



RELAZIONI ETICHE DELL'EDUCAZIONE

BEING TAUGHT BY LEVINAS

MICHELE CAGOL

FrancoAngeli





ECOLOGIE DELLA FORMAZIONE

**Collana diretta da Alessandro Ferrante, Andrea Galimberti,
Maria Benedetta Gambacorti-Passerini, Cristina Palmieri**

La collana Ecologie della formazione intende promuovere la diffusione di ricerche e di studi dedicati a esplorare temi e questioni di ordine educativo attraverso una prospettiva ecologica, che legga cioè i fenomeni educativi come eventi situati, complessi, processuali e relazionali, che assumono forme contingenti e in divenire, profondamente connesse alle trasformazioni ambientali, tecnologiche, sociali e culturali del mondo contemporaneo.

A tal fine, essa si propone di accogliere contributi pedagogici e interdisciplinari, sia teorici che empirici, che mettano a tema l'educazione in una pluralità di contesti (formali, non formali e informali), per mostrarne le complesse ecologie.

In questo senso, il riferimento all'ecologia non va inteso tanto nella sua declinazione ambientalista e di relazione tra umanità e natura, quanto piuttosto come una visione dell'educazione orientata a cogliere le molteplici interazioni che su più livelli coinvolgono persone, tecnologie, oggetti, spazi, animali, nell'orizzonte di una società sempre più caratterizzata da intense e inedite contaminazioni tra corpi, saperi, teorie, ambiti, immaginari, esperienze differenti.

Comitato scientifico

Michel Alhadeff-Jones (*Columbia University*), Giuseppe Annacontini (*Università di Foggia*), Camilla Barbanti (*Università di Milano Statale*), Pierangelo Barone (*Università di Milano-Bicocca*), Gert Biesta (*Maynooth University*), Michele Cagol (*Libera Università di Bolzano*), Gabriella Calvano (*Università di Bari*), Mauro Ceruti (*IULM*), Guendalina Cucuzza (*Università di Milano-Bicocca*), Gabriella D'Aprile (*Università di Catania*), Jessica de Maeyer (*Universiteit Gent*), Silvia Demozzi (*Università di Bologna*), Liliana Dozza (*Libera Università di Bolzano*), Maurizio Fabbri (*Università di Bologna*), Laura Formenti (*Università di Milano-Bicocca*), Rosa Gallelli (*Università di Bari*), Ines Giunta (*Università Ca' Foscari di Venezia*), Monica Guerra (*Università di Milano-Bicocca*), Paolo Landri (*CNR-IRPPS*), Elena Marescotti (*Università di Ferrara*), Luigina Mortari (*Università di Verona*), Manuela Palma (*Università di Milano-Bicocca*), Monica Parricchi (*Libera Università di Bolzano*), Franca Pinto Minerva (*Università di Foggia*), Antonia Chiara Scardicchio (*Università di Bari*), Giulia Schiavone (*Università di Milano-Bicocca*), Maddalena Sottocorno (*Università di Milano-Bicocca*), Raffaella Strongoli (*Università di Catania*), Cristina Delgado Vintimilla (*York University*), Beate Weyland (*Università di Bolzano*), Davide Zoleto (*Università di Udine*).

Tutti i volumi pubblicati sono sottoposti a double blind peer review.



OPEN ACCESS la soluzione FrancoAngeli

Il presente volume è pubblicato in open access, ossia il file dell'intero lavoro è liberamente scaricabile dalla piattaforma **FrancoAngeli Open Access** (<http://bit.ly/francoangeli-oa>).

FrancoAngeli Open Access è la piattaforma per pubblicare articoli e monografie, rispettando gli standard etici e qualitativi e la messa a disposizione dei contenuti ad accesso aperto. Oltre a garantire il deposito nei maggiori archivi e repository internazionali OA, la sua integrazione con tutto il ricco catalogo di riviste e collane FrancoAngeli massimizza la visibilità, favorisce facilità di ricerca per l'utente e possibilità di impatto per l'autore.

Per saperne di più: [Pubblica con noi](#)

I lettori che desiderano informarsi sui libri e le riviste da noi pubblicati possono consultare il nostro sito Internet: www.francoangeli.it e iscriversi nella home page al servizio "[Informatemi](#)" per ricevere via e-mail le segnalazioni delle novità.



RELAZIONI ETICHE DELL'EDUCAZIONE

BEING TAUGHT BY LEVINAS

MICHELE CAGOL

FrancoAngeli



Il volume è stato pubblicato con il contributo della Libera Università di Bolzano.

Isbn e-book Open Access: 9788835184799

Il volume è disponibile anche in formato cartaceo in versione commerciale.
Per maggiori informazioni consultare il sito www.francoangeli.it.

Isbn cartaceo: 9788835176046

Copyright © 2025 by FrancoAngeli s.r.l., Milano, Italy.

Pubblicato con licenza *Creative Commons
Attribuzione-Non Commerciale-Non opere derivate 4.0 Internazionale*
(CC-BY-NC-ND 4.0).

Sono riservati i diritti per Text and Data Mining (TDM), AI training e tutte le tecnologie simili.

*L'opera, comprese tutte le sue parti, è tutelata dalla legge sul diritto d'autore.
L'Utente nel momento in cui effettua il download dell'opera accetta tutte le condizioni
della licenza d'uso dell'opera previste e comunicate sul sito
<https://creativecommons.org/licenses/by-nc-nd/4.0/deed.it>*

alle bambine e ai bambini di Gaza

EMMANUEL LÉVINES [LITAUEN] die Aeterität nachgedacht: über anderen Menschen, der uns ist in den Augen von Lévinas nicht GATTUNG MENSCH, SONDERN VERWECHSELBAR... [BS 68,

EN] Als Jude hat Lévinas über die Andersartigkeit und den Herausforderungen. DER ANDERE IST EINFACH EIN EXEMPLAR DER ER HAT EIN Antlitz, UNVERWECHSELBAR... [190815 THU]*



* Il filosofo lituano Emmanuel Lévinas lo sapeva che la faccia era l'altro, il diverso, il differente...

Indice

Introduzione		pag.	11
1. Per un'epistemologia relazionale della ricerca educativa			
1. Introduzione	»	15	
2. Un conflitto epistemologico	»	17	
3. La relazione epistemologica	»	23	
4. Verso la non-simmetria	»	26	
2. Fenomenologia della carezza. Un approccio levinasiano alla ricerca educativa			
1. Fenomenologia ed etica	»	29	
2. Le carezze	»	35	
3. La carezza e la ricerca educativa	»	38	
3. Il dolore due volte. La sofferenza in Lévinas e la pedagogia			
1. Il dolore. Un impegno pedagogico ineludibile	»	45	
2. Di cosa parliamo quando parliamo di dolore	»	47	
3. Il dolore fisico in Lévinas	»	49	
4. Le due sofferenze	»	52	
5. Conclusioni	»	55	
4. Alterità, relazione e responsabilità in educazione			
1. Preliminari	»	57	

2. Relazione con l’alterità come prossimità – prossimità come responsabilità per altri – responsabilità per altri come sostituzione	»	60
3. Lévinas e la filosofia dell’educazione	»	72
4. Lévinas in Biesta	»	85
5. Conclusioni aporetiche per aperture ulteriori	»	94
5. Per un’alterità più-che-umana	»	99
Bibliografia	»	107

Introduzione

È violenta qualsiasi azione in cui si agisce come se si fosse soli: come se il resto dell'universo esistesse solo per *ricevere* l'azione; di conseguenza è violenta ogni azione che subiamo senza essere in tutto e per tutto compartecipi (Lévinas, 1963/2004, p. 21).

Il presente studio teorico indaga da diverse prospettive, seguendo percorsi e tracce che si intersecano a formare una rete, alcune questioni etiche che si configurano come radicali. La relazione è pensata come strutturale e non-simmetrica, la responsabilità come infinita e non-reciproca, l'alterità come irriducibile e più-che-umana. E, se ipotizziamo che ci sia una direzione nella relazione, questa non prende la forma dello sguardo dal soggetto verso l'alterità, ma quella dell'essere il soggetto toccato nell'esposizione all'alterità.

Tali questioni etiche radicali si configurano come ulteriormente complesse in ambito pedagogico perché la responsabilità dell'insegnante non è solo infinita e non-reciproca, ma anche educativa: l'insegnante, esposto all'alterità dello studente, dovrebbe fare in modo che lo studente possa essere toccato dall'alterità più-che-umana del mondo. Il presente studio, quindi, cerca il senso della struttura relazionale e radicalmente etica dell'educazione.

Il riferimento principale è la filosofia etica di Emmanuel Lévinas. E questo riferimento assume, per così dire, la forma di un arco: emerge alla fine del primo capitolo, diventa centrale e poi un poco scolora nelle ultime pagine.

Detto in parole semplici, la tesi generale del presente lavoro è che la relazionalità è una struttura che dà struttura alla responsabilità etica; che il termine medio tra relazionalità e responsabilità – la condizione di possibilità dell'etica – è la natura radicale dell'alterità incontrata, nei confronti della quale non ci possono/devono essere azioni violente di sapere e di potere; che, nonostante e “oltre” Lévinas, la relazione è una relazione ecologica e l'alterità un'alterità più-che-umana.

Il presente lavoro adotta una prospettiva ecologica e non-antropocentrica. Si tratta di una premessa: tanto evidente che non si ritiene necessiti di argomentazioni e dimostrazioni. Le maglie relazionali hanno configurazioni che, ammesso che abbia senso attuare delle distinzioni anche ai soli fini dell’indagine e della comprensione, sono umane, animali non-umane, vegetali, biotiche e abiotiche, artificiali, mentali, sociali etc. (Ciò che invece dovrà essere mostrato in ulteriori studi è che *solo* le relazioni contano, non che *tutte* le relazioni contano.) In ambito educativo questa assunzione denuncia l’inadeguatezza dei privilegi umanisti di volta in volta accordati all’educatore, all’educando, alla relazione educativa interumana (cfr. Ferrante, Galimberti & Gambacorti-Passerini, 2022; Barone, Cucuzza & Ferrante, 2024). Detto questo, però, nel presente lavoro si parlerà molto della relazione non-simmetrica insegnante-studente (che non è comunque mai una relazione puramente ed esclusivamente umana, che non coinvolge *relata*, sempre che esistano, umani, semmai post-umani), nella quale la responsabilità radicale dell’insegnante emerge dall’incontro con un’alterità che, per il momento, interpretiamo come prevalentemente umana.

Questo lavoro è il precipitato di ricerche, studi e riflessioni che mi tengono occupato da diversi anni.

Il primo capitolo inquadra la questione della relazione nell’ambito della ricerca educativa e, nell’ultimo paragrafo, segnala la rilevanza della relazione non-simmetrica. Questo capitolo riprende, con alcune integrazioni, un mio articolo pubblicato nel 2019 sulla rivista *Formazione & Insegnamento* (Cagol, 2019a).

Il secondo capitolo affronta il tema della non-simmetria relazionale e approfondisce l’immagine della carezza in Lévinas cercando di mostrarne la rilevanza per la ricerca educativa, in particolare, e per l’educazione, in generale. Questo capitolo riprende, con alcune modifiche, un articolo originariamente pubblicato nel 2022 sulla rivista di educazione e studi culturali *Scholé* (Cagol, 2022b).

Il terzo capitolo, che riprende, integrando alcune riflessioni successive, un articolo pubblicato nel 2019 sulla rivista *MeTis* (Cagol, 2019b), affronta la questione del dolore e della sofferenza in Lévinas e le sue ricadute pedagogiche.

Il quarto capitolo, il più corposo e del tutto inedito, parte dall’etica (e dai concetti di relazione, alterità, responsabilità) di Lévinas, affronta la sua eredità in ambito educativo, si sofferma sulla ricezione di Lévinas in Gert Biesta e mostra alcune problematiche.

Il quinto e ultimo capitolo, anche questo inedito, discute la questione dell’alterità e, a partire da alcune riflessioni che attraversano tutto il presente lavoro e dall’analisi di alcune prospettive che, nel solco di Lévinas, propongono approcci meno antropocentrici e più ecologici, indica un piano di lavoro per il futuro e cerca di mostrare la rilevanza, etica e pedagogica, di ampliare, in un’ottica di passività radicale, l’estensione del concetto di alterità in una direzione più-che-umana.

Si tratta di un lavoro per molti – forse troppi – aspetti manchevole. Presenta sicuramente analisi parziali, lacune consapevoli e inconsapevoli nei riferimenti, probabilmente alcuni abbagli dovuti a un certo entusiasmo per le questioni che emergono, sentite come rilevanti e urgenti; è possibile, anche, che ci siano degli errori teorici. Sento, però, l’esigenza di far sedimentare alcune ipotesi, riflessioni e tesi, per poi poter riprendere in mano, con un nuovo sguardo, le medesime problematiche e difficoltà – per poter ritornare a pensare l’ambito di intersezione tra relazionalità, etica e educazione.

Ringrazio Benno Simma per avermi donato un suo disegno di un volto d’altri (tratto dal taccuino n. 68 del 2019).

1. Per un'epistemologia relazionale della ricerca educativa

Nella prima parte di questo capitolo discuto un conflitto epistemologico: la distinzione tra 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 quello di 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 capitolo 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 tra il ricercatore e il soggetto della ricerca. La relazione "io-tu" alla base del principio dialogico di Martin Buber può dare un'idea della peculiarità e del valore di alcuni approcci di ricerca in ambito educativo. Le conclusioni esaminano le critiche di Emmanuel Lévinas alla reciprocità della relazione "io-tu" e la sua tesi che la relazione dalla quale emerge la responsabilità sia una relazione non-simmetrica.

1. Introduzione

Gregory Bateson (1979/1995) 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, 1979/1995, 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 portata¹. 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», e precisa che «[l]a possibilità stessa dell'abduzione ha un che di misterioso, e il fenomeno è enormemente più diffuso di quanto il lettore possa sulle prime aver supposto» (Bateson, 1979/1995, p. 192).

L'abduzione, a prescindere dalla particolarità e ampiezza della definizione di Bateson, costituisce il processo di generazione delle ipotesi nelle scienze naturali² e, nel prossimo paragrafo, cercherò di dimostrare che una corretta interpretazione del ragionamento abduttivo – e il riconoscimento del suo posizionamento e della sua importanza all'interno delle scienze – può risolvere attriti epistemologici

¹ Segnalo solo, su Bateson e educazione, Demozzi (2011).

² Per Charles Sanders Peirce (2003) l'abduzione rappresenta il primo passo del ragionamento scientifico (7.218).

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 – 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 –, 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, Lawrence M. Krauss e Robert J. 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. Tra 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.

2. Un conflitto epistemologico

Un esempio che ritengo possa essere indicativo (e rappresentativo) dell’atteggiamento delle scienze sociali e umane nei confronti del metodo epistemologico delle scienze naturali è la distinzione proposta da John Gaventa e Andrea 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 tra 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 & Cornwall, 2001, p. 75).

In un testo più recente, Sharon M. Ravich e Nicole Mittenfeltern Carl (2016, p. 5) sostengono che la ricerca qualitativa è emersa, in un certo senso, come critica e come paradigma alternativo alla tradizione positivista 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 & Carl, 2016, p. 4).

Due punti dell’atteggiamento che discrimina tra 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; e, collegata a questo, (ii) la convinzione 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 tra logica monotona e non-monotona.

Il ragionamento, in generale, è un processo che, partendo da un insieme finito di premesse, porta ad affermare una conclusione. Possiamo individuare tre modelli di ragionamento (che si integrano e collaborano in un’ottica epistemologica e scientifica): (i) in un ragionamento *deduttivo* non può mai accadere che le premesse siano vere e, allo stesso tempo, la conclusione falsa; (ii) l’inferenza *induttiva* è una generalizzazione da un insieme di casi individuali; (iii) quando la conclusione propone un’ipotesi che dia ragione dei fatti descritti nelle premesse, abbiamo invece un ragionamento *abduittivo*.

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” oppure “morbida”), facciamo largo uso di ragionamenti *induttivi* e *abduittivi*. Di fatto, il

³ Per inciso, sostenere che la cosiddetta “conoscenza dominante” riflette 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 riguardi i sistemi microscopici (foton, non gatti) – ma tenendo comunque a mente che il confine tra microscopico e macroscopico è un problema aperto, pochi scienziati assumerebbero come non problematico che misurazioni e osservazioni non modifichino, in qualche modo, la “realtà” (sempre che questa esista).

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» (Girotto, 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 riconosciute» (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 figlia non si accende; la tastiera di mia figlia non si accende; quindi: (forse) le batterie sono scariche. La

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

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: «[c]hi 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).

Il processo abduttivo contiene al suo interno un che di “misterioso” (come sostiene Bateson), ha a che fare con l’“istinto” (Peirce), coinvolge la creatività⁵ e l’immaginazione: quest’ultima, infatti, «implica inferenze che non esistono in un dataset. E, più che in ogni altra attività, l’immaginazione richiede congetture. L’abduzione è l’inferenza che abita nel cuore dell’intelligenza» (Larson, 2022, p. 171).

Una delle tesi principali del volume di Erik J. Larson, *Il mito dell’Intelligenza Artificiale. Perché i computer non possono pensare come noi*, è che – dato che le nostre inferenze reali sono molto spesso abduttive e che l’abduzione in qualche modo illumina il mistero fondamentale dell’intelligenza umana, e dato che l’intelligenza artificiale è sprovvista di una teoria dell’inferenza abduttiva (e, inoltre, non abbiamo la più pallida idea di come si potrebbe programmare l’abduzione) – l’intelligenza artificiale generale (AGI: *Artificial General Intelligence*) è, al momento, semplicemente un mito (Larson, 2022, pp. 156-186).

Il problema, evidentemente, non riguarda solamente l’ambito dell’intelligenza artificiale, ma l’intelligenza e il pensiero, in generale – l’ampio campo della epistemologia, delle scienze e, ovviamente, dell’educazione. Come funziona l’abduzione rimane un mistero. Eppure, «qualunque pensiero sarebbe del tutto impossibile in un universo

⁵ Il tipo di abduzione forse più rilevante è proprio l’abduzione creativa: cfr. Fischer Servi (2001, pp. 65-66) e Larson (2022, p. 183).

in cui non ci si potesse attendere l’abduzione» (Bateson, 1979/1995, p. 192)⁶.

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. Il fisico teorico Carlo Rovelli ci offre una bella definizione di scienza, che con il positivismo ha davvero poco a che fare:

[...] questo è la scienza: un’esplorazione di nuovi modi per pensare il mondo. È la capacità che abbiamo di rimettere costantemente in discussione i nostri concetti. È la forza visionaria di un pensiero ribelle e critico capace di modificare le sue stesse basi concettuali, capace di ridisegnare il mondo da zero (Rovelli, 2020, p. 13).

A questo proposito, in ambito pedagogico, Mariagrazia Contini (1992, pp. 5-6) rilevava, più di trent’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. 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. John W. Creswell e Cheryl N. Poth (2018) parlano, in maniera più corretta, di approccio postpositivista e lo caratterizzano

⁶ Non posso approfondire oltre la questione dell’abduzione, qui prevalentemente funzionale a tracciare la distinzione tra ragionamento monotono e non-monotono. Per un’esplorazione chiara e rigorosa delle questioni epistemologiche correlate (del pensiero di Bateson, in particolare, e del pensiero sistemico, in generale, in educazione), rimando a Galimberti (2024).

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 & Poth, 2018, p. 23). Mi sembra rilevante, inoltre, che gli autori non considerino l'approccio postpositivistico 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, Norman K. Denzin e Yvonna S. Lincoln (2018) fanno rientrare nell'insieme dei paradigmi che strutturano la ricerca qualitativa anche quello positivista e quello postpositivistico. 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”. 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?

3. La relazione epistemologica

In questo paragrafo cerco di guardare alla differenza tra 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 tra 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 & Guba, 1985) e a certi approcci della ricerca educativa coerenti con l'epistemologia naturalistica, quali, per esempio, la *research with children* (Christensen & James, 2017) 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, Giorgio Chiosso (2009; 2012) e, soprattutto, Giuseppe Milan (1986; 2021) 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. A questo proposito, Rupert Wegerif e Louis 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) (Wegerif & Major, 2019, p. 109).

In questa sede non tratto della filosofia dell'educazione e della pedagogia del dialogo di Buber, ma utilizzo la distinzione fondamentale tra “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 dopplicità facendo ricorso a due coppie di parole: la parola fondamentale “io-tu” e la parola fondamentale “io-esso”. Le due parole fondamentali fondano, rispettivamente, il mondo della relazione (io-tu) e il mondo come esperienza (io-esso). La prima è una relazione di reciprocità; la seconda non è una vera relazione, ma semplicemente un rapporto (Buber, 1962/1993, pp. 59-63). 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, 2021, p. 38). «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, 1962/1993, 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 oggetto⁷. 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 illumini ed esemplifichi 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, 1976/2014, pp. 15-16).

Nell’ambito della ricerca educativa, lo scarto tra “parlare di lui” e “parlare a lui” – e quindi tra modalità dell’oggettivazione e modalità dialogica – è la differenza, in primo luogo etica, tra ricerca *sui* bambini e ricerca *con e per* i bambini (Christensen & James, 2017; 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,

⁷ Una tipologia di ricerca che, in ogni caso, non va demonizzata (Milan, 2021, pp. 39-40).

significa fare ricerca all'interno del loro contesto naturale: nei luoghi dove i bambini quotidianamente vivono, dove passano il tempo, con i loro ritmi.

4. Verso la non-simmetria⁸

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)⁹. 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 paradigmatic difference of level between the I and the You» (Lévinas, 1976/2014, p. 32). A questo proposito, Ann Chinnery 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» (Chinnery, 2018, p. 262)¹⁰.

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

⁸ 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 Erzieherische* (Sull’Educativo) del 1926 (Buber, 1962/1993; 1953/2009), perché nella seconda forma, quella del rapporto educativo, la reciprocità è inevitabilmente indebolita.

⁹ 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). In generale, su Lévinas e Buber, cfr. il fondamentale saggio di Bernasconi (1988) e Atterton, Calarco e Friedman (2004).

¹⁰ In ambito pedagogico, trattando della comunicazione educativa, Liliana Dozza (2009, p. 239) 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».

rividicare il senso etico senza mettere in discussione la reciprocità su cui insiste sempre Buber? La dimensione etica non comincia forse quando l’Io percepisce il Tu al di sopra di Sé? Al carattere reciproco dell’Io-Tu vorremmo riservare la nostra principale critica (Lévinas, 1976/2014, 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: gli contrappone una relazione non-simmetrica. 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.

Nel prossimo capitolo sarà approfondito questo aspetto, l’idea di una relazione etica non-simmetrica che “struttura” una responsabilità non-reciproca, in relazione a un’immagine della riflessione filosofica ed etica di Lévinas – la carezza.

2. Fenomenologia della carezza. Un approccio levinasiano alla ricerca educativa

In questo capitolo discuto le implicazioni etiche – in generale, per la riflessione pedagogica, nello specifico, per la ricerca in educazione – di un’immagine poetica del mondo filosofico di Emmanuel Lévinas. Sharon Todd scrive che il mondo di Lévinas, «nel suo toccante lirismo e nel suo ripensamento filosofico, ci ha offerto un linguaggio etico che è profondamente in risonanza con l’esperienza della relazionalità umana» (Todd, 2003a, p. 1; *traduzione mia*). Negli ultimi decenni l’interesse per il pensiero di Lévinas in ambito pedagogico è cresciuto notevolmente¹: le sue riflessioni, come sostiene Gert Biesta, rappresentano una sfida alla concezione della soggettività alla base delle moderne teorie educative (Biesta, 2003, pp. 61-68). Il suo pensiero fa intravedere un’idea di educazione caratterizzata da una *responsabilità* incondizionata verso l’*alterità*. Ritengo che la relazione educativa – che contraddistingue tutto il discorso, il lavoro e la riflessione pedagogica, dalla ricerca educativa all’insegnamento – debba essere pensata in termini di alterità e responsabilità, e che, in questo senso, le sollecitazioni di Lévinas siano di grandissimo rilievo.

1. Fenomenologia ed etica

La prima critica che potrebbe essere mossa a questo lavoro teorico riguarda la sua soglia, il titolo del presente capitolo: ha senso, è corretto, almeno entro certi limiti, parlare di “fenomenologia della

¹ Vedi *infra*, cap. 4.

carezza” in riferimento al pensiero di Lévinas? Nei dialoghi con Philippe Nemo, dal titolo *Etica e infinito* del 1982, a una domanda sul tema del volto in *Totalità e Infinito* – «In che cosa consiste e a che cosa serve questa fenomenologia del volto, vale a dire l’analisi di ciò che accade quando guardo altri faccia a faccia?» (Lévinas, 1982/2012a, p. 87) –, Lévinas risponde nel modo seguente:

Non so se si può parlare di «fenomenologia» del volto, poiché la fenomenologia descrive ciò che appare. Allo stesso modo mi chiedo se si può parlare di uno sguardo rivolto verso il volto, dato che lo sguardo è conoscenza e percezione. Penso piuttosto che l’accesso al volto è immediatamente etico. Quando lei vede un naso, degli occhi, una fronte, un mento e può descriverli si rivolge ad altri come se questi fosse un oggetto. Il modo migliore di incontrare altri è di non notare il colore dei suoi occhi! Quando si osserva il colore degli occhi non si è in relazione sociale con altri. La relazione con il volto può senz’altro essere dominata dalla percezione, ma il volto in quanto volto non vi si riduce (Lévinas, 1982/2012a, p. 87).

Alcuni elementi di questa citazione saranno approfonditi in seguito. Ma, prima di addentrarmi brevemente nella questione fenomenologica, desidero porre l’attenzione su una delle tante “immagini” potenti e cariche di implicazioni etiche di Lévinas (di fatto, questo capitolo è una riflessione pedagogica sulle implicazioni etiche di un’immagine): la nostra relazione con gli occhi dell’altra persona. Premetto che c’è una componente personale in questo inciso, perché non ricordo mai il colore degli occhi delle persone (non solo delle persone appena conosciute, ma anche di quelle con le quali intrattengo rapporti e frequentazioni) e quando ho letto per la prima volta questo passo mi ci sono ritrovato e ho rinvenuto una elegante giustificazione in grado di nobilitare moralmente quella che ritenevo una mia mancanza. Il punto di Lévinas è che notare il colore degli occhi di una persona significa non essere in relazione (sociale) con quella persona, non incontrarla quindi nel migliore dei modi possibili, nel senso che la relazione rimane a un livello “oggettuale”: considero quella persona al pari di un oggetto quando una qualità oggettiva – il colore dei suoi occhi – è ciò che più mi colpisce o interessa (del volto) di quella persona. Se, invece, non noto e non osservo – non sto neppure realmente guardando e percepido, forse – il colore dei suoi occhi, allora mi ritrovo faccia a faccia

con un soggetto altro, alla ricerca di quella «oscura luce che viene dall’al di là del volto, da ciò che *non è ancora*, da un futuro mai abbastanza futuro, più lontano del possibile» (Lévinas, 1961/2018a, p. 262).

Rispetto alla questione fenomenologica, non so davvero se sia realmente, o del tutto, corretto parlare di “fenomenologia della carezza”, perché la carezza descrive ed esemplifica una modalità di relazione con altri; ma, di fatto, Lévinas intitola il capitolo di *Totalità e Infinito* nel quale tratta (anche) della carezza *Fenomenologia dell’Eros* (Lévinas, 1961/2018a, pp. 263-273), sebbene la sezione che contiene questo capitolo verta sull’*Al di là del volto* (Lévinas, 1961/2018a, pp. 255-295): l’ambiguità rimane – si tratta, ritengo, di una «contaminazione necessaria», per usare un’espressione che Sandro Tarter (2004, p. 168) utilizza in un altro contesto levinasiano – ed è un’ambiguità, una simultaneità, una tensione che caratterizza in maniera sostanziale una dimensione, forse la più rilevante, della relazione con altri (il rapporto tra l’Io e l’Altro):

La possibilità per Altri di apparire come oggetto di un bisogno pur conservando la propria alterità, o ancora, la possibilità di godere di Altri, di situarsi, ad un tempo, al di qua e al di là del discorso, questa posizione nei confronti dell’interlocutore che, nello stesso tempo, lo raggiunge e lo supera, questa simultaneità del bisogno e del desiderio, della concupiscenza e della trascendenza, tangenza del confessabile e dell’inconfessabile, costituisce l’originalità dell’erotico che, in questo senso, è l’*equivoco* per eccellenza (Lévinas, 1961/2018a, p. 262).

Nonostante questa ambiguità, possiamo, almeno in un certo senso generale, parlare anche in questo caso di fenomenologia perché la fenomenologia di Lévinas si rivolge al reale; e il reale comprende l’essere (primo livello del reale), l’io e il mondo (secondo livello) e l’altro, o altri (terzo livello che descrive «l’abbandono delle categorie dell’essere e l’uscita verso l’altrimenti che essere» (Petrosino, 1990, p. XX)². A questo proposito, Silvano Petrosino scrive:

² Vedi *infra*, cap. 4.

La filosofia di Lévinas vuol restare fedele all’impostazione husseriana e per corrispondere con rigore a questo impegno essa dà vita ad una fenomenologia radicale che coinvolge gli aspetti più generali del reale [...]. La pretesa della filosofia lévinasiana è radicale poiché, interrogando fenomenologicamente il senso dell’esperienza umana, intende individuare, contro ogni evidenza ingenua, la struttura ultima del reale stesso [...] (Petrosino, 1992, pp. 18-19).

