



Per un'epistemologia relazionale della ricerca educativa For a relational epistemology of educational research

Michele Cagol

Libera Università di Bolzano - michele.cagol@unibz.it

ABSTRACT

In this theoretical contribution I firstly discuss an epistemological conflict: the distinction between a form of knowledge that derives from the methods of investigation, logic, and types of reasoning traditionally used by the natural sciences, and a form of knowledge that is achieved through certain approaches of the social and human sciences. Roughly speaking, this is the distinction between quantitative and qualitative research. It is widely and persistently held by the social and human sciences that the epistemic method of the “hard sciences” results in knowledge which is static and infallible, and restricted to the adoption of a positivist paradigm. This paper shows that this opinion is not justified and comes from a logical confusion—specifically, from a confusion between monotonic and non-monotonic reasoning. In the second part of this paper, I investigate the difference between quantitative and qualitative research not so much based on substantial and distinctive characteristics, but rather on the type of relationship which is established between researcher and research subject. The “I-Thou” relation at the basis of Buber’s dialogical principle illustrates the peculiarity and value of some research approaches in the educational field. The paper ends by examining Levinas’ criticism of the “I-Thou” relation’s reciprocity and his thesis that responsibility can only emerge within an asymmetrical relation.

Nella prima parte di questo contributo teorico discuto un conflitto epistemologico: la distinzione fra una forma di conoscenza che deriva dai metodi di indagine, dalla logica e dai ragionamenti utilizzati tradizionalmente dalle scienze naturali e una forma di conoscenza cui si perviene attraverso determinati approcci delle scienze sociali e umane. Semplificando, si tratta della distinzione fra ricerca quantitativa e qualitativa. C’è un sentimento diffuso e persistente, nell’ambito delle scienze sociali e umane, nei confronti del metodo epistemico delle cosiddette “scienze dure”: si ritiene che il sapere che ne deriva sia statico, infallibile e vincolato all’adozione di un paradigma positivista. L’obiettivo è mostrare che questa opinione non è giustificata e deriva da una confusione logica – nello specifico, da una confusione fra ragionamenti monotoni e non-monotoni. La seconda parte del contributo propone di indagare la differenza fra ricerca quantitativa e qualitativa non tanto a partire da qualche caratteristica sostanziale e distintiva, quanto piuttosto dal rapporto che si instaura fra il ricercatore e il soggetto della ricerca. La relazione “io-tu” alla base del principio dialogico di Buber può dare un’idea della peculiarità e del valore di alcuni approcci di ricerca in ambito educativo. Le conclusioni esaminano le critiche di Lévinas alla reciprocità della relazione “io-tu” e la sua tesi che la responsabilità possa emergere solo all’interno di una relazione asimmetrica.

KEYWORDS

Epistemology; Quantitative vs. Qualitative; Abduction; I-Thou Relation; Educational Research.

Epistemologia; Quantitativo vs. Qualitativo; Abduzione; Relazione Io-Tu; Ricerca Educativa.

Introduzione

Bateson (1984) ha denunciato l'inadeguatezza dei procedimenti logici e/o quantitativi nella comprensione dei sistemi biologici – all'interno dei quali rientrano anche gli esseri umani, le loro interazioni, le loro menti. Le sue ricerche costituiscono un tentativo, (forse volutamente) non sempre sistematico, di edificare una nuova epistemologia che possa rendere conto della "struttura che connette tutte le creature viventi" (Bateson 1984, p. 21). L'influenza di Bateson e delle sue idee, in particolare sugli studiosi di scienze sociali e umane, è stata, ed è ancora, di ampia portata. Il suo approccio di ricerca, qualitativo e olistico, è stato talvolta, però, anche interpretato e utilizzato come una bandiera contro il metodo scientifico in generale, senza la necessaria contestualizzazione delle sue critiche. Non entro nel merito dell'interpretazione del contesto nel quale Bateson ha criticato una certa visione del mondo scientifica da lui ritenuta obsoleta né della ricezione, in ambito di epistemologia (e di *folk epistemology*), del suo pensiero. Rilevo semplicemente due punti: (i) non necessariamente il fatto che un tipo di strumento epistemologico si riveli inadatto alla spiegazione di un fenomeno complesso dimostra che un altro tipo di strumento possa avere successo; (ii) una metodologia scientifica fondamentale per l'approccio investigativo di Bateson è l'abduzione, che egli definisce come "estensione laterale delle componenti astratte della descrizione" o, anche, come "descrizione doppia o multipla di qualche oggetto o evento o sequenza" (Bateson 1984, p. 192).

