposta. Ma prima di entrare nel merito di alcuni argomenti, vorrei sottolineare un’altra ragione – forse *la* ragione – che rende lo studio di questo volume imprescindibile per chi si occupa di educazione e di deontologia pedagogica. Le questioni sollevate da RDM in questo volume – di caratura apparentemente solo filosofica – hanno infatti un impatto sulle professioni educative e della cura che è difficile sottostimare. Semplificando direi che questo impatto si situa su due livelli: quello dell’agire educativo e quello della giustificazione di tale agire. Infatti, e come ricorda Enza Colicchi in un bellissimo e coevo volume (Colicchi, 2021), la questione dei valori è al cuore dell’educazione e (quindi) della pedagogia. Come cercherò di illustrare nelle prossime pagine, la decisione morale interseca la vita quotidiana e professionale fin nelle sue pieghe più piccole: sul micro-ordine di questo agire sociale (quello relativo alle pratiche di cura ed educazione) siamo in realtà tutti attori di quello che De Monticelli chiama – riferendosi a macrofenomeni di ben altra portata – “a normative embodiment of practical reason” (p. 87). La straordinaria, bellissima citazione di Simone Weil con cui si apre il capitolo 3 (p. 53) ci porta esattamente al cuore della questione educativa ossia – spostando un poco le intenzioni dell’autore – “nel cuore della scelta” (Fabbri, 2005). Per questo il volume è cruciale, perché la decisione morale e quindi il giudizio di valore che la precede è moneta corrente per chi si occupa a diverso titolo di cura e di educazione. Non sempre, però, la temporalità specifica dell’agire consente di sostare su ciò che precede la decisione morale, i.e., il giudizio di valore, né di vedere la decisione *come* decisione morale. Come una psicologa mi ha detto recentemente, “non avevo mai riflettuto sul fatto che il mio lavoro fosse in primissima istanza un lavoro morale”. Al di là del tasso variabile di prescrittività, l’enunciato deontico dei professionisti della cura al contempo riflette e richiede l’allineamento ad un giudizio di valore, sia esso una definizione di benessere, di apprendimento, di equilibrio psicologico, di genitore sufficientemente buono.

Ed è qui che il volume di RDM acquista una ulteriore quota di rilevanza. Il modo con cui ci si posiziona rispetto alle questioni aperte (e chiuse) da RDM ha a che fare con la questione dell’*accountability*, ossia del “vocabolario di motivi” (Wright Mills, 1940) con cui i professionisti rendono conto delle loro scelte e delle loro azioni (Caronia, 2022). Tornando al nostro esempio, come giustificare la prescrizione di x, y e z come le azioni “giuste” da compiere? A quali condizioni l’enunciato “i fatti a, b, c e d sono negativi” – premessa dell’enunciato deontico – è vero, ossia corrispondente ad uno stato del mondo?

---

quotidiana per cui mettiamo in parentesi il dubbio circa il fatto che le cose possano essere altrimenti da ciò che (ci)appaiono. Secondo la ben nota formula di Schutz, nell’atteggiamento ‘naturale’ l’essere umano epochizza l’epoché. Se accettiamo l’ipotesi di Pascal sulla sovrapposibilità tra consuetudine e natura (“La coutume est une seconde nature, qui détruit la première [...] J’ai grand peur que cette nature ne soit elle-même qu’une première coutume, comme la coutume est une seconde nature”, Archivio digitale, Fragment *Contrariétés*, n° 9/14, <http://www.penseesdepascal.fr/index.php>, download 28 agosto 2022), l’atteggiamento naturale potrebbe a buon diritto essere chiamato ‘atteggiamento culturale’ (cfr. Duranti, 2010, p. 3).

Come dicevo, nessun professionista dell'educazione e della cura si crogiola felice nel relativismo concettuale meno che mai in quello morale. Poter affermare – per esempio – che la definizione *x* di “genitore sufficientemente buono” sia dimostrabilmente “vera” (ossia corrispondente ad uno stato del mondo là fuori, il genitore sufficientemente buono) al di là di ogni specifico schema concettuale, congerie storico-culturale, tradizione, mondo di usi e costumi, sarebbe davvero un *plus* per le professioni della cura, a più forte ragione in una società eterogenea e pluralista. Al di là di ciò che è normato dalla legge, il contratto sociale non è un argomento comodo quando si tratta di giustificare le decisioni e le prassi educative. Come RDM argomenta in più punti, l’“accordo intersoggettivo” è un argomento debole in quanto non riuscirebbe a legittimare o fondare il giudizio di valore se non evocando l’inquietante retroargomento del “potere” (p. 12; “habits of evaluations [...] based on unstable balances of forces struggling for power”, p. 11) e sollevando un ulteriore interrogativo che pretende – a sua volta – una risposta giustificabile in modo fondato: qual è la comunità a cui ci si riferisce/ci si deve riferire quando si invoca il contratto sociale come giustificazione delle pratiche e delle politiche (educative)? In una società eterogenea e pluralista in cui quello di “comunità” sta diventando il principio organizzatore della vita sociale e, in certi casi, anche istituzionale, in cui la segmentazione è crescente e l’intersezionalità ne aumenta esponenzialmente il tasso, rispondere a quella domanda non è banale. Sarebbe invece relativamente facile rispondere se si potesse invocare un posizionamento *necessario* rispetto a ciò che non può che apparire “evidentemente” giusto o sbagliato a chi sia in grado di cogliere tale evidenza. E questo “chi” sarebbero – “in linea di principio” (locuzione più e più volte utilizzata da RDM, cfr. 63, p. 249) – tutti gli esseri umani *qua* essere umani, dotati di quell’attante cui RDM ricorre spesso: “la mente umana” (“[...] the evidence for it is (in principle) universally accessible to the human mind”, p. 13). La comunità per cui varrebbe l’accordo intersoggettivo circa l’evidenza del bene e del male, sarebbe quindi – almeno potenzialmente – l’umanità intera. Da qui, l’universalità dei valori e la loro non-arbitrarietà.<sup>4</sup> Il valore non sarebbe *conferito ai* fatti (da un’ autorità suprema, dalla maggioranza, da un’oligarchia intellettuale, in un tempo e luogo dato, in relazione a una congerie storico-culturale), sarebbe *scoperto* anzi “riconosciuto” (p. 16) *nei* fatti quindi scopribile, “riconoscibile” (p. 63) – “in linea di principio” – da ciascuno in grado di cogliere i fatti come fatti già moralmente organizzati.

Questo sembra promettere il testo di RDM: dimostrare attraverso il metodo fenomenologico – ossia esaminando ‘dal basso’ l’esperienza vissuta del valore e del disvalore, il nostro sentire (cfr. pp. 214; 244) che le cose sono o non sono come dovrebbero essere – che è esattamente così che stanno le cose. Il noto monito husserliano “tornare alle cose stesse” significa infatti riuscire a cogliere le qualità primarie delle cose, le strutture invarianti malgrado il variare del punto di vista e tra queste ci sarebbe anche il loro valore intrinseco, le loro “qualità valoriali” (*value qualities*, p. 11). In poche parole, noi non attribuiremmo valore e disvalore *alle* cose, saremmo piuttosto “colti” (o colpiti) dal valore delle cose, reagiremmo al valore *nelle* cose (cfr. Cap. 6), lo esperiremmo “passivamente” in quanto – appunto – la nostra esperienza del mondo è esperienza di un mondo moralmente organizzato. L’evidenza del bene o del male, dell’accettabile e dell’inaccettabile, del giusto e dello sbagliato si darebbe – previo lavoro fenomenologico e l’impegno a vivere una “examined life in virtually every moment” (p. 75) – in modo indiscutibile e apodittico. Chi, per qualche ragione, non dovesse cogliere l’evidenza del bene e del male, potrà sempre farlo in nome dell’“universalismo della ragione” (p. 170)<sup>5</sup> e dell’impegno socratico a perseguire la conoscenza,

4. RDM distingue, in modo difficilmente contestabile, universalità da non arbitrarietà: immaginiamo un mondo possibile in cui tutti gli esseri umani siano d’accordo sul valore dei diritti umani elencati nella Dichiarazione dei diritti dell’uomo del 1948 (esempio ricorrente nel testo di RDM). Tale accordo intersoggettivo non renderebbe il valore attribuito a quei diritti non arbitrario ossia oggettivamente indipendente da chi enuncia tali valori, ma solo universale. Questa è la tesi di Bobbio (discussa da RDM a p. 124 e ss) e di ogni approccio pragmatico alla questione del valore. I valori sarebbero convenzionalmente e universalmente pattuiti come tali e la verità di un enunciato come “la dignità umana è un valore” sarebbe tale non rispetto alla corrispondenza tra contenuto proposizionale e un mondo-là-fuori (estensione) ma rispetto ad un determinata cornice di premesse (per esempio lo stesso testo della Dichiarazione del 1948). La convenzionalità non mitiga l’arbitrarietà, ne riduce semmai la visibilità. Per fondare la non arbitrarietà del valore, è necessario dimostrare che tale qualità sia una caratteristica intrinseca di cose come “la libertà”, “la dignità di ogni essere umano”, una caratteristica appartenente a queste idealità indipendente dal fatto che essa sia universalmente riconosciuta, deve semmai essere, in linea di principio, universalmente riconoscibile. Questa è la tesi di una assiologia fenomenologicamente fondata.

5. L’appello all’universalismo della ragione apre inevitabilmente la questione di una cognizione a-linguistica, dell’esistenza di una ragione a-storica, a-culturale, una competenza cognitiva in grado di svilupparsi in modi indipendenti da linguaggio, interazione e cultura, il che per uno studioso dell’educazione – almeno da Vygotsky in poi – è assunto problematico nono-

ossia a giustificare una ‘credenza’ con argomenti che non siano ulteriormente da giustificare:

The evidence for the judgment of value, in the last analysis, is not another judgment. It is a “mute” axiological fact that ‘satisfies or verifies’ the judgment (or not); a fact that is present to us not in a purely symbolic way — such as when we talk about something we do not know — but in a full and insightful (or ‘intuitive’) way, such as when we talk about something that is right before our eyes (p. 244).

Come anticipato nel lungo capitolo introduttivo (pp. 17, 20) e argomentato soprattutto nel capitolo 5, tutti possiamo – in linea di principio – riconoscere o scoprire il valore oggettivamente inscritto negli eventi (una cattedrale bruciata, un massacro, p. 6); “la perfezione indescrivibile di un brano di musica barocca”, p. 215). Per accedere a tale postura al contempo epistemica e assiologica, si tratterebbe di decidere di non essere una persona arresa ai fatti, di non “chiudere le proprie orecchie alla domanda ‘perché?’ – la domanda che pretende la verifica della validità della propria posizione” (p. 168), di proseguire senza sosta l’esame della nostra esperienza in prima-persona, depurandola degli strati di senso (e di valore) acquisiti e dati per scontati fino a cogliere l’intrinseca “bontà” o “malvagità” di ciò di cui facciamo esperienza. Il volume, il cui secondo capitolo si apre con lo straordinario incipit dei Sepolcri – ci conforta su tale possibilità pur costringendo il lettore a misurarsi con ciò che è storicamente successo quando, come individui e come collettività, abbiamo abdicato ad essere e agire come soggetti morali.

Chiudo questa introduzione tornando alla rilevanza del volume per i professionisti della cura alle prese con eventi di scala ben più piccola di quelli su cui si sofferma RDM, eventi ‘in minore’ che tuttavia sollevano le stesse questioni, interpellano allo stesso modo, chiedendo risposte alle stesse domande. Possedere una cornice teoretica di riferimento in grado di connettere quelli che siamo stati educati a pensare come due mondi apparentemente separati, il mondo dei fatti in cui gli enunciati sono passibili di giudizio di verità e il mondo dei valori in cui gli enunciati non sembrano poter essere vagliati secondo un criterio di verità ma semmai secondo un criterio di accettabilità intersoggettiva (ancorato a ideali, ideologie, visioni del mondo, spirito dei tempi), sarebbe di grande conforto per i professionisti della cura da sempre alle prese esattamente con quanto sostiene RDM: l’intreccio *insolubile* tra fatti e valori che si dà nell’esperienza vissuta (“we experience value properties not only as ‘opposed’, but also as entangled with real property”, p. 7). Una “madre assente” ci appare *naturalmente* come un “fatto negativo” così come ci appare vero che una madre presente sia cosa buona e giusta. I fatti in educazione sono *naturalmente* carichi di valore, sempre. Non solo, ma la *carica* valoriale (positiva o negativa) appare loro connaturata, talmente connaturata da essere esperita come una loro proprietà o – per usare un lessico caro ai filosofi – una qualità primaria. Non esitiamo, non abbiamo dubbi su come e quando intervenire di fronte a certi fatti che ci appaiono ovviamente “il male”, esattamente come – per riprendere due esempi di RDM – interveniamo a spegnere un incendio in una cattedrale e inorridiamo di fronte ad un massacro. L’indignazione ma anche la compassione sono “passioni morali” di fronte a fatti che ci si presentano come intrinsecamente “malvagi” e coloro che ne sono travolti, le vittime appunto. Da qui il passo per la condanna morale di chi gioisce o non inorridisce è breve.