Non c’è ambiguità, in ogni caso, da parte di Lévinas, rispetto alla modalità – alla metodologia – di indagine di questo rapporto o, meglio, di questa modalità di relazione con altri (la carezza). Non entro qui nel merito della impostazione fenomenologica di Lévinas, della sua evoluzione nel suo pensiero e nei suoi scritti, del rapporto tra fenomenologia e ontologia e del rapporto, in ambito strettamente fenomenologico, tra Husserl e Lévinas³. Riporto, però, una citazione di Jacques Derrida, che scrive: «Non vi è dubbio che, mentre rifiuta la maggior parte dei risultati letterali della ricerca husseriana, Lévinas tiene molto all’eredità del metodo» (Derrida, 1964/1971, p. 149). Questa tesi, apparentemente semplice, in realtà è subito problematizzata, messa in discussione (ma non confutata) da Derrida; in questa sede, mi interessa solamente rilevare l’aderenza di Lévinas a un certo metodo fenomenologico. Il metodo di indagine di Lévinas, per lo meno fino a *Totalità e Infinito*, può essere riassunto (e, evidentemente, semplificato) nel modo seguente: un’interrogazione filosofica e un’analisi profonda e concreta a partire da alcune “immagini” – Derrida parla di “metafore” (Derrida, 1964/1971, pp. 116-117) – legate strettamente all’esperienza umana, al fine di ricercare, per quanto possibile, la struttura del reale. Scrive Derrida:

Quei procedimenti erano critici, ma obbedivano alla voce di certezze piene. Queste ultime apparivano soltanto attraverso dei saggi, delle analisi concrete e sottili che dicevano l’esotismo, la carezza, l’insonnia, la fecondità, il lavoro, l’istante, la stanchezza, a quel punto, a quella punta dell’indescrivibile indistruttibile che scalfisce la concettualità classica e che cerca la sua procedendo per rifiuti. *Totalité et Infini*, l’opera maggiore, non soltanto arricchisce

³ Rimando qui semplicemente a Lévinas (1930/2002; 1949/1998), Derrida (1964/1971), Strasser (1977) e Bernet (2002).

quelle analisi concrete, ma le distribuisce in una architettura poderosa (Derrida, 1964/1971, p. 117).

La carezza è una di queste immagini, sottoposta da Lévinas a un'analisi concreta, che troviamo in alcuni scritti che precedono *Totallità e Infinito* e ritroviamo, poi, nel capitolo *Fenomenologia dell'Eros*.

Prima di passare, a tutti gli effetti, all'immagine della carezza e alle sue implicazioni etiche, desidero ricordare, molto brevemente, l'importanza del metodo fenomenologico in pedagogia. Giuseppina D'Addelfio (2021), in un lavoro di filosofia dell'educazione nel quale propone una fenomenologia dell'esperienza umana del bene, riprende esplicitamente la tesi di Lévinas secondo la quale i fenomenologi sono accomunati dal metodo di indagine, non dall'assenso a determinate tesi, per mostrare che la fenomenologia è un movimento (dinamico, quindi, non statico) di pensiero:

[...] la fenomenologia può considerarsi un metodo, cioè propriamente un modo di attraversare il cammino della ricerca filosofica, perché implica uno *stile* e alcuni *procedimenti* [...]. Così la fenomenologia è diventata una vera e propria *tradizione di pensiero*, ma non come qualcosa di immobile, bensì nel senso più autentico di una *tradizione viva*, cioè esattamente rimanendo un movimento (D'Addelfio, 2021, p. 14).

La fenomenologia, come paradigma di ricerca, si presta bene all'analisi concreta di quella che potremmo chiamare l'esperienza educativa vivente; D'Addelfio parla, riprendendo Edith Stein, di «ascolto attento dei mondi della vita dell'educazione» (D'Addelfio, 2021, p. 20)⁴.

I fenomeni della vita hanno sempre, inevitabilmente, una dimensione etica; a maggior ragione, i fenomeni educativi. A maggior ragione, perché questi sono oggetto di studio di una disciplina che interseca – e oscilla tra – “descrittivo” e “normativo”. Letizia Caronia riassume con una domanda una parte – quella relativa all'essere e al dover essere – dell'acceso dibattito epistemologico che attraversa la riflessione pedagogica italiana nella seconda metà del secolo scorso: la pedagogia è «[s]cienza dell'evento educativo ossia a carattere

⁴ Cfr., anche, D'Addelfio (2022).

eminentemente descrittivo, o scienza *per* l'evento educativo, e dunque a carattere anche o eminentemente normativo-prescrittivo?» (Caronia, 2011, p. 17). La pedagogia fenomenologica (di matrice italiana) – che, per comodità, ma non senza ragione, può essere fatta iniziare con il lavoro fondativo di Piero Bertolini, *L'esistere pedagogico. Ragioni e limiti di una pedagogia come scienza fenomenologicamente fondata* (Bertolini, 1988/2021) – si inserisce in questo dibattito e si scontra con quella che Caronia chiama la «mai risolta aporia tra descrittivo e normativo»: «la più cogente frizione teoretica della prima generazione di studi in pedagogia fenomenologica riguarda la *derivazione del normativo dal descrittivo* e il postulato indimostrato e indimostrabile che l'*eidos* dell'evento educativo [...] sia *per ciò stesso* il “dover essere educativo” ossia ciò cui un'educazione pedagogicamente orientata deve tendere» (Caronia, 2011, p. 23). Ma, continua Caronia:

In realtà, proprio l'aver assunto come quadro teoretico di riferimento il paradigma fenomenologico e l'aver rinunciato a qualsiasi fondamento metafisico (o definizione apodittica e ontologica dell'essere) rendeva teoricamente impossibile fondare, dedurre, ricavare il prescrittivo dal descrittivo. [...] L'impossibilità teoretica di fondare il prescrittivo sul descrittivo condurrà progressivamente alla rinuncia ad ogni vocazione normativa del sapere pedagogico a favore di una definizione del sapere pedagogico come provvisorio (Caronia, 2011, p. 24).

Non è possibile approfondire qui questa aporia, le sue conseguenze, le argomentazioni in un senso o nell'altro, le soluzioni proposte e i tentativi di superamento. Ritengo però che sia opportuno riflettere su un punto: una fenomenologia classicamente intesa, una fenomenologia che descrive ciò che appare, per riprendere le parole di Lévinas riportate nella prima citazione di questo capitolo, può anche, forse, decidere di rinunciare all'etica (la formulazione, qui, è un po' brutale); una fenomenologia radicale, di confine, contaminata, equivoca, che si ritrova ad avere a che fare con le modalità di relazione con altri, che va alla ricerca, quindi, dell'*al di là* di ciò che è guardato e toccato (e, potremmo aggiungere, udito), ma sempre in una condizione di tensione e di simultaneità dell'*al di qua* e dell'*al di là*, è, invece, inevitabilmente e necessariamente, etica. Non però nel senso che cerca di fondare, dedurre, ricavare, costruire un'etica: ma che ne cerca il senso.

Lévinas scrive: «Il mio compito non è di costruire l’etica: tento soltanto di cercarne un senso» (Lévinas, 1982/2012a, p. 90). A ciò si aggiunge poi che l’etica – e con essa il normativo/prescrittivo, nel senso di ciò che il volto d’altri mi chiede e ordina, la responsabilità per altri (Lévinas, 1982/2012a, pp. 93-97)⁵ – non si deriva, non si costruisce: è già lì, prima di tutto il resto, ma dopo (o, forse, insieme a) la relazione, la prossimità con altri.

2. Le carezze

Preciso e antiprova qui che il discorso etico sulla carezza presenta, forse, alcuni aspetti che non coincidono perfettamente – ma non c’è scollamento, non c’è vero attrito – con la riflessione etica più matura di Lévinas, perché, come scrive Bauman, «[l]a concezione della carezza come paradigma della relazione morale precede di molto le prime avvisaglie dello spazio pre-ontologico dell’etica, l’esplorazione fenomenologica della prossimità e la definizione della responsabilità senza-limiti» (Bauman, 1993/2018, p. 98).

Non posso qui tentare una disamina filologica del pensiero levinasiano sul tema della carezza e delle occorrenze di questo termine nei suoi scritti – perché questa ricognizione prenderebbe troppo spazio e anche perché si tratta di una ricerca ancora in corso. Riporto solo qualche appunto e qualche ipotesi. Lévinas tematizza l’immagine della carezza all’interno del suo pensiero filosofico negli anni Quaranta del secolo scorso. La mia ipotesi di lavoro è che, probabilmente durante gli anni di prigionia (1940-1945) e forse anche prima, Lévinas avesse intravisto nella carezza un’immagine potente e “utilizzabile” da una prospettiva filosofica: questa è la “prima” carezza, che ha delle tinte oscure ma è anche carica di speranza, legata ai temi “negativi” del dolore, della sofferenza, della compassione e della speranza, dell’insonnia, della noia, forse anche dell’evasione, ed è quella che possiamo ritrovare in alcuni appunti dei *Quaderni di prigione* (Lévinas, 2009/2011), nella parte finale di *Dall’esistenza all’esistente* (Lévinas,

⁵ Rispetto alla questione e ai problemi della fondazione della pedagogia come disciplina normativa, rimando a Colicchi (2001; 2021).

1947/1986) (pubblicato nel 1947 ma che raccoglie ricerche «che sono cominciate prima della guerra, sono poi state continue e, nella maggior parte, redatte durante la prigionia» (Lévinas, 1947/1986, p. 3)) e, anche forse, nell'abbozzo di romanzo intitolato *La Signora del Wepler* (Lévinas, 2013/2017, pp. 109-147), di difficile datazione, ma al quale sicuramente Lévinas stava già lavorando negli anni della prigionia. C'è già, in questa “prima” carezza, qualcosa della “seconda”. Ne *La Signora del Wepler*, raccontando di una relazione, Lévinas scrive:

Le ore pomeridiane che adesso lei trascorreva insieme a lui erano interminabili e per questo Riberat aveva escogitato un modo per sopportarle. Le sue carezze si fecero coraggiose. Il turbamento che con la violenza, con la sicurezza dell'intimazione con cui si ottiene si chiama fisico, Riberat lo cercava ormai come un'ebbrezza. Ah se Suzanne avesse saputo che lui la accarezzava per non dover sopportare il suo amore. [...] L'innamorato che cerca la presenza dell'essere amato lo avvicina attraverso mille preliminari che traggono il loro incanto dalla promessa di tale presenza: quando lo stadio di simili preliminari è superato, quando non si può più dire niente, né fare niente insieme, quando non c'è che la presenza d'altri – la carezza o la noia sono tutto ciò che resta. Ed è per questo che le persone si sposano. Circondano il loro amore di un mucchio di cose da fare insieme, di un focolare di cui bisogna mantenere la fiamma, di figli da crescere, di una cucina da preparare, di pulizie da fare, di una carriera da proseguire insieme. Tutte cose indispensabili per ingannare l'angoscia o la noia che promanano da altri (Lévinas, 2013/2017, pp. 113-114).

E nelle pagine finali di *Dall'esistenza all'esistente*, nella sezione sull'ipostasi, che si apre con un capitolo sull'insonnia, Lévinas scrive:

La carezza consolatrice che sfiora nel dolore non promette la fine della sofferenza, non annuncia una compensazione, nel suo contatto, essa non ha a che fare con il *dopo* del tempo economico; dallo stesso istante del dolore che allora non è più condannato a se stesso, che, trascinato «altrove» dal movimento della carezza, si libera dalla morsa del «se stesso», riesce a trovare un po' «d'aria fresca», essa è riuscita a ricavare una dimensione e un avvenire. O meglio, essa annuncia qualcosa di più che un semplice avvenire; un avvenire in cui il presente potrà beneficiare di un richiamo (Lévinas, 1947/1986, p. 83).

La “seconda” carezza, invece, affiora chiaramente nelle *Note filosofiche su eros* (Lévinas, 2013/2017, pp. 149-218)⁶, anche queste di difficile datazione, trova una chiara (e toccante, lirica) esposizione nell’ultima delle quattro conferenze tenute da Lévinas nel 1946-1947 al *Collège Philosophique* fondato da Jean Wahl, poi confluire, nel 1948, nel volumetto *Il Tempo e l’Altro* (Lévinas, 1948/1997)⁷, la ritroviamo in altri testi e lezioni, e infine trova sistematizzazione nel capitolo sulla *Fenomenologia dell’Eros* di *Totalità e Infinito* del 1961 (Lévinas, 1961/2018a, pp. 263-273); da qui, poi – è la stessa carezza, ma più matura, più carica di implicazioni e ulteriormente complessa – la rinveniamo nel capitolo terzo, *Sensibilità e prossimità*, di *Altrimenti che essere o al di là dell’essenza* (Lévinas, 1974/2018b, pp. 77-122). Questa “seconda” carezza è legata strettamente all’eros, è un «modo d’essere del soggetto» (Lévinas, 1948/1997, p. 58) nella relazione e prossimità con altri, è metafora della ricerca di un’apertura verso un *al di là*.

La mia ipotesi – tutta ancora da verificare – è che questo scarto, se possiamo parlare di uno scarto, tra la “prima” e la “seconda” carezza sia stato indotto dalla lettura critica dell’opera *L’essere e il nulla* di Jean-Paul Sartre⁸, che nella parte terza, nel capitolo intitolato *Le relazioni concrete con gli altri*, tratta abbastanza diffusamente della carezza. Qui Sartre, nello specifico nel sotto-capitolo intitolato *Secondo atteggiamento nei confronti dell’altro: indifferenza, desiderio, sadismo, odio*, lega la carezza ai temi del corpo, del desiderio, dell’incarnazione, del possesso (Sartre, 2014, pp. 440-476). È poco probabile che Lévinas abbia letto l’opera di Sartre durante il periodo di prigionia, ma sicuramente ne viene a contatto appena ritorna a Parigi nel 1945 (Hammerschlag, 2019). Forse è lo stesso Lévinas che ci fornisce una ragione del perché, in due lavori dello stesso anno – in realtà, la prima pubblicata, la seconda pronunciata, nel 1947 – e cioè nel volume *Dall’esistenza all’esistente* e nella quarta conferenza de *Il Tempo e l’Altro*, compaiano due trattazioni abbastanza differenti della carezza. Nella *Prefazione alla prima edizione* di *Dall’esistenza all’esistente*

⁶ Il Primo gruppo va da p. 153 a p. 180; la parte sulla carezza è alle pp. 171-174.

⁷ La parte sulla carezza è a p. 58.

⁸ Su Sartre e Lévinas, cfr., anche, Howells (1988).

Lévinas, come già riportato poco sopra, accenna al periodo della prigionia e scrive: «Ma se ricordiamo lo *stalag* non è per una garanzia di profondità, e nemmeno per un diritto all’indulgenza, ma per spiegare l’assenza di ogni presa di posizione sulle opere filosofiche che furono pubblicate, con tanto clamore, tra il 1940 e il 1945» (Lévinas, 1947/1986, p. 3).

Non è possibile approfondire qui la relazione tra una supposta “prima” e una “seconda” carezza in Lévinas né il rapporto tra la carezza di Sartre e quella/e di Lévinas. Mi concentro ora, invece, su alcune caratteristiche della “fenomenologia” della carezza proposta da Lévinas ne *Il Tempo e l’Altro* e in *Totalità e Infinito* per mostrarne alcune possibili implicazioni pedagogiche, nello specifico in merito alla ricerca educativa.

3. La carezza e la ricerca educativa

Nella sezione intitolata *L’eros* della quarta conferenza de *Il Tempo e l’Altro* (Lévinas, 1948/1997, pp. 54-59), Lévinas riconosce alla relazione erotica un posto eccezionale tra le relazioni: è la relazione con l’alterità dell’altro nella sua originarietà e purezza, nella quale l’altro non è oggetto e non è soggetto al possesso e al potere, nella quale non c’è fusione con l’altro (non c’è complementarità né, si può aggiungere, reciprocità). In questa relazione non si può possedere, conoscere, afferrare – perché questi sono tutti sinonimi di potere – ma si può comunicare: «Solo mostrando ciò per cui l’eros differisce dal possesso e dal potere possiamo ammettere una comunicazione nell’eros» (Lévinas, 1948/1997, p. 57). È qui, in questa contestazione del potere e dell’oggettivazione⁹ e, nonostante ciò, in questa ricerca (quasi brama) di comunicazione con l’altro in quanto altro, che trova spazio la carezza:

La carezza è un modo di essere del soggetto, in cui il soggetto nel contatto con un altro va al di là di questo contatto. Il contatto in quanto sensazione fa parte del mondo della luce. Ma ciò che è accarezzato non è, a rigor di termini, toccato. Non è la dolce morbidezza o il calore della mano data nel contatto

⁹ «L’altro in quanto altro non è qui un oggetto che diventa nostro [...]» (Lévinas, 1948/1997, p. 55).

cioè che cerca la carezza. Questo cercare della carezza costituisce la sua esenza per il fatto che la carezza non sa che cosa cerca. Questo “non sapere”, questa confusione fondamentale è il suo carattere essenziale. È come un gioco con qualcosa che si sottrae, e un gioco assolutamente senza progetto né piano, non con ciò che può diventare nostro e identificarsi con noi, ma con qualcosa d’altro, sempre altro, sempre inaccessibile, sempre a venire. La carezza è l’attesa di questo avvenire puro, senza contenuto. Essa è fatta di questa fame crescente, di promesse sempre più ricche, che dischiudono prospettive nuove sull’inafferrabile. Essa si alimenta di una fame che rinasce all’infinito (Lévinas, 1948/1997, p. 58).

Anche in *Totalità e Infinito*, quasi quindici anni dopo, la carezza è inserita all’interno della discussione sull’eros. Si aggiungono qui nuovi elementi, rilevanti, quali il tema della debolezza e quello della tenerezza; altri, come quello del potere, sono approfonditi ulteriormente e ricevono spazio maggiore. La dimensione etica si apre e, in un certo senso, diviene piana, quasi evidente, indubbiamente: «Essere per altri significa essere buono» (Lévinas, 1961/2018a, p. 268). Vale per la carezza, io credo, la stessa cosa che Derrida dice a proposito del viso/volto: «segna il limite di ogni potere, di ogni violenza e l’origine dell’etica» (Derrida, 1964/1971, p. 132).

Due elementi (inerenti la relazione) emergono chiaramente dalla “fenomenologia” della carezza: il riconoscimento dell’altro come altro e non come oggetto che si può possedere e sul quale si può esercitare potere; la ricerca, il desiderio, la fame dell’altro che non è e non può essere svelato come si scarta un oggetto ma che è cercato continuamente e sempre di più¹⁰, in una tensione a ridurre lo spazio di prossimità tra l’uno e l’altro, con la consapevolezza che, per quanto lo scarto sia minimo e quasi inesistente, l’alterità rimane, e deve essere mantenuta, perché non c’è fusione, dal momento che nella fusione scompare la relazione¹¹. Questo è essere buoni: approssimarsi ad altri senza

¹⁰ «La carezza consiste nel non impadronirsi di niente [...]. Essa *cerca*, fruga. Non è un’intenzionalità di svelamento, ma di ricerca» (Lévinas, 1961/2018a, p. 265).

¹¹ Nel momento (nella singolarità) della “sostituzione” sparisce per un attimo la relazione, ma si tratta di un momento diverso, da non confondere con l’idea di fusione. Vedi *infra*, capp. 4 e 5.

oggettivarlo (senza “tematizzarlo”, credo direbbe il tardo Lévinas¹²), e nell’approssimarsi la prossimità chiede e ordina la mia responsabilità per altri.

Cosa sollecita tutto ciò nell’ambito della ricerca educativa?¹³ Parlo qui nello specifico di ricerca educativa (e non di ricerca in generale) perché assumo che alla base di questa abbiamo (o dovremmo avere) sempre una relazione educativa: la ricerca in educazione è infatti incompatibile con l’indifferenza relazionale e sociale.

In un contributo dal titolo *The Nature of Educational Research*, Robert Coe scrive:

Whether or not the philosophical positions determine the research approach, it is important for researchers to understand their own and others’ view about the nature of reality (ontology), how we can know about it (epistemology) and the different values (axiology) that may underpin enquiry, along with a number of other differences (Coe, 2021, p. 5).

Adotto questa utile semplificazione per provare a dire, in maniera schematica, quali possano essere le ripercussioni dell’adozione della prospettiva levinasiana relativa alla carezza su ontologia, epistemologia e axiologia della ricerca educativa¹⁴. E riprendo alcuni spunti enunciati alla fine del capitolo precedente.

Rispetto all’ontologia¹⁵, l’altro non è un oggetto e l’alterità d’altri è irriducibile alla mia soggettività. Un corollario importante riguarda il fatto che con l’altro non c’è e non ci sarà complementarità e fusione: io non sono il metro di paragone; questo significa, per fare un esempio,

¹² «Ma la carezza sonnecchia in ogni contatto e il contatto in ogni esperienza sensibile [...]: il tematizzato scompare nella carezza in cui la tematizzazione diviene prossimità» (Lévinas, 1974/2018b, p. 95).

¹³ Sulle implicazioni del pensiero di Lévinas per la ricerca educativa, cfr. Dykeman (1993).

¹⁴ Luigina Mortari si riferisce diffusamente al pensiero di Lévinas quando tratta delle questioni etiche della ricerca educativa e, nello specifico, della ricerca con/per i bambini (cfr., ad esempio, Mortari, 2009). Non concordo però con la tesi di Mortari che l’etica di Lévinas sia un’etica della reciprocità e della relazione simmetrica (p. 78).

¹⁵ Metto, però, in guardia rispetto a questo schematismo (ontologia, epistemologia, axiologia), che non si adatta bene al pensiero di Lévinas: vedi *infra*, cap. 4, il discorso sull’oltrepassamento del linguaggio ontologico.

che non possiamo guardare pedagogicamente ai bambini come a adulti in potenza, adulti non ancora “formati”.

Si tratta di un ripensamento ontologico che muove nella direzione della relazionalità. Ma non solo: Lévinas, in diversi luoghi dei suoi scritti, critica la reciprocità della relazione: come mostrato alla fine del capitolo precedente, Lévinas critica l’idea di simmetria, la visione ottimistica di una egualianza, di una fusione, di una sintesi dei *relata*. Contrappone alla relazione simmetrica di reciprocità il pensiero dell’alterità radicale, dell’ineguaglianza etica, del desiderio e della carezza, del faccia a faccia, della «collettività che non è una comunione» (Lévinas, 1948/1997, p. 62): le contrappone una relazione non-simmetrica.

La critica alla simmetria della relazione e alla reciprocità della responsabilità ha, o dovrebbe avere, grande rilevanza in ambito pedagogico – sia per l’etica della ricerca educativa sia, più in generale, 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, 1995/2006, 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 non-simmetrica (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 – come avremo modo di vedere meglio più avanti, nel corso di questo lavoro – ci invita a cercare il significato della struttura etica della pedagogia (Todd, 2003a, 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.

Rispetto all’epistemologia, si può affermare che l’altro, a rigore, non può essere conosciuto (perché non è un oggetto), ma che posso/possiamo cercare di comunicare (anzi, che c’è un desiderio e una fame crescente di comunicazione). In un altro luogo già citato nel

primo capitolo – e la relazione con la carezza dovrebbe risultare evidente dal momento che si parla di contatto – Lévinas scrive: «[...] io parlo a lui prima ancora di parlare di lui [...] parlando di lui, interrompo il contatto. Parlare a lui significa lasciare che la sua alterità si compia» (Lévinas, 1976/2014, pp. 15-16). Parlare di lui significa parlare di un oggetto, che possiamo quindi afferrare, possedere, conoscere. Parlare a lui indica una prossimità. Per fare ricerca con i bambini, ad esempio, bisogna parlare ai bambini, con i bambini; e, inoltre, bisogna inginocchiarsi per poter parlare con loro. Essere in contatto con i bambini, dare loro spazio e, dislocandosi, dare spazio alla loro alterità, significa considerarli soggetti attivi e partecipi delle ricerche – e non, invece, oggetti di indagine – con le loro abilità e competenze, con il loro linguaggio, con i loro pensieri e diritti, spazi, tempi e ritmi.

Rispetto all’axiologia, posso solo provare a dire che secondo questo approccio alla ricerca educativa e nel momento concreto in cui entriamo in contatto, in una relazione di prossimità con altri, esistiamo per altri, siamo responsabili per altri. Non abbiamo bisogno di stabilire norme, di costruire valori. L’etica è già lì¹⁶. E possiamo (o, forse, dobbiamo) tentare di cercarne un senso.

Il contatto con altri, la prossimità, dunque, ci impone di essere responsabili. È proprio questa connessione (tra prossimità “ontologica”¹⁷ e responsabilità “etica”) che non ci permette di essere indifferenti nei confronti dell’alterità dell’altro (e che quindi ci indica un preciso sentiero “epistemologico”). In un’ottica pedagogica, ritengo che questo fatto abbia una grandissima rilevanza. L’irriducibilità dell’altro, infatti, potrebbe scoraggiare un impegno etico-educativo: perché costa fatica, si potrebbe dire, impegnarsi in una relazione dove l’altro rimane altro, dove la carezza non sfocia in un potere e in un possesso. In questa prospettiva, la pratica e la ricerca educative devono essere carezze nel senso che devono sforzarsi di coniugare, da una parte, il rispetto dell’alterità, il rispetto del bambino e della sua irriducibilità e, dall’altra, l’impegno educativo – che è una fame crescente,

¹⁶ Vedi *infra*, cap. 3, par. 4.

¹⁷ Sarebbe forse meglio parlare di «spazio pre-ontologico dell’etica» (Bauman, 1993/2018, p. 98) oppure direttamente di relazione/relazionalità etica, e mettere da parte – trattando di incontro, prossimità, esposizione –, per quanto possibile, il linguaggio ontologico (vedi *infra*, cap. 4).

una tensione continua – di comunicare *con* l’altro, *con* il bambino, di ricercare *per* lui, di avere cura perché la sua “soggettività altra” si compia nel migliore dei modi possibili.

Non guardo gli occhi del bambino per determinarne il colore, ma per cercare di vedere al di là, oltre i suoi occhi, per prendermi cura di lui.

3. Il dolore due volte. La sofferenza in Lévinas e la pedagogia

Nella prima parte di questo capitolo discuto la rilevanza della dimensione formativa del dolore e – alla luce della distinzione tra dolore fisico, psicologico e morale, e della suddivisione del problema del dolore in due momenti (il problema della sofferenza e il problema del male) – osservo come l’esperienza del dolore fisico sia relativamente poco indagata in ambito pedagogico. Nella seconda parte del capitolo prendo in esame l’analisi del dolore fisico proposta da Emmanuel Lévinas nel testo *Il Tempo e l’Altro* e la questione, rilevante per la riflessione filosofica matura di Lévinas, della sofferenza per la sofferenza altrui al centro dello scritto *La sofferenza inutile*.

1. Il dolore. Un impegno pedagogico ineludibile

Definire il dolore è, al tempo stesso, troppo semplice e troppo complicato. È un sentimento estremo (Cambi, 1998, p. 144), e per questo motivo le parole ordinarie possono sembrare inadeguate. Immaginiamo di trovarci a dover spiegare che cos’è il dolore a un alieno. Se, per un qualche motivo, abbiamo ragione di presumere che, in qualche modo, abbia coscienza di qualcosa di affine a ciò che noi umani chiamiamo ‘dolore’, proveremo a illustrargli per analogia delle situazioni nelle quali il suo corpo alieno si potrebbe trovare in una relazione di contatto con un corpo esterno – una relazione che per noi umani solitamente potrebbe causare dolore. Suppongo che non cercheremmo di invischiarci in un tentativo di definire tipi di dolori più complessi ed esistenziali, quali la perdita, il lutto, la delusione amorosa etc. Se

invece già sappiamo che l’alieno, per una qualche ragione costitutiva fisiologica, non può provare quel sentimento estremo che noi chiamiamo ‘dolore’, allora probabilmente ricorreremo a una definizione fisiologica per provare a descrivere il fenomeno, ma presumibilmente riterremo così di non avere offerto un’immagine che tenga conto della profondità, complessità e rilevanza del dolore – in definitiva, di non essere riusciti a trasmetterne l’essenza. Una definizione fisiologica potrebbe essere semplice, ma ci sembrerà semplicistica, riduttiva. Una spiegazione psicologica, d’altra parte, potrebbe essere troppo complicata da affrontare, anche perché forse il termine ‘dolore’ è troppo generico e l’ambito troppo ampio. In questo caso, probabilmente, arriveremo a sostenere che *il* dolore non esiste (e verosimilmente avremo pure ragione), lasciando così sempre più perplesso il nostro interlocutore alieno.

Le parole ordinarie – che si tratti del linguaggio scientifico o di altri ambiti comuni di discorso, psicologico, comportamentale etc. – sembrano in qualche modo inadeguate. Il discorso poetico, invece, ne ha sempre parlato, ha sempre indagato le sfumature del dolore e della sofferenza¹, la sua presenza pervasiva. «E sfortunatamente / il dolore cresce nel mondo ogni momento, / cresce a trenta minuti al secondo, inarrestabile, / e la natura del dolore è il dolore due volte», scrive César Vallejo, il poeta dell’equazione “conoscenza = sensazione = dolore”, in uno dei componimenti dei *Poemi umani* (Vallejo, 1976, p. 91). Per Mariagrazia Contini, che riprende Martin Heidegger, sono proprio i poeti che

ci insegnano a entrare in rapporto profondo con i sentimenti, a non temerne le potenzialità destabilizzanti – rispetto a un equilibrio nutrito di rimozione e di fuga da se stessi – ma a valorizzarne i coefficienti di arricchimento e dilatazione di possibilità, per il nostro percorso individuale e per le relazioni che stabiliamo con gli altri (Contini, 1998, p. 112).

Se anche non ci dovessimo mai trovare nella scomoda situazione di dover spiegare che cos’è il dolore a un alieno, non possiamo ignorarlo, non possiamo considerarlo semplicemente un problema con il quale ci

¹ I termini ‘dolore’ e ‘sofferenza’ sono utilizzati in questo capitolo come sinonimi.

si confronta nei momenti di sofferenza. Il dolore è uno dei «grandi segnavia per l'esistenza di ciascuno» (Contini, 1998, p. 112): imparare ad affrontarlo, a interrogarlo, a dare un senso a ciò che viene prima e dopo, significa crescere.