L'abduzione, a prescindere dalla particolarità e ampiezza della definizione di Bateson, costituisce il processo di generazione delle ipotesi nelle scienze naturali¹ e, nel prossimo paragrafo, cercherò di dimostrare che una corretta interpretazione del ragionamento abduittivo – e il riconoscimento del suo posizionamento e della sua importanza all'interno delle scienze – può risolvere attriti epistemologici persistenti e ostinati. La comprensione dell'abduzione, e della sua natura rivedibile, potrebbe mettere fine alla separazione fra cultura scientifica e umanistica: un primo passo, quindi, per una testa ben fatta (Morin 2000).

Rispetto al primo punto, come semplice spunto di riflessione e senza entrare nel merito di profonde argomentazioni filosofiche che potrebbero scaturire, riporto brevemente una questione di epistemologia cosmologica. In un suggestivo articolo, Krauss e Scherrer (2008) hanno rilevato come l'espansione accelerata dell'universo possa causare una perdita irrecuperabile di informazione. L'accelerazione dell'espansione cosmica, infatti, cancellerà nel lontano futuro tre pilastri osservativi fondamentali della teoria del big bang: il moto di allontanamento reciproco delle galassie, la radiazione cosmica di fondo a microonde, l'abbondanza relativa degli elementi chimici leggeri. Questi tre pilastri, oggi, insieme alla teoria generale della relatività, ci permettono di descrivere le origini del nostro universo. Fra alcuni miliardi di anni, usciti dalla privilegiata finestra temporale nella quale ci troviamo, non avremo probabilmente più informazioni per ricostruire in maniera accurata le prime fasi dell'universo. La nostra posizione nello spazio-tempo, dunque, potrebbe condizionare la nostra epistemologia. Come in cosmologia, così pure in ambito biologico (e, quindi, anche mentale) potrebbero darsi situazioni di inconoscibilità – relativa a un dato posizionamento temporale oppure anche assoluta. L'adozione di un diverso strumento epistemologico non ci fornirebbe ulteriore e migliore conoscenza.

1 Per Peirce (2003) l'abduzione rappresenta il primo passo del ragionamento scientifico (7.218).

1. Un conflitto epistemologico

Un esempio che ritengo possa essere indicativo dell'atteggiamento delle scienze sociali e umane nei confronti del metodo epistemologico delle scienze naturali è la distinzione proposta da Gaventa e Cornwall (2001) fra due forme di conoscenza: una conoscenza dominante (*dominant knowledge*) e un'altra, diversa, forma di conoscenza (*different form of knowledge*). Evidentemente, ci troviamo di fronte a un problema generale nel campo dell'epistemologia della ricerca: la distinzione fra ricerca quantitativa e qualitativa.

Da un punto di vista filosofico, si dice conoscenza qualitativa la descrizione delle caratteristiche di un oggetto, senza identificazione di relazioni e dipendenze. Per identificare relazioni e dipendenze è necessario misurare le caratteristiche dell'oggetto in questione e quelle di almeno un altro oggetto. Lo strumento di misurazione utilizzato deve essere condiviso e riutilizzabile. Gli strumenti più semplici ed efficienti per questi scopi sono la matematica e la statistica. È certo anche possibile cercare e trovare relazioni e dipendenze fra le descrizioni di due o più oggetti, ma in questo caso abbiamo bisogno di compiere un passo ulteriore: ci serve un'interpretazione semantica delle descrizioni. La più semplice distinzione in ambito epistemico, quindi, è fra misura e descrizione.

Gaventa e Cornwall (2001) identificano le seguenti caratteristiche distintive delle due forme di conoscenza: la conoscenza dominante è empirica e quantitativa; l'altra è più democratica e più inclusiva (rispetto a quella dominante), ed è una risorsa che influenza le decisioni. Un passo riassume chiaramente l'idea che gli autori hanno di questa distinzione:

«[...] participatory research implies the necessity for further investigation of reality, in order to change it, not simply to reflect the reality of the moment. Treating situated representations as if they were empirical facts maintains the dislocation of knowledge from the agents and contexts of its production in a way that is, in fact, still characteristic of positivism» (Gaventa e Cornwall, 2001, p. 75).