Si direbbe dunque che il professionista dell’educazione cammina già nel solco tracciato da RDM. Ma è proprio questo il punto o la ragione che rende questo volume imprescindibile: cosa stiamo esattamente facendo quando diamo per certo, scontato, autoevidente che l’attaccamento madre-bambino o l’obbligo scolastico siano “cose buone e giuste” e che – invece – contribuire al sostegno economico della famiglia sia cosa malvagia se a farlo è un ragazzino di 10 anni? Quale certezza è in gioco, un cardine (nel senso di Wittgenstein, 1969) a sua volta non giustificabile o una credenza giustificata, se sì da quale argomento o “evidenza” incontrovertibile? Come il volume di RDM argomenta, ci sarebbe una differenza cruciale tra l’evidenza del valore che abitualmente riconosciamo nelle cose, quella inscritta nelle decisioni quotidiane quando viviamo secondo l’atteggiamento naturale, e l’evidenza del valore a cui perverremmo una volta adottato l’atteggiamento teoretico.

---

stante il suo bilanciamento con la possibilità antropologica del “living an examined life” (p. 67). Anche essa infatti a sua volta dipende da ciò che la stessa RDM riconosce: la nostra appartenenza, la nostra emergenza da una comunità di pratiche e di discorsi, a sua volta portatrice di un *ethos* di ordini e priorità morali, il nostro *diventare* soggetti culturali e morali. Ci tornerò nella prossima sezione.

Disporre di buoni argomenti per legittimare la nostra esperienza quotidiana (ordinaria e professionale) dei fatti come fatti *intrinsecamente, oggettivamente* dotati di carica valoriale, lastricare lo spazio tra esperienza e giudizio morale di ragioni incontrovertibili (oltre che, ovviamente di buone intenzioni) è certamente utile. Il volume di RDM promette esattamente questo e non sorprende certo la forza degli argomenti dedicati sia a depotenziare le tesi contrarie (*pars destruens*, cfr. Capp. 2-4) sia a sostenere le tesi del volume (*pars costruens*, cfr. Capp. 5, 6). Lasciando al filosofo il compito di entrare nel merito di questi argomenti e di esaminare le 5 tesi di una assiologia fenomenologica (Cap. 6), entrerò in dialogo con alcuni di essi, quelli di più stretta pertinenza e rilevanza pedagogica. In alcuni casi solleverò i “dubbi della volpe”, quelli radicati nella e dipendenti dalla specifica posizione di chi studia quella peculiare regione ontologica che chiamiamo educazione (Bertolini, 1988). Non si tratta ovviamente di avanzare un contraddittorio – questo è, semmai, mestiere del filosofo – ma di interrogare il riccio su quello che sembra invisibile dalla sua prospettiva, e sulle possibili conseguenze “quotidiane” (le “piccole cose” di cui parla Bobbio, cit. a p. 127) dell’assumere il “valore dei valori” (*ibidem*), l’intrinsecità della “giustizia” o dell’“erroneità” (p. 193, epigrafe), del predicarne – quindi – l’universalità e del postulare la possibilità del suo riconoscimento (*insight, awareness, ibidem*) ad opera della mente umana *qua* mente umana.

Nella prossima sezione mi soffermerò quindi su quanto uno studioso di educazione non può – forse suo malgrado – sottostimare: linguaggio, interazione e cultura quali invariabili mediatori tra la mente (qualunque cosa ciò significhi) e il mondo (qualunque cosa ciò significhi). Dedicherò quindi una riflessione su l’unico tema che mi sembra sotto-trattato nel volume di RDM: una volta definita la natura del valore nei termini della sua proposta, una volta accettata la tesi assiologica che propone, che fare quando la persona di fronte a noi (individuo o collettività) non scopre, non riconosce e quindi non si allinea al valore? Che *farne* di tale persona? L’ultima sezione sarà dedicata ad una tema forse residuale per l’autrice e tuttavia cruciale per chi si occupa di educazione: la voce delle scienze sociali, la loro (ir)rilevanza, la loro normatività esplicita e implicita.

## 2. Comunità, linguaggio e apprendimento: i mediatori incontornabili del cognitivismo assiologico

Quando RDM ci richiama alla “responsabilità nell’uso del linguaggio” (p. 71), ossia ai modi con cui diciamo il mondo, riconosce al linguaggio possibilità e forza euristica se non addirittura performatività (cfr. le nozioni di *agency del* linguaggio e *agency nel* linguaggio, Duranti, 2004; Caronia & Orletti, 2019). Questo richiamo torna nel testo (cfr. per esempio p. 256) come un fiume carsico quasi a compensare quella che – agli occhi di uno studioso di educazione – appare una posizione di sfondo per un tema che meriterebbe di stare in figura: il ruolo del linguaggio come mediatore inevitabile tra mente e realtà, le sue funzioni denotativa e costitutiva, il suo ruolo nel consentire e dar forma al pensare (ma anche al sentire, percepire, provare emozioni).

Palesamente RDM non sostiene l’emergenza della mente dal nulla, meno che mai il nostro divenire “soggetti morali” al di fuori di architetture linguistiche e culturali. Pur non menzionandone alcuno, l’autrice sembra di fatto allineata agli studi che, a partire dalla diffusione dell’opera di Vygotsky fuori dall’Unione Sovietica (1962, 1978), hanno stabilito la culturalità dello sviluppo umano (cfr. tra gli altri Cole & Bruner, 1971; Doise, Mugny, & Perret-Clermont, 1976; Perret-Clermont, 1980; Cole, 1996a; Schieffelin & Ochs, 1986; Rogoff, 1981, 1990; Rogoff & Lave, 1984; Rogoff *et al.*, 1975; Wertsch, 1985; Duranti, Ochs, & Schieffelin, 2012).<sup>6</sup> RDM infatti sostiene che:

6. La prima parziale traduzione inglese dell’opera di Vygotsky – *Thought and Language* – è del 1962 (ed. or. 1934). È difficile sovrastimare l’impatto che la teoria vygotkiana ha avuto sulle scienze dell’educazione e dello sviluppo che – fino a tutti gli anni ’50 – erano costruite intorno all’epistemologia genetica piagetiana e quindi ad un modello di sviluppo pensato come processo di assimilazione e accomodamento tra mente individuale e realtà. Vygotsky non ha mai screditato questo processo ma ha mostrato come esso e i suoi esiti dipendessero da quanto e come tale incontro fosse mediato dall’interazione con altri soggetti e artefatti semiotici (Wertsch, 1991). Anche l’abilità umana di adottare certi valori non è più vista come funzione solo della crescita individuale e cognitiva ma come frutto di pratiche sociali (Cromdal & Tholander, 2015). Sintetizzando questa sorta di momento galileiano delle scienze dello sviluppo potremmo dire che con Vygotsky è stato sancito il primato genetico del noi rispetto all’io, del linguaggio rispetto al pensiero, dell’interpersonale rispetto all’intrapersonale. Per una ricostruzione della svolta vygotkiana, cfr. Caronia & Orletti, 2019; Caronia, 2021.

We do not exist as independent moral subjects before these communities, in which we are subject, in our long neoteny until adolescence, to a learning process of language, reality, and values outside of which no one would be able to individuate him or herself from another as a sensible, voluntary, and reasonable agent. Reasonable agents are not only personal and non replicable, but have also an identity that embodies the universally shared dispositions of humans in a very particular way: as a native of a language and a culture, with a normative structure *proper* to him or her, and with a corresponding axiological order — that is, as the bearer of a particular ethos. One cannot grow up and become an individual except by emerging from a community of shared life. (p. 67).

Data questa premessa, come è possibile, per l'autrice, sostenere che l'esperienza vissuta del mondo come mondo moralmente connotato sia non solo universale ma anche non arbitraria, ossia non dipendente dal chi, quando e come dell'esperienza?

Il passaggio appena citato è seguito da una avversativa. Ed è lì che si annida la risposta del riccio a questo dubbio della volpe:

But for humans there is a further possibility, an anthropological possibility — one that is certainly not a necessity — that remains in the minority among history's populations, even if it is universally accessible. This possibility is precisely that of living an examined life or exercising the critical examination of the ethos in which one is formed. It is the capacity to emerge out of an original community as an individual in the strong sense: that of autonomy. This possibility cannot come to light where the face-to-face is not already in some way a habitual dimension of sociality. It is, in effect, a face-to-face with oneself, from which a person emerges transformed: if that person does not reject but rather assumes the ethos of the community of origin, or part of it, this time he or she does so freely, making it his or her own. (pp. 67-68).

Ciò che rischia di essere un 'bias', la dimensione intersoggettiva mediata dal linguaggio e altri artefatti semiotici, il faccia-a-faccia della socialità sarebbe anche rimedio: si imparerebbe a analizzare l'*ethos* di appartenenza, ad uscir fuori dalle premesse ontologiche ed epistemologiche che ci sono state veicolate in e attraverso l'interazione sociale e ciò di cui essa si sostanzia, i.e., l'uso della lingua in modi culturalmente ordinati. Questo argomento convince la volpe che vorrebbe diventare un riccio, la convince nella misura in cui venga inteso come un mondo desiderabile, un orizzonte a cui (quasi) ogni educatore vorrebbe tendere, una terra promessa in cui di fatto l'educatore crede, pena non poter lavorare. Convince meno se, interrogandosi sulla sua natura (e.g., orizzonte regolativo ideale o descrizione fattuale?), il professionista dell'educazione si chiede come sia possibile perseguire una "*examined life*" e giungere a cogliere il valore intrinseco e non arbitrario inscritto nel fatto, in modi *indipendenti* da linguaggio e cultura: con quale strumento (cognizione, intuizione, percezione) che non sia esso stesso (ancora e sempre) intriso di ("entangled with") assunti ontologici e premesse epistemologiche, disposizioni e posizionamenti ("interessi", nel vocabolario di Husserl)?

È possibile intravedere due luoghi in cui l'*agency* del linguaggio si insinua inesorabilmente. A valle dell'intuizione eidetica si tratta di tematizzare il passaggio – necessariamente rappresentazionale e dunque linguistico – dall'intuizione delle essenze alla loro comunicazione (cfr. Spinicci, 2000). Tale passaggio è infatti mediato dal linguaggio: com'è possibile "sospendere", infatti, le premesse inscritte nel linguaggio dandone conto attraverso il linguaggio stesso? Tematizzare questo passaggio significa accorgersi di quanto sia «problematico assumere che il linguaggio possa riportare fedelmente e trasmettere in modo fidato» (Natanson, 1973, p. 8) quella conoscenza delle essenze che il fenomenologo si limiterebbe a fissare tramite l'*epoché* (cfr. Spinicci, 2000, p. 131). A monte, si tratta di riconoscere quanto l'intuizione di ciò che conta come *eidos* sia a sua volta forgiata dal linguaggio e dall'interazione sociale (cfr. Caronia & Besoli, 2018).

Anche ammettendo che la carica assiologica (positiva o negativa) di un fatto dipenda dalle gibsoniane "*affordances*" – tratti costitutivi dell'oggetto che aprono e chiudono possibilità di interpretazione o uso (cfr. pp. 226, 236-237) – per essere "colpiti" da tale carica valoriale, per esperire ciò che le *affordances* indicherebbero, ciò che l'oggetto richiederebbe come appropriato, bisogna aver imparato a notare tali

caratteristiche e a notare come fanno la differenza, per esempio osservando qualcuno che prende un cacciavite dal manico per avvitare una vite (*vs.* la nota provocazione rortiana del “pulirsi l’orecchio”), osservando un genitore che inorridisce di fronte ad un bambino che stacca la coda ad una lucertola, o ascoltando qualcuno che dice, magari aggiungendo una giustificazione, che il cacciavite – i.e., tutte le occorrenze classificabili come cacciavite – deve essere usato in un certo modo e che non si stacca la coda alle lucertole.

In altre parole, se le pregnanze oggettive non sono poste in essere da qualcuno attraverso un qualche sistema semiotico (gesti, linguaggio, orientamento dello sguardo, postura, segno, o un qualunque interpretante di peirciana memoria) esse restano lì, *inesperite*. Ma c’è di più. Se accettiamo l’ipotesi che la loro esperienza vissuta sia e non possa che essere un’esperienza mediata dal linguaggio e dall’interazione sociale (Mantovani, 1998) e che nessuno incontra il mondo come “un Adamo biblico” (Bakhtin, 1981, p. 279)- allora non possiamo che accettare – *nostro malgrado* – che l’esito di tale esperienza dipenda da quanto di più variabile esiste: linguaggi, culture e forme del parlare. L’attante più volte invocato da RDM e differentemente figurativizzato (mente umana, ragione universale, intuizione diretta, evidenza intuitiva) funziona solo in quanto nutrito da ciò che identicamente apre e chiude possibilità di essere – cognitivamente, emozionalmente, esteticamente, moralmente – “colpiti da” (o no): il linguaggio e il suo uso situato. Come ci ricorda RDM, “Our very language — which makes us human, opening before us the infinite expanses of what is thinkable and what is knowable — represents a unique set of bonds: grammatical, syntactic, semantic, and pragmatic” (p. 256).