Il dolore come esperienza di un soggetto è – come l'amore – una *catastrofe* (e in modo più esplicito), aspetto che delinea un processo di intensa elaborazione del sé, di revisione, di ricostruzione/decostruzione, di “rimessa a fuoco”. [...] il dolore anche lega al senso, alla sua perdita e alla sua rielaborazione, riconquista una nuova proiezione, quindi è esperienza che produce formazione (Cambi, 1998, p. 146).

Il dolore e l'analisi del dolore hanno quindi una dimensione formativa, che non può essere elusa. In particolare, evidentemente, questa dimensione non può essere trascurata o sottovalutata dalla pedagogia. Si tratta certamente di un discorso difficile e inattuale, perché procede in direzione contraria rispetto alla tendenza di un mondo umano sempre più propenso e attrezzato a evitare, cancellare, ignorare il dolore e la sofferenza. Luigi Pati, parlando della sofferenza e della morte, scrive che «assistiamo alla loro negazione, con la grave conseguenza che l'uomo si preclude l'evenienza di cogliere il vero significato del proprio e dell'altrui essere nel mondo» (Pati, 2008, p. 20). Eliminare questo elemento pervasivo dell'esistenza umana, per quanto questo possa alleggerirci la vita, rischia di minare la nostra capacità di affrontare le avversità, di crescere, maturare, in breve, di gestire la vita nella sua complessità, una complessità che, anche nelle sue manifestazioni più amare e brucianti, ci può arricchire².

2. Di cosa parliamo quando parliamo di dolore

Rimanendo sempre in una prospettiva pedagogica, Franco Cambi (2015, p. 36) distingue tra dolore fisico, dolore psicologico e dolore morale (e fa rientrare nel dolore morale anche il vedere il dolore nel mondo). Quest'ultima tipologia di dolore morale può rientrare nel

² «L'esperienza del dolore, però, pur negativa, ci fa crescere interiormente, ci sviluppa nell'io e nelle sensibilità» (Cambi, 2015, p. 36).

cosiddetto “problema del male”. Sempre Cambi individua, infatti, all’interno della riflessione sul dolore, due momenti: il *problema del male* e il *problema della sofferenza* (Cambi, 1998, pp. 144-145). Il primo pone la questione della giustificazione del male e della sofferenza, della loro sensatezza o insensatezza, del loro significato; il secondo indaga l’esperienza del dolore. Cambi rileva anche, andando controcorrente, mi pare, rispetto alla tradizione dominante sia in filosofia e teologia sia in ambito educativo, che è «il versante-sofferenza che risulta alla fine, per così dire, il più significativo, il più pregnante» (Cambi, 1998, p. 145).

Semplificando, il problema della sofferenza riguarda l’esperienza del dolore provata dal soggetto (la sofferenza del soggetto per la propria sofferenza), mentre il problema del male riguarda la sofferenza o indifferenza del soggetto per la sofferenza altrui.

In ambito di pedagogia delle emozioni, di alfabetizzazione emotiva e competenza affettiva, sono stati e sono tuttora affrontati i problemi educativi e i possibili percorsi di cura in relazione al dolore psicologico e alla capacità/incapacità di empatia nei confronti della sofferenza altrui. Penso, in particolare, per il primo problema, alla discussione di Ferdinando Montuschi (1993, pp. 85-95) sul dolore psicologico «procurato» e, per il secondo, alla riflessione sull’indifferenza come distanza dal dolore degli altri di Contini (2016).

La possibile rilevanza pedagogica dell’esperienza del dolore fisico – dell’analisi e della riflessione della sofferenza nelle sue manifestazioni corporee – mi pare sia notevolmente meno indagata. Ciò è dovuto probabilmente al fatto che dare importanza al dolore fisico potrebbe, a uno sguardo poco attento, equivalere a sostenere che il dolore (quasi masochisticamente) sia da ricercare per poter formarsi e crescere bene. Di fatto, però, non è così: cercheremo sempre, per la nostra natura animale, di evitare il più possibile il dolore; ma sapremo forse meglio come affrontarlo e pensarlo quando accade.

Nel prossimo paragrafo prendo in esame l’analisi e la riflessione sul dolore fisico di Lévinas. Nel seguente, poi, ritorno brevemente all’altro dolore, quello del quale di può fare esperienza nel vedere la sofferenza altrui, e quindi al problema del male, perché anche questo è un tema portante (e pure più insistente) nella filosofia matura di

Lévinas. Nelle conclusioni al capitolo cerco di mostrare qual è il contributo che queste analisi possono fornire alla pedagogia.

3. Il dolore fisico in Lévinas

Il testo di Lévinas *Il tempo e l'Altro* (nell'originale francese *Le Temps et l'Autre*) è la trascrizione di quattro conferenze tenute nel 1946/47 al *Collège Philosophique*. Nel 1948 appare in un volume collettivo. Più di trent'anni dopo, nel 1979 – dopo aver pubblicato le sue due opere filosofiche fondamentali, *Totalità e Infinito* (*Totalité et Infini*) nel 1961 e *Altrimenti che essere o al di là dell'essenza* (*Autrement qu'être ou au-delà de l'essence*) nel 1974 –, Lévinas acconsente a un'edizione in volume autonomo del testo delle quattro conferenze, aggiunge una *Prefazione*, ma decide di non modificare o rinnovare il testo perché gli stava «ancora a cuore il progetto principale di cui esso costituisce [...] la nascita e la prima formulazione, e perché la sua esposizione si fa sempre più sicura man mano che ci si addentra in queste pagine troppo frettolose» (Lévinas, 1948/1997, p. 9). Si tratta dunque di un testo giovane, fresco, che risente, a detta dell'autore, di alcune manchevolezze e di poca sistematicità, ma anche audace e che contiene alcuni temi fondamentali del pensiero e della produzione filosofica matura di Lévinas.

Nella terza conferenza, Lévinas affronta la questione della sofferenza. «Nella pena, nel dolore, nella sofferenza, ritroviamo, allo stato puro, l'irrevocabilità che costituisce la tragedia della solitudine» (Lévinas, 1948/1997, p. 40). L'analisi di Lévinas procede con i piedi ben piantati per terra: l'autore precisa, infatti, che sarà preso in considerazione il dolore «chiamato, con leggerezza, fisico [...] poiché in esso il coinvolgimento nell'esistenza è senz'alcun equivoco» (p. 41). Il dolore fisico, a differenza di quello morale, ci tiene legati, attaccati, alla materialità e temporalità – provo dolore qui e ora – dell'esistenza, della vita³. Non ci sono scappatoie. Lévinas caratterizza la sofferenza

³ «Mentre nel dolore morale è possibile mantenere un atteggiamento di dignità e di compunzione e di conseguenza è già possibile liberarsi, la sofferenza fisica, in tutte le sue gradazioni, è un'impossibilità di distaccarsi dall'istante dell'esistenza» (Lévinas, 1948/1997, p. 41).

fisica come «impossibilità di distaccarsi dall’istante dell’esistenza», «irrevocabilità stessa dell’essere», «assenza di ogni rifugio», «impossibilità di fuggire e di tirarsi indietro» (p. 41). Il dolore fisico costituisce quindi un momento di esposizione forzata e senza alcuna possibilità di fuga alla vita e all’essere e, di conseguenza, rappresenta l’impossibilità del nulla. Una credenza popolare consiglia di darsi un pizzicotto per distinguere il sogno dalla veglia: un piccolo dolore che di rada la nebbia e ci riporta coscienti.

La sofferenza annuncia un evento (o, meglio, la possibilità/prossimità di un evento) estremo, ancora più lacerante del dolore, ignoto e misterioso: la morte. La morte, poi, annuncia un evento che è inafferrabile, refrattario alla luce, un evento nel quale il soggetto non è più soggetto, ma pura passività. Lévinas, per la precisione, scrive che la morte si annuncia nella sofferenza e che la morte annuncia un evento (p. 42): ritengo che le due formulazioni non identifichino il medesimo annuncio, ma due momenti nell’intercapedine dei quali si dà una possibilità. Alla fine della terza conferenza, Lévinas, infatti, si domanda: «Quale sarà il legame fra i due istanti, tra i quali c’è tutto l’intervallo, tutto l’abisso che separa il presente e la morte, quel margine insignificante ma insieme infinito dove c’è sempre abbastanza spazio per la speranza?» (p. 49). Questo spazio tra l’*adesso* della sofferenza – nel quale sono ancora «padrone di afferrare il possibile» (p. 43) ma «in cui qualcosa di assolutamente inconoscibile appare» (p. 42) – e ciò che ci prospetta la morte – qualcosa «di cui precisamente non sappiamo nulla» (p. 42) e che va oltre la nostra capacità di immaginare, in quanto «è inafferrabile» (p. 43) – segna la distanza e la novità dell’analisi di Lévinas rispetto al celebre *essere per la morte* di Heidegger. Come si diceva poco sopra, Lévinas tiene i piedi ben piantati per terra e rileva che l’analisi non deve partire dalla morte – inafferrabile, inconoscibile, qualcosa che non è mai una realtà presente – ma da un fenomeno molto reale e fisico: il dolore (la sofferenza), appunto.

La sofferenza preannuncia al soggetto attivo la passività. Lévinas scrive e precisa:

Nella sofferenza, in seno alla quale abbiamo colto la vicinanza con la morte – ed ancora sul piano del fenomeno – c’è questo rovesciamento dell’attività del soggetto in passività. Non nell’istante della sofferenza, in cui, preso nella

stretta dell’essere, lo afferro ancora, in cui sono ancora soggetto della sofferenza, ma nel pianto e nel singhiozzo, nei quali si capovolge la sofferenza. Là dove la sofferenza raggiunge la sua purezza, dove non c’è più nulla fra noi ed essa, la suprema responsabilità di questa assunzione estrema si rovescia in suprema irresponsabilità, in infanzia. È questo il singhiozzo e per questo, appunto, esso annuncia la morte. Morire significa tornare a questo stato di irresponsabilità, significa identificarsi con la scossa infantile del singhiozzo (Lévinas, 1948/1997, p. 43)⁴.

Ma nel margine, nell’intercapedine, che si apre tra i due istanti che separano il presente del dolore e della sofferenza dalla morte, oltre al singhiozzo, c’è anche sempre un’ultima possibilità: Lévinas identifica nell’eroe della tragedia, rifacendosi a Shakespeare, «l’uomo che si ostina a trovare delle possibilità» (p. 44). La possibilità, nel dolore, è la speranza.

L’analisi di Lévinas procede oltre indagando la relazione con la morte. In questa relazione, l’esistenza solitaria del soggetto diventa pluralistica, e su questo terreno diventa possibile la relazione con l’altro caratterizzato come assoluta alterità – una relazione che non deve essere interpretata nei termini di fusione, comunione, complementarietà, reciprocità, perché l’altro non si può possedere, afferrare, conoscere. Questa radicalità della relazione non-simmetrica con l’altro aprirà le porte, nell’evoluzione del pensiero filosofico di Lévinas, all’etica della responsabilità che precede e istituisce la libertà. Nell’ultima conferenza de *Il Tempo e l’Altro* Lévinas presenta due situazioni concrete che realizzano la relazione con l’altro, uno spazio intersoggettivo non-simmetrico: la relazione erotico-amorosa e la relazione con il figlio. La morte, la sessualità, la paternità sono situazioni che

⁴ Cambi (1998, pp. 144-146), nella sua analisi del dolore in riferimento alla formazione, esemplifica alcuni caratteri ricorrenti nelle grandi tradizioni di riflessione sul dolore e rileva come questi abbiano una precisa capacità formativa. Fra questi caratteri, uno è strettamente imparentato con il singhiozzo di cui parla Lévinas: «Il lamento: l’oppressione e la mancanza reclamano la “compensazione” della parola, la sua terapia e la sua ostensione. La parola dice il dolore e lo cura, ma lo dice nella sua radicalità, attivando un tipo di parola senza mediazione, senza dialettica, puramente ostensiva: il lamento appunto. Il lamento si alterna al grido e lo implica, e il grido è pre-razionale, solo ostensivo e pertanto è scandalo, che mostra la scandalosità del dolore» (Cambi, 1998, p. 145).

escludono, per Lévinas, il potere e che gli permettono di contrapporre alla collettività (basata su un’idea di simmetria) di Platone, di Heidegger, ma anche di Buber, la collettività del faccia a faccia. Qui, lo scacco alla possibilità di esercitare potere sull’altro rappresenta ciò che c’è di veramente positivo (e, aggiungo, semplicemente bello) nella relazione interpersonale.

4. Le due sofferenze

In un testo più tardo rispetto alle conferenze che compongono *Il Tempo e l’Altro*, Lévinas affronta il problema della inutilità/utilità e insensatezza/sensatezza della sofferenza. Ne *La sofferenza inutile* (Lévinas, 1982 e in Lévinas, 1998/2021, pp. 121-132), Lévinas indica una differenza radicale tra la sofferenza altrui e la mia sofferenza, e sostiene che la sofferenza altrui è inutile, ingiustificabile, *per me* inaccettabile. Proprio questa caratterizzazione della sofferenza altrui dà un significato alla mia sofferenza per la sofferenza altrui e apre alla prospettiva etica dell’intersoggettivo.

[...] la sofferenza per la sofferenza inutile dell’altro uomo, la giusta sofferenza in me per la sofferenza ingiustificabile di altri, apre sulla sofferenza la prospettiva etica dell’inter-umano. In questa prospettiva c’è una differenza radicale tra la *sofferenza in altri* in cui essa è, *per me* imperdonabile e mi sollecita e mi invoca e la sofferenza *in me*, la mia propria avventura della sofferenza la cui inutilità costitutiva o congenita può acquistare un senso, il solo di cui la sofferenza sia suscettibile, divenendo una sofferenza per la sofferenza, fosse anche inesorabile, di qualcun altro (Lévinas, 1998/2021, pp. 124-125).

Questo tema è un filo rosso che si snoda per tutta la riflessione e produzione filosofica di Lévinas (ed è anche quello più indagato negli studi sul suo pensiero⁵): la prospettiva etica si può aprire, se e solo se ascoltiamo il pianto e il singhiozzo delle persone che provano dolore (Kang, 1997, pp. 498-499). Il contesto a partire dal quale prende

⁵ Anche in ambito pedagogico: cfr. il capitolo “Strangely Innocent? Guilt, Suffering, and Responsibility” in Todd (2003c, pp. 91-115).

spunto questa riflessione è quello che prima abbiamo chiamato “il problema del male”: la storia umana (nello specifico, per Lévinas, gli eventi traumatici e terribili del Ventesimo secolo) mostrano l’impossibilità di una teodicea⁶. Quei fatti concreti, storici, reali, dimostrano che il male, la sofferenza, non sono in alcun modo giustificabili, e, di conseguenza, mostrano l’inutilità, insensatezza, inaccettabilità della sofferenza altrui. Ma è proprio l’inutilità, insensatezza e inaccettabilità della sofferenza altrui che dà un significato etico alla mia sofferenza per la sofferenza altrui. L’«inassumibilità» della sofferenza altrui – così come ne *Il Tempo e l’Altro* l’inassumibilità della morte prefigurava la relazione con l’alterità – apre alla possibilità della responsabilità (non-reciproca) per l’altro. Si tratta di una responsabilità non mediata da calcoli di interesse, non-indifferente, pura, infinita, radicale; una responsabilità che viene prima della giustizia, delle leggi, della politica.

L’interumano propriamente detto consiste in una non-indifferenza degli uni verso gli altri, in una responsabilità degli uni per gli altri, ma prima che la reciprocità di questa responsabilità che si inscriverà nelle leggi impersonali venga a sovrapporsi all’altruismo puro di questa responsabilità inscritto nella posizione etica dell’io come io; prima di ogni contratto che significherebbe appunto il momento di reciprocità dove, certo, può continuare, ma dove può anche attenuarsi o svanire l’altruismo e il dis-interesse (Lévinas, 1998/2021, p. 132).

Ritroviamo, quindi, in questa analisi etica di Lévinas, *responsabilità, non-reciprocità e non-simmetria*: «[...] abbiamo cercato di analizzare il fenomeno del dolore inutile nella prospettiva interumana della mia responsabilità per l’altro uomo, senza preoccupazione di reciprocità, nella mia chiamata al suo aiuto gratuito, nell’asimmetria dell’*uno* per l’*altro*» (Lévinas, 1998/2021, p. 132).

In questo testo, Lévinas sostiene una tesi molto forte, che connota, in un certo senso, la sua etica della responsabilità non-reciproca, che emerge dalla relazionalità non-simmetrica, come un’etica *normativa*,

⁶ «Theodicy is an effort by theologians and philosophers to show God’s omnipotence and justice in spite of the existence of evil and the suffering of the innocent» (Kang, 1997, p. 484).

per quanto *sui generis*, alla prima persona (singolare), non trasferibile, non universalizzabile. La tesi è che l’“attenzione alla sofferenza altrui” costituisce un «supremo principio etico – il solo che non sia possibile contestare» (Lévinas, 1998/2021, p. 125). Questa attenzione alla sofferenza altrui muove all’azione, all’aiuto, a un certo tipo di comportamento. Apparentemente, ci troviamo alle prese con un rifiuto esplicito della cosiddetta “legge di Hume” (*is-ought problem*), chiamata, anche, in alcuni casi “fallacia naturalistica”⁷. La “legge di Hume”, nella sua forma generale, è l’errore logico, in un ragionamento, di derivare una prescrizione da una descrizione, un “dover-essere” da un “essere”. Enza Colicchi riassume così questa “legge”: «[...] l’impossibilità logica di inferire proposizioni relative all’agire (norme, prescrizioni, direttive) da proposizioni (descrittive) concernenti la realtà e, quindi, la necessità di distinguere e separare il piano conoscitivo da quello pratico, i giudizi di realtà dai giudizi di valore» (Colicchi, 2021, p. 133).

In Lévinas, però, l’incontro con la sofferenza altrui ci impone di agire in un certo modo; un’esperienza appartenente al piano del reale stabilisce un principio di attenzione e condotta. Non posso approfondire qui questa problematica⁸. In ogni caso, per Lévinas l’accusa ha poco valore: non si tratta di un “essere”, di una descrizione, di un “momento” ontologico, perché l’incontro con l’alterità dell’altro o, in questo caso, con la sofferenza altrui è già (e, in un certo senso, prima) un “momento” etico: è un livello del reale, il terzo⁹, che si pone al di là dell’essere. È una relazione etica¹⁰, non una relazione ontologica. La relazione etica non-simmetrica struttura la responsabilità non-reciproca; questo tipo di responsabilità emerge da questo tipo di relazione.

⁷ Cfr. Colicchi (2021, p. 133, in particolare nota 62). Cfr., anche, sulla fallacia naturalistica in Moore, Mancuso (2024, pp. 31-59).

⁸ Cfr., anche, la trattazione di May (1997, pp. 140 e sgg.).

⁹ Vedi *supra* e *infra*, i riferimenti ai livelli del reale in Lévinas, nella ricostruzione di Petrosino.

¹⁰ «La relazione etica, che l’incontro con il ‘volto’ altrui instaura, non è una relazione simmetrica, in essa si ravvisa piuttosto un’asimmetria che preesiste ai termini che entrano in relazione e che immediatamente *orienta* all’azione ‘verso’ gli altri» (Corriero, 2025, p. 190).

5. Conclusioni

Il mio essere esposto al volto sofferente dell’altro, ai suoi singhiozzi, nel momento in cui l’altro ritorna a uno stato di irresponsabilità e infanzia, mi impone di guardare l’altro, faccia a faccia, di soffrire per il suo dolore e di essere responsabile per lui. Educare a questo sguardo significa educare a non rimanere indifferenti (Contini, 2016), a essere responsabili e a comportarsi di conseguenza. La questione della mia sofferenza per il dolore altrui è poi, in ogni caso, collegata alla mia personale sensibilità perché

imparare a non soffrire della sofferenza altrui vuol dire, anche, disimparare a “sentire” la propria sofferenza come la propria gioia, transitando in uno spazio iperbarico in cui i pensieri e le emozioni non trovano la via della comunicazione, se non nei termini, appunto, di un povero, arido analfabetismo (Contini, 2016 pp. 196-197).

Come si educa a questo sguardo, a dirigere l’attenzione delle bambine e dei bambini, delle ragazze e dei ragazzi verso la sofferenza altrui? L’applicazione in pratica educativa di questo discorso (come di altri affrontati in questo libro) non è immediata, non è semplice; non ci sono procedure e ricette da seguire. Penso si possa sostenere, però, che questo discorso “risuona” con quanto scrive Gert Biesta a proposito di una *World-Centred Education*¹¹: il compito dell’insegnante è quello di indicare (*pointing*, in inglese; *zeigen*, in tedesco) agli studenti il mondo – in questo caso, un mondo che soffre –, per re-dirigere la loro attenzione verso il mondo, in modo che gli studenti possano, forse, incontrarlo e rispondere alla sua chiamata¹².

Tornando al dolore fisico, nei momenti di sofferenza si aprono spiragli di possibilità e di speranza, e l'uomo o la donna, il bambino o il ragazzo, che si ostina e riesce a vedere e a trovare delle possibilità e delle speranze in una situazione dolorosa (o, semplicemente, per estensione, avversa) ha le caratteristiche e la statura dell'eroe. Dal nostro

¹¹ Sulla non-indifferenza nel progetto educativo *world-centred* di Biesta (su questo punto in dialogo con Klaus Prange) e sull’insegnamento come gesto “antifascista” di non-indifferenza, cfr. l’acuta analisi di Oliverio (2025).

¹² Cfr. Biesta (2022a, capp. 6 e 7). Vedi *infra*, cap. 4.

dolore possiamo imparare la speranza, elemento centrale per qualsiasi dimensione pedagogica che si rapporti con l’altro da sé e con il futuro.

Il compito della pedagogia, su questo difficile terreno, è quello di dare un senso agli spiragli di possibilità, di alimentare l’ostinazione a reagire alle circostanze avverse con la consapevolezza che anche e soprattutto attraverso di esse realizziamo un percorso di crescita, di riconoscere e dare valore alla speranza. La pedagogia dovrebbe favorire il pensiero e la riflessione critica sulla vulnerabilità e finitudine umana, provare a dare un significato a ciò che viene dopo il dolore e alle modificazioni che la sofferenza può avere lasciato come traccia di sé.

È fondamentale che tutto ciò avvenga in una dimensione relazionale, perché il dolore sia affrontato e gestito due volte: per educare a non mettere una facile distanza tra sé e il proprio dolore e tra sé e il dolore degli altri.

4. Alterità, relazione e responsabilità in educazione

[...] the very thing which does not follow from reading Levinas is a clear educational program which simply needs to be implemented by well-trained educators (Biesta, 2008, p. 207).

In questo capitolo, dopo un veloce riepilogo del lavoro precedente, cerco di dare un'esposizione preliminare di alcuni snodi fondamentali del pensiero etico di Emmanuel Lévinas; abbozzo, poi, una ricognizione parziale della ricezione di Lévinas all'interno della contemporanea filosofia dell'educazione; affronto, quindi, la contestualizzazione pedagogica che ne dà il teorico dell'educazione Gert Biesta in diversi snodi importanti dei suoi lavori. Nelle brevi conclusioni al capitolo cerco di formulare alcune aporie che ritengo utili per una riflessione ulteriore e per cercare di aprire e radicalizzare alterità e relazionalità in una prospettiva più-che-umana.

1. Preliminari

Il presente capitolo è uno studio preliminare di filosofia dell'educazione, o di teoria educativa (*educational theory*) – espressione, quest'ultima, preferita da Biesta, che discute le connessioni tra filosofia e educazione e la storia dell'idea di filosofia dell'educazione in Biesta (2014)¹ e dichiara (o, meglio, ribadisce) la sua preferenza per

¹ A dire il vero, non so se la mia impostazione di lavoro si inserisca nella tradizione anglofona, per la quale il focus è sul porre questioni *filosofiche* in merito all'educazione, oppure nella tradizione tedesco-continentale, per la quale la filosofia

educational theory in Biesta (2022a, p. 73, nota 3). È “preliminare” in senso etimologico, perché si colloca ancora prima della soglia, come quando davanti al portone di casa si cercano le chiavi per entrare e non si sa ancora se queste siano nella solita tasca, in qualche altro posto ma comunque addosso, se siano state dimenticate dentro casa oppure se siano andate perdute. Argomento di questo studio preliminare è la questione dell’alterità, nelle sue dimensioni e risonanze etiche e pedagogiche. Il primo riferimento di questa ricerca teorica è la tematizzazione dell’alterità offerta da Lévinas. Come quando ci si ritrova a cercare le chiavi di casa davanti al portone e si ritiene sensato poterle ritrovare nella solita tasca, per quanto poi si possa essere clamorosamente smentiti, così mi ritrovo sulla soglia di questo lavoro avendo affrontato nei precedenti capitoli e in altri contributi alcune tematiche legate al nome di Lévinas. È questo il momento buono, quindi, per ricapitolare e provare a fare un po’ di ordine.

Nel primo capitolo (e in Cagol, 2019a) discuto questioni di epistemologia della ricerca educativa a partire dalla distinzione tra le due parole fondamentali “io-tu” e “io-esso” di Martin Buber (1962/1993): la modalità dialogica della relazione “io-tu” illumina una postura etica di ricerca attenta e rispettosa dei soggetti al centro dell’indagine. Lévinas procede oltre, critica la reciprocità della relazione “io-tu” di Buber (che potrebbe trasformarsi in relazione commerciale, all’interno della quale io faccio qualcosa per avere qualcos’altro in cambio da te, un tornaconto) e propone una relazione non-simmetrica.

Nel secondo capitolo (e in Cagol, 2022b), sviluppando l’argomentazione precedente, discuto l’immagine levinasiana della carezza in relazione al significato della struttura etica della pedagogia e, nello specifico, allo statuto etico ed epistemico della ricerca educativa. In estrema sintesi, il pensiero di Lévinas ci permette di intravedere un’idea di educazione, e quindi di relazione educativa, caratterizzata

è una delle risorse per porre e rispondere a questioni *educative* in merito all’educazione (cfr. Biesta, 2014, p. 73). Sicuramente condivido l’affermazione di John Dewey, riportata da Biesta nel contributo citato – e, quindi, probabilmente sono in sintonia con la “preistoria” dell’idea di filosofia dell’educazione (Biesta, 2014, p. 68) –, che «[l]’educazione è il laboratorio nel quale le distinzioni filosofiche diventano concrete e vengono testate» (Dewey, 1916/2018, p. 449); anche se sostituirei ‘distinzioni’ con ‘questioni’.

da una responsabilità incondizionata nei confronti dell’alterità. Sull’alterità d’altri non si esercita potere, l’alterità d’altri non è oggetto di sapere e conoscenza, ma la relazione di prossimità con l’alterità d’altri ci “obbliga” alla responsabilità, e quindi al rispetto e alla cura. Nei termini della ricerca educativa (ma il medesimo vale, in generale, per l’educazione), l’altro, nella sua irriducibile alterità, non è un oggetto di indagine, è qualcuno che non può essere conosciuto ma con il quale ci si può/deve mettere in ascolto e in dialogo – per quanto Lévinas non accetti il dialogo come relazione anteriore e fondativa, perché reciproca (Lévinas, 1974/2018b, pp. 140 e 150) –, e del quale si è responsabili in maniera incondizionata.

In due contributi di pedagogia dell’ecologia (Cagol, 2020; 2021), ho ripreso il pensiero etico radicale di Lévinas e, nello specifico, l’idea di relazione non-simmetrica e non-reciproca per rifiutare l’olismo all’interno del paradigma della complessità. La questione in oggetto (e la mia proposta) è quella di coniugare un’ontologia radicalmente relazionale – per la quale, semplificando, contano solo le relazioni e non i *relata* all’interno di un sistema reticolare, organico, dinamico, anche questo visto (e determinato) come maglia di relazioni e non come un *relatum*, un oggetto o un soggetto con una propria sostanzialità ontologica – con un’etica radicale della responsabilità – per la quale, sempre semplificando, “io” sono responsabile nei confronti di tutte le alterità con le quali sono in relazione. Una responsabilità radicale di questo tipo, pensata nei termini di relazioni non-simmetriche e non-reciproche, precede e istituisce la libertà (che è, intesa come primitivo ontologico, potremmo dire, un retaggio di un’ontologia oggettuale). Lo scarto (o la lacerazione) nei confronti di Lévinas è qui quello di intendere la responsabilità per altri in una prospettiva più-che-umana e di includere all’interno dell’alterità tutti gli elementi, biotici e abiotici: la relazionalità è dunque doppiamente radicale: solo le relazioni contano e tutte le relazioni contano. A questo punto, la responsabilità precede e istituisce la libertà del mondo di essere mondo, quindi, la sua possibilità.

Nel capitolo terzo del presente volume (e in Cagol, 2019b) affronto, da una prospettiva pedagogica, la questione della sofferenza in Lévinas: nello specifico, l’analisi del dolore fisico condotta nel testo *Il Tempo e l’Altro* (Lévinas, 1948/1997), che apre spiragli di possibilità

e di speranza, e il tema, proprio della riflessione matura di Lévinas – condensata, in particolare, nel contributo dal titolo *La sofferenza inutile* (Lévinas, 1982 e in Lévinas, 1998/2021, pp. 121-132) –, della sofferenza per la sofferenza altrui, che apre all’etica della responsabilità per altri. In ambito pedagogico, semplificando molto, il dolore fisico può insegnare la speranza, la sofferenza altrui la non-indifferenza.

2. Relazione con l’alterità come prossimità – prossimità come responsabilità per altri – responsabilità per altri come sostituzione

Non condurrò qui una disamina esaustiva dei concetti di alterità, relazione e responsabilità all’interno del pensiero di Lévinas. Non c’è lo spazio né il tempo. Mi limito a mostrare alcuni punti, alcuni elementi che ritengo – segno questo di un’ingratitudine assoluta nei confronti della sua opera (*ouvrage*) – rilevanti per il mio discorso.