In un testo più recente, Ravich e Carl (2016) sostengono che la ricerca qualitativa è emersa, in un certo senso, come critica e come paradigma alternativo alla tradizione positivista² e, rifacendosi a Hughes (2001), riassumono gli aspetti fondamentali del paradigma positivista nel modo seguente: il mondo è regolato da leggi immutabili e universalmente applicabili; la conoscenza delle leggi universali e delle verità immutabili permette di spiegare e comprendere gli eventi biologici e i fenomeni sociali (Ravich e Carl, 2016, p. 4).

Due punti dell'atteggiamento che discrimina fra conoscenza dominante e conoscenza alternativa mi sembrano rilevanti e ritengo che meritino di essere messi in discussione: (i) l'idea che la conoscenza dominante abbia una natura statica³;

- 2 "Qualitative research, as a formalized field, emerged in part as a critique of, and alternative paradigm to, the positivist tradition" (Ravich e Carl, 2016, p. 5).
- 3 Per inciso, sostenere che la cosiddetta "conoscenza dominante" rifletta la realtà del momento significa ignorare il problema della misura in meccanica quantistica e le molteplici interpretazioni (non solo fisiche, ma anche filosofiche) che sono state date al postulato del collasso della funzione d'onda correlato al processo di misurazione. Pur concedendo che il fenomeno della sovrapposizione di stati riguarda i sistemi microscopici (fotoni, non gatti) – ma tenendo comunque a mente che il confine tra microscopico e macroscopico è un problema aperto, pochi scienziati assumerebbero come non pro-

e, collegato a questo, (ii) che adottare una prospettiva scientifica “dura” equivalga ad abbracciare il positivismo. Credo, e cercherò di dimostrare, che questi due problemi (e l’immagine dell’approccio scientifico che ne deriva) scaturiscano da un’errata interpretazione della logica del ragionamento – in particolare, da una confusione fra logica monotona e non-monotona.

In generale, il ragionamento è un processo che, partendo da un insieme finito di premesse, porta ad affermare una conclusione. In un ragionamento *deduttivo* non può mai accadere che le premesse siano vere e, allo stesso tempo, la conclusione falsa. L’inferenza *induttiva* è una generalizzazione da un insieme di casi individuali. Quando la conclusione propone un’ipotesi che dia ragione dei fatti descritti nelle premesse, abbiamo invece un ragionamento *abduttivo*.

La logica tradizionale (deduttiva) è *monotona* in questo senso: se l’insieme delle premesse aumenta, l’insieme delle conseguenze logiche non diminuisce. Non si dà il caso che, aggiungendo nuove premesse, alcune conclusioni cessino di essere tali: se C è una conseguenza logica di P_1, \dots, P_n , allora, per qualsiasi formula P_{n+1} , C è anche una conseguenza logica di P_1, \dots, P_n, P_{n+1} (Frixione 2007, p. 103). Quando però facciamo scienza (sia essa “dura” o “morbida”), facciamo largo uso di ragionamenti *induttivi* e *abduttivi*. Di fatto, il ragionamento *deduttivo* è (semplicemente) uno strumento: è sempre usato all’interno di altri tipi di ragionamento e argomenti, e non è peculiare delle scienze naturali.

Nel ragionamento induttivo “vengono tratte conclusioni generali a partire da premesse particolari, o [...] si passa da proposizioni particolari ad altre proposizioni particolari attraverso proposizioni generali” (Giroto 1994, p. 109). L’induzione non è un ragionamento logicamente corretto – cioè la conclusione non è conseguenza logica delle premesse – poiché l’insieme delle premesse non corrisponde all’insieme di tutti i casi possibili. Nuovi dati, quindi, possono falsificare la conclusione. È tuttavia un ragionamento legittimo ed è tipico delle scienze empirico-sperimentali.