Il punto per uno studioso dell’educazione non è ammettere che “[a]ny value commitment ought to be fulfilled with intuitive evidence of its rightness” (p. 168), quanto non poter non sapere che non si dà intuizione pura, emergente al di fuori, al di là o nonostante le architetture culturali, il linguaggio che nomina e nominando pertinentizza (alcune) “cose” e (alcune) loro “qualità”, tra cui il loro valore o disvalore. Si può certamente uscire da questa rete di premesse (come per altro indicato da RDM – p. 67 – e come molte biografie raccontano<sup>7</sup>) ma solo grazie al fatto che si entra in un’altra (per esempio quella proposta dalla scuola *vs.* la famiglia; dalla parrocchia o dalla scuola coranica *vs.* la scuola laica; dal gruppo dei pari *vs.* i genitori) e così via. A meno di non intraprendere un pensare squisitamente speculativo per altro chiaramente dismesso da RDM (pp. 212, 223), non si capisce come possa darsi un’intuizione della bontà o della malvagità e della loro intrinsecità o inerenza che non sia *dipendente* da una qualche posizione enunciativa, come possa darsi un’intuizione del “bene in sé” emergente al di fuori della rete di interazioni sociali entro cui e grazie a cui diventiamo quello che siamo. Più plausibile – agli occhi di uno studioso dell’educazione – è che tale intuizione dipenda dalle caratteristiche oggettive del fatto – le sue *affordances* (Gibson, 1977; Gibson, 1986) – filtrate, *pertinentizzate come rilevanti* da qualcuno: x conterebbe come y per qualcuno, sempre sotto un certo rispetto o una certa descrizione. Come dire che un certo atto è un massacro se le sue “*affordances*” coincidono con le condizioni necessarie e sufficienti che – per qualcuno – definiscono un massacro; tra queste può anche esserci, ovviamente, la sua carica valoriale: una cattedrale bruciata o la distruzione di un Buddha scolpito nella montagna sono “evidentemente” un male per chi è cresciuto all’interno di un *ethos* che sanziona la perdita del patrimonio culturale ma anche per colui la cui “concezione quasi naturale del mondo” prevede che la distruzione di luoghi sacri – o di certi luoghi sacri! – non sia cosa buona e giusta.<sup>8</sup> Che tali giudizi siano *in re* o *in mente* è il dibattito tra il riccio e la volpe. Il professionista dell’educazione si cimenta ogni giorno col fatto che la maggior parte delle persone tratta tali giudizi *come se* fossero *in re*. E di fronte alle differenze di queste reificazioni, non restano che due corsi pratici di azione: a) assumere che l’educazione sia trasformare gli sguardi affinché tutti diventino in grado di cogliere, prima o poi, l’unico *entanglement*

7. Una tra le più belle testimonianze letterarie della possibilità di uscir fuori dall’ontologia e dall’epistemologia a cui (non) ci condanna il nostro *ethos* di appartenenza, sono i romanzi in parte autobiografici di Chaim Potock, tra cui *Il mio nome è Asher Lev* (ed. or. 1972) e *Il dono di Asher Lev* (1990).

8. Non si vede come sia possibile uscir fuori da un *ethos* senza entrare in un altro, a meno di non presumere una posizione a-prospettica, sovra-ordinata rispetto ai vari *ethos* che non coincide con nessuno di essi. Concepire la postura etica come competenza universale ad esercitare il giudizio di valore, a pensare ed agire secondo la categoria bene/male, è cosa diversa dal considerare l’etica (p. 255) come la posizione da cui è possibile cogliere l’iscrizione del bene e del male in modi indipendenti dalle secche di lingua e cultura. La trascendibilità degli *ethos* e la possibilità di adeguare questa posizione sovraordinata che a sua volta consente di giudicare un *ethos* da una posizione gerarchicamente superiore sta al cuore di una assiologia fenomenologicamente fondata.

possibile tra fatto e valore – quello che si darebbe a chiunque in grado di procedere ad una “examined life”, una esperienza vissuta del valore a sua volta concepita come potenzialmente immunizzabile dai vincoli linguistici e culturali – o, b) rassegnarsi, suo malgrado, ad accettare che diverse epistemologie producano diverse ontologie morali. Con margini di accomodamento ragionevole (cfr. Colicchi, 2021).

Forse il riccio risponderebbe che l'educazione è proprio questo: insegnare a vedere quel che c'è, liberare l'esperienza da lacci e laccioli in cui può essere impigliata e lasciare che la coscienza si apra al mondo e si disponga a scoprire “quel che conta” (cfr. Costa, 2015; Costa, 2018b). La volpe replicherebbe che scopriamo nella realtà quello che il nostro linguaggio ci consente di vedere e quello su cui i nostri caregiver hanno diretto la nostra attenzione, perché l'intuizione delle essenze – qualunque cosa il filosofo intenda con questa espressione – non precede, non può precedere, l'attenzione congiunta mediata dal linguaggio (ed altri artefatti semiotici) da cui ha inizio il nostro divenire soggetti morali. In poche e semplicissime parole intuisco entro un range di vincoli di possibilità (i *bonds*, di cui parla RDM, p. 236) che sono quelli fissati da un intreccio insolubile di linguaggio, cultura, foci deittici (Givòn, 1989) e “interpersonal attentements” (Rommetveit, 1998; Duranti & La Mattina, 2022).

La domanda che lo studioso di educazione (che vorrebbe diventare un riccio) fa al riccio è, in fondo, piuttosto semplice: perché individuare “l'esperienza vissuta del valore e del disvalore” (p. 7, trad. mia) in una intuizione eidetica a sua volta pensata come immunizzabile dalla variabilità culturale, invece di riconoscere quanto succede su base quotidiana? Su base quotidiana, lo studioso di educazione vede persone che indicano, incarnano e trasmettono, attraverso il linguaggio e l'interazione sociale, le loro certezze – anche morali – sul mondo in modi che sono più o meno convincenti e persuasivi, secondo formule (anche discorsive) che hanno maggiore o minore volatilità ma che spesso, molto spesso sono trattate come riferentesi a tipi naturali. E su queste “naturalità” le persone discutono e negoziano. Quindi sì, la moralità della vita quotidiana consiste esattamente nel considerare il valore come iscritto nel mondo, come se si trattasse di reagire ad esso con una univocità simile a quella con cui reagiamo al fuoco che scotta (sulla “everyday morality” cfr. tra gli altri Cromdal & Tholander, 2015; Bergmann, 1998; Linell & Rommetveit, 1998; Caronia, Colla, & Galatolo, 2021). E fin qui il riccio e lo studioso di educazione sembrano allineati. La loro traiettoria diverge dopo. Quando entrambi notano che tutti (o quasi) si ritraggono dal fuoco ma non tutti percepiscono la perfezione di un brano di musica barocca se intuito come noioso o l'orrore iscritto in un massacro se intuito come danno collaterale di una lotta per l'indipendenza. Qui lo studioso di educazione ha un problema a seguire le orme del riccio.

A meno di non invocare quel “cognitivism in solitude” (Carugati & Selleri, 1996, Rommetveit, 1978) rimproverato all'epistemologia genetica di Piaget o una qualche forma di solipsismo metodologico, sappiamo – almeno da Vygotsky in poi – che l’“intuizione”, sia quella propria dell'atteggiamento naturale sia quella eidetica successiva al rigoroso esame socratico, dipende in modo inevitabile dai contesti, dalle interazioni e dagli artefatti semiotici di cui ci serviamo nella transazione intersoggettiva che inevitabilmente media l'incontro tra mente e realtà (cfr. tra gli altri Bruner, 1986, 1990/1997; Cole, 1996 a; Wertsch, 1991; Wootton, 1997). Così come sappiamo – dopo quasi un secolo di dibattito sulla relatività linguistica (*vs.* relativismo, cfr. Lucy, 1992, 1997; Mithun, 2004) – che le lingue e le forme del parlare di chi abita la zona di sviluppo potenziale sono strutturate e strutturanti: percezione, emozione e cognizione non si danno in un vacuum socio-linguistico e quindi culturale (per una recente disamina cfr. Caronia, 2021). Dal punto di vista della volpe, il *vulnus* della proposta del riccio sta nell'assumere la *possibilità* di un funzionamento della mente (percezione, cognizione, emozione, volizione, intuizione) libero (o liberabile) dalle specificità dei vincoli culturali e quindi “in linea di principio” in presa diretta con i soli vincoli della realtà.

Mi rendo ben conto di sollevare argomenti propri di ogni relativismo e tuttavia, senza scomodare grandi eventi e osservando varie “vite quotidiane” come ci tocca fare per mestiere, non possiamo che “arrenderci” alla differenza di questi mondi ostinatamente “già” morali. E differenti. Uno studioso dell'educazione mette a fuoco questo micro-livello dell'agire umano, dove è “chiaro ed evidente” che le visioni del mondo sono sia presupposte come fatti naturali che realizzate (i.e., rese reali) in e attraverso due delle caratteristiche (tra altre) che ci rendono esseri umani, ossia soggetti morali e culturali: linguaggio e interazione sociale. Trattando di educazione vediamo non solo che, ma soprattutto *come* la bontà o malvagità delle cose, l'auspicabilità o inauspicabilità del loro occorrere, si diano come idealità incarnate, messe in azione e in parola (“made actionable through talk”, Heritage, 1997, p. 222, e “talked-into-being”, He-

ritage, 1984, p. 290), stabilite e ratificate in corsi pratici di azione che le presuppongono e al contempo le realizzano come “fatti del mondo” (cfr., tra gli altri, Snow, 1987; Wainryb & Recchia, 2014; Ochs & Kremer-Sadlik, 2007; Ochs & Izquierdo, 2009; Pontecorvo & Duranti, 1996). Quando mettiamo a fuoco linguaggio e interazione sociale, quel che notiamo è che il mondo è (conversazionalmente) trattato come se le sue qualità fattuali tanto quanto le sue qualità morali fossero ovvie, “alla mano”, ostensibilmente lì fuori. Come già Wittgenstein (1969) notava, i bambini apprendono grazie alle credenze trattate come certezze di cui si sostanzia la vita quotidiana (§ 159-161), apprendono a cogliere e a farsi “colpire” da questo mondo ‘naturale’ così come apprendono quali argomenti sono appropriati per giustificare le asserzioni epistemiche e morali (Sterponi, 2003, 2009, 2014; Caronia, Colla, Galatolo *et al.*, 2021), e quali emozioni provare o non provare di fronte a fatti indicati come fatti carichi di un (certo tipo di) valore. Sulla scala della vita sociale in cui l’educazione si dà come insieme di corsi pratici di azione, i contratti sociali sono ubiquitari, i “mondi in comune” sono “temporaneamente stabiliti” (Rommetveit, 1974, p. 29) quasi ad ogni passo: in ogni momento dell’interazione le persone stabiliscono, monitorano e sanzionano l’allineamento alla “moralità” delle conoscenze e delle azioni (Stivers, Mondada, & Steensig, 2011). Ed è partecipando a questo mondo socialmente e moralmente organizzato che diventiamo esseri morali (cfr. Schweder, Mahapatra, & Miller, 1987; Schieffelin & Ochs, 1986; Galatolo & Caronia, 2018; Wainryb, & Recchia, 2017).

D’altra parte, questa prospettiva non differisce da quanto magistralmente sintetizzato da RDM:

*But before acting, we are acted upon.* We do not learn to act effectively — more generally, to live according to human norms — until we have *learned* to adequately respond to the external and internal stimuli that we’re bombarded with from the very first moments of our lives. No matter how this happens, *an efficacious agent cannot come to the world before a subject of experience emerges from the flux of sensory and affective information and out of the chaos of needs and desires.* By “subject of experience” I mean a being who is capable of evaluating potential goods and, especially, impending evils, over and above recognizing more or less correctly the things in its environment. *The first part of our life*, in other words, *is a long apprenticeship in the understanding and appropriation of reality and value.* This is an essential, constitutive part of experience and motor development, one that undoubtedly, in some sense, precedes the development of speech. (p. 55, corsivo mio).

Come non convenire con questa sintesi del processo di apprendimento e sviluppo? È esattamente grazie a questo processo che impariamo a reagire al mondo come se fosse una entità moralmente organizzata. Ma se così stanno le cose, come non vedere la mediazione culturale in tutto ciò? Come non conferire rilevanza, crucialità e, in ultimo, forza modellizzante al linguaggio e all’interazione sociale e, quindi, alla cultura? Che molti apprendimenti precedano lo sviluppo del linguaggio non significa che non siano mediati dal linguaggio e dalle azioni di coloro che non a caso sono stati chiamati i “validatori autorevoli di realtà” (Emiliani & Carugati, 1986) impegnati – e non solo nei primi mesi di vita – in varie forme dei winnicottiani “handling, holding and object presenting”. Di fronte a questo scenario animato da gesti, parole, interazioni, forme di attenzione congiunta verso questo o quell’aspetto (*affordance*) del mondo, “interpersonal attunements” (Duranti & La Mattina, 2022) di tipo emotivo (e.g., indignazione, compassione) e morale (e.g., riprovazione, elogio), come pensare la possibilità che si dia un’esperienza non mediata del valore? Il fatto che la nostra esperienza del valore sia vissuta *come* “originaria” non significa che lo sia ma che appunto – dato il nostro essere intersoggettivamente costituiti – esperiamo un mondo “moralizzato” come se fosse un mondo morale. In poche parole, l’interazione – e a più forte ragione l’interazione educativa – è il micro-ambiente in cui *vediamo all’opera la costituzione dell’entanglement tra fatto e valore*. E tale *entanglement* è costituito anche quando ci appare ostensibilmente evidente: se questo succede (e succede) è perché qualcuno mi ha portato a vedere qualcosa come evidente. Forse a causa della dipendenza biologica dall’intersoggettività (Tomasello, 1999, 2014), dalla lunga e probabilmente insaturabile “dipendenza epistemica” (Hardwig, 1985) e relativa “fiducia epistemica” (Origgi, 2004; Origgi, 2005; Origgi, 2014; Schwab, 2008) nei confronti di un soggetto supposto sapere, anche un mero gesto ostensivo verso un mondo là fuori, un’espressione inorridita o l’uso di un aggettivo sono micro-pratiche di potere, il potere di definire e rendere evidente che una cattedrale bruciata è ovviamente, evidentemente, originariamente un male.