Il titolo di questo paragrafo, però, tradisce una certa tentazione di esaustività, il desiderio mal celato di abbracciare in un momento “tutto” Lévinas (o, almeno, tutta l’etica levinasiana), di darne una sorta di sintesi *for dummies*. I testi di Lévinas che costituiscono il mio riferimento principale sono *Il Tempo e l’Altro*, quattro conferenze tenute tra il 1946 e il 1947, pubblicate nel 1948 e ripubblicate nel 1979 (Lévinas, 1948/1997), *Altrimenti che essere o al di là dell’essenza* del 1974 (Lévinas, 1974/2018b) e due interviste del 1982, *Filosofia, giustizia e amore* (in Lévinas, 1998/2021, pp. 133-150) e *Etica e Infinito* (Lévinas, 1982/2012a).

Nelle ultime pagine dell’ultimo capitolo (*Al di fuori*), che costituisce la terza, e ultima, breve parte (*Altrimenti detto*) di *Altrimenti che essere o al di là dell’essenza* (Lévinas, 1974/2018b, pp. 217-229), Lévinas condensa in un capoverso l’articolazione e il senso di un’opera che insiste sulla «passività più passiva di ogni passività»:

La significazione, l’uno per l’altro, la relazione con l’alterità, è stata analizzata nella presente opera come prossimità, la prossimità come responsabilità per altri, e la responsabilità per altri come sostituzione: nella sua soggettività, nel suo portamento stesso di sostanza separata, il soggetto si è mostrato

espiazione-per-altri, condizione o incondizione di ostaggio (Lévinas, 1974/2018b, p. 228).

Ritroviamo qui, in poche righe, alcune delle più importanti e complesse (dal punto di vista concettuale e teorico) “parole” di Lévinas. Altri termini non compaiono esplicitamente, ma penso che si possa affermare tranquillamente che alcuni siano nascosti tra le righe: per esempio, ‘volto’ e ‘trascendenza’. La parola che fa da sfondo è ‘etica’.

Una possibile riformulazione, in prospettiva relazionale, schematica (e parziale) del passo levinasiano potrebbe essere la seguente:

- *relazione etica non-simmetrica* – il soggetto è esposto all’alterità radicale dell’altro (il volto dell’altro si approssima al soggetto); l’esposizione impone al soggetto di essere responsabile (in maniera non-reciproca) nei confronti dell’altro;
- “*singolarità*”² della *relazione etica non-simmetrica* (relazione senza relazione) – nella “vertigine” della responsabilità verso l’altro (nella passività estrema), il soggetto è sostituito all’altro; è come se il soggetto divenisse pura responsabilità senza soggetto (la relazione implode in un “buco nero” di etica).

Non compare nel passo citato poco sopra, ma, a un certo punto, entra in scena un “terzo” altro, il prossimo del prossimo del soggetto. Tutto diviene, se possibile, ancora più complicato. Il soggetto “esce” dalla sostituzione e si trova nuovamente esposto, ma questa volta la relazione è tra più di due. Il soggetto deve amministrare e gestire la responsabilità³. Abbiamo, quindi, un’altra relazione ancora:

- *relazione etica quasi-simmetrica* (che è, di fatto, una relazione di giustizia e di politica) – il soggetto, esposto all’altro, al prossimo dell’altro etc., deve essere responsabile nelle maglie della relazione;

² Mi riferisco qui in maniera vaga, “imaginifica”, al concetto di singolarità in matematica (luogo in cui un oggetto perde alcune sue proprietà essenziali e non è più definito in maniera corretta) e in cosmologia (punto dello spazio-tempo in cui la curvatura spazio-temporale diventa infinita).

³ Sul “terzo”, cfr., almeno, Lévinas (1974/2018b, p. 149, nota 22, p. 161 e pp. 196-197).

Le relazioni che emergono dal passo citato sopra sono etiche, non ontologiche. (Nella terza, la relazione etica quasi-simmetrica, possiamo dire che ritorna l'essere, ma sotto una luce diversa: potremmo forse chiamarla “relazione quasi-etica quasi-simmetrica”.) Il pensiero di Lévinas *abbandona* le categorie ontologiche (dell'*essere*), con grande difficoltà, torsione ed enfasi linguistica (Petrosino, 1992), senza rifuggire nel mistico e chiudersi nel silenzio, e *struttura l'altrimenti che essere* come una forma speciale di relazionalità etica esperita⁴. L'idea di oltrepassare l'ontologia era stata già preannunciata nelle righe conclusive del suo primo studio originale (nel senso che Lévinas espone qui il suo pensiero e non si tratta di una analisi o riflessione su filosofie altrui) del 1935 (poi ripubblicato con commento e note di Jacques Rolland nel 1982): «Si tratta di uscire dall'essere per una nuova via [...]» (Lévinas, 1935/1984, p. 47).

[...] l'altrimenti che essere di Lévinas non vuole andare (che senso avrebbe una simile volontà) *contro* l'essere, ma intende indicare un livello del reale che non può più essere nominato e interpretato facendo ricorso alle sole risorse della parola «essere»: questa parola certamente parla e risponde, ma non a sufficienza, soprattutto essa non è in grado, non ha la *capacità*, ad avviso di Lévinas, d'interrogare adeguatamente la trama più intima del reale (Petrosino, 1992, p. 141).

L'evasione ontologica porta in primo piano l'*altrimenti che essere*, che «non è un “qualcosa”. È la relazione con altri, la relazione etica» (Lévinas, 1998/2021, p. 146). Da questo “momento” etico – prossimità con il Volto, responsabilità (radicale) per altri, amore (cfr. Lévinas, 1998/2021, p. 133) – emerge poi (nel momento del rapporto con il “terzo”) la giustizia, la filosofia, il teoretico.

Mi permetto, ora, di giocare un po' con le parole e le definizioni di Lévinas e di fare delle sostituzioni. Lévinas definisce, in un passo celebre di *Altrimenti che essere o al di là dell'essenza*, la filosofia «saggezza dell'amore» (Lévinas, 1974/2018b, p. 202). Nell'intervista *Filosofia, giustizia e amore*, indica una corrispondenza: «La responsabilità per il prossimo, che senza dubbio è l'austero nome di ciò che si

⁴ Sull'esperienza etica in Lévinas (come esperienza dell'infinitamente altro, fondativa della relazione etica), cfr. May (1997).

chiama l'amore del prossimo [...]» (Lévinas, 1998/2021, p. 133). Preciso, a scanso di equivoci, che Lévinas sta parlando qui di un amore non erotico, «amore in cui il momento etico domina il momento passionale» (Lévinas, 1998/2021, p. 133)⁵. Quindi, abbiamo, da una parte: filosofia = saggezza dell'amore; dall'altra: amore del prossimo = responsabilità per il prossimo; elimino il termine comune in quest'ultima equazione, e rimane amore = responsabilità. Compio una sostituzione e la definizione di filosofia diventa “saggezza della responsabilità”.

Possiamo dire, quindi, che in un primo momento abbiamo l'etica come responsabilità – un (non-)“qualcosa” di pre-teoretico –, poi la filosofia come saggezza della responsabilità. Adottando la formulazione relazionale proposta sopra, la responsabilità rientra nelle prime due relazioni (*relazione etica non-simmetrica* e “*singolarità*” della *relazione etica non-simmetrica*) e la saggezza della responsabilità nella terza (*relazione etica quasi-simmetrica*).

Non solo per Lévinas l'etica è “filosofia prima”, ma la stessa filosofia – “saggezza dell'amore” (o della responsabilità) e non “amore per la saggezza” – è qualcosa di differente. Tutta la filosofia, da Parmenide a Heidegger, è per Lévinas caratterizzata da un primato ontologico: è filosofia dell'essere che abbraccia un ideale di ragione e conoscenza, e comprensione delle diversità attraverso l'appropriazione entro il proprio orizzonte visivo, quindi, è filosofia della luce e del potere, e, dunque, della violenza. «Fenomenologia ed ontologia, in quanto incapaci di rispettare l'altro nel suo essere e nel suo senso, sarebbero, quindi, filosofie della violenza» (Derrida, 1964/1971, p. 116). Scrive Arian Peperzak (in Levinas & Peperzak, 1989, p. 133): «Il trionfo della ragione ontologica richiede l'esercizio della violenza. La filosofia occidentale esercita la violenza in connessione con lo Stato che sconfigge le diverse forme di anarchia. Le cliniche e le prigioni, talvolta anche le istituzioni scientifiche, rappresentano una forma del logos». Tra l'altro, il linguaggio ontologico sfocia necessariamente (e violentemente) in una indifferenza olistica:

⁵ Sul concetto di amore in Lévinas, cfr. le ultime pagine di Tarter (2004).

L’essere è un reticolo che avvolge tutti gli essenti; al suo interno ogni essente e ogni evento occupa il suo posto e adempie la propria funzione, trovandosi su uno stesso piano insieme con tutti gli altri eventi ed essenti. Ogni tentativo di sfuggire al dominio dell’essere, ogni azione libera e ogni forma di negatività sono immediatamente incorporati dal fluire dell’essenza in cui ogni cosa è uguale, senza riguardo alle differenze (Peperzak, in Levinas & Peperzak, 1989, p. 119).

Tutto ciò è sintetizzato dal termine ‘Totalità’ nel titolo di una delle opere maggiori di Lévinas (1961/2018a). Certo, la “ragione ontologica” permette anche, attraverso la politica, di assicurare la pace e l’equilibrio, e quindi di sconfiggere la violenza. Ma questa sconfitta della violenza è egoistica e interessata (e non anarchica) (cfr., ad esempio, Lévinas, 1974/2018b, pp. 7-8).

Alla totalità dell’ontologia – con tutti i suoi elementi (alcuni, a un primo sguardo, non “negativi”, ma in realtà pericolosi se considerati anteriori): essere, luce, potere, conoscenza, violenza, identità, libertà etc. – Lévinas oppone l’infinità dell’etica. Una relazione con l’alterità, refrattaria alla luce (e a tutto ciò che ne consegue), che mantiene prossimità e alterità, che non si lascia conoscere, che non si lascia possedere, e che obbliga alla responsabilità incondizionata (senza restituire alcunché). Si tratta di «una relazione che non compromette l’alterità dell’altro» (Lévinas, 1948/1997, p. 10). «La relazione con l’altro non è un’idillica ed armoniosa relazione di comunione, né una simpatia grazie alla quale, mettendoci al suo posto, lo riconosciamo come simile a noi ma esterno a noi; la relazione con l’altro è una relazione con un Mistero» (Lévinas, 1948/1997, p. 46). Un aspetto che ritengo vada tenuto sempre in considerazione in questa relazione è proprio che il potere non ha luogo: parlando della femminilità, Lévinas fa questa precisazione, in merito all’altro: «Il fatto che è refrattario al nostro potere non implica una potenza più grande della nostra» (Lévinas, 1948/1997, p. 56).

Il “primo” Lévinas vede nel femminile (e quindi anche nella relazione erotica) l’essenza e l’origine dell’alterità; il secondo Lévinas, che non rinnega in ogni caso il primo, lega la responsabilità all’amore “etico” (non erotico). È lo stesso Lévinas a fornirci una traccia di

spiegazione nell'intervista del 1982, dal titolo *Filosofia, giustizia e amore* (in Lévinas, 1998/2021, p. 143):

Un tempo pensavo che l'alterità cominciasse nel femminile. [...] in ogni caso penso che l'Eros non sia l'Agape, che l'Agape non sia un derivato né l'estinzione dell'amore-Eros. Prima dell'Eros c'è stato il Volto: l'Eros stesso è possibile solo fra Volti. Il problema dell'Eros è filosofico e concerne l'alterità. Trent'anni fa ho scritto un libro che si intitola *Il tempo e l'altro*, in cui pensavo che il femminile fosse l'alterità stessa: non lo rinnego, ma non sono mai stato freudiano. In *Totalità e Infinito* c'è un capitolo sull'Eros che lo descrive come l'amore che diventa godimento, mentre dell'Agape ho una visione grave⁶, a partire dalla responsabilità per altri⁷.

L'alterità mostra, dunque, nella prima articolazione, mai rinnegata, del pensiero di Lévinas, la sua forma originaria, la sua natura radicalmente etica – cioè liberata dai sinonimi di potere (Lévinas, 1948/1997, p. 59): possesso, conoscenza, fusione – in alcune “situazioni” (Lévinas, 1948/1997, p. 61) particolari ed esemplari: la morte, la sessualità, la paternità. Queste relazioni hanno in comune il fatto che escludono (o, forse meglio, dovrebbero escludere) il potere.

Nello specifico, la relazione erotica (con la figura di relazione con altri della carezza) e la relazione di paternità (con quella della filialità) sono «[r]elazioni con l'alterità che rompono con quelle in cui il Medesimo domina o assorbe o ingloba l'Altro, e di cui il modello è il sapere» (Lévinas, 1982/2012a, p. 74). Nella *Prefazione* del 1979 alle quattro conferenze de *Il Tempo e l'Altro*, Lévinas riformula in questo modo: «né estasi, dove lo Stesso si dissolve nell'Altro, né sapere, dove l'Altro appartiene allo Stesso» (Lévinas, 1948/1997, p. 14). Una spiegazione ancora più chiara e schematica la troviamo nella prima conferenza: «nella conoscenza l'oggetto, che lo si voglia o no, si dissolve nel soggetto e la dualità sparisce. [...] nell'estasi, il soggetto si dissolve nell'oggetto e si ritrova nella sua unità. Questi rapporti approdano tutti alla sparizione dell'altro» (Lévinas,

⁶ «Niente è più grave, niente è più maestoso della responsabilità per l'altro» (Lévinas, 1974/2018b, p. 58).

⁷ «[...] sotto l'alterità erotica, l'alterità dell'uno-per-l'altro: la responsabilità prima dell'Eros» (Lévinas, 1974/2018b, p. 112).

1948/1997, p. 18). La socialità e la collettività – in definitiva, l’ambito della relazionalità – sono sempre state, a partire dagli eleati – «vorremmo rompere con Parmenide» (Lévinas, 1948/1997, p. 19) – e da Platone, interpretate nei termini (ontologici) di un ideale di fusione (Lévinas, 1948/1997, p. 61) e nei termini (epistemologici) della conoscibilità, che sono entrambe declinazioni del potere. L’immagine, qui, è quella della «collettività del fianco a fianco» (Lévinas, 1948/1997, p. 62). Ma «[i]l sociale sta al di là dell’ontologia» (Lévinas, 1982/2012a, p. 71): tutto il lavoro filosofico di Lévinas, che culmina in *Altrimenti che essere o al di là dell’essenza* (Lévinas, 1974/2018b) e poi prosegue consolidandosi, è uno sforzo di oltrepassare il predominio dell’ontologia. La collettività del fianco a fianco può essere superata dalla collettività dell’“io-tu” di Buber, che però ancora non “funziona” perché la relazione di Buber, come abbiamo già visto, è reciproca: il modello è ancora quello del sapere. La collettività dell’“io-tu” che propone Lévinas (o del faccia a faccia come opposta a quella del fianco a fianco) è non-reciproca e non-simmetrica, potremmo anche dire non-ontologica: è la relazione con altri (*autrui*), la prossimità del cui volto è un appello – inappellabile, un “obbligo” (Derrida, 1980/2008) – alla responsabilità per altri.

Preciso solo ora qualcosa di cui avrei dovuto parlare subito, nelle prime pagine di questo libro, per quanto sia una questione ben nota a tutte le lettrici e i lettori di Lévinas. Fino a questo punto, ho mantenuto (e lo farò anche nel prosieguo) una certa vaghezza nel riferirmi alle diverse tipologie di alterità. Nelle citazioni dirette di Lévinas (e nelle traduzioni) e in quelle di altri autori che si riferiscono a Lévinas, ovviamente mantengo le formulazioni originali, ma quando sono io a parlare, a meno che non voglia riportare con fedeltà un pensiero levinasiano, cerco di non fare troppa differenza – non tanto per ignoranza ma per una presa di posizione non-antropocentrica – tra le diverse espressioni: altro (minuscolo e maiuscolo), altri (più spesso senza articolo e minuscolo, talvolta con articolo, talvolta maiuscolo), alterità dell’altro, alterità d’altri. Lévinas distingue principalmente tra *autrui* (quasi sempre ‘altri’ senza articolo in italiano), un’alterità indeterminabile e inafferrabile, e *autre* (quasi sempre ‘altro’) più generico e

meno radicale, riferibile a persone e a cose⁸. *Autrui* in inglese è tradotto con *Other*, *autre* con *other*.

Mario Vergani sintetizza e spiega bene la questione:

La ridondanza della formula “alterità dell’altro” indica questa dimensione di irriducibilità dell’alterità, che si riscontra nel linguaggio filosofico nelle espressioni inglesi *alterity* e *otherness*, o nel peso che viene attribuito nella lingua francese alla parola “altri” (*autrui*): il termine è un pronome indefinito invariabile che si pronuncia senza articolo, né determinativo né indeterminativo; rinvia dunque a quanto è inafferrabile e tuttavia con il quale si dà un rapporto. Rispetto alla distinzione latina tra *alter* (altro tra due) e *alius* (altro tra molti), la linea di derivazione lo lega al primo dei due termini: la “relazione senza relazione” ad altri è duale e solo lateralmente intervengono anche gli altri sulla scena a complessificiarla e a rendere così traducibile e mediabile il rapporto tra me e l’altro, a farlo passare dal piano dell’incondizionatezza dell’evento a quello delle condizioni della sua praticabilità (Vergani, 2024, p. 216).

La relazione etica con altri (*autrui*) di cui parla Lévinas è propria di un universo umano. È un’alterità radicale, inafferrabile, indeterminabile, ma sempre umana. Io cerco di resistere alle distinzioni interne all’alterità (a scapito della corretta lettura levinasiana): l’alterità radicale, per me, può essere sempre più-che-umana (quindi, ovviamente, anche umana).

La mia proposta, dunque, è quella di estendere l’indeterminabilità e inafferrabilità, in una prospettiva di relazionalità radicale, a qualsiasi tipo di alterità, in un senso, quindi, ecologico e più-che-umano. La sfida è quindi quella di riconoscere (ma questo verbo è decisamente sbagliato in questo contesto) il volto in qualsiasi cosa con la quale intratteniamo una relazione, e di mostrarle responsabilità. Estendere, per quanto possibile (senza cadere in facili “ridicolaggini”), l’etica radicale di Lévinas, potenzialmente, a tutte le relazioni. Quali? Non siamo noi a deciderlo: è l’alterità che “emerge” dalla relazione (come crollo della funzione d’onda) che ci chiama e ci interella. Dipende molto dalla nostra sensibilità. Forse è la sofferenza dell’alterità che ci obbliga. Siamo in una rete di relazioni dinamiche, e il dolore, come un

⁸ Cfr. la nota del traduttore, in Lévinas (1948/1997, pp. 63-64).

campo, fluttua: possiamo soffrire – senza aderire a tradizioni vitaliste (siano essere neo-materialiste o altro) – per la sofferenza di un bambino palestinese, per il dolore sul muso di una orsa polare, per la lacerazione sonora di un ghiacciaio artico etc.

Riprenderò queste considerazioni nel prossimo capitolo.

Devo precisare un’ulteriore questione, che potrebbe essere fonte di fraintendimenti, che è collegata a quanto detto sopra. In questo lavoro, tratto più di alterità che di volto e, semplicemente, interpreto il volto come la manifestazione concreta dell’alterità⁹. In maniera più rigorosa, e forse più attenta all’evoluzione del pensiero di Lévinas attraverso le sue opere, in *Altrimenti che essere o al di là dell’essenza* l’ enfasi è posta sul volto, più che sull’alterità, perché quest’ultimo concetto filosofico non ha la forza e l’immediatezza della nozione di volto. Scrive Petrosino (1992, pp. 72-73):

Per Lévinas l’esperienza originaria non è quindi l’esperienza dell’alterità, dell’altro, ma l’esperienza, l’incontro con il volto; originariamente non si dà altro, ma volto: “altro” è solo un nome del detto che, successivamente, in seconda battuta, tenta di dire (e questo tentativo è senza dubbio da apprezzare in quanto [...] inerisce al dovere legato alla giustizia del discorso) l’immediatezza del volto. [...] per Lévinas è solo *dopo* l’incontro, quotidiano e straordinario, con altri che *può venire all’idea* il concetto d’alterità assoluta. [...] Il problema di Lévinas, lo scopo della sua opera filosofica e in particolare di AE [*Altrimenti che essere o al di là dell’essenza*], non è quindi quello di trovare le parole per esprimere l’alterità, per costruire un discorso sull’altro o sull’assolutamente altro, ma quello di cercare di rendere l’immediatezza e la concretezza del *volto* (come espressione originaria dell’assolutamente altro)¹⁰.

Consapevole di questa differenza e di questa criticità – consapevole che «“altro” e “alterità” sono termini attraverso i quali il pensiero

⁹ Cfr. Vergani (2015, p. 67), che definisce l’alterità in Lévinas come «l’esperienza metafisica della trascendenza dell’altro, ovvero della sua infinita esigenza etica, che incombe su di me mio malgrado».

¹⁰ In questo senso, Lévinas passa dal concetto di *esteriorità*, centrale in *Totalità e Infinito*, a quello di *esposizione* in *Altrimenti che essere* (cfr. Petrosino, 1992, pp. 73-75).

filosofico media, ma soprattutto anestetizza e rimuove, l’ossessione e l’inquietudine del volto» e che in Lévinas c’è un passaggio «dall’altro al volto, dall’alterità dell’altro all’ossessione e all’inquietudine del suo volto» (Petrosino, 1992, p. 149) –, preferisco comunque ‘alterità’ (un’alterità radicale) perché questa non presenta, in sé, i problemi antropocentrici del seppur bellissimo concetto di volto.

Il volto, per Lévinas, è quell’“elemento” del reale che, in virtù della sua trascendenza, “trasporta” la relazione su un altro livello, oltre l’essere.

Silvano Petrosino (1992, pp. 20-58), riprendendo e correggendo l’articolazione tripartita proposta da Lawton, sostiene che le tesi e la filosofia di Lévinas possono essere inquadrata e comprese meglio a partire da come il filosofo ripartisce, in tre livelli di espressione, il reale.

Il primo livello riguarda l’essere in generale, l’esistenza neutra, il “c’è” (*il y a*): si tratta di un esistere senza esistente. Attraverso il godimento, si passa, riprendendo il titolo di un’opera lévinassiana, dall’esistenza all’esistente: il secondo livello d’espressione del reale riguarda, dunque, l’io, l’identità dell’esistente nell’esistenza, il suo distaccarsi, separarsi ed emergere dalla esistenza neutra, dal neutro essere¹¹. (Questi primi due livelli non rientrano nella mia proposta di formulazione relazionale. Il prossimo livello, invece, corrisponde alle prime due relazioni, la *relazione etica non-simmetrica* e la “singolarità” della *relazione etica non-simmetrica*.)

Il terzo livello del reale riguarda l’alterità assoluta d’altri, che si concretizza nell’incontro e nella prossimità con il volto. A questo

¹¹ «[...] ci si separa dall’anonimicità dell’essere attraverso il godimento e a partire dalla delimitazione del dominio privato ch’esso rende possibile. L’uscita dall’atarassia e dall’infanzia dell’essere avviene dunque grazie al fremito del godimento e al possesso ch’esso genera, grazie all’istituzione del proprio come proprietà: *originariamente* il proprio del soggetto è esperito come proprietà e la prima parola dell’io non è “io”, ma “mio”, e l’io è un effetto del mio. L’io è godimento. Il primo dominio privato è quello rappresentato dal corpo, che è il luogo del godimento (corpo non solo situato e situante, ma soprattutto godente) e il godimento del luogo (corpo come possibilità del proprio, del luogo proprio): avere un corpo significa avere un luogo proprio, una base, un fondamento su cui stare per esercitare un possesso sull’essere. Il corpo è un evento ontologico» (Petrosino, 1992, p. 37).

livello la filosofia di Lévinas presenta la sua più rilevante radicalità e novità – questo è il livello dell’etica, della relazione che precede i suoi *relata*, della responsabilità – e, al tempo stesso, alcune criticità: nello specifico, bisogna capire chi (o che cosa) ha il privilegio di avere un volto. Per Lévinas l’estensione del concetto di volto è abbastanza ridotta; io sostengo, come già accennato, che questa estensione deve essere radicalizzata in un’ottica di apertura. In ogni caso, se il primo livello del reale riguarda l’essere e il secondo l’io e il suo mondo, il terzo livello eccede questo orizzonte: «Fermarsi al mondo significa fermarsi all’orizzonte dell’io e alla legge del suo godimento; essere sorpresi nel mondo dal volto dell’altro significa imbattersi in ciò che è al di fuori dall’io e dal mondo, nell’incontenibile e nell’invisibile, e risvegliarsi “al di là” (Petrosino, 1992, p. 47).

Forse si possono riassumere e schematizzare così i diversi livelli successivi di apertura del reale: essere (esistenza indefinita e neutra; infanzia del reale) → io (l’esistente emerge dal godimento e pone il mondo) → volto (l’alterità assoluta impone la responsabilità etica; l’io si sostituisce all’altro: passività).

Si potrebbe poi, in realtà, individuare un quarto livello del reale (che nella mia formulazione relazionale corrisponde alla relazione etica quasi-simmetrica): quello che riguarda il “terzo”, che impone un altro tipo di relazione (che coinvolge la giustizia e la politica); il “terzo” è il prossimo del mio prossimo, che mi obbliga a scegliere come essere responsabile, a suddividere la mia responsabilità – mentre l’altro, più “semplicemente”, mi obbligava a essere responsabile. Lévinas scrive: «Il fatto che l’altro, il mio prossimo, è anche terzo in rapporto ad un altro, prossimo anch’esso, è la nascita del pensiero, della coscienza e della giustizia e della filosofia» (Lévinas, 1974/2018b, p. 161). Il “terzo” è, «di per sé, limite della responsabilità, nascita del problema: che cosa devo fare con giustizia? Problema di coscienza. [...] Nella prossimità dell’altro, tutti gli altri dell’altro mi ossessionano e già l’ossessione grida giustizia, reclama misura e sapere, è coscienza» (Lévinas, 1974/2018b, p. 197).

Devo essere giusto nel distribuire la mia attenzione e la mia generosità. Inoltre devo stabilire confronti e calcolare, operare connessioni e metter ordine, trattare gli altri da uguali e comportarmi come un giudice. Ciò presuppone

sinossi e sincronia, e fonda l'ordine della legge (Peperzak, in Levinas & Peperzak, 1989, p. 134).

Provo a riassumere quanto detto fino a qui, rispetto ai livelli, con un'immagine dinamica di ciò che accade nel reale. Si tratta ovviamente di un'immagine e di una semplificazione (pensata come successione di momenti, ma non è detto che sia così).

Dall'essere indistinto emerge un esistente¹² che si caratterizza per il rapporto di godimento che intrattiene con il mondo; l'alterità d'altri gli si pone davanti e la prossimità con il volto d'altri gli impone in maniera ossessiva di sostituirsi all'alterità e di essere responsabile in maniera incondizionata e assoluta e illimitata; ci si rende conto che altri sono prossimi all'altro che si era ri-volto al soggetto: il soggetto si ritrova con un problema complesso (morale, sociale, razionale, di coscienza, di giustizia, politico etc.) che deve affrontare; ma che ora può affrontare perché ha fatto esperienza della responsabilità etica radicale nel momento della sostituzione.

Godimento → prossimità → sostituzione → problema: si passa da una relazione egoista ed egologica a una relazione non egologica con l'alterità, a un momento radicalmente etico di sostituzione all'altro – una sorta di singolarità che non è relazione¹³ – per poi tornare nelle

¹² Non posso approfondire qui questo aspetto. Preciso, però, che non si tratta di un'emersione, intesa in senso “mitologico”, e che l'esistente, così caratterizzato, ha già perso qualcosa, di una relazione “altra”, in questo «inizio irrecuperabile» (Sandro Tarter, comunicazione personale).

¹³ In un passaggio contenuto nel paragrafo intitolato *La sostituzione*, nel capitolo intitolato *La sostituzione*, il linguaggio di Lévinas diventa, in un certo senso, vertiginoso (più del solito), forse proprio per la difficoltà di dare conto di questo momento di singolarità della sostituzione: «Attraverso la sostituzione agli altri, il se stesso sfugge alla *relazione*. All'estremo della passività, il se stesso sfugge alla passività o all'inevitabile limitazione che subiscono i termini nella relazione: nella relazione incomparabile della responsabilità l'altro non limita più il medesimo, esso è soppportato da ciò che limita. È qui che si mostra la sovrardeterminazione delle categorie ontologiche che le trasforma in termini etici. In questa passività più passiva il sé si libera eticamente di ogni altro e di sé. La sua responsabilità per l'altro—la prossimità del prossimo non significa sottomissione al non-io, ma un'apertura in cui l'*essenza* dell'essere si supera nell'ispirazione—è un'apertura di cui la respirazione è una modalità o il pregustare o, più esattamente, ciò di cui essa trattiene il sapore. Al di fuori

relazioni con misura e saggezza (la saggezza dell'amore, la saggezza della responsabilità).

Scrive Lévinas: «Dalla responsabilità al problema—questa è la via» (Lévinas, 1974/2018b, p. 201)¹⁴.

3. Lévinas e la filosofia dell'educazione

Ann Chinnery (2018, p. 259) riassume bene il punto di convergenza della ricezione dell'opera di Lévinas nella filosofia dell'educazione:

[...] his most significant contribution to our field can be traced to his critique and inversion of the modernist conception of subjectivity that has long underpinned the educational project. Levinas rejected the Enlightenment ideal of the sovereign, rational subject in favor of an account of subjectivity as emerging only in an encounter with the other. Levinas's description of subjectivity as fundamentally heteronomous thus calls us, as educators and philosophers of education, to rethink some of our deeply held, even taken for granted, assumptions about education and the educated subject.