Il ragionamento abduttivo, noto anche come inferenza alla spiegazione migliore, è il processo di derivazione e individuazione delle spiegazioni più probabili dei fatti conosciuti ed è *non-monotono* perché le spiegazioni più probabili non sono necessariamente corrette. Nelle logiche non-monotone, in generale, “è ammesso che i ragionamenti possano condurre a delle conclusioni che, in seguito al giungere di nuove informazioni, vengono ruscate” (Fischer Servi 2001, p. xi). L’abduzione è il tipo di inferenza utilizzato da Sherlock Holmes, il ragionamento diagnostico rientra in questa categoria, e il ragionamento abduttivo sta alla base del processo di scoperta scientifica⁴. Di fatto, le “scoperte scientifiche più creative si hanno quando vengono avanzate ipotesi che sono in grado di spiegare i fenomeni osservati (spesso apparentemente eterogenei fra loro), ma che non sono riconducibili a semplici generalizzazioni” (Frixione 2007, p. 124). La scoperta della selezione naturale di Darwin o la scoperta dell’orbita ellittica dei pianeti di Keplero possono essere riferiti al ragionamento abduttivo. L’abduzione, quindi, è un tipo di ragionamento controvertibile (rivedibile): le sue conclusioni valgono fino a prova contraria.

Di base, un ragionamento abduttivo ha la seguente struttura: Se A , allora B ; e B ; quindi: (forse) A . Un esempio: Se le batterie sono scariche, allora la tastiera di mia

blematico che misurazioni e osservazioni non modifichino, in qualche modo, la realtà (sempre che questa esista).

4 Fischer Servi (2001, pp. 65-66) distingue fra abduzione creativa e abduzione del senso comune.

figlia non si accende; la tastiera di mia figlia non si accende; quindi: (forse) le batterie sono scariche. La forma logica di questa inferenza è simile a quella della fallacia dell'affermazione del conseguente: Se Michele è nato a Bolzano, allora Michele è nato in Alto Adige; Michele è nato in Alto Adige; quindi: Michele è nato a Bolzano. È evidente che le premesse potrebbero essere vere, ma la conclusione falsa, perché Michele potrebbe essere nato a Merano. Frixione sostiene che: "Chi commette la fallacia dell'affermazione del conseguente è convinto erroneamente di fare un'inferenza logicamente corretta; chi fa un'inferenza abduttiva è consapevole che si tratta di un processo fallibile. I ragionamenti abduttivi infatti non sono inferenze logicamente corrette, bensì ragionamenti plausibili" (Frixione 2007, p. 125).

La natura non-monotona e controvertibile dell'abduzione e il carattere temporaneo e ipotetico delle conclusioni sia del ragionamento induttivo sia di quello abduttivo plasmano un processo dinamico: neppure la conoscenza che deriva dalle scienze naturali, dunque, è statica. E, inoltre, non c'è realmente un rischio positivista, perché le conclusioni della scienza sono sempre rivedibili. Fortunatamente, il positivismo, visto come fede cieca in una scienza infallibile, non esiste più.

A questo proposito, in ambito pedagogico, Contini (1992) rilevava, più di venticinque anni fa, che: (i) le scienze naturali, le cosiddette "scienze esatte", non perseguono più un obiettivo di esattezza, ma si misurano costantemente con le incertezze, la complessità, le contraddizioni (in realtà, questo discorso vale per tutta la scienza del Novecento); (ii) le scienze umane hanno un rapporto problematico di fascinazione per l'esattezza e il rigore dovuto forse a un complesso di inferiorità epistemologica nei confronti delle scienze naturali (pp. 5-6). Si smaschera quindi un rapporto di amore e odio nei confronti di un'idea di positivismo ormai, e per fortuna, abbandonata.

Eppure, in diversi testi, anche recenti e aggiornati, sulla ricerca qualitativa si continuano a trovare riferimenti al paradigma e alla tradizione positivista. Creswell e Poth (2018) parlano, in maniera più corretta, di approccio postpositivista e lo caratterizzano nel modo seguente: "postpositivists do not believe in strict cause and effect but rather recognize that all cause and effect is a probability that may or may not occur. Postpositivism has the elements of being reductionistic, logical, empirical, cause-and-effect oriented, and deterministic based on a priori theories" (Creswell e Poth, 2018, p. 23). Mi sembra rilevante, inoltre, che gli autori non considerino l'approccio postpositivista come una prerogativa della ricerca quantitativa, bensì come un *paradigm interpretative framework*, un sistema di credenze che può essere abbracciato da chi fa ricerca, sia essa quantitativa o qualitativa. Analogamente, Denzin e Lincoln (2018) fanno rientrare nell'insieme dei paradigmi che strutturano la ricerca qualitativa anche quello positivista e quello postpositivista. Nell'introdurre le caratteristiche dei paradigmi presi in esame, Denzin e Lincoln (2018, p. 20) definiscono la tipologia delle teorie positiviste e postpositiviste come "logico-deduttiva". Ma può esistere davvero una forma di indagine scientifica che si basi in maniera sostanziale (e non strumentale) sulla logica tradizionale deduttiva – e quindi una scienza monotona?