### 3. Oltre la volpe e il riccio: l'*entanglement* tra fatto e valore alla luce della “visione professionale” dello studioso di educazione

Uno studioso di educazione non può non *vedere* il processo di costituzione<sup>9</sup> sociosemiotica dell'*entanglement* tra fatti e valori, al punto che le risulta difficile – *malgré soi* – accogliere la conclusione (o la premessa?) del riccio quando ci dice: “We discover what matter, we don’t construct it” (p.17). Eppure l’argomento del riccio continua a interpellarci, oltre la sua desiderabilità. Dov’è dunque il punto in cui le prospettive divergono? Vorrei suggerire che sta nello sguardo, nella “visione professionale” (Goodwin, 1994) di chi vede *come* si giunge al punto da cui parte l’analisi del riccio. Secondo il riccio noi esperiremmo le qualità valoriali non come se fossero aggiunte alla realtà, costruite e proiettate da noi, ma come se fossero connaturate alla realtà: il massacro (definito dalla proprietà a, b, c) è male (proprietà d); il suo essere male ci appare tanto evidente quanto le altre proprietà che lo definiscono come tale; una volta accettato “l’intreccio insolubile” (*entanglement*) tra il fatto e il suo valore, l’enunciato “il massacro è male” è vero e il giudizio di valore relativo ad uno specifico massacro è vero se ciò a cui si applica è un massacro (ossia ha le proprietà a, b, c, e d).

Malgrado l’allineamento di prospettiva con il primo step dell’argomento del riccio (l’ovvietà dell’assetto morale) lo studioso di educazione non può non vedere quanto *precede* l’“appercezione” dell'*entanglement*: quella sottile rete semiotica, forse poco visibile e soprattutto scontata, che ci introduce ad un mondo già pertinentizzato. La lente di ingrandimento propria dello studioso di educazione vede ciò che sembra non tematizzato dal riccio e illumina una zona d’ombra: la costituzione inesorabilmente mediata da linguaggio e interazione sociale di ciò su cui si sofferma lo sguardo del riccio, l'*entanglement* di fatti e valori. L'*entanglement* tra fatto e valore (la malvagità intrinseca del massacro) non è forse il modo con cui una certa ragione mondana (Pollner, 1974, 1987) organizza il mondo *come* mondo ordinato, come una entità strutturata e non un mero indistinto corso di eventi? Non è forse un etnometodo (Garfinkel, 1967), un costruito di primo grado, ossia un costruito proprio dell’atteggiamento naturale? Se così fosse, perché assumere questo costruito di primo grado (per definizione non analizzato ma “assunto come ovvio”) come se fosse il fondamento, l’argomento a supporto dell’esistenza di una qualità morale indipendentemente oggettiva e auto-evidente? Perché ignorare ciò che precede tale costruito di primo grado, il *come* ci si giunge?

Questa non tematizzazione da parte del riccio fa problema e costringe la volpe alla più radicale delle domande: *perché?* Perché stabilire l’origine, il cominciamento in ciò che appare essere a sua volta generato dal processo segnatamente culturale in base a cui diveniamo quello che siamo?

Immagino – ma posso sbagliarmi – che cogliere questo “*entanglement*” di primo grado (l’esperienza della persona comune, “the man on the street whose naive perspective we have been adopting all along”, p. 213) sia solo il punto di inizio del metodo fenomenologico. La postura interrogativa che lo caratterizza va oltre (cfr. l’apertura al “perché” di socratica memoria, p. 168) e porta il pensiero ad interrogarsi su

9. Come il lettore accorto ha certamente notato, ho evitato il più possibile l’uso del termine “costruzione” e tutti i suoi derivati. Anche per lo studioso di educazione vale quanto detto da RDM circa questa infelice metafora che ha provocato più equivoci teorici di quanti nodi abbia tentato di risolvere (cfr. p. 15, “construction has been the wrong image all along”). Il mondo non è un flusso indistinto, un insieme amorfo, “un continuum indifferente” (p. 225) e neanche una scatola di lego, un insieme di mattoncini debolmente prestrutturati con cui il costruttore può fare quasi qualunque cosa. Al contrario, il mondo delle cose, l’universo linguistico, culturale e sociale, la strutturazione materiale dello spazio interattivo costituiscono un insieme di vincoli e possibilità pregnanti (“bonds”, p. 236) in e attraverso cui si svolge il processo tramite cui diventiamo membri competenti della comunità, un processo ineludibilmente socialmente, culturalmente e linguisticamente mediato. Almeno in educazione, la postura per convenzione chiamata “costruzionista” non è mai stata anti-realista, semmai non positivista, ossia restia ad assumere che sia possibile giungere alla fatidica “una e una sola descrizione vera del mondo, quella che corrisponde al mondo in sé”. Sulla possibilità di una costituzione di un *eidōs* immune dalla mediazione linguistica (e quindi culturale) contro cui misurare la corrispondenza di vari *eidē* locali, in effetti il dibattito è aperto (cfr. Caronia, 2012). Tra le fila degli studiosi dell’educazione si ritrovano indubbiamente posizioni propense ad invocare il funzionamento di una ragione universale, una mente – in linea di principio – depurabile dalle zavorre linguistico-culturali, posizioni orientate quindi a pensare l’eterogenietà come qualcosa di provvisorio, in attesa di essere ricondotto all’ uniformità. Questa prospettiva si dibatte tra l’essere un orizzonte regolativo ideale (una posizione teorica in dialogo con altre) o un obiettivo più modestamente circoscritto alla missione di una delle agenzie della conoscenza (obiettivo più umile che essere harvardianamente una “agenzia della verità” p. 77), la scuola e il suo compito di garantire a *tutti* pari opportunità intellettuali. Nessuno si nasconde dietro ridicoli relativismi: la scuola unica e obbligatoria è un’istituzione che da sempre persegue, responsabilmente, un’assimilazione “ben temperata”.

tutti i possibili ‘bias’ che possono portare qualcuno a riconoscere la qualità *y* di *x*. Una volta che tutti gli inganni e gli *idola* (*tribus* in primissima istanza, cfr. pp. 65-68) siano stati individuati e messi fuori circuito, se quell’*entanglement* rimane invariato, allora possiamo assumere che esso sia nel mondo quale qualità primaria riconoscibile “in linea di principio” da chiunque. Ma – a meno di non postularne l’impossibilità per statuto e cadere nella fallacia di presupporre ciò che si vuol dimostrare – come venire a patti con il fatto che il metodo fenomenologico – non quello immaginato a tavolino ma quello agito da individui concreti in carne ed ossa – possa condurre a *eide* differenti, fatti diversamente carichi di valore?<sup>10</sup> Davvero è possibile liquidare questa possibilità come un “errore”, qualcosa di simile a quello per cui la pronuncia di un suono che non abbia i tratti pertinenti e distintivi della “P”, semplicemente non è una *p*? Ammesso che una persona non “colga” la perfezione di un brano di musica barocca, saremmo forse di fronte ad una sorta di errore cognitivo simile al non saper riconoscere una “buona sedia” o al fabbricare qualcosa trasgredendo la “normatività intrinseca” che stabilisce quali tratti una sedia debba avere per essere una (buona) sedia (cfr. p. 240-241)? È davvero come riconoscere (o non riconoscere) che ciò che consideriamo elegante lo è in quanto possiede un *quid* fatto di “coerenza non priva di grazia, armonia, assenza di eccessi e ostentazione” e che questo *quid* mi consente di giudicare una stanza come elegante se esibisce caratteristiche compatibili come l’invariante eidetica di eleganza, al di là dei modi concreti con cui tale eleganza è realizzata (p. 224)? Sono davvero sufficienti le categorie della fallibilità (p. 244) e rivedibilità (p. 17) per risolvere eventuali differenze tra diversi tipi ideali (e.g., diverse definizioni di “eleganza”, “bontà”, “giustizia”, “malvagità”) e relativi giudizi di valore (e.g., una “guerra giusta”, un abito o una stanza “elegante”)? Se sì, a quali corsi di azione aprono (e hanno aperto storicamente) tali categorie? Ci tornerò nella prossima sezione.

La questione non riguarda certo la capacità umana di “intuizione eidetica”, la vita quotidiana sarebbe semplicemente impossibile senza questa competenza che è all’origine della costruzione – linguisticamente mediata – delle categorie con cui organizziamo la realtà in classi di fenomeni (“il bambino”, “la sedia”, “i nomi propri”), dei relativi prototipi proposizionali o figurativi e del relativo processo di categorizzazione (il riconoscimento di quell’occorrenza lì come appartenente alla classe indicata dal termine categoriale). La vera questione riguarda piuttosto la necessità che tale competenza umana possa “scoprire”, “riconoscere”, cogliere lo stesso *eidos*, la stessa *Gestalt* valoriale o – detto in altre parole – che il metodo fenomenologico non possa che giungere allo stesso esito quando agito da menti culturali. Dal punto di vista di chi studia i processi di socializzazione e sviluppo questo suona come un postulato per nulla autoevidente: *postuleremmo* che uno specifico intreccio tra fatto e valore, una specifica iscrizione del “dover (non) essere” nell’essere emerga da diverse “esperienze vissute” una volta sottoposte al metodo fenomenologico (“consisting in the careful examination of what our first-personal experiences reveal to us once we have ‘bracketed’ what is most frequently meant by ‘values’: namely, evaluative beliefs inherited from tradition or constituted of a given culture or even projected onto real things by our drives and desires”, p. 42), e che tale metodo fenomenologico a sua volta possa darsi in modi solipsistici (sorta di individualismo metodologico/epistemologico) e culturalmente neutri o comunque spogliabili di questa sorta di orpello fuorviante che è la cultura (cfr. la nozione di “autonomia epistemica” vs. appartenenza epistemica pp. 65-66). Da questo doppio postulato deriveremmo che un singolo valore e solo quel singolo valore sia intrinsecamente intrecciato al fatto: una cattedrale bruciata non potrà che essere esperita come un male.

A meno che non si tratti di definire i costrutti di secondo grado interni al metalinguaggio della disciplina, “l’unicità dell’*eidos*” fa problema per lo studioso di educazione (forse dovrei dire per gli studiosi dell’educazione loro malgrado persuasi dagli argomenti della volpe). Fa problema empiricamente<sup>11</sup> perché siamo testimoni di ben altre poste in gioco e fa problema teoricamente perché – come su accennato

10. Nella zona mai sufficientemente indagata in cui si incontrano educazione e manipolazione del corpo, questa questione è cruciale per molti operatori della cura e lo è su base quasi quotidiana: a parità di evento, e.g., un trauma cerebrale, l’invulnerabilità relativa del corpo è – per alcuni – un valore gerarchicamente superiore all’evitare deficit cognitivi grazie alla trasfusione, valore quest’ultimo per molti operatori della salute “evidentemente” sovraordinato rispetto all’invulnerabilità del corpo. Tuttavia questo stesso valore viene fatto valere come principio sovraordinato per decretare l’escrabilità di alcune pratiche tradizionali di intervento sul corpo femminile, salvo poi sottordinare tale valore al benessere psicologico derivante dalla chirurgia estetica. Sulla differenza tra ordini di preferenza e ordine di priorità dei valori, cfr. pp 253-254.

11. L’avverbio intende qui riferirsi al radicamento empirico delle scienze dell’educazione ossia alla loro vocazione “bottom-up”, non all’uso del metodo empirico-sperimentale.

– possiamo ormai contare su quasi un secolo di studi che hanno mostrato, dimostrato e argomentato in modo convincente che lingue e culture in-formano la mente umana e che percezione, cognizione, sensibilità, intuizione, vita emotiva non possono che funzionare in modi culturalmente mediati (per una recente ricostruzione del panorama di studi, cfr. Caronia, 2021). Se un intreccio insolubile è in gioco, questo riguarda cultura e cognizione, un intreccio talmente dimostrabilmente operante che rende impossibile assumere, postulare e forse anche perseguire l'idea di una ragione umana operante in un vuoto linguistico e culturale. O, nel linguaggio di Vygotsky, socio-storico.