Le intersezioni tra Lévinas e la filosofia dell'educazione sono molteplici ed è possibile provare a tracciarne una storia seguendo alcuni momenti di rilievo¹⁵.

Nel 2003, sulla rivista *Studies in Philosophy and Education*, Sharon Todd cura la prima *Special Issue* dedicata a “Lévinas e l'educazione”. Il titolo è *Levinas and Education: The Question of Implication* e l'occasione era stata una *panel presentation* durante l'Annual

di ogni mistica, in questa respirazione—possibilità di ogni sacrificio per altri—attività e passività si confondono» (Lévinas, 1974/2018b, p. 144).

¹⁴ Una nota faceta. Ritengo che questo potente “verso” levinasiano non sia stato usato in qualche canzone solo perché la traduzione inglese di Lingis, in questo caso, purtroppo, non rende giustizia dell'incisività dell'originale: «De la responsabilité au problème – telle est la voie», infatti, diventa «The way leads from responsibility to problems», invece di un più cantabile «From responsibility to the problem—this is the way».

¹⁵ Per una ricostruzione fenomenologica dell'opera di Lévinas e delle sue ricadute pedagogiche, cfr. D'Addelfio (2022).

Meeting of the American Educational Research a New Orleans, nel 2000. La *Special Issue*, oltre all'introduzione di Todd (2003a), che sostiene che l'opera di Lévinas ci invita a cercare il significato della struttura etica dell'educazione, contiene saggi di Chinnery (2003), che usa la metafora dell'improvvisazione nel jazz per approfondire tre concetti interrelati dell'etica della responsabilità di Lévinas (*passivity, heteronomy, inescapability*) e che sostiene che seguire Lévinas nella riformulazione della responsabilità e della soggettività potrebbe avere importanti (e positive) ripercussioni sulla concezione della soggettività e dell'azione morale in ambito educativo; Säfström (2003), che discute le condizioni per intendere l'insegnamento come un atto (rischioso ed eticamente relazionale) di responsabilità verso l'altro; Todd (2003b), che indaga, a partire da Lévinas, il rapporto tra eros e responsabilità in contesti educativi; Simon (2003), che mette in luce la difficoltà di tradurre in pratiche educative il pensiero filosofico e confessionale di Lévinas e, nonostante ciò, l'importanza di questo pensiero per "aprire nuovamente" e affrontare da una luce nuova questioni educative, e affronta alcune problematiche, quali la memoria e la consapevolezza storica; e, infine, come una sorta di risposta ai contributi precedenti (dove 'rispondere' è un concetto per approcciare gli scritti di Lévinas e anche un modo per pensare all'educazione), Biesta (2003), che sostiene che Lévinas non possa essere "applicato" all'educazione, ma che i suoi scritti, il suo pensiero, le sue idee – che minano la concezione tradizionale della soggettività e che antepongono a questa la responsabilità – sfidano gli insegnati e gli educatori a tenere aperta la possibilità, per gli studenti, di interrogarsi, di rispondere (a una chiamata, a un appello) e di diventare, così, soggetti responsabili.

Nel 2003 e nel 2006 escono due libri profondamente levinasiani, di due teorici dell'educazione studiosi del pensiero di Lévinas e promotori, insieme ad altri, della cosiddetta «prima svolta levinasiana» in educazione: *Learning from the Other: Levinas, Psychoanalysis, and Ethical Possibilities in Education* di Sharon Todd (2003c) e *Beyond Learning: Democratic Education for a Human Future* di Gert J. J. Biesta (2006/2023). Almeno un altro libro merita di essere citato per esteso: *Levinas, Subjectivity, Education: Towards an Ethics of Radical Responsibility* di Anna Strhan (2012), e due altri lavori di

riliovo, di poco successivi, sono Joldersma (2014) e Blumenfeld-Jones (2016).

Nel 2008 esce un volume dal titolo *Levinas and Education: At the Intersection of Faith and Reason*, una ricca raccolta di saggi curata da Denise Egéa-Kuehne (2008), che affronta, in ambito educativo, questioni etiche e di giustizia politica a partire dal pensiero di Lévinas. Nella prima pagina dell'introduzione al volume, Egéa-Kuehne scrive:

His concepts of ethics, justice, consciousness, and moral conscience are deeply relevant to education, as they were developed through the face-to-face encounter with the other, through intersubjective relation, and through the responsibility and respect one must develop for the other as Other—no-tions which rest at the very heart of education (Egéa-Kuehne, 2008, p. 1).

Subito sotto, ritroviamo il richiamo alla cautela nel pensare di poter “applicare” Lévinas all’educazione, di trovare indicazioni e soluzioni educative, e la medesima citazione levinasiana utilizzata da Todd (2003, p. 1) nella sua introduzione alla *Special Issue*, citazione che riporto dall’edizione italiana: «Il mio compito non è di costruire l’etica: tento soltanto di cercarne un senso» (Lévinas, 1982/2012a, p. 90). Lévinas, dunque, non si applica e non si implementa.

Il volume del 2008 viene recensito e criticato da Katz (2009) perché, nonostante il titolo del lavoro curato da Egéa-Kuehne prometta una intersezione tra quello che potremmo chiamare il Lévinas filosofico e quello confessionale, i saggi contenuti non affrontano, con poche eccezioni, gli scritti di Lévinas sul giudaismo, ritenuti da Katz fondamentali per comprendere il pensiero educativo di Lévinas, che è stato insegnante e direttore della *École Normale Israélite Orientale* (ENIO) e che si è occupato praticamente e teoricamente di educazione ebraica. Katz tocca poi due punti che costituiscono due tematiche problematiche della ricezione e interpretazione di Lévinas: l'estensione dell'altro al non-umano e la relazione con il femminile¹⁶. Egéa-

¹⁶ Cfr, anche, Katz (2018), che – cercando di rispondere in prospettiva educativa alla domanda “Come si diventa un soggetto etico (levinasiano)?”, una domanda che origina dal ritrovarci in una crisi dell’umanesimo e, quindi, bisognosi di una nuova soggettività – ribadisce l’importanza degli scritti di Lévinas sull’educazione ebraica

Kuehne (2009) risponde alla recensione critica di Katz, rispetto all'accusa che il suo volume sia "andato fuori tema", e sostiene che Lévinas deve essere compreso come interconnessione di pensiero occidentale, filosofico e "greco" e di pensiero ebraico, religioso, biblico e talmudico. Preciso qui che trovo poco stimolante questa diatriba (vedi *infra*, il quarto filone di studi degli ultimi dieci anni su Lévinas e la filosofia dell'educazione), per diversi motivi: ritengo che abbia poco senso idealizzare Lévinas (non possiamo pensarla femminista, ecologista, rivoluzionario), ma possiamo oltrepassarlo prendendo tutto il "buono" che c'è nel suo pensiero, che è decisamente molto; penso sia doveroso e utile allontanarci almeno un po', per quanto possibile, dal pensiero greco e da quello ebraico invece che cercare di fare radici e edificare sistemi identitari (ci sono tante prospettive e movimenti del pensiero forse più interessanti, rispettosi, ecologici: per esempio, in ordine sparso, il buddhismo¹⁷, il nomadismo, il pensiero indigeno e non coloniale, quello *queer*, alcuni *new materialisms* femministi e radicali etc.); così come l'educazione occidentale, legata all'ideologia capitalista neoliberista, sta mostrando nel tempo contemporaneo i suoi insormontabili limiti, allo stesso modo, i frutti dell'educazione ebraico-israeliana non mi sembrano da prendere ad esempio. Il mio posizionamento è polemico e non ortodosso: tra *Totalità e Infinito* e *Altrimenti che essere*, preferisco il secondo perché meno "greco"¹⁸; tra *Altrimenti che essere* e *Difficile libertà*, preferisco il primo, perché meno "ebraico"; e leggo *Altrimenti che essere* in relazione a *Il Tempo e l'Altro*, sicuramente un testo non confessionale, ai ferri corti con la tradizione filosofica occidentale, giovanile ma mai disconosciuto o rinnegato.

e la rilevanza educativa di *Totalità e Infinito*, e propone di vedere nella *Philosophy for Children* una versione secolare dell'educazione ebraica proposta da Lévinas. È curioso che in un volume così prestigioso (*The Oxford Handbook of Levinas*), che, in teoria, dovrebbe adottare uno sguardo il più possibile condiviso e "generalista", la voce su Lévinas e l'educazione sia così "personalista".

¹⁷ Non posso approfondire qui la relazione (o, meglio, alcune possibili prossimità) tra il pensiero di Lévinas e il buddhismo; cfr., però, Jagodzinski (2002), Todd (2015) e Schroeder (2019).

¹⁸ Consapevole che «[t]eaching was a central metaphor in *Totality and Infinity*, but was no longer referenced in *Otherwise than Being*» (Matanky, 2018, p. 416).

Sempre in vena di polemica, un contributo che ritengo molto importante, per l’intersezione tra Lévinas e la filosofia dell’educazione, e molto “sbagliato”, nei confronti del quale penso sia necessario prendere posizione, è quello di Nordtug (2013). Nell’abstract, la studiosa chiarisce subito il fulcro dell’articolo: «This article focuses on the turn towards the philosopher Emmanuel Levinas’s (1906–1995) ethical perspective in educational philosophy, which many theorists promise can promote an educational practice that is more sensitive of the diversity of teaching and learning, and the uniqueness of students and teachers» (Nordtug, 2013, p. 250). Questa svolta levinasiana è bene riassunta da Zhao (2017, p. 1286):

The welcoming of Levinas to the field of the philosophy of education is situated in the historical context of neoliberalism and the quest for certainty, uniformity, and accountability. Levinas’s philosophy gives educational theorists the conceptual tools to resist dominance and to rethink educational theory and practice in ways radically different from modern Western conventions.

Nordtug si chiede perché Lévinas sia utilizzato come portavoce per contrastare la tendenza verso una sempre maggiore uniformità in ambito educativo e, nella prima parte dell’articolo, critica tre studiosi che hanno introdotto Lévinas nel contesto della filosofia dell’educazione: Biesta, Säfström e Todd. La critica rivolta al primo è che Biesta trasforma l’etica non normativa di Lévinas in una risposta normativa. Ammesso e non concesso che Biesta trasformi l’etica di Lévinas in qualcosa di normativo, la critica di Nordtug non coglie il segno perché: (i) la responsabilità di Lévinas ha, in un certo senso, una natura normativa; solo che è una normatività “subita” e non “assunta”, ed è una normatività alla prima persona singolare non trasferibile alle altre persone perché intende le relazioni come non-simmetriche e la responsabilità come non-reciproca; (ii) in realtà, almeno un principio etico supremo, incontestabile, esiste, per Lévinas, e dovrebbe guidare la condotta umana: la sofferenza per la sofferenza altrui; (iii) con l’entrata del “terzo”, quando la relazionalità non è più solo duale, dobbiamo risolvere i problemi con il ricorso al normativo¹⁹. Nordtug, inoltre,

¹⁹ Su questi punti, vedi *supra*, cap. 3, par. 4 e cap. 4, par. 2.

trova strano che Biesta consideri l'insegnante come soggetto etico (l'“io”) e lo studente come l’altro, e si chiede che ne sia della soggettività e della responsabilità dello studente. Questo effettivamente è un punto critico, ma in realtà Biesta non è così chiaro nel fissare i ruoli della relazione; e questa, caso mai, potrebbe essere la critica: detto in maniera un po’ sbrigativa, l’io è sempre colui che parla, che fa esperienza etica dell’alterità; quindi, se il punto di vista è il mio, o quello di Biesta, o quello di Lévinas educatore, l’“io” è l’insegnante. Lévinas direbbe che il punto di vista dell’altro, in questo caso dello studente, è affar suo²⁰. Ovviamente, anche lo studente potrà essere un “io”, ma io di questo non ne so niente perché sono altro.

Non prendo in considerazione le critiche che Nordtug riserva a Säfström e Todd – in generale, lamenta poca attenzione per lo studente, una inegualanza, uno squilibrio della relazione verso l'insegnante – e, come già detto, non entro nel merito delle interpretazioni e delle critiche femministe del pensiero di Lévinas: per avere un’idea della questione, rimando a Irigaray (1984/1993, pp. 185-217; 1991), Chanter (1988; 1991; 2001), Chalier (1991). Riformulo e ripeto semplicemente due punti già rilevati: (i) non possiamo sperare che Lévinas fosse un femminista (fa quasi ridere pensare a questa immagine); (ii) l’osservazione critica di De Beauvoir, che Lévinas adotta un punto di vista maschile, ignorando così la reciprocità nella relazione, è perfettamente giusta: è un dato di fatto, però, non una critica. Lévinas è un uomo, maschio, ebreo etc. che, sostenendo una prospettiva relazionale etica non-simmetrica, ovviamente adotta il proprio punto di vista di uomo, maschio, ebreo etc. L’esposizione all’altro, poi, porta alla

²⁰ Cfr. Lévinas (1982/2012a, p. 95): «[...] la relazione intersoggettiva è una relazione non-simmetrica. In questo senso io sono responsabile d’altri senza aspettarmi di essere ricambiato, anche se dovesse costarmi la vita. L’inverso è affar suo. Io sono soggezione ad altri proprio nella misura in cui la relazione tra altri e me non è reciproca, e io sono “soggetto” essenzialmente in questo senso. Sono io che sopporto tutto. Lei conosce certamente questa affermazione di Dostoevskij: “Siamo tutti colpevoli di tutto e di tutti davanti a tutti, e io più degli altri”. Non a causa dell’una o dell’altra colpa effettivamente mia, a causa di errori che avrei commesso, ma perché io sono responsabile di una responsabilità totale che risponde di tutti gli altri e di tutto negli altri, anche della loro responsabilità. L’io ha sempre una responsabilità *in più* rispetto a tutti gli altri».

sostituzione e, quindi, a una nuova relazionalità. Banalizzando, possiamo criticare il Lévinas politico, non quello etico.

Nordtug chiude l'articolo invocando una responsabilità reciproca: ma questo non è Lévinas, semmai Buber. L'argomento di Nordtug, quindi, sembra essere: non mi piace l'etica di Lévinas, perché è non-reciproca; quindi, non mi piace la svolta levinasiana (di base, coerente rispetto all'etica di Lévinas) in filosofia dell'educazione.

Nel 2016 esce una seconda *Special Issue* su *Educational Philosophy and Theory*, dal titolo *Levinas and the Philosophy of Education*, curata e introdotta da Guoping Zhao (2016a), poi raccolta in volume (Zhao, 2018). Zhao, nell'introduzione, sostiene che Lévinas ha deconstruito il soggetto moderno e che questo fatto costituisce un elemento di rottura con la tradizione occidentale che ha ricevuto attenzione e interesse da parte di educatori e teorici dell'educazione: «Levinas's philosophy gives educational theorists the conceptual tools to resist dominance and to rethink educational theory and practice in ways radically different from modern Western conventions» (Zhao, 2016a, p. 325); che, nonostante abbia scritto poco di educazione, fatta eccezione per i saggi contenuti in *Difficile libertà* (Lévinas, 1963/2004), alcune sezioni di *Totalità e Infinito* (Lévinas, 1961/2018a), e, possiamo aggiungere, alcune conferenze inedite (Lévinas, 2009/2012b), le sue idee educative sono incorporate nella sua filosofia etica. Zhao, inoltre, sembra identificare l'insegnante con l'altro; dichiara la propria diversa interpretazione della soggettività a partire da Lévinas rispetto a quella di Biesta²¹; evidenzia, poi, un punto importante sostenuto da Todd, e cioè

²¹ In realtà, la lettura di Zhao sembra più attenta al pensiero di Lévinas, in quanto prende in considerazione non soltanto il momento di esposizione all'altro ma anche l'entrata del terzo – e, di conseguenza, la questione della giustizia (della socialità e di tanto altro). Zhao (2012, p. 671) scrive: «[...] unlike the prevailing interpretation in educational circles, subjectivity for Levinas is not only pure openness and subjectivity to the other». In questo senso, Zhao può sostenere che la *pedagogy of becoming* da lui proposta è più ampia di e comprende la *pedagogy of interruption* di Biesta: «Unlike the pure pedagogy of interruption that Biesta has proposed, we do not leave students in constant interruption and non-being. We also encourage them to struggle to be, to emerge, to gather, and to presence» (Zhao, 2012, p. 674). Zhao individua anche una contraddizione latente nel concetto di *subjectification* di Biesta in relazione alla natura della libertà, per Lévinas chiaramente eteronoma: «[...] such an emphasis on the transcendent dimension of teaching necessarily challenges the very

che è ormai necessario un ruolo più attivo, di conversazione *dall'esterno* con il pensiero di Lévinas, piuttosto che una spiegazione *dall'interno* del suo sistema.

Negli ultimi dieci anni (2015-2025), la riflessione nell'ambito della filosofia dell'educazione che, in qualche modo, “utilizza” Lévinas come riferimento ha conosciuto una diversificazione tematica di un certo rilievo. Da una revisione non sistematica (e non esaustiva) degli articoli educativi levinasiani in alcune delle più accreditate riviste di filosofia dell'educazione (*Journal of Philosophy of Education; Educational Theory; Educational Philosophy and Theory; Ethics and Education; Philosophical Inquiry in Education; Studies in Philosophy and Education*)²², emerge un panorama relativamente variegato che, pur mantenendo al centro alcune nozioni e alcuni concetti levinasiani classici, pone Lévinas in dialogo con alcune sfide educative contemporanee. Ho provato a raggruppare i contributi in sette ambiti, che potrebbero essere etichettati con le seguenti domande:

1. L'etica di Lévinas ha valore per l'educazione?
2. Che forma può prendere la relazione etica di Lévinas in ambito educativo?

idea of education for autonomy; it is preconditioned on a radical reconsideration of the notion of freedom. Using Levinas to reconstruct a subject for education without recognizing Levinas's call to transform the meaning of freedom from autonomy to heteronomy, and indeed, with still a passion for the modern notion of freedom, Biesta's projects are deeply contradictory. One may wonder how he reconciles his proposals of “giving teaching back to education,” in which students' freedom is necessarily interrupted, and his reclaiming of the educational purpose of subjectification, in which genuine realization of freedom is the ultimate motive» (Zhao, 2014, p. 520). In estrema sintesi, che ci piaccia o meno, un soggetto non egologico è un soggetto che, dal punto di vista dell'etica, non della giustizia, non può essere autonomo in tema di libertà soggettiva. Cfr., anche, Zhao, 2015. Un passo decisamente problematico, in riferimento alla libertà del soggetto, nella lettura che fa Biesta di Lévinas è il seguente: «Yet it is in this encounter that I meet my own freedom, because when I encounter responsibility, when I encounter a question or request that is directed at me, it is for me to figure out whether I say ‘yes’ or ‘no’, whether I ‘take up’ this responsibility or walk away from it. And this is something that I have to figure out» (Biesta, 2024, p. 9).

²² Ho incluso ovviamente anche gli articoli che compongono la *Special Issue* del 2016 su *Educational Philosophy and Theory* (Volume 48, Issue 4), dal titolo *Levinas and the Philosophy of Education*, curata e introdotta da Zhao (2016a).

3. Quali comunità educative possono emergere dalla relazione etica di Lévinas?
4. Lévinas è stato anche un filosofo dell’educazione?
5. Cosa avrebbe detto Lévinas delle relazioni (nello specifico, educative) durante la pandemia?
6. Possiamo leggere Lévinas come un critico dell’attuale sistema educativo (profondamente neoliberista e capitalista)?
7. Cosa direbbe Lévinas delle più recenti tecnologie educative?

Un primo, molto generale e fondamentale, tema di discussione (anzi, potremmo dire, di contesa) riguarda la “concretezza” (*practicality*) dell’etica di Lévinas, la sua traducibilità in pratiche educative. Miller (2017), con un articolo che ha suscitato un certo scalpore, sostiene che l’etica dell’alterità di Lévinas – per quanto attraente, in quanto sembra promettere soluzioni etiche e di giustizia sociale senza il ricorso a norme morali – è troppo esoterica e astratta (e rischia di cadere nel misticismo e nell’inapplicabilità), e non ha la forza di motivare al comportamento morale. Lee (2019) e Standish (2019), rispondendo a Miller, difendono invece la praticabilità dell’etica levinasiana in campo educativo e l’importanza di comprendere l’insegnamento (e l’apprendimento) come esposizione all’altro. Le obiezioni non convincono Miller (2019), che si chiede come possa l’etica di Lévinas essere tradotta e compresa concretamente in una prospettiva trasformativa della vita quotidiana delle persone. L’articolo di Castillo, Kukkola e Siljander (2022) costituisce un contributo al precedente dibattito e una presa di posizione a sostegno dell’etica levinasiana nel contesto educativo: un’etica che declina e può aiutare a concepire la relazione tra insegnante e studente come dinamica e dialettica (dove entrambe le parti “mettono in discussione” l’altro nella relazione: l’alterità dell’insegnante è una sfida, per lo studente, ad assumersi responsabilità, mentre l’alterità dello studente è, per l’insegnante, un appello a rispondere). Questo primo tema risente di un problema molto generale e fondativo dell’etica, spiegato in maniera molto chiara da Bauman (1993/2018, pp. 53-59), che a questo proposito proprio a Lévinas si riferisce, e che riguarda l’universalità etica. Non entro nel merito, ma segnalo solamente che non si può chiedere all’etica relazionale non-simmetrica di Lévinas che l’“io” etico diventi un “tu” o un “egli” o un

“noi” etico. In diversi passaggi delle sue interviste, Lévinas precisa quello che Bauman riassume nel modo seguente: «Sono per l’altro sia che l’Altro sia per me o non lo sia; il suo essere per me è, per così dire, un problema suo, e il modo in cui “gestisce” questo problema non influisce minimamente sul mio essere-per-lui [...]» (Bauman, 1993/2018, p. 56). In ambito etico, una relazionalità non-simmetrica non si “cura” di regole per la condotta morale cui possa essere data una forma universale: è programmaticamente refrattaria a qualsiasi forma di reciprocità. Questo non significa però che l’etica di Lévinas sia esoterica o inapplicabile; semplicemente non può darsi un controllo normativo.

Un secondo grande tema riguarda quelle che potremmo chiamare le declinazioni e le caratterizzazioni della relazione etica levinasiana applicate all’ambito educativo. Todd (2015), in parte discostandosi dalla classica ricezione levinasiana in ambito educativo, si concentra sulle idea di sensibilità, materialità ed *embodiment* e interpreta così il pensiero etico di Lévinas dalla prospettiva viva, concreta e incarnata dell’incontro educativo. Joldersma (2016) interpreta in chiave levinasiana la relazione educativa e, nello specifico, interpreta l’insegnante come l’altro. Ben-Pazi (2016), in linea con una tradizione di lettura e interpretazione di Lévinas (in particolare, del confronto Buber-Lévinas e, quindi, della non-simmetria della relazione), affronta la questione dialogica e comunicativa in Lévinas e le sue condizioni etiche. Williams e Standish (2016) propongono di concepire il pensiero umano, anche nei contesi educativi, non attraverso il *medium* (e la metafora) della luce ma attraverso quello del suono, a partire dalla affermazione levinasiana che la relazione con il volto è sentita nel linguaggio (*heard in language*)²³ (cfr. Lévinas, 1961/2018a, p. 305). Il contributo di Biesta (2016), che in un certo senso potrebbe anche fare parte del sesto ambito, quello critico, sostiene, con l’aiuto di Lévinas, la riscoperta dell’insegnamento – un insegnamento diverso da quello

²³ Credo che qui ci sia un problema di lettura e traduzione, che potrebbe, in parte, avere degli effetti sull’argomentazione condotta nell’articolo. L’originale francese – nelle prime righe del sesto capitolo delle conclusioni di *Totalità e Infinito* (intitolato *Expression et image*) – è «s’entend comme langage»; la traduzione inglese di Lingis è «is heard as language» (in italiano, «è intesa come linguaggio»): non trovo la formula «heard in language».

inteso come controllo e da quello che vede nel docente solo un facilitatore degli apprendimenti: un insegnamento che permette allo studente di esistere come soggetto. Quella di Martin (2016) è una vera e propria proposta di “apertura” ed estensione del pensiero etico della responsabilità di Lévinas ad alcune questioni critiche del XXI secolo, quali, ad esempio, la crisi climatica e denuncia la necessità di superare un certo tipo di antropocentrismo verso una relazionalità (pre-ontologica) più ecologica e un’eco-pedagogia. Parker (2019) mostra come le arti possano costituire uno spazio privilegiato, che ha implicazioni per la pedagogia, per esercitare l’ascolto, il decentramento di sé e l’umiltà della risposta, in linea con l’etica levinasiana.

Se forse possiamo dire che gli studi precedenti riguardano la “forma” della relazione etica levinasiana, un terzo tema ha a che fare con le comunità (etiche e democratiche) che potrebbero emergere dalla relazione così intesa. Zhao (2016b) applica tali questioni alla scuola e alla classe intese come comunità aperte alle differenze. Strhan (2016), a partire dalle influenze di Durkheim sulla filosofia di Lévinas e dal confronto tra i due pensatori, discute la dimensione etica, sociale e politica della quotidianità educativa. Sherman (2016) affronta questioni legate al *service learning* (e al *community service*) in contesti di *higher education* alla luce della filosofia etica di Lévinas e discute le implicazioni dell’adozione di questa prospettiva. Pendola (2019) affronta la questione della leadership educativa e scolastica, e mostra come una leadership ispirata a Lévinas, a un’etica “an-archica” della pura responsabilità verso l’alterità (piuttosto che a principi di libertà individuale, ai presupposti dell’istruzione statale tradizionale e a logiche burocratiche) potrebbe riorientare l’istituzione scolastica. Castillo-López (2024) utilizza alcune idee della filosofia etica dell’alterità di Lévinas e, in particolare, il concetto di ospitalità per leggere e analizzare alcune esperienze di educatori sociali, esposti costantemente, nei loro incontri e nelle loro relazioni educative (in contesti non formali), alla vulnerabilità e alla sofferenza altrui.

C’è poi un filone di studi, in parte anche filologici, che considera il pensiero di Lévinas come già in sé pedagogico e educativo. Castillo (2024), attraverso l’analisi di alcune delle conferenze inedite tenute da Lévinas al *Collège Philosophique* nel 1950 e nel 1952 (contenute in Lévinas, 2009/2012b), interpretate come basi per le

argomentazioni che svilupperà in seguito in *Totalità e Infinito*, cerca di mostrare che l'impegno di Lévinas nella formulazione di una filosofia dell'educazione era più solido di quanto comunemente ritenuto²⁴. Possiamo inserire in questo filone anche gli studiosi che si concentrano sui cosiddetti scritti confessionali di Lévinas (in particolare, le sue letture talmudiche) e che cercano di mostrarne la rilevanza per la filosofia dell'educazione. Un contributo importante ed esplicativo (per comprendere questo sotto-filone) è quello di Matanky (2018), che distingue tra ricezioni filosofiche e confessionali di Lévinas in ambito di filosofia dell'educazione e che cerca di mostrare la necessità di integrare le due prospettive per comprenderne appieno le implicazioni pedagogiche, per comprendere il pensiero educativo di Lévinas. Włodarczyk (2021) discute due letture talmudiche levinasiane per delineare un'idea di pedagogia dell'asilo (in una prospettiva di ospitalità).

Un quinto ambito riguarda le condizioni della pandemia. Yan e Slattery (2021) discutono il concetto di “paura per l'altro” (un tipo di paura che gli autori ritengono non sia preso in considerazione in ambito educativo, ma fondamentale per lo sviluppo di un soggetto etico perché rivela la sua capacità di soffrire per l'altro) come categoria etica utile a comprendere i fenomeni educativi durante la pandemia da Covid-19: invece di negare la vulnerabilità, occorre riconoscerla e tradurla in responsabilità. L'articolo di Berenpas (2021) – che potrebbe rientrare anche nel secondo ambito –, riprendendo la nozione di insegnamento primordiale, mostra come la didattica emergenziale (la transizione forzata all'online in epoca pandemica) abbia messo in luce l'irriducibilità e l'imprescindibilità della relazione etica e del faccia a faccia.

Un sesto ambito, più eterogeneo e meno compatto, riguarda l'uso di Lévinas per “criticare il sistema” (nello specifico, educativo). Cheeseman, Press e Sumsion (2015) si rifanno a diversi concetti levinasiani (altro, responsabilità, inconoscibilità, Dire-Detto) per offrire una lettura critica dei programmi educativi (di apprendimento e valutazione),

²⁴ Interessante, al riguardo, è anche la proposta di Chinnery (2010) di ricostruire le (tre) posture pedagogiche incarnate nell'insegnamento di Lévinas – «to begin to theorize teacher education “alongside Levinas”» (Chinnery, 2010, p. 1705) – a partire da interviste, elementi biografici, ricordi e testimonianze di studenti.

in rapida crescita, per la prima infanzia e delle possibili conseguenze di queste politiche educative. Keehn e Boyles (2015) discutono e criticano le risposte politiche alla violenza armata nelle scuole (aumento di sicurezza, politiche di tolleranza zero, iniziative anti-bullismo e politiche di salute mentale) alla luce della relazione etica di Lévinas. Parker (2022) “apre”, nell’ottica di una pedagogia dell’alterità, l’incontro etico di Lévinas ai corpi razzializzati, discriminati, meno-che-umani. Parker (2023) rilegge la temporalità educativa a partire dal concetto di finitezza in Hägglund e dall’idea di tempo come dono di Lévinas, e mette in discussione la concezione neoliberista capitalista di tempo (con la sua ossessione per l’ottimizzazione). Kabgani (2024) conduce un’analisi levinasiana, critica nei confronti dell’interpretazione (educativa) della razionalità e della conoscenza come strumentali e produttive, del film del 1974 di Werner Herzog, *L’enigma di Kaspar Hauser*. Yu e Reiss (2025) leggono il fenomeno del bullismo scolastico e, nello specifico, il silenzio delle vittime di bullismo alla luce del concetto di altro in Lévinas e sostengo l’importanza di transitare da una logica di controllo a una logica di ascolto.