2. La relazione epistemologica

In questo paragrafo cerco di guardare alla differenza fra ricerca qualitativa e ricerca quantitativa da un diverso punto di vista. La mia proposta è che la differenza – che penso non debba essere vista come una contrapposizione, una guerra, di paradigmi – non vada ricercata in qualche caratteristica sostanziale e distintiva, ma nel tipo di rapporto, o relazione, che si instaura fra il ricercatore e il soggetto

della ricerca. Da questa prospettiva ritengo possa emergere anche, in maniera abbastanza evidente, la peculiarità e il valore – forse addirittura il valore aggiunto – di alcune tipologie di approcci qualitativi. Mi riferisco, nello specifico, al paradigma di ricerca della *naturalistic inquiry* (Lincoln e Guba, 1985) e a certi approcci della ricerca educativa coerenti con l'epistemologia naturalistica, quali, per esempio, la *research with children* (Christensen e James, 2008) e la ricerca *per i bambini* (Mortari 2009).

Il punto di vista che propongo di adottare per discriminare due modalità di atteggiamento in ambito di ricerca ha le sue radici nel pensiero etico-filosofico di Buber. L'“ottimismo umanistico della filosofia del *dialogo* di Martin Buber” (Tarter 2004, p. 75) gode di una buona reputazione in ambito pedagogico. Il suo pensiero è un oggetto di studio relativamente saldo all'interno della filosofia dell'educazione, e non ha subito grandi crisi – da Friedman (1956) a Cuéllar (2018). In Italia, Chiosso (2009; 2012) e, soprattutto, Milan (1986; 1994) si sono occupati della sua pedagogia del dialogo e dell'incontro. La relazione “io-tu”, al centro del principio dialogico di Buber, ha un posto di rilievo nella trattazione della relazione educativa (Elia, 2017), ma è anche utilizzata per affrontare problematiche filosofiche relative alla tecnologia in ambito educativo (Wegerif e Major, 2019). Wegerif e Major scrivono:

«Although not all those who write about dialogic education refer to Buber, all refer, in different ways, to the fundamental distinction that Buber drew between learning from a living dialogue involving responsive voices (I-Thou) and the kind of 'knowledge' that just imposes a single perspective expanding the realm of the same and objectifying all otherness (I-It)» (2019, p. 109).

In questa sede non tratto della filosofia dell'educazione e della pedagogia del dialogo di Buber, ma utilizzo la distinzione fondamentale fra “io-tu” e “io-esso” per cercare di chiarire un problema di epistemologia della ricerca.

Buber, nello scritto *Ich und Du* del 1923, sostiene che l'uomo ha un duplice atteggiamento nei confronti del mondo, e chiarisce questa duplicità facendo ricorso a due coppie di parole: la parola fondamentale “io-tu” e la parola fondamentale “io-esso” (Buber 1993, p. 59). Le due parole fondamentali fondano, rispettivamente, il mondo della relazione (io-tu) e il mondo come esperienza (io-esso) (p. 61). La prima è una relazione di reciprocità (p. 63); la seconda non è una vera relazione, ma semplicemente un rapporto. Ciò che sta di fronte all'io non si differenzia come tu o come esso in virtù di una qualche peculiarità sostanziale ma dipende “dalla qualità della relazione con cui l'io gli si pone di fronte” (Milan 1994, p. 34). “I due tipi di relazione si differenziano quindi per l'atteggiamento del soggetto e non per la diversità della realtà che sta di fronte all'io” (Chiosso 2012, p. 287).