Al di là di ciò che (ogni) studioso o professionista dell'educazione auspica, al di là di ciò che muove una volpe a voler diventare un riccio, ciò che può al massimo difendere è la possibilità di giungere a modi localmente intersoggettivamente condivisi di esperire fatti, di vedere un mondo in un granello di sabbia e l'eternità in un'ora ma – ed è questa forse la differenza con lo sguardo del riccio – non ci è possibile in alcun modo sottrarre tale ulteriore lavoro intersoggettivo, quello orientato alla costruzione locale di una comunanza di prospettive o di una convenzione,<sup>12</sup> alla gamma di vincoli e possibilità aperta (e chiusa) dagli artefatti semiotici di cui ci serviamo, alla variabilità delle condizioni entro cui la “ragione umana” evolve, prende forma e dà forma alle forme del mondo circostante, materiale o ideale che sia. Il che ci obbliga a occuparci della possibilità di una variazione *irriducibile* dell'esperienza vissuta del valore, di una non invarianza dell'*eidōs*. Ed è su questo che mi soffermo nella prossima sezione.

#### 4. “Fatti non foste...”: la competenza assiologica e l'eterogeneità dei modi di appercepire il mondo

Credo che uno dei passaggi più belli e illuminanti del volume sia quello che conclude la bellissima *Introduzione*. RDM ci invita – direi quasi ci obbliga – a riconoscere quanto il costruttivismo – per quanto evolutosi nel corso del '900 come tentativo di riconoscere al pensiero, alla teoresi, alle enciclopedie, sfere epistemiche e semiotiche il loro posto nella costruzione della conoscenza (non della realtà) – implichi una postura prometeica: ennesima versione dell'*homo faber*, il costruttivismo e alcune sue derive hanno conferito al soggetto e alla sua attività una sorta di potere assoluto, prosciolti da ogni dipendenza dalla struttura del mondo là fuori. L'appello realista della fenomenologia (p. 23) rende evidente la superbia del costruttivismo incline a sottostimare la “genesi passiva” (Bertolini, 1988) del soggetto, il fatto che “before acting we are acted upon” (p. 55).<sup>13</sup> Accogliere questa postura, ridare al mondo la sua forza nel definire non solo ciò che siamo ma anche cosa pensiamo, scoprire o riconoscere ciò che conta “fuori di noi” (invece che presumere di esserne i costruttori) significa esercitare una “umiltà intellettuale” (p. 23): noi non poniamo o imponiamo i vincoli al mondo, non li “orchestriamo o ‘stabiliamo’”, essi sono lì per essere scoperti (p. 256, cfr. anche Costa, 2018a). Questa umiltà non soltanto ci consente di “essere aperti al mondo” (Throop, 2018) ma fonda il nostro rispetto per il mondo e ogni seria prospettiva ecologica. Tuttavia, il fastidioso occhio della volpe non riesce a non intravedere un'ombra.

Come coniugare questa “umiltà intellettuale” rispetto al mondo intorno a noi e alle sue strutture esistenti nonostante noi e indipendentemente da noi (cfr. Costa, 2018b) con ciò che si profila surrettiziamente come un altro tipo di superbia, quella di alcuni rispetto ad altri?

Cerco di mettere a fuoco quello che resta per me un vago sospetto. Assumere e argomentare (in modo convincente) non solo che il valore sia inscritto nella realtà, ma anche che sia per tutti possibile “in linea di principio” cogliere tale valore, significa stabilire un'unità di misura in grado di discernere se e da chi è stata colta tale inerente. L'epigrafe tratta da Köhler (1938) con cui si apre il capitolo 6 (cuore della trattazione) è chiara: se chiamiamo valore quel tratto delle cose che è il loro essere intrinsecamente ‘da perseguire’ (*requiredness*) o il loro essere intrinsecamente sbagliate (*wrongness*), la consapevolezza (*aware-*

12. L'arbitrarietà cui RDM fa riferimento (p. 256) rivelerebbe davvero un “*idiotic side*” se non fosse strettamente coniugata – come nel caso della lingua ma non solo – con il principio della convenzionalità.

13. Sul riconferire all'oggetto il suo posto nella determinazione del sociale (Latour, 1996, 2005), sul prendere sul serio l'ecologia della mente (Bateson, 1972/1977) esiste ormai una prospettiva consolidata nelle scienze sociali (cfr. svolta sociomateriale, Harré, 2002) anche se non stupisce vedere di nuovo oscillare il pendolo epistemologico verso nuovi determinismi socio-materiali. Per un recupero in chiave fenomenologica della forza delle cose cfr. Iori, 1996; Caronia & Katz, 2010; Caronia, 2019; Cooren, 2004; Cooren, 2010.

ness), l'intuizione (*insight*) di questi tratti costituirebbero la vera essenza della vita della mente (p. 193). Si apre qui la questione di capire su quale livello di astrazione ci si colloca. È chiaro che se questa idea si declina sul livello sovraordinato rispetto ad ogni attuale giudizio di valore, ossia il possesso delle categorie (bene, male), la competenza cognitiva relativa alla loro applicazione (essere in grado di giudicare, classificare in base a tali categorie) e la competenza sociale consistente nell'orientare l'azione anche secondo questo asse, allora saremmo di fronte ad un enunciato universalista di tipo generale, non dissimile dal riconoscere che tutti pensano (sono capaci di pensare e agire) secondo la categoria "ordine /disordine" salvo differire su ciò che considerano ordinato. Si tratta di un tipo di enunciati che non suscita grossi problemi, enunciati su cui ci si accorda facilmente anche perché riconoscere universali della condizione umana su questo ordine di grandezza è – come diceva Geertz rappresentante serio dell'istanza relativista in antropologia – "il minimo della decenza" (Geertz, 1983, p. 16).<sup>14</sup>

Più irto di ostacoli appare declinare l'asserzione di Köhler sul livello sotto-ordinato, lì dove non si tratta della competenza a discernere il bene dal male e di avere consapevolezza del fatto che il mondo si presta a, e richiede di essere esperito in termini assiologici, ma di cogliere *quel* valore (e.g. malvagità) inscritto in *quel* fatto (e.g. la cattedrale bruciata). Assumere che quel valore lì (*rightness* o *wrongness* e non soltanto la necessità dell'oggetto di essere posizionato sull'asse assiologico) sia inscritto nelle cose, assumere poi che il metodo fenomenologico non possa che giungere a cogliere tale tratto costitutivo dell'oggetto, non si traduce forse nel creare le condizioni di possibilità per rivendicare la superiorità morale di chi ha colto ed è in grado di cogliere *il* valore come invariante eidetica rispetto a chi – invece – non riuscirebbe/vorrebbe "scoprire" ciò che conta? Certo, questo è esattamente quello che fa il tribunale dell'Aja ed è quello che hanno fatto il tribunale di Norimberga o quello di Gerusalemme quando ha condannato Eichmann alla pena capitale: non poteva non sapere e non vedere, dunque ha ignorato ed "ignorare [i vincoli assiologici] è la prima colpa" (p. 256). La questione ancora una volta è capire se ci situiamo sul piano della convenzione, ossia dell'arbitrarietà regolata dall'accordo intersoggettivo (quindi, in ultima istanza, dal potere o da costrutti apparentemente meno problematici come "la maggioranza"), o se ci situiamo sull'ordine delle cose in sé.

Lo studioso o il professionista dell'educazione affrontano ovviamente questioni di taglia ben più piccola che i grandi crimini contro l'umanità o i fondamenti di un'etica sovraordinata rispetto ai vari *ethè* e dunque loro unità di misura (p. 255), e tuttavia – alla fine – si imbattono esattamente nello stesso nodo: come venire a capo del fatto che non tutti "colgono", "scoprono", "riconoscono" quel valore inscritto in quel fatto? Cosa farne di questi individui o collettività? È solo sostituendo nell'epigrafe la parola cara a RDM ("inscritto") con quella che l'autrice ha sapientemente spodestato di legittimità ("proiettato"), che possiamo venire a patti con tale "evidenza" (l'eterogeneità "*in uscita*" del cognitivismo assiologico) senza ritrovarci a scivolare su una china pericolosa, quella di sospettare che chi non coglie quell'unico e solo valore inscritto nel fatto non sia davvero o non ancora in grado di vivere una "human mental life" o una "examined life". Gli esiti di questa deriva – secondo me non completamente evitabile nella proposta di RDM – li conosciamo: l'estromissione dalla comunità costituita da coloro che – invece – avrebbero intuito il bene e il male inscritto nei fatti come loro proprietà intrinseca e autoevidente (cfr., anche qui, l'esemplarità dei racconti di Chaim Potock, *supra* n. 7) o la loro "(ri)educazione" a cogliere *quel* valore che – facendo leva su una sorta di autentico umanesimo preconizzato da quel "in linea di principio" – rischia di essere adottata e giustificata come una ennesima versione addomesticata del "fardello dell'uomo bianco".

In vari punti del testo torna l'idea di falsificabilità e correggibilità dei modi con cui la mente umana si dirigerebbe erroneamente al mondo. Ne riporto qui uno su cui concludo questa riflessione: "The ways of universal reason made up of our imperfect and fallible, but always falsifiable and corrigible, intuitions and reasons may well be disclosed to the believer of any religion, as they were in the end disclosed to secularized Christians" (p. 107). L'appello ad una ragione universale che trascende sistemi di credenze particolari (senza necessariamente eliderli) è estremamente seducente. Il fatto che tale ragione sia pensata come imperfetta, fallibile ma anche correggibile e falsificabile rinvia ad una istanza educativa ma anche

14. Ecco il famoso passaggio di Geertz: "To see ourselves as others see us can be eye-opening. To see others as sharing nature with ourselves is the merest decency. But is from the far the most difficult achievement of seeing ourselves amongst others, as a local example of the forms human life has locally taken, a case among cases, a world among worlds, that the largeness of mind, without which objectivity is self-congratulation and tolerance a sham, comes" (Geertz, 1983, p. 16, cosivo mio)

ad un benchmark in base a cui “correggere”, ad un corpus di conoscenze in base a cui falsificare, ad una forma di ragionamento (e.g., la logica, il metodo fenomenologico) ascritto al rango di modello corretto. Anche questo è seducente e, come dicevo nell’introduzione, anche rassicurante. Tuttavia – come studiosa dell’educazione ma anche come residente in un paese che, come il Canada, ha appena iniziato a trovare le prove e misurare le conseguenze del genocidio culturale condotto “a fin di bene” nelle Indian Residential Schools in cui sono state (ri)educate generazioni di bambini autoctoni (numero stimato 150.000<sup>15</sup>) dal 1870 fino a tutti gli anni ’70 del secolo scorso – non posso non intravedere i rischi della proposta del riccio. Ogni richiamo autentico ad una ragione universale, ad una assiologia “in linea di principio” accessibile a tutti al di là di deliberate trasgressioni o inconsapevoli ignoranze, ogni generosa idea di educabilità volta a colmare l’inconsapevole ignoranza o reindirizzare la trasgressione consapevole, apre alla possibilità – pur non decretandone la necessità – di una lista di mali collettivi diversa da quella paventata (e documentata) dal riccio ma non meno agghiacciante. Ovviamente RDM prende in considerazione tale obiezione e argomenta contro la tesi che “lo scetticismo assiologico sia uno step necessario per evitare totalitarismi o altre derive fondamentaliste del pensiero” (p. 98) e tuttavia la prospettiva di Isaiah Berlin discussa dall’autrice (pp. 102 e ss.) continua a risuonare quella più vicina a scongiurare il rischio che una particolare assiologia (p. 104) possa – anche in buona fede – assurgere al rango di assiologia universale, ossia un insieme di “valori considerati universalmente accessibili e verificabili – per così dire transculturalmente – da ogni soggetto morale” (ivi). Il fatto che il riccio ponga questa possibilità, ossia sostenga che “la pretesa che un principio assiologico sia universalmente valido – nel senso preciso che esso implica norme universalmente vincolanti – può essere legittimamente avanzata se e solo se vengono fornite le ragioni, ragioni sulla cui base *ognuno* può rendersi conto che tale pretesa è ben fondata e, quindi, riconoscibile come corretta” (p. 104, corsivo mio), sembra lasciare margine al rischio paventato dalla volpe che *un ethos* (e.g., le forme di pensiero e i sistemi di credenze ratificati dal governo canadese e incarnate dai sistemi educativi dei pensionati anglicani e cattolici) assurga al rango de *l’etica*, un rischio corroborato dal postulare che sia possibile – grazie ad una razionalità universale – individuare *le* qualità assiologiche del mondo in modo oggettivamente indipendente da chi le individua.