Infine, la letteratura più recente apre un fronte sul rapporto tra educazione e tecnologie digitali contemporanee. Il fronte “tecnologico” potrebbe a tutti gli effetti rientrare nel secondo grande tema della natura della relazione levinasiana in prospettiva educativa. Lee (2023) affronta e discute in maniera approfondita l’emergere delle intelligenze artificiali insegnanti e le caratteristiche e i limiti della nuova relazione educativa implementata dall’IA, alla luce della concezione levinasiana di insegnamento (come esposizione). Castillo e Kekki (2025) discutono l’“interfaccia” digitale (nei contesti educativi online) come nuova declinazione del volto dell’altro, provando a tracciare e analizzare criteri etici e condizioni della didattica online (i suoi limiti e le sue possibilità). MacKay, McDonald e Reed (2025) propongono per l’apprendimento online e blended un approccio di progettazione ispirato alle filosofie relazionali di Buber e Lévinas come alternativa all’orientamento (dominante in educazione) basato sul fare (*making orientation*).

4. Lévinas in Biesta

In questo paragrafo cercherò di mostrare, senza pretese di esaustività, il rilievo del pensiero di Lévinas nella riflessione pedagogica di Gert Biesta²⁵ – teorico dell’educazione che insegna *Public Education* presso la Maynooth University (Irlanda) e *Educational Theory and Pedagogy* presso l’University of Edinburgh (Scozia, Regno Unito). È indubbio che Lévinas – anche attraverso le letture di Zygmunt Bauman²⁶, Alphonso Lingis, Jacques Derrida (cfr. Biesta, 1999; 2004a; 2004b) – giochi un ruolo fondamentale nell’articolazione del pensiero di Biesta.

Ritengo sia opportuno, però, prima di procedere con questa analisi parziale, offrire una veloce ricostruzione del pensiero (attuale) di Biesta e credo che per fare ciò possa essere utile riassumere il contenuto

²⁵ Non sono in grado di tracciare qui l’evoluzione della riflessione educativa di Biesta e la “ricezione” di Lévinas in Biesta che in questo paragrafo propongo è sicuramente mancante dei riferimenti ad altri autori che sono rilevanti per comprendere l’“uso” che fa Biesta di Lévinas nel suo discorso pedagogico, per esempio, tra tutti, Hannah Arendt e Dietrich Benner (Stefano Oliverio, comunicazione personale). Dal punto di vista della traiettoria del pensiero di Biesta, si può affermare sicuramente che i suoi contributi più recenti risentono meno dell’influenza di Lévinas, che sono sempre più “pedagogici” che “filosofici”, sempre più “tedeschi” che “anglosassoni”.

²⁶ A mia conoscenza, l’esempio forse più chiaro dell’importanza per Biesta della lettura di Lévinas da parte di Bauman (nello specifico, del volume del 1993, *Postmodern Ethics* (Bauman, 1993/2018)) è un articolo su educazione, responsabilità (e sulla distinzione tra *accountability* e *responsibility*) e domanda/richiesta (*demand*) etica (Biesta, 2004b). Qui Biesta (senza mai citare gli scritti di Lévinas) discute il concetto (che Bauman riprende da Lévinas) di relazione morale, che, a differenza della relazione contrattuale, è una relazione di responsabilità, caratterizzata da non-reciprocità, unilateralità e irreversibilità, e il concetto di prossimità, che esprime la qualità specifica della relazione morale, e cioè quella di riguardare due esseri, e non più di due; quando subentra un “terzo”, il volto dell’altro in qualche modo si dissolve e così anche la responsabilità per l’alterità, ed entra in gioco la giustizia (cfr., in particolare, Biesta, 2004b, pp. 244-246). Biesta riprende queste tesi, nello specifico la distinzione tra *accountability* e *responsibility* e l’idea di prossimità, in Biesta (2010, rispettivamente p. 63 e p. 65).

del suo ultimo libro, intitolato *World-Centred Education: A View for the Present* (Biesta, 2022a)²⁷.

In poche parole, il libro di Biesta sostiene un’educazione *world-centred* piuttosto che *child-centred* o *curriculum-centred*. Sottolinea l’importanza dell’insegnamento – è nota la critica di Biesta alla *learnification*: l’educazione è data, donata, non presa –, non in quanto trasmissione di conoscenze e competenze, ma come atto di re-dirigere l’attenzione degli studenti sul mondo. In un’educazione *world-centred*, il soggetto esiste “nel” e “con” il mondo, e comprende (o dovrebbe comprendere) che il mondo, naturale e sociale, pone dei limiti e dei vincoli rispetto a quello che il soggetto può desiderare dal mondo e rispetto a quello che può fare con il mondo – e queste sono questioni che riguardano la democrazia e l’ecologia.

Biesta individua, e raffina nel corso della sua riflessione pedagogica, tre finalità (o domini) dell’educazione: (i) *subjectification*: «bringing the subject-ness of the child “into play”»; (ii) *socialisation*: «providing the new generation with orientation into the traditions, cultures, and practices of past and present»; (iii) *qualification*: «providing students with the knowledge and skills that make it possible for them to act in the world» (Biesta, 2022a, pp. 7-8). Non sostiene, è bene precisarlo, di sostituire *qualification* e *socialisation* con *subjectification*; bensì di modificare le nostre priorità educative. Sostiene, quindi, che la domanda centrale e fondamentale dell’educazione è una domanda *esistenziale*: Noi, in quanto esseri umani, *come* esistiamo “nel” e “con il” mondo naturale e sociale?

Una chiara definizione di *subjectification*²⁸ – che coinvolge alcuni concetti centrali per la concezione dell’educazione di Biesta, quali libertà, esistenza, limiti del mondo, relazionalità – è la seguente:

²⁷ Cerco qui semplicemente di sintetizzare il contenuto del volume di Biesta, senza approfondire; si tratta di un abbozzo, che ritengo utile per l’articolazione delle seguenti riflessioni e argomentazioni. Non prendo in considerazione le questioni e le problematiche che emergono dalle tesi sostenute da Biesta. Segnalo, però, la recente *Special Issue, A Book Review Symposium on Gert Biesta’s World-Centred Education*, su *Policy Futures in Education*, dedicata al libro, introdotta da Biesta (2025) e composta da tre articoli: Oliverio (2025), Colucci-Gray (2025) e Langmann (2025).

²⁸ Sulla *subjectification* come modello teorico del neo-esistenzialismo in educazione, cfr. Oliverio (2022). «Subjectification is thoroughly an existential matter,

Subjectification rather is about “qualified” freedom, that is, freedom integrally connected to our existence as subject. This is never an existence just with and for ourselves, but always an existence in and with the world. An existence with human beings and other living creatures and “in” a physical environment that is not a simple backdrop, a context in which we act, but rather a complex network *through* which we act; a network, moreover, that sustains and nurtures us (Biesta, 2022a, p. 48).

Se la prima idea del libro di Biesta è che le questioni educative sono fondamentalmente questioni esistenziali, la seconda idea è che il lavoro educativo è rivolto, indirizzato allo studente – è donato, non preso – e quindi che il gesto fondamentale dell’educazione è l’insegnamento (Biesta, 2022a, p. 75). E, a questo punto, è necessaria una precisazione. Non è tanto l’insegnante che va verso lo studente, quanto piuttosto il mondo che va verso lo studente, che lo interella. Il compito dell’insegnante è indicare (*pointing; zeigen*) allo studente il mondo, re-dirigere la sua attenzione sul mondo, in modo che lo studente possa – senza certezze e garanzie – incontrare e rispondere alle richieste del mondo (Biesta, 2022a, p. 99). In questo senso l’insegnante può creare le condizioni di possibilità, per lo studente, di “essere insegnato da” (*being taught by*)²⁹, nello specifico, di essere insegnato dal mondo.

In *World-Centred Education*, i riferimenti esplicativi a Lévinas sono pochi, solo due, ma l’eredità è ormai, per così dire, interiorizzata, incarnata nel suo pensiero³⁰. Biesta riprende il termine tecnico

which has everything to do with our existing as subjects in and with the world and not merely constantly adapting to changing environments» (p. 21). La proposta di Biesta, quindi, usando un lessico heideggeriano, è quella di una *Welt-centred education*, che denuncia l’inadeguatezza di un paradigma dell’apprendimento inteso come adattamento intelligente all’ambiente (*Umwelt-centred education*), un paradigma educativo che comprenderebbe a pieno titolo, come educandi, anche i robot aspirapolvere (cfr. Biesta, 2017/2022, pp. 61-64).

²⁹ Biesta (2022a, p. 59 e p. 99). Cfr., anche, Biesta (2013b).

³⁰ Due esempi di elementi levinasiani interiorizzati sono la concezione di libertà (una libertà “difficile” (cfr. l’esplicitazione in Biesta, 2025); non la libertà neoliberista di poter fare shopping) – ma su questo punto cfr. le osservazioni critiche di Zhao (2014) – e la questione del rischio di non avere nulla in cambio dagli studenti (Biesta, 2022a, pp. 55-57), che mi sembra una chiara derivazione della non-reciprocità relazionale di Lévinas.

levinasiano ‘egologico’ (che, a sua volta e prima, è termine e concetto husseriano) per denotare una modalità esistenziale, nel e con il mondo, che *non* pone limiti alla propria libertà e ai propri desideri, e che quindi porta, prima o poi, alla crisi ecologica (e alla fine della democrazia). La distinzione tra ‘*ego-logical*’ e ‘*non-ego-logical*’, dunque, risulta più precisa e preferibile rispetto a quella tra ‘infantile’ (*infantile*) e ‘adulto’ (*grown-up*) (Biesta, 2022a, p. 49). La domanda educativa centrale per Biesta, in questo e in altri lavori precedenti, può quindi essere formulata nel modo seguente: «come si insegna a esistere in maniera non-ego-logica?». La seconda occorrenza levinasiana nel libro riguarda il concetto di responsabilità: Biesta qui dichiara di seguire Lévinas nel concepire la responsabilità come qualcosa che non è scelta, ma qualcosa che si incontra (Biesta, 2022a, p. 54), come qualcosa – questo è chiarito e ribadito in altri testi – che non viene dall’interno ma dall’esterno e che istituisce la soggettività e l’unicità del soggetto (come non-intercambiabile).

Quasi un quarto di secolo prima, in un articolo sull’intersoggettività radicale, Biesta (1999) individua nella relazione etica di Lévinas – una relazione di responsabilità infinita per l’altro – una possibile “strategia” per superare la tradizione umanistica (sull’umanesimo ritornerò a breve). L’intento a monte è quello, più generale, di mostrare come la teoria educativa possa liberarsi dalle assunzioni della filosofia della coscienza, una tradizione fondativa per l’educazione moderna. L’idea è quindi quella di un passaggio dalla coscienza all’intersoggettività, fuori dall’umanesimo. Perché la coscienza è un problema? La coscienza diviene un problema quando è affermato il suo primato e la sua anteriorità³¹, come origine di conoscenza e significato, e quando diviene sinonimo di soggetto. Così, la relazione con il mondo e con gli altri è una relazione di conoscenza. Per Lévinas, invece, la relazione primaria, primordiale, an-archica, è etica, ed è una relazione di responsabilità radicale nei confronti dell’alterità. Riformulando, il soggetto si costituisce nella relazione (etica) “grazie” alla responsabilità (infinita) “data” dalla prossimità dell’alterità (o, per usare la terminologia

³¹ Su questo punto Lévinas è molto chiaro: la coscienza emerge in virtù della presenza del “terzo” e il suo fondamento è la giustizia (Lévinas, 1974/2018b, p. 200).

di Biesta, nello spazio etico intersoggettivo della responsabilità) (cfr., in particolare, Biesta, 1999, pp. 212-214).

Nel contributo contenuto nella *Special Issue* curata da Sharon Todd, Biesta (2003) solleva, è già stato accennato poco sopra, una questione metodologica in merito al rapporto tra Lévinas e l'educazione. Sostiene che non si possa *applicare* la filosofia di Lévinas (le sue idee) all'educazione (come si applica una nuova verità o una nuova teoria a un determinato ambito): Lévinas è un maestro che domanda e che interpella, ma non è un maestro tradizionale che sa quello che lo studente ancora non sa né un maestro socratico che cerca di portare l'interpellato alla giusta risposta³². Biesta riprende la distinzione di Todd tra “learning *about* Levinas” e “learning *from* Levinas” per mostrare che l'approccio educativo al pensiero di Lévinas è nei termini della ricerca di una risposta³³.

While learning *about* Levinas assumes that Levinas has a truth to tell and that it is our task to ‘take’ this truth and apply it to the domain of education, the idea of learning *from* Levinas precisely opens up a dialogical space where pedagogy becomes – or can remain – an event rather than being a pre-programmed process. Learning, in this view, is not about the acquisition of knowledge or truth. It is about response and responding. Similarly, pedagogy is not about handing down truths to the next generation, but about creating opportunities for children, students, newcomers to respond and, as a result, come ‘into presence’ (Biesta, 2003, p. 64).

Veniamo alla presenza – per Biesta, è questa la manifestazione della soggettività del soggetto – attraverso la risposta a una chiamata etica della responsabilità. La responsabilità precede, dunque, la soggettività e lo spazio di questa responsabilità è una relazione etica: una relazione di infinita responsabilità nei confronti dell’alterità dell’altro. In questo spazio siamo chiamati a “rispondere”.

In un contributo dedicato esplicitamente a Lévinas, l'educazione e la questione dell'essere umani (*being human*) (Biesta, 2008), Biesta

³² Su questo punto, cfr. D'Addelfio (2023).

³³ Cfr. l'evoluzione del pensiero di Biesta e la distinzione tra *learning from* e *being taught by* in Biesta (2013b; 2022a). Vedi *infra*.

affronta la questione della crisi dell’umanesimo³⁴ e individua due problemi: (i) l’umanesimo è stato incapace di scongiurare le *inumanità* del Ventesimo secolo (perché definisce uno standard umano che di fatto esclude tutto ciò che non vi rientra); (ii) stabilendo una “comune natura umana”, l’umanesimo non riesce a dare conto dell’unicità: gli esseri umani diventano così intercambiabili e indifferenti.

Già in Biesta (1999, p. 208) il problema dell’umanesimo era stato posto in questi termini: il soggetto concreto nella sua individualità è pensato unicamente come una istanza di una essenza generale di essere umano (il soggetto è il Soggetto); il soggetto, quindi, non appare nella sua unicità e singolarità.

Lévinas propone un nuovo approccio alla soggettività umana, ponendosi al di fuori della tradizione dell’umanesimo: non una teoria della soggettività ma un’etica della soggettività³⁵. L’idea centrale è quella della responsabilità. Il soggetto è costituito dalla relazione etica – una relazione di responsabilità infinita nei confronti dell’altro. Qui Biesta non esplicita che in Lévinas *prima* ancora della responsabilità c’è l’incontro con l’alterità dell’altro, evento che accade in virtù della prossimità del volto. Se volessimo schematizzare, avremmo: presenza dell’alterità – relazione etica – responsabilità – costituzione della soggettività. Però riconosce che, per Lévinas, «[t]he Other exists before me» (Biesta, 2008, p. 205). Biesta individua poi una delle caratteristiche fondamentali e distintive della responsabilità – che in Lévinas origina dal confronto con Buber sulla questione della relazione reciproca e della relazione non-reciproca, non-simmetrica: la responsabilità non è trasferibile (io non sono intercambiabile) e non è reciproca (non mi devo aspettare nulla in cambio; ciò che faccio non lo faccio per un tornaconto). A partire poi dalla discussione in merito alla distinzione fondamentale levinasiana tra Dire e Detto, Biesta sostiene la necessità di cercare e trovare una diversa maniera di approssiarsi agli scritti di

³⁴ Che ritroviamo in diversi passaggi dell’opera di Biesta, a partire almeno dall’articolo su Foucault e una pedagogia senza umanesimo (Biesta, 1998), dove è centrale, in relazione a Lévinas, l’opera *Totalità e Infinito* (Lévinas, 1961/2018a) e l’importante lettura di Derrida (1964/1971) di Lévinas. È poi un tema di grande rilievo in *Beyond Learning* (Biesta, 2006/2023) – il cui *Prologo* è ripreso in Biesta (2008) – e costituisce un capitulo di Biesta (2010, pp. 78-80).

³⁵ Cfr., anche, Biesta (2013a), in particolare pp. 19-23.

Lévinas – una maniera “responsiva”. Per Biesta, come già visto poco sopra, questa è una questione pedagogica. E qui Biesta ritorna alla distinzione tra “learning *about* Levinas” (applicare Lévinas all’educazione) e “learning *from* Levinas”, che, invece, suggerisce «the opening of a dialogical space where pedagogy can become and remain an event, something which is open to the future» (Biesta, 2008, p. 206). La pedagogia, in questo senso, riguarda l’offerta di opportunità, per gli studenti, di trovare la propria voce e la propria risposta. E riformulerei così: la pedagogia riguarda l’insegnare a rispondere responsabilmente all’altro.

Biesta forse enfatizza troppo il processo dialogico: Lévinas, come è già stato ampiamente mostrato, non è Buber. Lévinas, scrive Peperzak (in Levinas & Peperzak, 1989, p. 135), «non accetta la filosofia del dialogo». E qui ritengo che emerga anche un’aporia (già accennata e sulla quale poi ritorno): si tratta di domandare oppure di rispondere all’alterità? Biesta (1999, p. 216) sostiene, ritengo giustamente, «It urges educational theory itself to respond, to take position, to take responsibility and be responsible for the singularity of the subject». Biesta (2008, p. 208) scrive: «I conceive of the educational relationship in terms of posing a question: to ask newcomers what they are bringing to the world». Se la relazione è non-reciproca, non-simmetrica, e l’educando è l’altro, l’educatore è obbligato a rispondere, non tanto a porre domande (questo perché il discorso, ora, in questo momento, lo stiamo facendo noi, che siamo sicuramente più educatori che educandi; non tanto perché non si possa vedere nell’incontro tra educatore-educando una situazione in cui sia l’educatore a porsi come alterità nella relazione; ma questo è un discorso che deve essere fatto dall’educando, non da noi...).

Anche in *The Rediscovery of Teaching* del 2017 (Biesta, 2017/2022b) i riferimenti a Lévinas sono molteplici e di rilievo per l’argomentazione. Biesta discute la questione della significazione, che, potremmo dire, viene dopo l’incontro con l’altro, «*come risultato dell’incontro con l’altro o, per essere ancora più precisi, come risultato dell’“esperienza” di essere interpellato da un altro essere (umano)*» (Biesta, 2017/2022b, pp. 12-13). Insiste poi sul concetto di “unicità

come insostituibilità” (Biesta, 2017/2022b, pp. 20-23)³⁶. È un altro modo per dire che la soggettività è costituita dalla responsabilità e che questa non nasce da dentro, come atto della coscienza, ma viene dall'esterno (dalla prossimità con l'alterità), ma è anche un modo per ribadire l'importanza di una prospettiva alla prima persona. L'*unicità-come-differenza* riporta alla questione dell'identità, abbraccia una prospettiva alla terza persona e pone la domanda “Che cosa mi *rende* unico?” (diverso dagli altri). L'*unicità-come-insostituibilità*, invece, è un concetto chiave della soggettività, adotta una prospettiva alla prima persona e pone la domanda “*Quando è importante* che io sia io?”. Ritengo che si possa provare a rispondere a questa domanda solo prendendo in considerazione situazioni relazionali in cui io sono chiamato a rispondere responsabilmente. La prima domanda è immanente, la seconda rappresenta una rottura (o interruzione) dell'immanenza ed è, quindi, trascendente.

Non posso approfondire qui la questione della trascendenza in Lévinas³⁷, un tema complesso e sfaccettato, dinamico all'interno dell'opera levinasiana; legato nei suoi primi studi alla diacronia del tempo, all'alterità del femminile, sfuggente per sua natura in quanto consiste fondamentalmente nel ritirarsi altrove dell'alterità; termine, anche, che apre la sua seconda opera maggiore, *Altrimenti che essere o al di là dell'essenza*: «Se la trascendenza ha un senso, essa può solo significare il fatto, per l'avvenimento d'essere—per l'*esse*—per l'*essenza*—di passare all'altro dell'essere» (Lévinas, 1974/2018b, p. 5). È presente, in ogni caso, in Lévinas, una qualche forma di interrelazione tra alterità, trascendenza e educazione³⁸.

³⁶ Questo concetto “arriva” a Biesta da una prima riflessione sulla nozione di unicità in Arendt e poi dalle letture di Lévinas di Bauman e, soprattutto, di Lingis (tra l'altro, traduttore in inglese delle principali opere di Lévinas). Questa distinzione, limitatamente ai libri di Biesta, è già in Biesta (2010, pp. 86-91) e Biesta (2013a, p. 21 e pp. 144-145).

³⁷ Sulla centralità e l'evoluzione del concetto di trascendenza nel pensiero di Lévinas, e su Lévinas come “pensatore della trascendenza”, cfr. Bernasconi (2005).

³⁸ Su alterità e trascendenza, cfr. Lévinas (1995/2006). Su trascendenza e educazione, riporto qui solamente, decontestualizzata, una citazione dalla conferenza inedita “Gli Insegnamenti”: «apprendere un insegnamento è dunque una relazione trascendente» (Lévinas, 2009/2012b, p. 173).

Penso che si possa sostenere che Biesta si serve del concetto levinasiano di trascendenza per esemplificare, in educazione, i movimenti “dal di fuori” (e tutto ciò ha una valenza anti-costruttivista)³⁹.

Con Lévinas, suggerisco che la nostra soggettività è sollecitata “dal di fuori” – per tale motivo mi soffermerò sul tema della “trascendenza” – e ha a che fare con l’“evento” dell’“essere interpellati”. È in questa circostanza che l’insegnamento si manifesta con un volto del tutto nuovo [...] (Biesta, 2017/2022b, p. 59)⁴⁰.

Il concetto di trascendenza, dunque, (i) è alla base dell’idea che la soggettività «è chiamata in essere dall’esterno, come interruzione della mia immanenza, un’interruzione o rottura del mio essere-con-me, della mia coscienza» (Biesta, 2017/2022b, p. 76), (ii) è una condizione di possibilità della distinzione tra *learning from* e *being taught by*⁴¹ e, in un certo senso, (iii) si inserisce, come tassello, magari non sempre esplicito, nel più ampio dibattito che «mette in questione l’“egemonia” del costruttivismo in campo educativo» (Biesta, 2017/2022b, p. 47). L’esperienza della trascendenza dell’altro (io preferisco, e proverò ad argomentare in seguito: della alterità radicale) è legata alla capacità di essere affetti, di essere toccati: è un movimento radicalmente “dal di fuori”, non una nostra costruzione, ed è un fenomeno che Wolff-Michael Roth (2011) chiama *passibility* – un fenomeno fondamentale a livello educativo perché permette di imparare⁴².

Per concludere questa ricognizione (ripeto, parziale), riporto un lungo estratto di un articolo recente di Biesta, nel quale è sintetizzata

³⁹ Cfr. tutto il capitolo 3, dal titolo “Teaching”, in Biesta (2013a, pp. 43-58).

⁴⁰ Cfr., anche, poco più avanti, Biesta (2017/2022b, pp. 71-74).

⁴¹ «[...] *being taught by* e *learning from*, che, lunghi dall’essere sinonimi, indicano due tipi di esperienze profondamente diverse, la seconda di marca costruttivista, la prima – ed è da notare come il verbo insegnare, “teaching”, sia alla forma passiva – decisamente opposta a ogni deriva costruttivista» (Oliverio, 2019, p. 501). Cfr., anche, Oliverio (2022, p. 20): «‘being taught by’ is to be ‘touched’ by something that is other and cannot be reduced to one’s own egological circuit but needs to be encountered, by giving hospitality to the offer one receives».

⁴² Su Roth (2011) e sul concetto di *passibility* (passibilità), cfr. l’ultimo capitolo di Biesta (2022a, pp. 90-102). Su trascendenza, Biesta, Roth e il paradosso dell’apprendimento, cfr. Oliverio (2019, in particolare pp. 496-497 e p. 502).

in maniera molto chiara l’importanza dell’opera di Lévinas come critica di diverse e interrelate visioni del mondo, spesso date per scontate, e che sostiene che la responsabilità è la struttura della soggettività. Forse in questo senso possiamo intendere il paragone di May (1997, p. 133) tra Lévinas e Thelonious Monk: le loro dissonanze sono feconde; quelle di Lévinas ci offrono (e offrono anche all’educazione) un pensiero diverso, invitandoci a pensare diversamente.

The work of Levinas can be summarised as a profound critique of a number of connected ideas. His work can be seen as a critique of what can be called an ‘egological’ worldview, that is, the suggestion that the ego would come before the world, both in space and in time. It is also a critique of the cognitive worldview, that is, of the idea that the act of cognition is the first act and the foundation for everything else, including ethics and politics. Levinas’s work is also a critique of what can be called a hermeneutical worldview [...], that is, of the idea that everything begins with interpretation and sense-making (or with the term Levinas uses: signification [...]). And hence it is a critique of any totalising gesture in which individuals try to capture everything that is outside of themselves from their own position or standpoint [...]. When Levinas suggests that we should see ‘ethics as first philosophy’ [...], he is not suggesting that everyone should be responsible and even less so that our ability to be responsible is in some way primary (as that would immediately put a totalising anthropological claim before ethics), but rather that responsibility is ‘the essential, primary and fundamental structure of subjectivity’ (Biesta, 2024, pp. 8-9)⁴³.

5. Conclusioni aporetiche per aperture ulteriori

In queste brevi conclusioni desidero enunciare alcune questioni – problematiche e interessanti, insieme – che vedo emergere dalle interconnessioni tra il pensiero e l’opera di Lévinas e la riflessione pedagogica (in particolare, la teoria educativa di Biesta).

Proverò a chiarire quello che ho affermato in maniera maldestra in diversi punti di questo lavoro, che ha a che fare con la domanda “Chi

⁴³ Ho omesso, nel riportare il testo di Biesta, due note e i riferimenti interni. L’ultima citazione è a Lévinas, 1982/2012a, p. 93 («Parlo della responsabilità come della struttura essenziale, primaria, fondamentale della soggettività; e descrivo di conseguenza la soggettività in termini etici»).

è l’altro nella relazione educativa?” o, riformulata con più precisione, “Interpretando la relazione educativa come una relazione etica non-simmetrica, chi è il soggetto e chi è l’altro?”.

Se io sono l’insegnante e sono il soggetto, sono chiamato a essere responsabile in maniera incondizionata nei confronti dell’alterità dello studente – senza reciprocità, fuori da logiche di mercato, aspettandomi l’ingratitudine in cambio etc. Perché ci sentiamo in diritto di invertire la non-simmetria, adottare il punto di vista dell’altro, e pensare che il soggetto sia lo studente, che a questo punto deve essere responsabile in maniera incondizionata verso di me, insegnate?

Ritengo che sia fondamentale, per noi insegnanti, provare a pensare le questioni educative da una prospettiva diversa dalla nostra, dalla prospettiva di chi è radicalmente altro da noi. Come scrive Roth (2011, p. 29), «I realized that I had to think learning from the perspective of the unfamiliar, strange, and unknown rather than from the perspective of what *I knew*». Non possiamo dimenticare, però, che i nostri mondi – quelli degli adulti e degli insegnati e quelli dei bambini e degli studenti – sono incommensurabilmente differenti.

We no longer have the capacity to view the world with their eyes but will always see them and their acts in a world structured according to adult conceptions. We will always see children interact with some entities that may have one signification within our adult worlds, whereas these will have, if they exist at all, a very different signification in a child’s world. Children and students will appear as behaving inappropriately in our world, whereas they are in fact not acting in the world as it appears to us (Roth, 2011, p. 33).

Una cosa è provare a pensare le questioni educative da una prospettiva altra (e questa ritengo sia una forma di responsabilità), un’altra cosa è sradicare dal suo mondo l’altro-da-me e metterlo al mio posto, nel mio mondo. Questa è una forma di violenza. È certamente vero che lo studente si riferirà a me come a un altro, e anche la mia alterità per lui sarà radicale, ma il mio compito etico di insegnante è quello di rispondergli, nella difficoltà del dialogo che attraversa e mantiene la distanza⁴⁴.

⁴⁴ Cfr. Blanchot (1977, p. 172): «La distanza non è abolita e neppure ridotta, anzi, il rigore della parola che sostiene l’assoluto della differenza la mantiene pura e

Ritengo che questo problema emerga, in ambito educativo, per l'eccessiva enfasi che è posta sulla soggettività, su una nuova soggettività che emerge dall'incontro (che è un punto di convergenza della riflessione pedagogica che interseca Lévinas). Penso sia una questione di preferenze, di dove dirigiamo lo sguardo, ma di uno sguardo che informa il nostro pensiero. Biesta, nel passo citato a conclusione del paragrafo precedente, riprende Lévinas e la tesi che la responsabilità struttura la soggettività. Io trovo più interessante il piano precedente: la relazione struttura la responsabilità. Tolta la responsabilità, su cui direi che c'è accordo, in un caso abbiamo la soggettività come obiettivo, nell'altro la relazionalità come condizione.

Lévinas, nelle ultime pagine di *Altrimenti che essere o al di là dell'essenza*, è abbastanza chiaro sulla sua concezione del soggetto e della soggettività: «Questo libro interpreta il *soggetto* come *ostaggio* e la soggettività del soggetto come sostituzione che rompe con l'*essenza* dell'*essere*» (Lévinas, 1974/2018b, p. 228). Posso essere disposto *come insegnante* a adottare questa prospettiva (per quanto non credo che tutti gli insegnanti saranno d'accordo). Ma perché dovremmo chiedere allo studente di essere ostaggio? Formulo meglio: non ho il diritto di chiedere e imporre allo studente di essere ostaggio della mia alterità, ma ho il compito, forse, di indicare (*pointing; zeigen*) allo studente il mondo – dobbiamo ancora decidere quanto ampio –, per renderlo attento, responsivo e responsabile rispetto al mondo – per usare il linguaggio forte e duro di Lévinas, per renderlo *ostaggio* dell'alterità del mondo che chiama (probabilmente perché sta soffrendo).