Di fatto, in ragione di questo differente atteggiamento, il soggetto che si rapporta ad altri/altro è diverso:

«L'io della parola fondamentale io-esso si manifesta come individualità e diventa cosciente di sé come soggetto (soggetto dell'esperire e dell'utilizzare). L'io della parola io-tu si manifesta come persona e diventa cosciente di sé come soggettività (senza un genitivo che ne dipenda)» (Buber, 1993, p. 103).

I due termini “esperire” (nel quale ritroviamo “sperimentare”) e “utilizzare” mi sembrano fondamentali per comprendere il rapporto “io-esso”. In quest'ottica credo si possa caratterizzare un certo tipo di ricerca scientifica che si rapporta al

proprio oggetto di indagine come, appunto, a un oggetto⁵. Wegerif e Major (2019, p. 111) descrivono il rapporto “io-esso” come modalità dell’oggettivazione (*objectifying mode*), la relazione “io-tu” come modalità dialogica (*dialogic mode*).

Alla conoscenza oggettiva che deriva dal rapporto “io-esso” manca la dimensione del contatto, dell’incontro, del dialogo, della responsabilità. Lévinas, nella sua celebrazione e critica della teoria della conoscenza di Buber, identifica una distinzione che ritengo illuminati ed esemplificati con chiarezza la diversità di approccio di ricerca che desidero qui mostrare: “[...] io parlo a lui prima ancora di parlare di lui [...] parlando di lui, interrompo già il contatto. Parlare a lui significa lasciare che la sua alterità si compia” (Lévinas 2014, pp. 15-16).

Nell’ambito della ricerca educativa, lo scarto fra “parlare di lui” e “parlare a lui” – e quindi fra modalità dell’oggettivazione e modalità dialogica – è la differenza, in primo luogo etica, fra ricerca *sui* bambini e ricerca *con* e *per* i bambini (Christensen e James, 2008; Mortari 2009). Prendere contatto con i bambini, lasciare che la loro alterità si compia, significa trattarli non come oggetti di indagine ma come soggetti che partecipano attivamente alla ricerca, con le loro abilità e competenze, con il loro linguaggio, con i loro pensieri e diritti. E, inoltre, significa fare ricerca all’interno del loro contesto naturale: nei luoghi dove i bambini quotidianamente vivono, dove passano il tempo, con i loro ritmi.

Conclusioni: verso l’asimmetria⁶

Lévinas, pur riconoscendo a Buber di “aver segnalato per primo l’irriducibilità della relazione Io-Tu alla relazione soggetto-oggetto, contesta senza mezzi termini il formalismo di questa relazione, la sua orizzontale *reciprocità*” (Tarter 2004, p. 76)⁷. Per formalismo si intende qui che i termini della relazione “io-tu” possono essere intercambiabili, che la relazione è reversibile: l’“io” può diventare “tu” e viceversa. Per Lévinas, invece, bisogna chiamare in causa “una paradossale differenza di livello tra l’Io e il Tu” (Lévinas 2014, p. 32). A questo proposito, Chinnery (2018) sostiene che per Lévinas, “one comes into being as a subject already in relation with another whose irreducible alterity (exemplified in the face) means that she or he cannot be assimilated or reduced to some version of oneself” (p. 262)⁸.

A proposito della reciprocità della relazione “io-tu”, Lévinas si domanda:

«Come è possibile mantenere la specificità dell’Io-Tu interumano, senza rivendicare il senso strettamente etico della responsabilità, e come è possibile rivendicare il senso etico senza mettere in discussione la reciprocità su cui insiste sempre Buber? La dimensione etica non comincia forse quando l’Io

- 5 Una ricerca che, in ogni caso, non va demonizzata (Milan 1994, p. 36).
- 6 Queste conclusioni sono solo un abbozzo dell’“apertura pedagogica” che può scaturire dal pensare il confronto fra le idee di relazione di Buber e di Lévinas. A questo proposito, andrebbe anche presa in considerazione la trattazione delle tre forme di rapporto dialogico che Buber presenta nel testo *Über das Erziehische* (Sull’Educativo) del 1926 (Buber 1993; 2009), perché nella seconda forma, quella del rapporto educativo, la reciprocità è inevitabilmente indebolita.
- 7 A proposito delle critiche di Lévinas a Buber (e della difesa di Buber) in merito alla natura della relazione “io-tu”, cfr. anche Friedman (2001) e Duncan (2001).
- 8 In ambito pedagogico, trattando della comunicazione educativa, Dozza (2009) scrive: “Un’autentica competenza pedagogica richiede, infatti, la capacità di comunicare dislocando il proprio punto di vista per potere incontrare l’altro, senza la pretesa di inglobarlo nel proprio universo di senso” (p. 239).

percepisce il Tu al di sopra di Sé? Al carattere reciproco dell'io-Tu vorremmo riservare la nostra principale critica» (2014, p. 32).