In realtà, almeno in campo educativo, la volpe che vorrebbe diventare un riccio resta in bilico e non riesce ad uscire dal dilemma in modi convincenti. I capitoli terzo e quarto del volume dedicati a mostrare con lucidità incomparabile tutte le fallacie dello scetticismo assiologico la dispongono ad accogliere la lezione del riccio, non fosse che per il bisogno di uscire dal regime della *doxa*. E tuttavia una volta adentratasi nella parte *costruens* del volume, la volpe non può che farsi interpellare da quel rischio sottile e latente e chiedersi se la sua vecchia idea di “proiezione” *sul* mondo di qualità assiologiche, eidetiche sì ma all’interno di un certo schema concettuale (linguistico, enciclopedico), non sia – alla fine – l’unico modo per evitare di considerare gli esseri umani (individui, gruppi, comunità) come “rankizzabili” rispetto alla loro competenza assiologica. Come dire che l’istanza universalista finirebbe col negare sé stessa. Il vero disallineamento con il riccio – ma non è poco – sta nel fatto che per la volpe (“in linea di principio”) la differenza nell’individuazione dell’*eidōs* (anche assiologico) non è una deviazione da correggere, un errore da emendare, un ritardo su una linea di sviluppo unilineare culminata nella razionalità europea che dall’Illuminismo giunge alla Dichiarazione universale dei diritti umani, ma qualcosa con cui venire a patti, negoziando, argomentando, cercando e trovando margini di accordo e di “traduzione”. Alla fine di questo lavoro, quel “moral work” descritto da molti studi sul costituirsi quotidiano di orizzonti morali condivisi (Jayyusi, 1991; Drew, 1998; Ochs & Kremer-Sadlik, 2007) non c’è lo stallo né l’“anything goes” ma la decisione. Una decisione trasparentemente presa e persino imposta in nome del ‘contratto sociale’ che rinvia – sì – inesorabilmente al potere (anche al potere della ragione vygotkianamente intesa) ma che, per definizione, è modificabile, revocabile e rivedibile come peraltro documentano gli studi di storia dell’educazione, dell’infanzia, dell’idea di infanzia (Becchi & Julia, 1996) e delle connesse credenze circa ciò che è da perseguire o da evitare. Ma finché vige quel contratto sociale, sia esso quanto normato dalla legge o quanto, su scala ridotta, una scuola sigla con le famiglie, un insegnante con i suoi allievi (cfr. la nozione di contratto didattico), un esperto con un novizio, l’educazione resta una pratica di (relativa) assimilazione orientata da e giustificata in nome di un *ethos* che stabilisce ciò che conta e che vale come “valore” (anche delle conoscenze). Ed è qui – seppure venendo da un percorso affatto diverso – che la volpe incontra il riccio. Ciascuno porta i propri argomenti a sostegno e giustificazione della scelta

15. cfr. <https://www.rcaanc-cirnac.gc.ca/>

e della decisione educativa, responsabilità – quella della decisione – cui nessun educatore può sottrarsi (per una difesa dell'*accountability* fondata sul valore *vs.* le cosiddette evidenze scientifiche, cfr. Caronia, 2022).

## 5. Ai margini del tema: le scienze sociali applicate

La presa di distanza dalle scienze sociali che emerge in vari luoghi del volume, lascia il lettore – non filosofo – piuttosto perplesso. Sembrano quasi condannate all'irrelevanza rispetto all'intera questione: appiattite in blocco su una postura a-valoriale (cfr. p. 198), ne viene decretata l'impossibilità a giustificare il giudizio di valore (p. 200) a causa della loro fondazione empirica. Certo, almeno da Hume in poi sappiamo bene che il descrittivo non può fondare o giustificare il normativo e tuttavia alcune scienze sociali (psichiatria, psicologia e pedagogia *in primis*) hanno da tempo perseguito anche l'individuazione del "bene" – sorta di tipo-ideale – a partire da una disamina "bottom-up" delle occorrenze che intuitivamente appaiono come "buone" o "giuste" (e.g., cosa accomuna quelle sezioni di scuola dell'infanzia in cui i bambini stanno "evidentemente" bene? Che cosa accomuna o ha accumulato questi e questi altri adolescenti che "evidentemente" appaiono in sofferenza? Cosa può essere definito come "stato di disagio" al di là di ogni ragionevole dubbio?). Un procedere, questo, in fondo non dissimile da quello delineato da RDM che invita a non "speculare sui valori senza la presenza delle cose buone e malvagie che li esemplificano" (p. 223), a trarre dall'analisi eidetica di queste occorrenze ciò che le trascende e le accomuna per derivare, in modi almeno condivisibili, il "dover essere" dall'"essere" (p. 240). Le scienze sociali *applicatae* sono costantemente impegnate ad individuare quello che Geertz (1973) avrebbe definito un modello *di* realtà che possa funzionare come modello *per* la realtà. Non si tratta di cumulare "fatti empirici" ma di scoprire ("riconoscere") ciò che in questi fatti appare "cosa buona e giusta" (o malvagia), ed essere in grado di argomentare perché (i.e., giustificare) tale dato fino a quando quel "dover (non) essere" non si imponga con la forza dell'autoevidenza dato che – come ci ricorda RDM (p. 200) – non può essere sperimentalmente dimostrato. In poche parole, le scienze sociali *applicatae* sono caratterizzate da normatività esplicita e maneggiano per statuto la questione del valore. Al punto che potrebbero a buon diritto essere considerate discorsi morali *tout court* (Caronia, 2022, in stampa). Non stupisce quindi che molti scienziati sociali abbiano contribuito al dibattito su "cosa sia il valore" e alla definizione delle ragioni che giustificerebbero "liste di valori" (cfr. tra gli altri Bruner, 1996/1997). In Italia – in ambito pedagogico – non possiamo non ricordare, tra gli altri, figure del calibro di Giovanni Maria Bertin, Piero Bertolini o Riccardo Massa, che hanno contribuito a definire non solo i fini dell'educazione ma anche l'*eidōs* dell'educazione, quel modello ideale che renderebbe possibile giudicare la correttezza o meglio la giustezza degli interventi educativi storicamente realizzati e orientarli verso un *ethos* "scientificamente" tale.<sup>16</sup> L'ordine necessario ("l'oggettività indipendente" p. 218) o contingente (storico-culturale) di ta-

16. Attraverso il metodo fenomenologico, Piero Bertolini (1958; 1988; 2001) identifica i tratti costitutivi dell'educazione, le cinque direzioni intenzionali originarie e ne fissa la loro funzione cognitiva – i.e., consentire di identificare un evento come occorrenza di educazione – e metodologico-prassica, ossia orientativa dell'azione educativa e criterio di giudizio circa la correttezza dell'azione educativa (cfr. Iori, 2016). Questo passaggio – i.e., trasformare le condizioni necessarie e sufficienti affinché un evento conti come evento educativo in valori dell'educazione – è probabilmente il più debole dell'intera proposta bertoliniana (cfr. Caronia, 2011). Il fatto che l'educazione sia eideticamente costituita da quelle strutture invarianti non trasforma *ipso facto* tale tipo ideale (cognitivamente costituito) in un valore, ma soltanto – al limite – in un benchmark atto a stabilire cosa sia educazione e cosa no e quale sia il margine di variazione sostenibile affinché x conti come occorrenza di "educazione". Il che non è certo di poco conto, per esempio fornisce un criterio per stabilire quali eventi rientrano nel territorio epistemico del professionista dell'educazione e quali no. Tuttavia è altro dal sostenere che si tratti di valori a cui tendere nell'esercizio della pratica educativa o veri e propri principii atti a fondare un giudizio morale sulla pratica educativa (i.e., giusta o sbagliata, corretta o non corretta). L'unico giudizio fondabile è quello di corrispondenza tra *type* e *token* ma la corrispondenza non ci dice nulla circa la "bontà" o l'"auspicabilità" del token, così come il fatto che il *type* "educazione" sia caratterizzato da una certa lista di tratti costitutivi non ci dice nulla sul suo valore. Fino ad un certo punto la proposta di Bertolini è strutturalmente analoga a quella di RDM: anche Bertolini fa derivare l'"ought" dall'"is", il normativo dal descrittivo, in modi non dissimili da quelli in base a cui correggiamo la pronuncia di una "p" se non rispetta i tratti distintivi che fanno di una emissione sonora una P. Consideriamo l'esempio dell'amicizia proposto da RDM (p. 237). Il fatto che l'amicizia sia caratterizzabile dai precisi tratti costitutivi (es. lealtà, fedeltà, sincerità, franchezza, p. 238) rende certamente distinguibile cosa sia amicizia e cosa non lo sia, rende "giudicabile" (ossia classificabile) una relazione storicamente data come relazione di amicizia e rende "correggibile" una relazione che pretende essere di amicizia ma che, per esempio, non è caratterizzata da lealtà. Ma tale corrispondenza o non corrispondenza tra tipo ideale e istanza storica non ci dice nulla sul fatto

le *eidos* e dunque l'estensione della sua normatività sono stati e sono tutt'ora oggetto di dibattito (cfr. Colicchi, 2021). In psicologia, tale dibattito è stato al cuore della nascita della psicologia culturale e del dibattito epistemologico che ancora la riguarda (Schweder, 1991; Stigler, Schweder, & Herdt, 1990; per una fondazione intersoggettiva della psicologia, cfr. Mascolo, 2016; Mascolo, 2017). Come sempre, il dibattito più fecondo – come per altro testimonia il volume di RDM – non è tanto quello sui valori ma sulla natura del valore.

Si potrebbe a buon diritto contro-obiettare richiamando l'ostinato appello delle scienze sociali applicate alle cosiddette “*evidence-based practices*” (cfr. tra gli altri Slavin, 2002; Slavin, 2004). Indubbiamente questo appello è riconducibile alla cultura epistemica di tipo empiricista che dal positivismo durkheimiano in poi, come un fiume carsico, torna ancora e sempre ad indicare lo specifico delle scienze sociali. Ma – ed è questo il mio punto – l'appello alle “*evidence-based practices*” (ossia dati empirici in grado di provare l'efficacia o l'efficienza delle pratiche al di là di quanto dovuto al semplice effetto del caso, non certo il loro essere “cosa buona e giusta”) è lungi dall'essere a-problematicamente considerato il regime epistemico delle scienze sociali. Da David Olson (2004) a Frederick Erikson (Erikson & Gutierrez, 2002), autorevoli voci di scienziati sociali hanno (di)mostrato la non pertinenza del costruito “evidenza scientifica” rispetto alla maggior parte delle questioni di cui trattano le scienze sociali. La non pertinenza del costruito sarebbe tale sia riguardo alla non determinabilità delle “evidenze” (cfr. il problema della validità ecologica dei risultati di un esperimento, la non sperimentabilità di un numero elevatissimo di pratiche sociali; l'impossibilità di tenere davvero sotto controllo tutte le variabili intervenienti; la sostanziale inapplicabilità della clausola *ceteris paribus*, cfr. Howe, 2004; Strassheim & Kettunen, 2014; Slob & Staman, 2012), sia in relazione alla loro (relativa) irrilevanza quanto alla definizione di molte delle questioni di cui trattano le scienze umane (e.g., l'inclusione, l'educazione in comunità, cfr. Caronia, in stampa; sulla fondazione intersoggettiva della psicologia cfr. tra gli altri Mascolo, 2016, 2017).

In secondo luogo, credo che l'attribuzione di un assetto non normativo delle scienze sociali *tout court*, sia problematica se consideriamo quanto le scienze sociali siano implicitamente intrise di orientamenti morali e dipendenti da valori non epistemici (Longino, 1996; Longino, 2002; Douglas, 2007, 2009; Carrier, 2013; Caronia & Caron, 2019). Non è questo il luogo per entrare nel merito di questa spinosa questione, e tuttavia vale la pena notare che le cosiddette scienze dei dati di fatto hanno da tempo cominciato a mettere in dubbio proprio il loro essere scienze dei “dati di fatto”: la cultura epistemica empiricista che ha inteso differenziarle storicamente proprio dalla filosofia ha – nel tempo – “mostrato le corde”. Che i fatti di cui le scienze sociali si occupano siano “carichi di teoria” (Munari, 1993), che le stesse scienze sociali siano pratiche “*value-laden*” (Longino, 1990) radicate in e dipendenti da quel mondo della vita a cui Husserl e il coevo Fleck riconducevano la radice delle scienze già negli anni '30,<sup>17</sup> è questione nota, dibattuta e oltremodo spinosa (cfr. Caronia, 2018). Ed è interessante il fatto che questa “decostruzione” della pretesa “fattualità” del fatto (sociale) sia da imputare proprio ai costruttivisti *par excellence*: filosofi della scienza e sociologi della conoscenza scientifica che nel corso del secolo scorso hanno minato l'ingenua credenza nella fattualità del fatto sociale e nella purezza empirica dell'enunciato scientifico ad esso relativo (Pickering, 1992; Pickering, 1995) fino a fare oscillare il pendolo epistemologico verso posture inquietanti (Collins & Evans, 2007). Se anche alcune scienze sociali disdegnassero ancora la normatività esplicita (ma cfr. svolta applicativa), la loro normatività implicita non consentirebbe comunque di considerarle “fattuali e non valutative” (RDM, p. 239). La questione non è tanto se le scienze sociali siano valutative ma *come* lo sono e qual è – se c'è – la differenza con la valutatività propria

---

che l'amicizia sia un “bene” e che coltivarla sia cosa buona e giusta. A meno che l'essere cosa buona e giusta dell'amicizia (i.e., la sua preferibilità rispetto alla inimicizia) non sia esso stesso un tratto eidetico dell'amicizia: questo è quanto RDM si propone di dimostrare con la sua quinta tesi entro il solco di un “approccio fenomenologico ai valori oggettivi fondato sulla loro esperienza immediata” (Gurvitch, 1937, p. 80).