Rispetto alla questione delle preferenze accennata poco sopra, il gesto educativo di indicare è, in realtà, profondamente relazionale, mira cioè a plasmare una relazione; non indica chi o cosa debbano ricevere la responsabilità dello studente.

Nella relazione educativa, tutte le alterità del mondo in relazione con lo studente – in relazione con lui grazie alle “indicazioni” dell'insegnante – chiamano lo studente e gli chiedono qualcosa. Che cosa faccia lui, in risposta, è affar suo. Anche io, come insegnante, sono un'alterità

intatta. [...] Parlare a qualcuno significa accettare di non introdurlo nel sistema delle cose da sapere o degli esseri da conoscere, anzi riconoscerlo come ignoto e accoglierlo come estraneo senza costringerlo a intaccare la sua differenza». Ringrazio Sandro Tarter per avermi segnalato questo passo.

per lui, ma io non chiedo, io *devo* rispondere, perché lui è l’altro per me, per il quale sono incondizionatamente responsabile, suo ostaggio.

Poi, a un certo punto – ma non credo ci sia un prima e un dopo, una successione ordinata di momenti – fa il suo ingresso il “terzo”...

Non dirò nulla della *relazione quasi-etica quasi-simmetrica* educativa, se non che il *problema* che emerge è un problema per me, insegnante, e me ne devo prendere carico. Penso che non sia soltanto il problema di redistribuire con giustizia la responsabilità in una relazione con più studenti, ma anche di far convivere una relazione quasi-etica quasi-simmetrica con le relazioni etiche non-simmetriche (e con i momenti di “singolarità”). Gli studenti, nei loro incontri con gli altri, avranno altri problemi.

5. Per un'alterità più-che-umana

In quest'ultimo breve capitolo, la riflessione procede – come già in alcuni momenti in precedenza – in un certo senso “oltre” Lévinas, allontanandosi dalla sua opera, tradendo, in parte, il suo pensiero¹.

La mia prospettiva di lavoro, sul lungo periodo, è quella (i) di radicalizzare la relazionalità con l’obiettivo di mostrare che solo le relazioni contano, non i *relata*; (ii) di estendere l’alterità al più-che-umano con l’obiettivo di mostrare che tutte le relazioni contano, (iii) di tenere salda la non-simmetria relazionale e la non-reciprocità della responsabilità con l’obiettivo di mostrare la rilevanza e la radicalità etica delle/nelle relazioni – l’ipotesi di lavoro è che la sofferenza (e, anche, il piacere) dell’alterità mi obblighi a essere responsabile in maniera incondizionata nei confronti dell’alterità; (iv) di cercare il senso della struttura relazionale – doppiamente relazionale: solo le relazioni contano e tutte le relazioni contano – e radicalmente etica dell’educazione.

Rispetto al quarto punto, ho detto qualcosa in diversi luoghi di questo libro. Sono abbozzi che mostrano una traccia. La riflessione manca di organicità e la questione dovrà essere esplorata e indagata in un secondo momento, in un altro lavoro.

¹ «È senza dubbio possibile, e talvolta è necessario, analizzare e criticare le diverse tesi della filosofia lévinassiana, ma forse si può anche cercare di cogliere il movimento generale di questa filosofia decidendo di proseguire – secondo itinerari e rischi propri di questo avanzare – lungo la via da essa aperta. Così facendo ci si allontana probabilmente da Lévinas, ma come non vedere in questo la conseguenza principale di quella sollecitazione del testo a cui Lévinas stesso ci invitava? Pertanto, dove può condurre il discorso dell’opera filosofica lévinassiana?» (Petrosino, 1992, p. 159).

Il primo e il terzo punto, se pensati insieme sullo stesso piano, mostrano un certo grado di contraddittorietà: se contano solo le relazioni, che cos’è l’alterità, chi è che è responsabile? Il punto, qui, è che la relazionalità struttura la responsabilità etica. Deve essere indagato, però, come e perché la relazione “collassi”. Anche questa questione, che riguarda l’interrelazione tra il primo e il terzo punto, dovrà essere approfondita meglio. In riferimento a questi due punti, in particolare, un corollario di questa prospettiva, forse non molto gradito da filosofi morali e pedagogisti, è che sia l’etica sia l’educazione sono eteronome rispetto alla relazionalità.

Nel prosieguo, quindi, discuterò del secondo punto – dell’ampliamento dell’estensione del concetto di alterità oltre l’umano².

Preciso subito che non si tratta di una questione scollegata dall’educativo, che debba poi essere in qualche modo “applicata”. È, invece, una questione prettamente educativa qualora si addotti una visione esistenziale dell’educazione: infatti, la nozione di incontro (e, quindi, una prospettiva relazionale) è centrale per l’esistenzialismo e i neo-esistenzialismi pedagogici³. Quello che dobbiamo chiederci – e dobbiamo prendere posizione al riguardo – è se questo incontro sia interumano oppure più-che-umano. Anche in ottica educativa, dunque, dobbiamo fare i conti con l’estensione del concetto di alterità: ci fermiamo all’umano o procediamo oltre? E quanto oltre?

Karen Barad, nelle ultime pagine di *Meeting the Universe Halfway* (Barad, 2007, pp. 391-396), si riferisce all’etica di Lévinas e la riabora, all’interno del suo realismo agenziale, in una prospettiva più-che-umana⁴. Barad offre in queste pagine una interpretazione intrattiva e materialista della (possibile) corrispondenza levinasiana tra ‘prossimità’, ‘differenza che è non-indifferenza’ e ‘responsabilità’

² Con la consapevolezza, desidero ribadire, di un allontanamento da Lévinas: «Levinas’s claims about alterity cannot be simply extended to animals, living things, or all things in general. However, given the anarchic quality of responsibility, it is unclear how he can draw welldefined boundaries around who counts as my neighbor. Such uncertainty is itself ethically significant» (Coe, 2018, p. 192).

³ Cfr. Oliverio (2022, p. 23).

⁴ Un ambito che deve essere ulteriormente indagato è l’intersezione tra Lévinas e gli approcci dei *new materialisms*, qui solo sfiorato. Su educazione, relazionalità, Lévinas e *new materialisms*, cfr. Ceder (2019).

(cfr. Lévinas, 1974/2018b, p. 175). E, soprattutto, indica la necessità di un’etica post-umanista, un’etica del “fare/farsi mondo” (*an ethics of worlding*)⁵. A prescindere dalle profonde differenze tra Lévinas e Barad in relazione alla natura dell’ontologia, la critica a un supposto umanesimo in Lévinas, come è stato mostrato nel capitolo precedente, non coglie nel segno, ma, se con *humanism* Barad intende qui una delle caratteristiche di umanesimo e anti-umanesimo (che non appartiene, invece, al post-umanesimo), e cioè l’antropocentrismo (cfr. Barad, 2007, p. 136), allora la critica alla ristrettezza dello spettro di possibilità dell’alterità mi sembra sostanzialmente corretta⁶. Scrive Barad:

But if responsibility is not a commitment that a subject chooses but rather an incarnate relation that precedes the intentionality of consciousness, “an obligation which is *anachronistically* prior to every engagement,” then it seems we cannot ignore the full set of possibilities of alterity—that “having-the-other-in-one’s-skin” includes a spectrum of possibilities, including the “other than human” as well as the “human.” And if ethical relations extend to the other-than-human, then the “noncoincidence with oneself” is clearly not a singular feature of human embodiment. Responsibility—the ability to respond to the other—cannot be restricted to human-human encounters when the very boundaries and constitution of the “human” are continually being reconfigured and “our” role in these and other reconfigurings is precisely what “we” have to face. A humanist ethics won’t suffice when the “face” of the other that is “looking” back at me is all eyes, or has no eyes, or is otherwise unrecognizable in human terms. What is needed is a posthumanist ethics, an ethics of worlding (Barad, 2007, p. 392).

⁵ *Worlding*, termine molto usato da Donna J. Haraway, può qui assumere diverse sfumature (e, quindi, essere tradotta in differenti maniere) a seconda che si intenda mettere in risalto il processo di co-creazione oppure l’intreccio umano-non-umano: fare questo mondo insieme, farsi/divenire mondo, intrecciare mondi (Camilla Virginie Barbanti, comunicazione personale).

⁶ Un altro punto problematico nella lettura e riflessione di Barad è l’assegnazione della responsabilità a un “noi” non esclusivamente umano; non tanto per l’idea di un’etica più-che-umana, quanto piuttosto per la declinazione alla prima persona plurale: «Just as the human subject is not the locus of knowing, neither is it the locus of ethicality. We (but not only “we humans”) are always already responsible to the others with whom or which we are entangled, not through conscious intent but through the various ontological entanglements that materiality entails» (Barad, 2007, p. 393).

Quanto è ampio, dunque, lo spettro di possibilità dell’alterità? Dal momento che l’alterità è l’elemento che hanno in comune relazione e responsabilità – nel senso che la relazione con l’alterità è la struttura della responsabilità per l’alterità – questo è un problema cruciale.

Diversi studiosi si sono posti questa questione, nel solco del pensiero di Lévinas, interrogandolo e interrogando la sua opera. La domanda prende la forma, in parte fuorviante: “Chi o che cosa ha un volto, in senso etico?” E la questione è stata prevalentemente circostanziata all’animale. La domanda diventa, dunque: “Possiamo essere interpellati dal volto di un animale?” Su questo problema hanno lavorato e ragionato, tra gli altri, John Llewelyn (1991a; 1991b), Jacques Derrida (2006/2020), Matthew Calarco (2008/2012; 2010), Peter Atterton (2011), Cynthia D. Coe (2018).

La questione del volto animale in Lévinas prende le mosse principalmente da un’intervista a Lévinas condotta da Wright, Hughes e Ainley nel 1986, intitolata *The Paradox of Morality: An Interview with Emmanuel Levinas* (Levinas et al., 1988) e, anche, da un breve testo di Lévinas del 1975, dal titolo *Il nome di un cane o il diritto naturale*, contenuto in *Difficile libertà* (Lévinas, 1963/2004, pp. 191-194).

In estrema sintesi, possiamo sostenere che per Lévinas, che ha evidentemente una predilezione per i cani rispetto ad altri animali: (i) i cani hanno un volto, ma non nella sua forma più pura⁷; (ii) la priorità va assegnata al volto umano, non a quello animale⁸; (iii) potrebbe non esserci un criterio per l’attribuzione di un volto⁹; (iv) al momento non è possibile rispondere alla domanda se un serpente abbia un volto (a riguardo, dice Lévinas, servirebbe un’analisi più approfondita)¹⁰; (v) l’etica, anche senza considerare gli animali come esseri umani, si estende a tutti gli esseri viventi¹¹.

⁷ «The phenomenon of the face is not in its purest form in the dog» (Levinas et al., 1988, p. 169).

⁸ «[...] the priority here is not found in the animal, but in the human face» (Levinas et al., 1988, p. 169).

⁹ «I cannot say at what moment you have the right to be called ‘face’» (Levinas et al., 1988, p. 171).

¹⁰ «I don’t know if a snake has a face. I can’t answer that question. A more specific analysis is needed» (Levinas et al., 1988, p. 172).

¹¹ «It is clear that, without considering animals as human beings, the ethical extends to all living beings» (Levinas et al., 1988, p. 172).

Non dobbiamo dimenticare (come scrivono Edelglass, Hatley e Diehm, 2012, p. xvi) che Levinas è ben lontano dall’essere un guru ecologista o un profeta dell’ambientalismo. Ciò che emerge dalla questione animale in Lévinas è il suo antropocentrismo ambiguo o implicito¹². Matthew Calarco elabora una proposta di etica animale, in una prospettiva neo-levinasiana – un approccio che non cerca dei criteri per capire chi può e chi non può assumere un volto, ma che richiede di tenere la questione aperta nell’ottica di un’etica della considerazione universale. Siamo consapevoli della nostra fallibilità rispetto ai criteri di attribuzione di un volto; ci riconosciamo generosamente agnostici al riguardo; dunque, generosamente, manteniamo «aperta la possibilità che ogni ente possa avere un volto» (Calarco, 2008/2012, p. 81).

Calarco, a questo proposito, sostiene che questo approccio può rinsaldare una frattura tra etica animale ed etica ambientale:

Se, però, ci rivolgiamo all’etica animale seguendo l’approccio neo-lévinasiano che abbiamo delineato, tale frattura viene ripresa in una prospettiva molto differente. Da questa prospettiva l’etica animale diventa, infatti, una delle possibili strade della riflessione morale, con un interesse particolare per le modalità con cui gli animali possono interrogarci e per le conseguenze che una risposta a tali richieste comporta. *Anche altri tipi di enti, sistemi e strutture relazionali potrebbero tuttavia essere in grado di avanzare delle richieste nei nostri confronti* e quanto siamo andati elaborando non solo non lo esclude, ma piuttosto lo rende possibile nell’ambito di un’etica della considerazione universale. Pertanto, invece di opporsi l’una all’altra, l’etica animale e quella ambientale diventano due aspetti differenti ma complementari della ricerca e della pratica morale impegnate a revocare l’antropocentrismo (Calarco, 2008/2012, p. 83; corsivo mio).

Intravvedo, però, un possibile attrito tra l’«apertura generosa» della proposta di Calarco e il riferimento all’*ostaggio* di Lévinas. Temo, infatti, che l’apertura possa sfociare, anche semplicemente in maniera inconscia, in un movimento da me all’altro: non dovrebbe essere una nostra decisione quella di tenere aperta la possibilità che un altro ente possa avere un volto – perché, se così fosse, potremmo abbastanza

¹² Cfr. Calarco (2008/2012, pp. 7-20 e pp. 61-84). Cfr., anche, Boothroyd (2018).

velocemente diventare generosamente agnostici solo rispetto agli animali (escludendo vegetali, elementi abiotici, oggetti di pensiero etc.), poi magari solo rispetto ai cani, agli uomini maschi, agli uomini maschi con certe caratteristiche etc. – è l’altro che decide, che mi interpellà, che mi ossessiona e mi rende ostaggio, e richiede responsabilità incondizionata. La considerazione universale, in realtà, soffre di limiti di pensabilità.

Calarco, in ogni caso, chiarisce i limiti delle etiche animali e ambientali che si ispirano a Lévinas¹³ e individua un problema nel tracciare somiglianze tra sofferenza umana e sofferenza animale:

Purtroppo, la maggior parte dei tentativi di utilizzare il pensiero di Lévinas come strumento per esplorare l’etica animale e ambientale hanno, fino ad oggi, rinunciato all’agnosticismo sul dove cominci e finisce il volto. Essi hanno cercato di stabilire un’analogia tra la sofferenza e la miseria degli animali e/o dell’ambiente e quelle umane e, a partire da qui, hanno argomentato a favore di una sorta di allargamento della sfera della morale dall’umano al non umano sulla base del principio di uguaglianza (Calarco, 2008/2012, p. 81).

In questo caso, il problema emerge se interpretiamo la sofferenza¹⁴ come un elemento sul quale abbiamo potere. Se riteniamo di poter decidere chi può soffrire, chi è in grado di esprimere la sofferenza, ci poniamo entro schemi di conoscenza e di potere, che degradano la relazione etica non-simmetrica. Peter Atterton (2011) sostiene che la fenomenologia del volto può essere applicata a tutti gli esseri che sono in grado di soffrire e di esprimere sofferenza al soggetto. Ritengo si tratti di una prospettiva problematica perché (i) si delinea come un’etica *patocentrica*, che individua come criterio per estendere l’etica la capacità di provare piacere e dolore caratteristica di certi animali e

¹³ Per una panoramica dei diversi approcci a Lévinas, natura, ecologia, pensiero ed etica ambientale, cfr. Sallis (2010), Edelglass, Hatley e Diehm (2012), Joldersma (2013), Boothroyd (2018) – che identifica e discute quattro approcci della letteratura eco-filosofica ispirata a Lévinas. Cfr., anche, Benso (2000) e il suo tentativo di “coniugare” Lévinas e Heidegger per delineare un “etica delle cose”: si tratta di una proposta di superamento dell’antropocentrismo di Lévinas, oltre lo zoo-centrismo e il bio-centrismo, verso un eco-centrismo.

¹⁴ Sulla questione della sofferenza animale in relazione all’etica di Lévinas, cfr., in particolare, Derrida (2006/2020), Atterton (2018), Coe (2018, cap. 8, pp. 187-217).

(ii) potrebbe degenerare in forme *patologiche* di apertura etica (io maltratto spesso il mio robot aspirapolvere e in quei casi mi comporto sperando che il robot possa soffrire, in parte credendoci, altrimenti la mia violenza nei suoi confronti avrebbe poco senso, per me). Entrambe le problematiche risiedono nel fatto che pensiamo (noi, esseri umani, oppure io, essere umano) di poter stabilire criteri – un atto di potere – in un “movimento” da noi/yo agli altri. Il movimento, però, se c’è (e questa è una questione non scontata nell’ambito di un approccio radicalmente relazionale), non è dal soggetto all’altro, ma dall’altro al soggetto.

Se modelliamo la sofferenza sulla base della nostra/mia sofferenza, ancora una volta adottiamo una prospettiva umanista, alla ricerca di uno standard umano della sofferenza. Come nell’umanesimo il soggetto diventa il Soggetto, così, in questo caso, la sofferenza diventa la Sofferenza. Ci ritroviamo con tutti i problemi, facilmente immaginabili, di un “sofferesimo”.

La sofferenza (ma anche il piacere, il godimento) dell’altro, in quanto alterità radicale, è inconoscibile, inafferrabile: non possiamo esercitare sapere e potere. La sofferenza (e il piacere) dell’alterità mi obbliga, mi ossessiona, mi tiene in ostaggio. L’ampliamento dell’estensione del concetto di alterità oltre l’umano, quindi, andrebbe pensato in una prospettiva di passività radicale.

Non credo che la questione dello spettro di possibilità dell’alterità sia un problema decidibile, dal momento che si tratta di una chiamata, di un appello, di un’imposizione – e, di conseguenza, non è il soggetto a decidere verso chi o che cosa essere responsabile. Non sono io a decidere chi (o cosa) mi renderà ostaggio, non sono io a decidere chi (o cosa) mi farà innamorare e godere del suo piacere, chi (o cosa) mi farà piangere e soffrire della sua sofferenza. Probabilmente si tratta di una *tensione* (organica e dinamica) interna alla relazione, nella interrelazione, nella intra-azione.

Questa tensione non si insegna. Ma si può, forse, “educare”, in alcuni casi, una forma di sensibilità anarchica nei confronti della sofferenza (e del piacere) dell’alterità che obbliga alla responsabilità incondizionata attraverso il gesto educativo di indicare e mostrare il mondo per suggerire attenzione.

Bibliografia

- Atterton, P., Calarco, M., & Friedman, M. (Eds.). (2004). *Levinas and Buber: Dialogue and Difference*. Duquesne University Press.
- Atterton, P. (2011). Levinas and Our Moral Responsibility Toward Other Animals. *Inquiry*, 54(6), 633–649.
<https://doi.org/10.1080/0020174X.2011.628186>
- Barad, K. (2007). *Meeting the Universe Halfway: Quantum Physics and the Entanglement of Matter and Meaning*. Duke University Press.
- Barone, P., Cucuzza, G., & Ferrante, A. (Eds.). (2024). *Ecologie della materia. Educazione e materialità nello scenario contemporaneo*. FrancoAngeli.
- Bateson, G. (1995). *Mente e natura: Un'unità necessaria*. (G. Longo, Trans.; 8th ed.). Adelphi. (Original work published 1979)
- Bauman, Z. (2018). *Le sfide dell'etica* (G. Bettini, Trans.; 3rd ed.). Feltrinelli. (Original work published 1993)
- Benso, S. (2000). *The Face of Things: A Different Side of Ethics*. State University of New York Press.
- Ben-Pazi, H. (2016). Ethics Responsibility Dialogue. The Meaning of Dialogue in Lévinas's Philosophy. *Journal of Philosophy of Education*, 50(4), 619–638. <https://doi.org/10.1111/1467-9752.12160>
- Berenpas, M. (2021). On facing one's students: The relevance of Emmanuel Levinas to teaching in times of Covid-19. *Journal of Philosophy of Education*, 55(4–5), 649–664. <https://doi.org/10.1111/1467-9752.12576>
- Bernasconi, R. (1988). ‘Failure of Communication’ as a Surplus: Dialogue and Lack of Dialogue between Buber and Levinas. In R. Bernasconi & D. Wood (Eds.), *The Provocation of Levinas: Rethinking the Other* (pp. 100–135). Routledge.
- Bernasconi, R. (2005). No Exit: Levinas’ Aporetic Account of Transcendence. *Research in Phenomenology*, 35(1), 101–117.
<https://doi.org/10.1163/1569164054905366>

- Bernet, R. (2002). *Lévinas's Critique of Husserl*. In S. Critchley & R. Ber-nasconi (Eds.), *The Cambridge Companion to Levinas* (pp. 82–99), Cambridge University Press.
- Bertolini, P. (2021). *L'esistere pedagogico. Ragioni e limiti di una pedago-gia come scienza fenomenologicamente fondata* (M. Tarozzi, Ed.). Guerini. (Original work published 1988)
- Biesta, G. J. J. (1998). Pedagogy Without Humanism: Foucault and the Sub-ject of Education. *Interchange*, 29(1), 1–16.
<https://doi.org/10.1023/A:1007472819086>
- Biesta, G. J. J. (1999). Radical Intersubjectivity: Reflections on the “Differ-ent” Foundation of Education. *Studies in Philosophy and Education*, 18, 203–220. <https://doi.org/10.1023/A:1005241611742>
- Biesta, G. J. J. (2003). Learning from Levinas: A Response. *Studies in Phi-losophy and Education*, 22(1), 61–68.
<https://doi.org/10.1023/A:1021137611436>
- Biesta, G. (2004a). The Community of Those Who Have Nothing in Com-mon: Education and the Language of Responsibility. *Interchange*, 35(3), 307–324. <https://doi.org/10.1007/BF02698880>
- Biesta, G. J. J. (2004b). Education, Accountability, and the Ethical Demand: Can the Democratic Potential of Accountability Be Regained? *Edu-ca-tional Theory*, 54(3), 233–250.
<https://doi.org/10.1111/j.0013-2004.2004.00017.x>
- Biesta, G. J. J. (2008). Pedagogy with Empty Hands: Levinas, Education, and the Question of Being Human. In D. Egéa-Kuehne (Ed.), *Levinas and Education. At the Intersection of Faith and Reason* (pp. 198–210). Routledge.
- Biesta, G. J. J. (2010). *Good Education in an Age of Measurement: Ethics, Politics, Democracy*. Paradigm Publishers.
<https://doi.org/10.4324/9781315634319>
- Biesta, G. J. J. (2013a). *The Beautiful Risk of Education*. Paradigm Publish-ers. <https://doi.org/10.4324/9781315635866>
- Biesta, G. (2013b). Receiving the Gift of Teaching: From ‘Learning From’ to ‘Being Taught By’. *Studies in Philosophy and Education*, 32, 449–461.
<https://doi.org/10.1007/s11217-012-9312-9>
- Biesta, G. (2014). Is philosophy of education a historical mistake? Connect-ing philosophy and education differently. *Theory and Research in Edu-ca-tion*, 12(1), 65–76. <https://doi.org/10.1177/1477878513517338>

- Biesta, G. (2016). The Rediscovery of Teaching: On robot vacuum cleaners, non-egological education and the limits of the hermeneutical world view. *Educational Philosophy and Theory*, 48(4), 374–392.
<https://doi.org/10.1080/00131857.2015.1041442>
- Biesta, G. (2022a). *World-Centred Education: A View for the Present*. Routledge. <https://doi.org/10.4324/9781003098331>
- Biesta, G. J. J. (2022b). *Riscoprire l'insegnamento* (V. Santarcangelo, Trans.). Raffaello Cortina Editore. (Original work published 2017)
- Biesta, G. J. J. (2023). *Oltre l'apprendimento: Un'educazione democratica per umanità future* (C. Montà, Trans.). FrancoAngeli. (Original work published 2006)
- Biesta, G. (2024). From the point where I stand to the place where I can be found: The critique of perspectival reason as philosophy for education. *Educational Philosophy and Theory*, 57(9), 821–835.
<https://doi.org/10.1080/00131857.2024.2435336>
- Biesta, G. (2025). The double intervention of world-centred education: Introduction to a book symposium. *Policy Futures in Education*, 23(3), 536–538. <https://doi.org/10.1177/14782103251320819>
- Blanchot, M. (1977). *L'infinito intrattenimento. Scritti sull'«insensato gioco di scrivere»* (R. Ferrara, Trans.). Einaudi. (Original work published 1969)
- Blumenfeld-Jones, D. S. (2016). *Ethics, Aesthetics, and Education. A Levinasian Approach*. Palgrave Pivot.
<https://doi.org/10.1057/978-1-37-55607-3>
- Boothroyd, D. (2018). Levinas on Ecology and Nature. In M. L. Morgan (Ed.), *The Oxford Handbook of Levinas* (pp. 769–788). Oxford University Press. <https://doi.org/10.1093/oxfordhb/9780190455934.013.46>
- Buber, M. (1993). *Il principio dialogico e altri saggi* (A. Poma, Ed.) (A.M. Pastore, Trans.). San Paolo. (Original work published 1962)
- Buber, M. (2009). *Discorsi sull'educazione* (A. Aluffi Pentini, Ed.). Armando. (Original work published 1953)
- Cagol, M. (2019a). Per un'epistemologia relazionale della ricerca educativa. *Formazione & Insegnamento*, 17(1), 35–43.
<https://ojs.pensamultimedia.it/index.php/siref/article/view/3409/3255>
- Cagol, M. (2019b). Il dolore due volte: La sofferenza in Lévinas e la pedagogia. *MeTis*, 9(1), 429–442. <https://doi.org/10.30557/MT00075>
- Cagol, M. (2020). Una maniera di essere umani: Osservazioni per una pedagogia dell'ecologia. In M. Cagol, G. Calvano, & C. Lelli (Eds.), *Esperire l'ambiente. Tra natura e contesti di vita* (pp. 13–20). Zeroseiup.

- Cagol, M. (2021). Riflessioni per una pedagogia dell'ecologia: sostenibilità, relazione, responsabilità. In S. Polenghi, F. Cereda, & P. Zini (Eds.), *La responsabilità della pedagogia nelle trasformazioni dei rapporti sociali: Storia, linee di ricerca e prospettive: Sessioni Parallelle* (pp. 1395–1402). Pensa MultiMedia.
- Cagol, M. (2022a). Verso una pedagogia radicalmente relazionale. *Metis*, 12(2), 250–264. <https://doi.org/10.30557/MT00232>
- Cagol, M. (2022b). Fenomenologia della carezza: Un approccio levinassiano alla ricerca educativa. *Scholé. Rivista di educazione e studi culturali*, (1), 73–90.
- Calarco, M. (2010). Faced by animals. In P. Atterton & M. Calarco (Eds.), *Radicalizing Levinas* (pp. 113–135). State University of New York Press.
- Calarco, M. (2012). *Zoografie: La questione dell'animale da Heidegger a Derrida* (M. Filippi & F. Trasatti, Eds.). Mimesis. (Original work published 2008)
- Cambi, F. (1998). Formazione, soggetto, sentimenti. Due “exempla”: amore e dolore. In F. Cambi (Ed.), *Nel conflitto delle emozioni. Prospettive pedagogiche* (pp. 133–147). Armando.
- Cambi, F. (2015). *La forza delle emozioni: per la cura di sé*. Pacini.
- Caronia, L. (2011). *Fenomenologia dell'educazione: Intenzionalità, cultura e conoscenza in pedagogia*. FrancoAngeli.
- Castillo, K. (2024). “Society is the present of teaching”: Teaching as a Phenomenon in Levinas’s Unedited Lecture Notes. *Educational Theory*, 74(4), 572–586. <https://doi.org/10.1111/edth.12658>
- Castillo, K., & Kekki, M.-K. (2025). The interface of the other: ethicality of online education from the teacher’s perspective. *Journal of Philosophy of Education*, 59(2), 372–387. <https://doi.org/10.1093/jopedu/qhaf014>
- Castillo, K., Kukkola, J., & Siljander, P. (2022). Conserving the dignity of teaching through ethics as ‘*mise en question*’. *Journal of Philosophy of Education*, 56(2), 318–328. <https://doi.org/10.1111/1467-9752.12626>
- Castillo-López, M. (2024). Being in tension: the dependent response in social education. *Ethics and Education*, 19(1), 76–92.
<https://doi.org/10.1080/17449642.2024.2305104>
- Ceder, S. (2019). *Towards a Posthuman Theory of Educational Relationality*. Routledge.
- Chalier, C. (1991). Ethics and the Feminine. In R. Bernasconi & S. Critchley (Eds.), *Re-Reading Levinas* (pp. 119–129). Indiana University Press.
- Chanter, T. (1988). Feminism and the Other. In R. Bernasconi & D. Wood (Eds.), *The Provocation of Levinas: Rethinking the Other* (pp. 32–56). Routledge.