La critica alla reciprocità della relazione è una critica all'idea di simmetria, alla speranza ottimistica di un'eguaglianza, di una fusione, di una sintesi dei due termini. Lévinas contrappone alla relazione simmetrica di reciprocità il pensiero dell'alterità, dell'ineguaglianza etica, del desiderio e della carezza, del faccia a faccia, della socialità: gli contrappone una relazione asimmetrica. Accogliere questo pensiero radicale significa andare oltre la pedagogia del dialogo, verso quella che Chiosso (2009, pp. 141-143) definisce etica della prossimità e della responsabilità.

La critica alla reciprocità della relazione ha grande rilevanza in ambito pedagogico – sia per l'etica della ricerca educativa sia per l'etica pedagogica. Nella reciprocità sussiste il pericolo che io sia responsabile dell'altro perché mi aspetto qualcosa in cambio. Infatti, “quando si è generosi sperando la reciprocità, questa relazione non dipende più dalla generosità, ma dalla relazione commerciale, dallo scambio di cortesie” (Lévinas 2006, p. 90). La reciprocità e la mutualità rischiano quindi di trasformare l'etica in un'economia del debito (Katz 2009, p. 379). In una relazione asimmetrica (così come Lévinas la caratterizza, e all'interno della quale la responsabilità precede e istituisce la libertà), invece, sono responsabile senza aspettarmi nulla in cambio, senza aspettare che l'altro sia responsabile nei miei confronti.

Il pensiero di Lévinas ci invita a cercare il significato della struttura etica della pedagogia (Todd 2003, p. 3): ci fa intravedere un'idea di educazione contraddistinta da una responsabilità incondizionata nei confronti dell'altro. Quello che facciamo per i bambini (per tutti i bambini), lo facciamo per loro, senza aspettare, chiedere, pretendere nulla in cambio.

Riferimenti bibliografici

- Bateson, G. (1984). *Mente e natura. Un'unità necessaria*. (G. Longo, Trans.). Milano: Adelphi. (Original work published 1979)
- Buber, M. (1993). *Il principio dialogico e altri saggi* (A. Poma, Ed.) (A. M. Pastore, Trans.). Cinisello Balsamo (Milano): San Paolo. (Original work published 1962)
- Buber, M. (2009). *Discorsi sull'educazione* (A. Aluffi Pentini, Ed.). Roma: Armando. (Original work published 1953)
- Chinnery, A. (2018). Emmanuel Levinas, Autonomy, and Education. In P. Smeyers (Ed.), *International Handbook of Philosophy of Education* (pp. 259-268). Cham: Springer. https://doi.org/10.1007/978-3-319-72761-5_21
- Chiosso, G. (2009). *I significati dell'educazione. Teorie pedagogiche e della formazione contemporanee*. Milano: Mondadori.
- Chiosso, G. (2012). *Novecento pedagogico* (2nd ed.). Brescia: La Scuola.
- Christensen, P., & James, A. (Eds.). (2008). *Research with Children. Perspectives and Practices* (2nd ed.). London: Routledge.
- Contini, M. (1992). *Per una pedagogia delle emozioni*. Scandicci (Firenze): La Nuova Italia.
- Creswell, J. W., & Poth, C. N. (2018). *Qualitative Inquiry & Research Design. Choosing Among Five Approaches*. Thousand Oaks, CA: SAGE.
- Cuéllar, R. H. (2018). Dialogue: Buber's Philosophy of Education Revisited. In P. Smeyers (Ed.), *International Handbook of Philosophy of Education* (pp. 49-58). Cham: Springer. https://doi.org/10.1007/978-3-319-72761-5_6
- Denzin, N. K., & Lincoln, Y. S. (2018). Introduction: The discipline and practice of qualitative research. In N. K. Denzin & Y. S. Lincoln (Eds.), *The SAGE Handbook of Qualitative Research* (5th ed.) (pp. 1-35). Thousand Oaks, CA: SAGE.
- Dozza, L. (2009). Pedagogia della comunicazione. In F. Frabboni & G. Wallnöfer (Eds.), *La pe-*