17. Scriveva Husserl “[...] la scienza obiettiva ha una costante relazione di senso con il mondo in cui sempre viviamo, e in cui, quindi viviamo nella nostra qualità di scienziati accomunati a tutti gli altri scienziati [...]. Ma così la scienza obiettiva è un'operazione di persone pre-scientifiche, di persone singole e di persone accomunate nell'attività scientifica, di persone quindi che appartengono al mondo della vita (Husserl 1954, tr. it. 1961, § 34, p. 153). Nella cosiddetta “Conferenza di Vienna”, Husserl scriveva ancora: “Inoltre è stato completamente dimenticato che le scienze naturali (come tutte le scienze in generale) sono costituite da una serie di operazioni spirituali, quelle compiute dagli scienziati attraverso la loro collaborazione (Husserl 1935 tr. it. 1961, p. 312). È interessante che proprio da Husserl prenderà spunto il programma etnometodologico sfociato nello studio sociale delle pratiche scientifiche, ossia dimostrare «*the Lebenswelt origins of science*» (Garfinkel & Liberman 2007, p. 7) e la radice intersoggettiva della conoscenza scientifica nonché dei criteri della sua verifica e ratificazione.

dell'atteggiamento naturale. Nel caso non fosse ovvia tale differenza (cfr. Lynch, 1992), capiremmo facilmente perché persista una pressione affinché le scienze (sociali) siano non-valutative e la loro sistematica tensione a nascondere la loro "inerente arbitrarietà" (Bourdieu, 1977).

Più comprensibile appare ignorare il dibattito proprio delle scienze sociali in eterna tensione da vocazione descrittiva e vocazione normativa (ma cfr. riferimento a p. 239). Ogni autore non può che circoscrivere il campo della propria riflessione e quello di RDM è, ovviamente, il campo filosofico. Il magistrale e coevo volume di Enza Colicchi (2021) fa da contrappeso – anche teoretico – a questa lacuna, almeno per quanto riguarda le scienze dell'educazione. La ricostruzione storico-teoretica di Colicchi dimostra – tra l'altro – l'impegno teoretico di (alcune) scienze sociali ad indagare la questione del valore e in alcuni casi persino la pretesa di giungere ad una fondazione apodittica dei valori (cfr. tra gli altri, Bertolini, 1988). Il fatto che tale pretesa sia a sua volta discutibile e sia stata discussa rientra a pieno titolo nel dibattito per fortuna ancora aperto e sempre vivo tra il riccio e la volpe. Ed è a questo dibattito che *Towards a Phenomenological Axiology. Discovering What Matters* contribuisce in modo magistrale.

## Riferimenti bibliografici

- Bakhtin, M. (1981). *The Dialogic Imagination. Four Essays by M.M. Bakhtin*, Austin: Texas University Press.
- Bateson, G. (1972/1977). *Steps to an Ecology of Mind*. Chicago: University of Chicago Press; trad. it. di G. Longo, *Verso una ecologia della mente*. Milano: Adelphi.
- Becchi, E., & Julia, D. (Eds.) (1996). *Storia dell'infanzia 2. Dal Settecento a oggi*. Roma-Bari: Laterza.
- Berger, P., & Zijderveld, A. (2009/2011). *In praise of doubt*. New York: HarperCollins; trad. it. di G. Vintaloro, *Elogio del dubbio*. Bologna: il Mulino.
- Bergmann, J. (1998). Introduction: Morality in discourse. *Research on Language and Social Interaction*, 31(3/4), 279-294. <https://doi.org/10.1080/08351813.1998.9683594>
- Bertolini, P. (1958). *Fenomenologia e pedagogia*. Bologna: Malipiero.
- Bertolini, P. (1988). *L'esistere pedagogico. Ragioni e limiti di una pedagogia come scienza fenomenologicamente fondata*. Firenze: La Nuova Italia.
- Bertolini, P. (2001). *Pedagogia fenomenologica: genesi, sviluppo, orizzonti*. Firenze: La Nuova Italia.
- Bourdieu, P. (1977). *Outline of a theory of practice*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Bruner, J. (1986). *Actual Minds, Possible Worlds*. Cambridge, MA: Harvard University Press.
- Bruner, J. (1990). *Acts of Meaning*. Cambridge, MA: Harvard University Press; trad. it. di E. Prodon (1992). *La ricerca del significato*. Torino: Bollati Boringhieri.

- Bruner, J. (1996). *The Culture of Education*. Cambridge, MA: Harvard University Press; trad. it. di L. Cornalba (1997). *La cultura dell'educazione*. Milano: Feltrinelli.
- Caronia, L. (2011). *Fenomenologia dell'educazione*. Milano: Franco Angeli.
- Caronia, L. (2012). Chi ha paura del relativismo? Peirce, Wittgenstein, Vygotsky e le radici linguistiche della conoscenza (non della realtà). *Ricerche di pedagogia e didattica/Journal of Theories and Research in Education*, 7(2), 1-36. <https://doi.org/10.6092/issn.1970-2221/3215>
- Caronia, L. (2018). The phenomenological turn in education: The legacy of Piero Bertolini's theory. *Ricerche di Pedagogia e Didattica/Journal of Theories and Research in Education*, 13(2), 1-22. Special Issue. *Phenomenology and Education Today*, L. Caronia (ed.) <https://doi.org/10.6092/issn.1970-2221/8600>
- Caronia, L. 2019: Following and analyzing an artifact: Culture-through-things, in F. Cooren, F. Malbois (eds.), *Methodological and Ontological Principles of Observation and Analysis* (pp. 112-138). New York: Routledge.
- Caronia, L. (2021). Language, interaction, and culture. An Introduction. In L. Caronia (ed.), *Language and Interaction at Home and School* (pp. 1-36). Amsterdam/Philadelphia: John Benjamins.
- Caronia, L. (2022). The evidence-based cargo-cult and the de-moralization of (educational) decision-making. *Paideutika*, 35, 41-53. <https://doi.org/10.57609/paideutika.vi35.2147>
- Caronia, L. (2022, in stampa) , Se “il linguaggio non è mai neutro”: i valori iscritti nelle pratiche al tempo dell'*accountability* in educazione, *Rassegna di Pedagogia*.
- Caronia, L. Besoli, S. (2018), Il canone fenomenologico e lo studio del mondo sociale. In S. Besoli & L. Caronia (eds.), *Il senso e la realtà. L'orizzonte della fenomenologia nello studio del mondo sociale* (pp. VII-XXXV). Macerata: Quodlibet.
- Caronia, L., & Caron, A.H. (2019). Morality in Scientific Practice: The Relevance and Risks of Situated Scientific Knowledge in Application-Oriented Social Research. *Human Studies*, 42(3), 451-481. <https://doi.org/10.1007/s10746-018-09491-2>
- Caronia, L., Colla, V., & Galatolo, R. (2021). Making unquestionable worlds. Morality building practices in family dinner dialogues. In L. Caronia (ed.), *Language and Interaction at home and school* (pp. 87-120). Amsterdam/Philadelphia/New York: John Benjamins.
- Caronia, L., & Katz, J.E. (2010). Between the Subject's Agency and the Strength of Things. An Introduction. *Encyclopaideia*, 15(28), 4-34.
- Caronia, L., & Orletti, F. (2019). The agency of language in institutional talk: An introduction. *Language and Dialogue*, 9(1), 1-27. <https://doi.org/10.1075/ld.00029.orl>
- Carrier, M. (2013). Values and objectivity in science: Value-ladenness, pluralism and the epistemic attitude. *Science & Education*, 22, 2547-2568. <<https://doi.org/10.1007/s11191-012-9481-5>>
- Carugati, F., & Selleri, P. (1996). *Psicologia sociale dell'educazione*. Bologna: Il Mulino.
- Cole, M. (1996a). *Culture in Mind*. Cambridge, MA: Harvard University Press.
- Cole, M. (1996b). *Cultural Psychology: A Once and Future Discipline*. Cambridge, MA: Harvard University Press.
- Cole, M., & Bruner, J. (1971). Cultural differences and inferences about psychological process. *American Psychologist*, 26, 867-876. <https://psycnet.apa.org/doi/10.1037/h0032240>
- Colicchi, E. (2021). *I valori in educazione e in pedagogia*. Roma: Carocci.

- Collins H.M., & Evans, R. (2007). *Rethinking Expertise*. Chicago: University of Chicago Press.
- Cooren, F. (2004). Textual agency: How texts do things in organizational settings. *Organization*, 11, 373-393. <https://doi.org/10.1177%2F1350508404041998>
- Cooren, F. (2010). *Action and agency in dialogue*. Amsterdam: John Benjamins.
- Costa, V. (2007). *Il cerchio e l'ellisse. Husserl e il darsi delle cose*. Soveria Mannelli: Rubbettino.
- Costa, V. (2015). *Fenomenologia dell'educazione e della formazione*. Brescia: 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*, L. Caronia (ed.). <https://doi.org/10.6092/issn.1970-2221/8592>
- 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). Macerata: Quodlibet.
- Cromdal, J., & Tholander, M. (2015). *Morality in Practice: Exploring Childhood, Parenthood Schooling in Everyday Life*. London: Equinox.
- Doise, W., Mugny, G., & Perret-Clermont, A. (1976). Social Interaction and Cognitive Development: Further Evidence. *European Journal of Social Psychology*, 6(2), 245-247. <https://psycnet.apa.org/doi/10.1002/ejsp.2420060207>
- Douglas, H. (2007). Rejecting the ideal of value-free science. In H. Kincaid, J. Dupré, & A. Wylie (Eds.), *Value-free science? Ideals and illusions* (120-141). New York: Oxford University Press.
- Douglas, H. (2009). *Science, policy and the value-free ideal*. Pittsburg: University of Pittsburg Press.
- Drew, P. (1998). Complaints about transgressions and misconduct. *Research on Language and Social Interaction*, 31 (3/4), 295-326. <https://doi.org/10.1080/08351813.1998.9683595>
- Duranti, A. (2004). Agency in Language. In A. Duranti (ed.) *A Companion to Linguistic Anthropology* (pp. 451-73). Malden, Mass.: Blackwell.
- Duranti, A. (2010). Husserl, intersubjectivity and anthropology. *Anthropological theory*, 10(1), 1-20. <https://doi.org/10.1177%2F1463499610370517>
- Duranti, A., & La Mattina, N. (2022) The Semiotics of Cooperation. *Annual Review of Anthropology*, 3, 11-45. <https://doi.org/10.1146/annurev-anthro-041420-103556>
- Duranti, A., Ochs, E., & Schieffelin, B.B. (2012). *The Handbook of Language Socialization*. Oxford: Wiley-Blackwell Publishing.
- Emiliani, F., Carugati F. (1986). *Il mondo sociale dei bambini*. Bologna: Il Mulino.
- Erikson, F. & Gutierrez, K. (2002). Culture, rigor, and science in educational research. *Educational Researcher*, 31(8), 21. <https://doi.org/10.3102/0013189X031008021>
- Fabbri, M. (2005). *Nel cuore della scelta. Kierkegaard, l'etica senza fondamenti e l'angoscia della formazione*. Milano: Unicopli.
- Galatolo, R., & Caronia, L. (2018). Morality at dinnertime: the sense of the other as a practical accomplishment in family interaction. *Discourse & Society*, 29(1), 43-62. <https://doi.org/10.1177%2F0957926517726110>
- Garfinkel, H. (1967). *Studies in Ethnomethodology*. Englewood Cliffs: Prentice-Hall.

- Garfinkel, H., & Liberman, K. (2007). Introduction: the Lebenswelt origins of the sciences. *Human Studies*, 30(1), 3-7. <https://doi.org/10.1007/s10746-007-9045-x>
- Geertz, C. (1973). *The Interpretation of Cultures*. New York: Basic Books.
- Geertz, C. (1983). *Local Knowledge. Further Essays in Interpretive Anthropology*. New York: Basic Books.
- Gibson, J.J. (1977). The theory of affordances. In R. Shaw, J. Bransford (eds.), *Perceiving, acting and knowing: Toward an ecological psychology* (pp. 67-82). Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.
- Gibson, J.J. (1986). *The ecological approach to visual perception*. Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.
- Givón, T. (1989). *Mind, Code and Context, Essays in Pragmatics*. London: Lawrence Erlbaum.
- Goodwin, C. (1994). Professional Vision. *American Anthropologist*, 96(3), 606-633. <https://doi.org/10.1525/aa.1994.96.3.02a00100>
- Gurwitsch, G. (1937). La théorie des valeurs de Heinrich Rickert. *Revue Philosophique de la France et de l'Étranger*, 124, 9/10, 80-88.
- Hardwig, J. (1985). Epistemic dependence. *The Journal of philosophy*, 82(7), 335-349. <https://doi.org/10.2307/2026523>
- Harré, R. (2002). Material Objects in Social Worlds. *Theory, Culture and Society*, 19(5/6), 23-36. <https://doi.org/10.1177/026327640201900502>.
- Heritage, J. (1984). *Garfinkel and Ethnomethodology*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Heritage, J. (1997). Conversation Analysis and Institutional Talk. Analysing data. In D. Silvermann (Ed.), *Qualitative Research: Theory, Method and Practice* (pp. 222-245). London: Sage.
- Howe, K. R. (2004). A critique of experimentalism. *Qualitative inquiry*, 10(1), 42-61. <https://doi.org/10.1177/1077800403259491>
- Husserl, E. (1935/1961). *Die Krisis des Europäischen Menschentums und die Philosophie*. Wien, Bibliotheca Augustana; trad. it. di E. Filippini, in Id., *La crisi delle scienze europee e la fenomenologia trascendentale* (pp. 309-33). Milano: il Saggiatore.
- Husserl, E. (1954/1961), *Die Krisis der Europäischen Wissenschaften und die transzendente Phänomenologie. Eine Einleitung in die phänomenologische Philosophie*. ed. by W. Biemel, Husserliana Bd. VI, Den Haag, Nijhoff; trad. it. di E. Filippini, *La crisi delle scienze europee e la fenomenologia trascendentale*. Milano: il Saggiatore.
- Iori, V. (1996). *Lo spazio vissuto: luoghi educativi e soggettività*. Firenze: La Nuova Italia.
- Iori, V. (2016). Lo studioso che ha dato vita e respiro alla pedagogia fenomenologica in Italia: Piero Bertolini. *Encyclopaideia*, 20(45), 18-29. <https://dx.doi.org/10.6092/issn.1825-8670/6334>
- Jayyusi, L. (1991). Values and moral judgment: communicative praxis as moral order. In G. Button (ed.), *Ethnomethodology and the Human Sciences* (pp.227-251). Cambridge: Cambridge University Press.
- Köhler, W. (1938/1976). *The Place of Values in a World of Facts*. New York: Liveright Publishing Corporation,
- Latour, B. (1996). On interobjectivity. *Mind, Culture, and Activity*, 3 (4), 228-245. [https://doi.org/10.1207/s15327884mca0304\\_2](https://doi.org/10.1207/s15327884mca0304_2)
- Latour, B. (2005). *Reassembling the social: An introduction to Actor-Network Theory*. Oxford: Oxford University Press.