- Chanter, T. (1991). Antigone's Dilemma. In R. Bernasconi & S. Critchley (Eds.), *Re-Reading Levinas* (pp. 130–146). Indiana University Press.
- Chanter, T. (Ed.). (2001). *Feminist Interpretations of Emmanuel Levinas*. Penn State University Press.
- Cheeseman, S., Press, F., & Sumsion, J. (2015). An encounter with ‘sayings’ of curriculum: Levinas and the formalisation of infants’ learning. *Educational Philosophy and Theory*, 47(8), 822–832.
<https://doi.org/10.1080/00131857.2014.940825>
- Chinnery, A. (2003). Aesthetics of Surrender: Levinas and the Disruption of Agency in Moral Education. *Studies in Philosophy and Education*, 22(1), 5–17. <https://doi.org/10.1023/A:1021129309618>
- Chinnery, A. (2010). Encountering the philosopher as teacher: The pedagogical postures of Emmanuel Levinas. *Teaching and Teacher Education*, 26(8), 1704–1709. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2010.06.023>
- Chinnery, A. (2018). Emmanuel Levinas, Autonomy, and Education. In P. Smeyers (Ed.), *International Handbook of Philosophy of Education* (pp. 259–268). 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*. Mondadori.
- Chiosso, G. (2012). *Novecento pedagogico* (2nd ed.). La Scuola.
- Christensen, P., & James, A. (Eds.). (2017). *Research with Children: Perspectives and Practices* (3rd ed.). Routledge.
<https://doi.org/10.4324/9781315657349>
- Coe, C. D. (2018). *Levinas and the Trauma of Responsibility: The Ethical Significance of Time*. Indiana University Press.
- Coe, R. (2021). The Nature of Educational Research. In R. Coe, M. Waring, L. V. Hedges, & L. Day Ashley (Eds.), *Research Methods & Methodologies in Education* (3rd ed.) (pp. 5–14). SAGE.
- Colicchi, E. (2001). *I problemi della pedagogia: oggetti, percorsi teorici e categorie interpretative*. In F. Cambi, E. Colicchi, M. Muzi, & G. Spadafora (Eds.), *Pedagogia generale: Identità, modelli, problemi* (pp. 95–140). La Nuova Italia.
- Colicchi, E. (Ed.). (2008). *Il soggetto nella pedagogia contemporanea: Una questione, un compito*. Carocci.
- Colicchi, E. (2021). *I valori in educazione e in pedagogia*. Carocci.
- Colucci-Gray, L. (2025). Carbon entanglements: For a science education in the space of the sensible. *Policy Futures in Education*, 23(3), 553–567.
<https://doi.org/10.1177/14782103251320828>
- Contini, M. (1992). *Per una pedagogia delle emozioni*. La Nuova Italia.

- Contini, M. G. (1998). Sentimenti, conflitto, formazione. In F. Cambi (Ed.), *Nel conflitto delle emozioni. Prospettive pedagogiche* (pp. 111–121). Armando.
- Contini, M. (2016). Contro la “banalità del male”: pensiero critico, emozioni empatiche. Tre Quadri e una Conclusione. *Pedagogia oggi*, 1, 191–201.
- Corriero, E. C. (2025). *Il primo libro di filosofia morale*. Einaudi.
- Creswell, J. W., & Poth, C. N. (2018). *Qualitative Inquiry & Research Design: Choosing Among Five Approaches*. 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). Springer. https://doi.org/10.1007/978-3-319-72761-5_6
- D’Addelfio, G. (2021). *Del bene*, Scholé.
- D’Addelfio, G. (2022). *Filosofie dell’educazione per il nostro tempo: Cammini fenomenologici*. Mondadori.
- D’Addelfio, G. (2023). What is not Teaching? Levinassian Notes on Maieutics and Contemporary Education. *Encyclopaideia*, 27(1S), 81–88. <https://doi.org/10.6092/issn.1825-8670/16892>
- Demozzi, S. (2011). *La struttura che connette: Gregory Bateson in educazione*. Edizioni ETS.
- 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). SAGE.
- Derrida, J. (1971). Violenza e metafisica: Saggio sul pensiero di Emmanuel Levinas (1964). In J. Derrida, *La scrittura e la differenza* (G. Pozzi, Trans.) (pp. 99–198). Einaudi. (Original work published 1967).
- Derrida, J. (2020). *L’animale che dunque sono* (G. Dalmasso, Ed.; M. Zannini, Trans.). Rusconi. (Original work published 2006)
- Derrida, J. (2008). In questo medesimo momento in quest’opera eccomi (1980). In J. Derrida, *Psyché: Invenzioni dell’altro: Vol. I* (R. Balzarotti, Trans.) (pp. 173–224). Jaca Book. (Original work published 1997)
- Dewey, J. (2018). *Democrazia e educazione: Una introduzione alla filosofia dell’educazione* (G. Spadafora, Ed.) (M.A. D’Arcangeli & T. Pezzano, Trans.). Anicia. (Original work published 1916)
- Dozza, L. (2009). Pedagogia della comunicazione. In F. Frabboni & G. Wallnöfer (Eds.), *La pedagogia tra sfide e utopie* (pp. 235–259). FrancoAngeli.
- Duncan, R. (2001). Buber or Levinas? A Response to Maurice Friedman. *Philosophy Today*, 45(4), 405–409. <https://doi.org/10.5840/philtoday200145427>

- Dykeman, C. (1993). Encountering the Face of the Other: The Implications of the Work of Emmanuel Levinas for Research in Education. *Journal of Thought*, 28(3/4), 5–15. <http://www.jstor.org/stable/42589354>
- Edelglass, W., Hatley, J., & Diehm, C. (Eds.). (2012). *Facing Nature: Levinas and Environmental Thought*. Duquesne University Press.
- Egéa-Kuehne, D. (Ed.). (2008). *Levinas and Education. At the Intersection of Faith and Reason*. Routledge.
- Egéa-Kuehne, D. (2009). Response to Claire Katz's Review of *Levinas and Education: At the Intersection of Faith and Reason*. *Studies in Philosophy and Education*, 28, 383–386. <https://doi.org/10.1007/s11217-009-9139-1>
- Elia, G. (2017). La relazione educativa: strumento privilegiato del fare educazione. In S. Kanizsa & A. M. Mariani (Eds.), *Pedagogia generale* (pp. 131–146). Pearson.
- Ferrante, A., Galimberti, A., & Gambacorti-Passerini, M. B. (Eds.). (2022). *Ecologie della formazione. Inclusione, disagio, lavoro*. FrancoAngeli.
- Fischer Servi, G. (2001). *Quando l'eccezione è la regola. Le logiche non monotone*. McGraw-Hill.
- 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>
- Friedman, M. (2001). Martin Buber and Emmanuel Levinas: An Ethical Query. *Philosophy Today*, 45(1), 3–11.
<https://doi.org/10.5840/philtoday200145137>
- Frixione, M. (2007). *Come ragioniamo*. Laterza.
- Galimberti, A. (2024). *Pensiero sistemico in educazione: Contesti, confini, paradossi*. FrancoAngeli.
- 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). SAGE.
- Giroto, V. (1994). *Il ragionamento*. il Mulino.
- Hammerschlag, S. (2019). Levinas and Sartre: Existentialism after the Stalag. *Yale French Studies*, (135/136), 209–229.
- Howells, C. (1988). Sartre and Levinas. In R. Bernasconi & D. Wood (Eds.), *The Provocation of Levinas: Rethinking the Other* (pp. 91–99). Routledge.
- 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). Open University Press.

- Irigaray, L. (1993). *An Ethics of Sexual Difference* (C. Burke & G. C. Gill, Trans.). Cornell University Press. (Original work published 1984)
- Irigaray, L. (1991). Questions to Emmanuel Levinas: On the Divinity of Love. In R. Bernasconi & S. Critchley (Eds.), *Re-Reading Levinas* (pp. 109–118). Indiana University Press.
- Jagodzinski, J. (2002). The Ethics of the “Real” in Levinas, Lacan, and Buddhism: Pedagogical Implications. *Educational Theory*, 52(1), 81–96.
<https://doi.org/10.1111/j.1741-5446.2002.00081.x>
- Joldersma, C. W. (2013). An Ethical *Sinngebung* Respectful of the Non-Human: A Levinasian Environmental Ethics. *Symposium*, 17(2), 224–245.
<https://doi.org/10.5840/symposium201317228>
- Joldersma, C. W. (2014). *A Levinasian Ethics for Education’s Common-places. Between Calling and Inspiration*. Palgrave Pivot.
<https://doi.org/10.1057/9781137415493>
- Joldersma, C. W. (2016). The Temporal Transcendence of the Teacher as Other. *Educational Philosophy and Theory*, 48(4), 393–404.
<https://doi.org/10.1080/00131857.2015.1041010>
- Kabgani, S. (2024). The unknowable Other and ethics of ungraspability: Education through the irrational. *Educational Philosophy and Theory*, 56(10), 1010–1020. <https://doi.org/10.1080/00131857.2024.2348806>
- Kang, Y. A. (1997). Levinas on suffering and solidarity. *Tijdschrift voor Filosofie*, 59(3), 482–504.
- Katz, C. (2009). Review of Denise Egéa-Kuehne, *Levinas and Education: at the intersection of faith and reason*. *Studies in Philosophy and Education*, 28, 375–381. <https://doi.org/10.1007/s11217-009-9138-2>
- Katz, C. E. (2018). Levinas and Education. In M. L. Morgan (Ed.), *The Oxford Handbook of Levinas* (pp. 495–514), Oxford University Press.
<https://doi.org/10.1093/oxfordhb/9780190455934.013.9>
- Keehn, G., & Boyles, D. (2015). Sense, Nonsense, and Violence: Levinas and the Internal Logic of School Shootings. *Educational Theory*, 65(4), 441–458. <https://doi.org/10.1111/edth.12126>
- Krauss, L. M., & Scherrer, R. J. (2008, March). The End of Cosmology? *Scientific American*, 298(3), 46–53.
- Langmann, E. (2025). Educational moods: Exploring the concept of classroom climate from a sensory-phenomenological perspective. *Policy Futures in Education*, 23(3), 568–581.
<https://doi.org/10.1177/14782103251321049>
- Larson, E. J. (2022). *Il mito dell’Intelligenza Artificiale. Perché i computer non possono pensare come noi* (P. Micalizzi, Trans.). FrancoAngeli. (Original work published 2021).

- Lee, S. (2019). ‘Ethics is an Optics’: Ethical Practicality and the Exposure of Teaching. *Journal of Philosophy of Education*, 53(1), 145–164.
<https://doi.org/10.1111/1467-9752.12314>
- Lee, S.-E. (2023). Otherwise than teaching by artificial intelligence. *Journal of Philosophy of Education*, 57(2), 553–570.
<https://doi.org/10.1093/jopedu/qhad019>
- Lévinas, E. (1982). La sofferenza inutile. *Giornale di Metafisica*, 4(1), 13–26.
- Lévinas, E. (1984). *Dell'evasione* (J. Rolland, Ed.; D. Ceccon & G. Franck, Eds.). Elitropia. (Original work published 1935/1982)
- Lévinas, E. (1986). *Dall'esistenza all'esistente* (F. Sossi, Trans.). Marietti. (Original work published 1947)
- Levinas, E., Wright, T., Hughes, P., & Ainley, A. (1988). The paradox of morality: An interview with Emmanuel Levinas. In R. Bernasconi & D. Wood, *The Provocation of Levinas: Rethinking the Other* (168–180). Routledge.
- Levinas, E., & Peperzak, A. (1989). *Etica come filosofia prima* (F. Ciaramelli, Ed. & Trans.). Guerini e Associati.
- Lévinas, E. (1997). *Il Tempo e l'Altro* (F.P. Ciglia, Trans.; 2nd ed.). il melan-golo. (Original work published 1948/1979)
- Lévinas, E. (1998). *Scoprire l'esistenza con Husserl e Heidegger* (F. Sossi, Trans.). Cortina. (Original work published 1949/1967)
- Lévinas, E. (2002). *La teoria dell'intuizione nella fenomenologia di Husserl* (V. Perego, Trans.). Jaca Book. (Original work published 1930)
- Lévinas, E. (2004). *Difficile libertà: Saggi sul giudaismo* (S. Facioni, Ed. & Trans.). Jaca Book. (Original work published 1963)
- Lévinas, E. (2006). *Alterità e trascendenza* (S. Regazzoni, Trans.). il melan-golo. (Original work published 1995)
- Lévinas, E. (2011). *Quaderni di prigionia e altri inediti* (S. Facioni, Trans.). Bompiani. (Original work published 2009)
- Lévinas, E. (2012a). *Etica e Infinito: Dialoghi con Philippe Nemo* (M. Pa-strello & F. Riva, Trans.). Castelvecchi. (Original work published 1982)
- Lévinas, E. (2012b). *Parola e Silenzio e altre conferenze inedite al Collège Philosophique* (S. Facioni, Ed.). Bompiani. (Original work published 2009)
- Lévinas, E. (2014). *Nomi propri* (C. Armeni, Trans.). Castelvecchi. (Original work published 1976)
- Lévinas, E. (2017). *Eros, letteratura e filosofia* (S. Facioni, Trans.). Bompiani. (Original work published 2013)

- Lévinas, E. (2018a). *Totalità e Infinito: Saggio sull'esteriorità* (A. Dell'Asta, Trans.; 10th ed.). Jaca Book. (Original work published 1961)
- Lévinas, E. (2018b). *Altrimenti che essere o al di là dell'essenza* (S. Petrosino & M. T. Aiello, Trans.; 2nd ed.). Jaca Book. (Original work published 1974)
- Lévinas, E. (2021). *Tra noi: Saggi sul pensare all'altro* (E. Baccarini, Trans.). Rusconi. (Original work published 1998)
- Lincoln, Y. S., & Guba, E. G. (1985). *Naturalistic Inquiry*. SAGE.
- Llewelyn, J. (1991a). *The Middle Voice of Ecological Conscience: A Chiasmic Reading of Responsibility in the Neighborhood of Levinas, Heidegger and Others*. Palgrave Macmillan.
- Llewelyn, J. (1991b). Am I Obsessed by Bobby?: Humanism of the Other Animal). In R. Bernasconi & S. Critchley (Eds.), *Re-Reading Levinas* (pp. 234–245). Indiana University Press.
- MacKay, M. H., McDonald, J., & Reed, A. C. (2025). Designing for Relational Ethics in Online and Blended Learning: Levinas, Buber, and Teaching Interfaith Ethics. *Studies in Philosophy and Education*, 44, 85–107. <https://doi.org/10.1007/s11217-024-09971-2>
- Mancuso, G. (2024). *La metaetica: Un'introduzione*. Carocci.
- Martin, B. (2016). Taking Responsibility into all Matter: Engaging Levinas for the climate of the 21st Century. *Educational Philosophy and Theory*, 48(4), 418–435. <https://doi.org/10.1080/00131857.2015.1044927>
- Matanky, E. D. (2018). The Temptation of Pedagogy: Levinas's Educational Thought from His Philosophical and Confessional Writings. *Journal of Philosophy of Education*, 52(3), 412–427. <https://doi.org/10.1111/1467-9752.12302>
- May, T. (1997). *Reconsidering difference: Nancy, Derrida, Levinas, and Deleuze*. The Pennsylvania State University Press. <https://doi.org/10.1515/9780271071718>
- Milan, G. (1986). Martin Buber: Il problema pedagogico. *Pedagogia e Vita*, 1, 53–76.
- Milan, G. (2021). *Educare all'incontro: La pedagogia di Martin Buber* (2nd ed.). Città Nuova. (Original work published 1994)
- Miller, A. (2017). Levinas: Ethics or Mystification? *Journal of Philosophy of Education*, 51(2), 524–537. <https://doi.org/10.1111/1467-9752.12225>
- Miller, A. (2019). Levinas, Ethics and the People: A Reply to Soyoung Lee and Paul Standish. *Journal of Philosophy of Education*, 53(2), 440–452. <https://doi.org/10.1111/1467-9752.12358>
- Montuschi, F. (1993). *Competenza affettiva e apprendimento*. La Scuola.

- Morin, E. (2000). *La testa ben fatta: Riforma dell'insegnamento e riforma del pensiero* (S. Lazzari, Trans.). Raffaello Cortina. (Original work published 1999)
- Mortari, L. (Ed.). (2009). *La ricerca per i bambini*. Mondadori.
- Nordtug, B. (2013). The welcoming of Levinas in the philosophy of education – at the cost of the Other? *Theory and Research in Education*, 11(3), 250–268. <https://doi.org/10.1177/1477878513498174>
- Oliverio, S. (2019). *Πάθει μάθος o per una teoria non-costruttivista dell'apprendimento: ‘Passibilità’, esperienza ed educazione*. *Metis*, 9(1), 489–515. <https://doi.org/10.30557/MT00079>
- Oliverio, S. (2022). Subjectification and Existentialism in Contemporary Educational Theory. *Teoría de la Educación. Revista Interuniversitaria*, 34(1), 11–32. <https://doi.org/10.14201/teri.26668>
- Oliverio, S. (2025). Teaching as a gesture of non-indifference and the presence of the school in dark times. *Policy Futures in Education*, 23(3), 539–552. <https://doi.org/10.1177/14782103251320829>
- Parker, L. (2019). An Argument for Levinasian Ethics and the Arts With Considerations for Pedagogy. *Philosophical Inquiry in Education*, 26(1), 33–48. <https://doi.org/10.7202/1071419ar>
- Parker, L. (2022). The Skin as Seen: Thinking Through Racialized Subjectivities and Pedagogy with Levinas. *Studies in Philosophy and Education*, 41, 227–242. <https://doi.org/10.1007/s11217-021-09801-9>
- Parker, L. (2023). Making the most of it: thinking about educational time with Hägglund and Levinas. *Journal of Philosophy of Education*, 57(6), 1147–1160. <https://doi.org/10.1093/jopedu/qhad067>
- Pati, L. (2008). *Pedagogia della comunicazione educativa*. La Scuola. (Original work published 1984)
- Peirce, C. S. (2003). *Opere* (M. A. Bonfantini, Ed.). Bompiani.
- Pendola, A. (2019). Levinas, bureaucracy, and the ethics of school leadership. *Educational Philosophy and Theory*, 51(14). <https://doi.org/10.1080/00131857.2019.1585241>
- Petrosino, S. (1990). La fenomenologia dell'unico. Le tesi di Lévinas. In E. Lévinas, *Totalità e Infinito* (2nd. ed.) (p. XIII-LXXV). Jaca Book.
- Petrosino, S. (1992). *Fondamento ed esasperazione: Saggio sul pensare di Emmanuel Lévinas*. Marietti.
- Ravich, S. M., & Carl, N. M. (2016). *Qualitative Research: Bridging the Conceptual, Theoretical, and Methodological*. SAGE.
- Roth, W.-M. (2011). *Passibility: At the Limits of the Constructivist Metaphor*. Springer. <https://doi.org/10.1007/978-94-007-1908-8>
- Rovelli, C. (2020). *Helgoland*. Adelphi.

- Sallis, J. (2010). Levinas and the Elemental. In P. Atterton & M. Calarco (Eds.), *Radicalizing Levinas* (pp. 87–94). State University of New York Press.
- Säfström, C. A. (2003). Teaching Otherwise. *Studies in Philosophy and Education*, 22(1), 19–29. <https://doi.org/10.1023/A:1021181326457>
- Sartre, J.-P. (2014). *L'essere e il nulla* (G. Del Bo, Trans.). il Saggiatore. (Original work published 1943)
- Schroeder, B. S. (2019). What is the Trace of the Original Face? Levinas, Buddhism, and the Mystery of Animality. In P. Atterton & T. Wright (Eds.), *Face-to-Face with Animals: Levinas and the Animal Question* (pp. 185–202). State University of New York Press.
- Sherman, G. L. (2016). Service Learning in Light of Emmanuel Levinas. *Studies in Philosophy and Education*, 35, 477–492.
<https://doi.org/10.1007/s11217-015-9493-0>
- Simon, R. I. (2003). Innocence Without Naivete, Uprightness Without Stupidity: The Pedagogical *Kavannah* of Emmanuel Levinas. Responsibility. *Studies in Philosophy and Education*, 22(1), 45–59.
<https://doi.org/10.1023/A:1021185527365>
- Standish, P. (2019). Positing Alterity, Positing Metaphysics: A Short Note on Alistair Miller on Levinas. *Journal of Philosophy of Education*, 53(1), 214–223. <https://doi.org/10.1111/1467-9752.12341>
- Strasser, S. (1977). Antiphénoménologie et phénoménologie dans la philosophie d'Emmanuel Levinas. *Revue Philosophique de Louvain*, 75(25), 101–125.
- Strhan, A. (2012). *Levinas, Subjectivity, Education: Towards an Ethics of Radical Responsibility*. Wiley-Blackwell.
- Strhan, A. (2016). Levinas, Durkheim, and the Everyday Ethics of Education. *Educational Philosophy and Theory*, 48(4), 331–338.
<https://doi.org/10.1080/00131857.2015.1041009>
- Tarter, S. (2004). *Evento e ospitalità: Lévinas, Derrida e la questione “straniera”*. Cittadella.
- Todd, S. (2003a). Introduction: Levinas and Education: The Question of Implication. *Studies in Philosophy and Education*, 22(1), 1–4.
<https://doi.org/10.1023/A:1021177225548>
- Todd, S. (2003b). A Fine Risk To Be Run? The Ambiguity of Eros and Teacher Responsibility. *Studies in Philosophy and Education*, 22(1), 31–44. <https://doi.org/10.1023/A:1021133410527>
- Todd, S. (2003c). *Learning from the Other: Levinas, Psychoanalysis, and Ethical Possibilities in Education*. SUNY Press.
<https://doi.org/10.1353/book4717>

- Todd, S. (2015). Experiencing Change, Encountering the Unknown: An Education in ‘Negative Capability’ in Light of Buddhism and Levinas. *Journal of Philosophy of Education*, 49(2), 240–254.
<https://doi.org/10.1111/1467-9752.12139>
- Todd, S. (2016). Education Incarnate. *Educational Philosophy and Theory*, 48(4), 339–348. <https://doi.org/10.1080/00131857.2015.1041444>
- Vallejo, C. (1976). *Opera poetica completa II. Poemi in prosa - Poemi umani - Spagna, allontana da me questo calice*. Accademia. (Original work published 1939)
- Vergani, M. (2015). *Responsabilità: Rispondere di sé, rispondere dell’altro*. Raffaello Cortina Editore.
- Vergani, M. (2024). *Dizionario di filosofia per educatori*. Scholé.
- Williams, E., & Standish, P. (2016). Sound not Light: Levinas and the Elements of Thought. *Educational Philosophy and Theory*, 48(4), 349–357. <https://doi.org/10.1080/00131857.2015.1047820>
- 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>
- Włodarczyk, R. (2021). Hospitality, asylum and education: around Emmanuel Levinas’s Talmudic readings. *Ethics & Education*, 16(3), 355–374.
<https://doi.org/10.1080/17449642.2021.1927318>
- Yan, S., & Slattery, P. (2021). The Fearful Ethical Subject: On the Fear for the Other, Moral Education, and Levinas in the Pandemic. *Studies in Philosophy and Education*, 40, 81–92.
<https://doi.org/10.1007/s11217-020-09743-8>
- Yu, X., & Reiss, M. J. (2025). Why do victims remain silent? An ethical reflection on the phenomenon of school bullying in China. *Ethics and Education*, 20(2–3), 257–278.
<https://doi.org/10.1080/17449642.2025.2503641>
- Zhao, G. (2012). Levinas and the Mission of Education. *Educational Theory*, 62(6), 659–675. <https://doi.org/10.1111/edth.12003>
- Zhao, G. (2014). Freedom Reconsidered: Heteronomy, Open Subjectivity, and the ‘Gift of Teaching’. *Studies in Philosophy and Education*, 33, 513–525. <https://doi.org/10.1007/s11217-013-9401-4>
- Zhao, G. (2015). From the Philosophy of Consciousness to the Philosophy of Difference: The subject for education after humanism. *Educational Philosophy and Theory*, 47(9), 958–969.
<http://dx.doi.org/10.1080/00131857.2015.1044840>

- Zhao, G. (2016a). Levinas and the philosophy of education. *Educational Philosophy and Theory*, 48(4), 323–330.
<https://doi.org/10.1080/00131857.2015.1041007>
- Zhao, G. (2016b). Singularity and Community: Levinas and democracy. *Educational Philosophy and Theory*, 48(4), 358–365.
<https://doi.org/10.1080/00131857.2015.1041008>
- Zhao, G. (2017). Levinas in the Philosophy of Education. In M. A. Peters (Eds.), *Encyclopedia of Educational Philosophy and Theory* (pp. 1283–1288). Springer. https://doi-org.libproxy.unibz.it/10.1007/978-981-287-588-4_491
- Zhao, G. (Ed.). (2018). *Levinas and the Philosophy of Education*. Routledge.

Ecologie della formazione

diretta da A. Ferrante, A. Galimberti, M. B. Gambacorti-Passerini, C. Palmieri

Ultimi volumi pubblicati:

ANGELICA DISALVO, *Educare alla crisi.* La resilienza in prospettiva ecosistemica (disponibile anche in e-book).

FRANCESCO VITTORI, *Agroecopedagogia.* Prospettive educative e formative nei movimenti per la terra.

PIERANGELO BARONE, GUENDALINA CUCUZZA, ALESSANDRO FERRANTE (a cura di), *Ecologie della materia.* Educazione e materialità nello scenario contemporaneo.

ANDREA GALIMBERTI, *Pensiero sistematico in educazione.* Contesti, confini, paradossi.

PIER PAOLO TARTI, *La prospettiva autopoietica-enattiva.* Vita, cognizione, educazione nel solco di Maturana e Varela.

ALESSANDRA AUGELLI, *Dallo scarto e del recupero.* Per una pedagogia della sostenibilità.

LAURA FORMENTI, DAVIDE CINO, *Oltre il senso comune.* Un viaggio di ricerca nella pedagogia della famiglia.

GERT J.J BIESTA, *Oltre l'apprendimento.* Un'educazione democratica per umanità future (disponibile anche in e-book).

ALESSANDRO FERRANTE, ANDREA GALIMBERTI, MARIA BENEDETTA GAMBACORTI-PASSERINI, *Ecologie della formazione.* Inclusione, disagio, lavoro.

Open Access

diretta da A. Ferrante, A. Galimberti, M. B. Gambacorti-Passerini, C. Palmieri

SABINA LANGER, EVI AGOSTINI, DENIS FRANCESCONI, NAZARIO ZAMBALDI (a cura di), *Peace.*

PIETRO CORAZZA, *Coltivare speranza su un pianeta al collasso.*

CHIARA BORELLI, *In cammino con adolescenti "difficili".* Trekking e avventura come dispositivi educativi nella marginalità sociale.

MARIA LIVIA ALGA, *Inchinarsi alla realtà.* Il tirocinio come ecologia formativa.

SABINA LANGER, EVI AGOSTINI, DENIS FRANCESCONI, NAZARIO ZAMBALDI (a cura di), *Polis.*

Questo LIBRO



ti è piaciuto?

Comunicaci il tuo giudizio su:
www.francoangeli.it/opinione



VUOI RICEVERE GLI AGGIORNAMENTI
SULLE NOSTRE NOVITÀ
NELLE AREE CHE TI INTERESSANO?



ISCRIVITI ALLE NOSTRE NEWSLETTER

SEGUICI SU:



FrancoAngeli

La passione per le conoscenze

Copyright © 2025 by FrancoAngeli s.r.l., Milano, Italy. ISBN 9788835184799

Vi aspettiamo su:

www.francoangeli.it

per scaricare (gratuitamente) i cataloghi delle nostre pubblicazioni

DIVISI PER ARGOMENTI E CENTINAIA DI VOCI: PER FACILITARE
LE VOSTRE RICERCHE.



Management, finanza,
marketing, operations, HR
Psicologia e psicoterapia:
teorie e tecniche
Didattica, scienze
della formazione
Economia,
economia aziendale
Sociologia
Antropologia
Comunicazione e media
Medicina, sanità



Architettura, design,
arte, territorio
Informatica, ingegneria
Scienze
Filosofia, letteratura,
linguistica, storia
Politica, diritto
Psicologia, benessere,
autoaiuto
Efficacia personale
Politiche
e servizi sociali

FrancoAngeli

La passione per le conoscenze

Copyright © 2025 by FrancoAngeli s.r.l., Milano, Italy. ISBN 9788835184799

Il presente studio teorico indaga da diverse prospettive, seguendo percorsi e tracce che si intersecano a formare una rete, alcune questioni etiche radicali che si mostrano rilevanti per l'ambito pedagogico: la non-simmetria della relazione, la non-reciprocità della responsabilità, l'irriducibilità dell'alterità. La tesi generale è che la relazionalità è una struttura che dà struttura alla responsabilità etica.

Il volume muove da questioni di epistemologia relazionale in ambito di ricerca educativa, approfondisce l'immagine della carezza e la problematica del dolore in Emmanuel Lévinas e ne mostra le implicazioni pedagogiche. Prende in analisi, poi, i concetti di relazione, alterità e responsabilità nell'etica di Lévinas, indaga la sua ricezione in ambito di filosofia dell'educazione e, nello specifico, nella teorizzazione pedagogica di Gert Biesta. In conclusione, cerca di mostrare la rilevanza, etica e educativa, dell'ampliamento, in un'ottica di passività radicale, dell'estensione del concetto di alterità in una direzione più-che-umana.

Il libro è rivolto sia a studiosi, ricercatori ed esperti sia a lettori interessati a esplorare e ad approfondire il pensiero levinasiano in una prospettiva pedagogica contemporanea e, più in generale, a tutti coloro che desiderano indagare le intersezioni tra prospettive educative, filosofiche ed ecologiche.

Michele Cagol è professore associato in Pedagogia generale e sociale presso la Libera Università di Bolzano, Facoltà di Scienze della Formazione (Bressanone). Si occupa di pedagogia delle emozioni, pedagogia dell'ecologia e di filosofia ed epistemologia dell'educazione. È membro del consiglio direttivo della SIPeGeS (Società Italiana di Pedagogia Generale e Sociale) e *editor-in-chief* della rivista “Cultura pedagogica e scenari educativi”. Tra le sue pubblicazioni, *Emozioni, ragione, etica in educazione. Per una pedagogia dei comportamenti complessi* (FrancoAngeli, 2020) e *Muoversi tra le cose. Pedagogia ecologica e relazionalità* (a cura di, con A. Ferrante, Zeroseiup, 2024).