- dagogia tra sfide e utopie* (pp. 235-259). Milano: FrancoAngeli.
- Duncan, R. (2001). Buber or Levinas? A response to Maurice Friedman. *Philosophy Today*, 45(4): 405-409. Retrieved from <https://search.proquest.com/docview/205389108?accountid=26471>
- Elia, G. (2017). La relazione educativa: strumento privilegiato del fare educazione. In S. Kanizsa & A. M. Mariani (Eds.), *Pedagogia generale* (pp. 131-146). Milano-Torino: Pearson.
- Fischer Servi, G. (2001). *Quando l'eccezione è la regola. Le logiche non monotone*. Milano: McGraw-Hill.
- Friedman, M. (2001). Martin Buber and Emmanuel Levinas: An ethical query. *Philosophy Today*, 45(1): 3-11. <https://doi.org/10.5840/philtoday200145137>
- Friedman, M. S. (1956). Martin Buber's philosophy of education. *Educational Theory*, 6(2): 95-104. <https://doi.org/10.1111/j.1741-5446.1956.tb01159.x>
- Frixione, M. (2007). *Come ragioniamo*. Roma-Bari: Laterza.
- Gaventa, J., & Cornwall, A. (2001). Power and Knowledge. In P. Reason & H. Bradbury (Eds.), *Handbook of Action Research: Participative Inquiry and Practice* (pp. 70-80). Thousand Oaks, CA: SAGE.
- Girotto, V. (1994). *Il ragionamento*. Bologna: il Mulino.
- Hughes, P. (2001). Paradigms, methods & knowledge. In G. MacNaughton, S. Rolfe, & I. Siraj-Blatchford (Eds.), *Doing early childhood research: International perspectives on theory & practice* (pp. 31-55). Buckingham: Open University Press.
- Katz, C. (2009). Review of Denise Egéa-Kuehne, *Levinas and Education: at the intersection of faith and reason*. *Stud Philos Educ*, 28, 375-381. <https://doi.org/10.1007/s11217-009-9138-2>
- Krauss, L. M., & Scherrer, R. J. (2008, March). The End of Cosmology? *Scientific American*, 298(3), 46-53.
- Lévinas, E. (2006). *Alterità e trascendenza*. (S. Regazzoni, Trans.). Genova: Il Nuovo Melangolo. (Original work published 1995)
- Lévinas, E. (2014). *Nomi propri*. (C. Armeni, Trans.). Roma: Castelvecchi. (Original work published 1976)
- Lincoln, Y. S., & Guba, E. G. (1985). *Naturalistic Inquiry*. Thousand Oaks, CA: SAGE.
- Milan, G. (1986). Martin Buber. Il problema pedagogico. *Pedagogia e Vita*, 1, 53-76.
- Milan, G. (1994). *Educare all'incontro. La pedagogia di Martin Buber*. Roma: Città Nuova.
- Morin, E. (2000). *La testa ben fatta. Riforma dell'insegnamento e riforma del pensiero*. (S. Lazzari, Trans.). Milano: Raffaello Cortina. (Original work published 1999)
- Mortari, L. (Ed.). (2009). *La ricerca per i bambini*. Milano: Mondadori.
- Peirce, C. S. (2003). *Opere* (M. A. Bonfantini, Ed.). Milano: Bompiani.
- Ravich, S. M., & Carl, N. M. (2016). *Qualitative Research. Bridging the Conceptual, Theoretical, and Methodological*. Thousand Oaks, CA: SAGE.
- Tarter, S. (2004). *Evento e ospitalità. Lévinas, Derrida e la questione "straniera"*. Assisi: Cittadella.
- Todd, S. (2003). Introduction: Levinas and Education: The Question of Implication. *Studies in Philosophy and Education*, 22(1): 1-4. <https://doi.org/10.1023/A:1021177225548>
- Wegerif, R., & Major, L. (2019). Buber, educational technology, and the expansion of dialogic space. *AI & Society*, 34(1): 109-119. <https://doi.org/10.1007/s00146-018-0828-6>