- Linell, P., & Rommetveit, R. (1998). The many forms and facets of morality in dialogue: Epilogue for the special issue. *Research on Language & Social Interaction*, 31(3-4), 465-473. <https://doi.org/10.1080/08351813.1998.9683600>
- Longino, H. E. (1990). *Science as social knowledge: Values and objectivity in scientific inquiry*. Princeton: Princeton University Press.
- Longino, H. E. (1996). Cognitive and non-cognitive values in science: Rethinking the dichotomy. In H. N. Lynn & N. Jack (Eds.), *Feminism, science, and the philosophy of science* (pp. 39–58). Dordrecht: Kluwer Academic Publishers.
- Longino, H. E. (2002). *The fate of knowledge*. Princeton: Princeton University Press.
- Lynch, M. (1993). *Scientific practice and ordinary action: Ethnomethodology and social studies of science*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Lucy, J. A. (1992). *Language Diversity and Thought: A Reformulation of the Linguistic Relativity Hypothesis*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Lucy, J. A. (1997). Linguistic relativity. *Annual review of anthropology*, 26, 291-312. <https://doi.org/10.1146/annurev.anthro.26.1.291>
- Mantovani, G. (1998). *L'elefante invisibile*. Firenze: Giunti.
- Mascolo, M. F. (2016). Beyond Subjectivity and Objectivity: The Intersubjective Foundations of Psychological Science. *Integrative Psychological and Behavioral Science*, 50, 185-195. <https://doi.org/10.1007/s12124-016-9357-3>
- Mascolo, M. F. (2017). How objectivity undermines the study of personhood: Toward an intersubjective epistemology for psychological science. *New Ideas in Psychology*, 44, 41-48. <https://psycnet.apa.org/doi/10.1016/j.newideapsych.2016.11.005>
- Mithun, M. (2004). The Value of Linguistic Diversity. Viewing Other Worlds through North American Indian Languages. In A. Duranti (ed.), *A Companion to Linguistic Anthropology* (pp. 121-140). Malden, Mass.: Blackwell.
- Merleau-Ponty, M. (1945). *Phénoménologie de la perception*. Paris: Gallimard.
- Munari, A. (1993). *Il sapere ritrovato. Conoscenza, apprendimento, formazione*. Milano: Guerini.
- Natanson, M. (ed.) (1973). *Phenomenology and the social sciences*. Evanston: Northwestern University Press.
- Olson, D. R. (2004). The triumph of hope over experience in the search for “what works”: A response to Slavin. *Educational Researcher*, 33(1), 24-26. <https://doi.org/10.3102/0013189X033001024>
- Origgi, G. (2004). Is trust an epistemological notion?. *Episteme*, 1(1), 61-72. <https://doi.org/10.3366/epi.2004.1.1.61>
- Origgi, G. (2005). What does it mean to trust in epistemic authority?. In *7th Annual Roundtable of Philosophy of Social Science* (pp. 1-26). New York: Barnard College, Columbia University.
- Origgi, G. (2014). Epistemic trust. In Capet, P. & Delavallade T. (eds.), *Information Evaluation* (pp. 35-54). New York: John Wiley & Sons.
- Perret-Clermont, A. N. (1980). *Social interaction and cognitive development in children*. London: Academic Press.
- Pickering, A. (Ed.) (1992). *Science as practice and culture*. Chicago: University of Chicago Press.

- Pickering, A. (1995). *The mangle of practice: Time, agency, and science*. Chicago: University of Chicago Press.
- Pontecorvo, C. & Duranti, A. (1996). Bambini e genitori in famiglia. Conversazione e socializzazione. *Età Evolutiva* 55, 53-119.
- Ochs, E., & Izquierdo, C. (2009). Responsibility in childhood: Three developmental trajectories. *Ethnos* 37(4), 391-413.
- Ochs, E., & Kremer-Sadlik, T. (2007). Introduction: Morality as a Family Practice. *Discourse and Society*, 18(1), 5-10. <https://doi.org/10.1177/0957926507069451>
- Pollner, M. (1974). Mundane reasoning. *Philosophy of the social sciences*, 4(1), 35-54. <https://doi.org/10.1177/004839317400400103>
- Pollner, M. (1987). *Mundane reason: Reality in everyday and sociological discourse*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Potok, C. (1972). *My Name is Asber Lev*. New York: Anchor Books.
- Potok, C. (1990). *The Gift of Asber Lev*. New York: Ballantine.
- Rogoff, B. (1981). Adults and peers as agents of socialization: A highland Guatemalan profile. *Ethos*, 9(1), 18-36. <https://psycnet.apa.org/doi/10.1037/eth.1981.9.1.02a00030>
- Rogoff, B. (1990). *Apprenticeship in thinking: Cognitive development in social context*. New York: Oxford University Press.
- Rogoff, B., & Lave, J.E. (1984). *Everyday cognition: Its development in social context*. Cambridge, MA: Harvard University Press.
- Rogoff, B., Sellers, M.J., Pirrotta, S., Fox, N., & White, S.H. (1975). Age of assignment of roles and responsibilities to children. *Human Development*, 18(5), 353-369. <https://psycnet.apa.org/doi/10.1159/000271496>]{.underline}
- Rommetveit, R. (1974). *On Message Structure. A Framework for the Study of Language and Communication*. London – New York: John Wiley.
- Rommetveit, R. (1976). On the Architecture of Intersubjectivity. In Strickland, L.H., Aboud, F.E., & Gergen, K.J. (eds), *Social Psychology in Transition* (pp. 93-197). Boston, MA: Springer. [https://doi.org/10.1007/978-1-4615-8765-1\\_16](https://doi.org/10.1007/978-1-4615-8765-1_16)
- Rommetveit, R. (1978). On Piagetian cognitive operations, semantic competence and message structure in adult-child communication. In I. Markova (Ed.), *The social context of language* (pp. 113-150). Chichester, UK: Wiley.
- Rommetveit, R. (1998). Intersubjective attunement and linguistically mediated meaning in discourse. In Bråten S. (ed.), *Intersubjective Communication and Emotion in Early Ontogeny* (pp. 354-371). New York: Cambridge University Press.
- Schieffelin, B.B., & Ochs, E. (1986). *Language Socialization Across Cultures*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Schwab, A.P. (2008). Epistemic trust, epistemic responsibility, and medical practice. *Journal of Medicine and Philosophy*, 33(4), 302-320. <https://doi.org/10.1093/jmp/jhno13>
- Schweder, R.A. (1991). *Thinking Through Cultures: Expeditions in Cultural Psychology*, Cambridge, MA: Harvard University Press.

- Schweder, R., Mahapatra, M., & Miller, J. (1987). Culture and moral development. In J. Kagan & S. Lamb (Eds.), *The emergence of morality in young children* (pp. 1-82). Chicago: University of Chicago Press.
- Slavin, R.E. (2002). Evidence-based education policies: Transforming educational practice and research. *Educational researcher*, 31(7), 15-21. <https://doi.org/10.3102/0013189X031007015>
- Slavin, R.E. (2004). Educational research can and must address “what works” questions. *Educational Researcher*, 33(1), 27-28. <https://doi.org/10.3102/0013189X033001027>
- Slob, M., & Staman, J. (2012). *Policy and the evidence beast*. The Hague: Rathenau Instituut Publications.
- Snow, C. (1987). Language and the beginnings of moral understanding. In J. Kagan & S. Lamb (Eds.), *The emergence of morality in young children* (pp. 112-122). Chicago: University of Chicago Press.
- Spinicci, P. (2000). *Il mondo della vita e il problema della certezza. Lezioni su Husserl e Wittgenstein*. Milano: CUEM.
- Sterponi, L. A. (2003). Account episodes in family discourse: The making of morality in everyday interaction. *Discourse Studies*, 5(1), 79-100. <https://doi.org/10.1177/14614456030050010401>
- Sterponi, L. (2009). Accountability in family discourse. Socialization into norms and standards and negotiation of responsibility in Italian dinner conversation. *Childhood*, 16(4), 441-459. <https://doi.org/10.1177/0907568209343269>
- Sterponi, L. (2014). Caught red-handed: How Italian parents engage children in moral discourse and action. In C. Wainryb & H. Recchia (Eds.), *Talking about Right and Wrong: Parent-Child Conversations as Contexts for Moral Development* (pp. 122-142). Cambridge: Cambridge University Press.
- Stigler, J.W., Schweder, R.A., Herdt, G.H. (eds.) (1990) *Cultural Psychology: Essays on Comparative Human Development*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Stivers, T., Mondada, L., & Steensig, J. (2011). *The morality of knowledge in conversation*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Strassheim, H., & Kettunen, P. (2014). When does evidence-based policy turn into policy-based evidence? Configurations, contexts and mechanisms. *Evidence & Policy: A Journal of Research, Debate and Practice*, 10(2), 259-277. <https://doi.org/10.1332/174426514X13990433991320>
- Throop, C.J. (2018). Being open to the world. *HAU: Journal of Ethnographic Theory*, 8(1-2), 197-210. <https://doi.org/10.1086/698271>
- Tomasello, M. (1999). *The cultural origins of human cognition*. Cambridge, MA: Harvard University Press.
- Tomasello, M. (2014). *A Natural History of Human Thinking*. Cambridge, MA: Harvard University Press.
- Vygotsky, L.S. (1962). *Thought and Language*. Cambridge, MA: MIT Press.
- Vygotsky, L.S. (1978). *Mind in Society. The Development of Higher Psychological Processes*. Cambridge, MA: Harvard University Press.
- Wainryb, C., & Recchia, H. E. (2014). Parent-child conversations as contexts for moral development: why conversations, and why conversations with parents? In C. Wainryb, H.E. Recchia (eds.), *Talking about Right and Wrong: Parent-Child Conversations as Contexts for Moral Development* (pp. 3-20). Cambridge, MA: Cambridge University.

- Wainryb, C., & Recchia, H. (2017). Mother-child conversations about children's moral wrongdoing: A constructivist perspective on moral socialization. In N. Budwig, E. Turiel, & P. D. Zelazo (Eds.), *New perspectives on human development* (pp. 182-208). Cambridge, MA: Cambridge University Press
- Wertsch, J.V. (1985). *Culture, Communication, and Cognition: Vygotskian Perspectives*. Cambridge, MA: Cambridge University Press.
- Wertsch, J.V. (1991). *Voices of the Mind. Sociocultural Approach to Mediated Action*. Cambridge, MA: Harvard University Press.
- Wootton, A. (1997). *Interaction and the development of mind*. Cambridge, MA: Cambridge University Press.
- Wittgenstein, L. (1969). *On certainty*. G.E.M. Anscombe & G.H. von Wright (Eds.). Trans. by D. Paul & G.E.M. Anscombe. Oxford: Basil Blackwell.
- Wright Mills, C. (1940). Situated Actions and Vocabularies of Motives. *American Sociological Review*, 5(6), 904-913. <https://doi.org/10.2307/2084524>

**Letizia Caronia** – Alma Mater Studiorum Università di Bologna (Italy)

✉ [letizia.caronia@unibo.it](mailto:letizia.caronia@unibo.it)

Professore Ordinario di Pedagogia generale e sociale presso la Facoltà di Scienze della Formazione dell'Università degli studi di Bologna e Visiting Scholar presso il Dipartimento di Comunicazione dell'Università di Montreal. I suoi studi e ricerche vertono su Linguaggio, interazione e cultura nei contesti educativi e su Epistemologia e metodi della ricerca in scienze umane. Ha pubblicato oltre sessanta capitoli in volumi collettanei e articoli in riviste scientifiche nazionali e internazionali. Tra le sue più recenti pubblicazioni, *Fenomenologia dell'educazione. Intenzionalità, cultura e conoscenza in pedagogia* (Milano: FrancoAngeli, 2011), *Moving Cultures* (Montreal: McGill-Queens University Press, 2007); *Crescere senza figli. I nuovi riti dell'interazione sociale* (con A.H. Caron, Milano: Raffaello Cortina, 2010).